



# CRIATIVIDADE INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PONTO DE VISTA DA PRÓPRIA CRIANÇA

## Children's creativity: a study from the child's own point of view

**Rayanne Linhares AZEVEDO**

Programa de Pós-graduação em Processos de  
Desenvolvimento e Educação - PGPDE  
Universidade de Brasília – UnB  
Brasília, Brasil

[ray.linhares08@gmail.com](mailto:ray.linhares08@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9126-8480> 

**Regina Lúcia Sucupira PEDROZA**

Programa de Pós-graduação em Processos de  
Desenvolvimento e Educação - PGPDE  
Universidade de Brasília – UnB  
Brasília, Brasil

[57pedroza@gmail.com](mailto:57pedroza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2251-5040> 

**Asdrúbal Borges Formiga SOBRINHO**

Programa de Pós-graduação em Processos de  
Desenvolvimento e Educação – PGPDE  
Universidade de Brasília - UnB  
Brasília, Brasil

[asdru\\_bal@uol.com.br](mailto:asdru_bal@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3213-4498> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

### RESUMO

Refletir sobre a criatividade infantil traz um novo olhar sobre a temática, o qual coloca em perspectiva uma criatividade mais próxima do seu ambiente e contexto. O estudo teve o intuito de identificar como a criança percebe o termo criatividade e seu próprio processo criativo. Investigar a criatividade, neste cenário, é, também, conhecer o desenvolvimento infantil, em especial na abordagem sócio-histórico. Participaram do estudo 30 crianças, com idade entre 6 e 7 anos, do 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola com metodologia montessoriana, fator ambiental capaz de influenciar a criatividade infantil. O resultado evidenciou diferenças significativas entre alunos que já estudavam na escola e estudantes novos, autores de respostas mais lúdicas. As concepções sobre criatividade foram diversas, mostrando um novo olhar sobre a temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade infantil. Abordagem Sócio-histórico. Percepção infantil. Método Montessori.

### ABSTRACT

Reflecting on children's creativity brings a new look at the theme, which puts into perspective a creativity closer to its environment and context. The study aimed to identify how children perceive the term creativity and their own creative process. To investigate creativity in this scenario is also to understand child development, especially from a cultural-historical perspective. The study involved 30 students, aged between 6 and 7 years old, from the 1st year of Elementary I, in a school with a Montessori approach, and this factor may influence the children's creativity in the environment. The result showed significant differences between students who already studied at the school, compared to new students, with more playful responses. The conceptions about creativity were diverse, showing a new look on the subject.

**KEYWORDS:** Child Creativity. Socio-historical. Child Perception. Montessori Method.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre criatividade não é uma tarefa fácil. A palavra criatividade vem da inglesa criar, do latim *creatio* ou *creatus* (fazer ou crescer). Assim, a palavra criar possui um significado implícito de trazer algo novo à existência. O substantivo criatividade foi inventado no final do século XIX, quando o trabalho de artistas e cientistas parecia demonstrar uma qualidade que transcendia as disciplinas. Pode-se perceber, então, que há um significado a ser expresso, independentemente se o foco é na pessoa, no processo ou no produto criativo (Weiner, 2000).

Apesar de estar presente na literatura científica, há várias discussões sobre a definição. Há, inclusive, pesquisadores que defendem não haver uma definição única para a criatividade (Fleith e Alencar, 2005). Após muitas discussões e um percurso histórico conflitante entre concepções inatistas e ambientalistas, definir a criatividade, em momentos atuais, perpassa debates científicos, tornando-se uma constante investigação em si (Lubart, 2007). Mas, nas construções sobre a temática, os pesquisadores têm utilizado um consenso. Nesse sentido, a criatividade pode ser considerada a capacidade para realizar uma produção, sendo ela nova e também adaptada ao contexto em que está inserida (Weiner, 2000; Alencar, 1996). Assim, chamar algo de criativo significa atribuir valor. Essa atribuição requer julgamentos e padrões, podendo ser familiar o suficiente para que se possa compreender e classificar como adequado e útil, mas também novo o suficiente para ser reconhecido como original. Neste ponto, a criatividade pode ser vista, ainda, como um produto, uma ideia, uma invenção original, ou a reelaboração destes (Lubart, 2007; Weiner, 2000).

Cabe destacar que uma produção pode ser nova, mas isso não quer dizer que ela seja criativa, principalmente se não buscar solucionar situações cotidianas. Segundo Lubart (2007, p.23):

A natureza do processo de produção deve ser levada em consideração para julgar se uma produção reflete bem a criatividade de seu autor. Uma obra criada por acaso, ou resultante da aplicação de ordens enunciadas por terceiros, mesmo que original e adaptada, pode não ser considerada como criativa. O ato criativo presume postular um trabalho árduo e intencional, e deve apresentar problemas de realização.

Autores como Kaufman (2009), Lubart (2007) e Weiner (2000) corroboram com as ideias de Wallas (1926), segundo as quais existe alguns componentes básicos para o processo criativo. Com pequenas mudanças de palavras e às vezes com estágios adicionais, os analistas de criatividade frequentemente falam dos estágios da seguinte

forma: preparação – no qual as informações são pesquisadas –, incubação – trabalho em nível subconsciente, mesmo quando se ocupa com outras coisas, iluminação – quando a ideia criativa chega à consciência – e verificação – fase de testar a ideia uma vez elaborada. Alguns modelos mais recentes reconheceram também a probabilidade de repetição, por meio da qual um indivíduo pode percorrer os estágios diversas vezes.

A criatividade requer combinações particulares de fatores relevantes do indivíduo, como capacidades intelectuais e traços de personalidade. Depende também do contexto ambiental, social e histórico. Sob essa perspectiva, a criatividade não pode ser compreendida isolando-se o indivíduo de seu contexto. Assim, a decisão de uma criação, em particular, ser ou não tolerável ou desejável, está sujeita a muito debate (Sternberg e Kaufman, 2010; Lubart, 2007; Weiner, 2000).

Ainda nessa perspectiva, defende-se que a criatividade é socialmente uma combinação entre fatores contextuais, como, por exemplo, recursos disponíveis, crenças, valores, tradições, fatores socioeconômicos, sociais, políticos, educacionais, culturais e familiares, como também fatores pessoais, relacionados a personalidade, inteligência, conhecimento e experiência. O rearranjo desses pode influenciar consideravelmente no potencial criativo (Fleith, 2001; Lubart, 2010; Meintjes e Grosser, 2010). Por isso, a criatividade seria o resultado da interação entre cultura, sociedade e indivíduo. O indivíduo pode armazenar, transmitir ou transformar os valores e crenças selecionados da cultura. O sistema social, preservar ou modificar comportamentos e informações. Desta maneira, ambos influem na cultura ou dela sofrem influências (Csikszentmihalyi, 1996).

O estudo considera, então, a concepção de criatividade com base nos aspectos sócio-históricos, o que engloba o percurso da criatividade de forma complexa, com diversas facetas, sem deixar de contemplar as características pessoais do sujeito que a cria. Neste sentido, a investigação visa tratar dos processos e os componentes da personalidade criativa. Porém, compromete-se a ir além, buscando uma dimensão dialética e relacional entre indivíduo e cultura no ato criativo. Com base nesse pressuposto, a abordagem dialética é proposta por Vygotsky (2009), considerando que as funções psicológicas superiores não são herança natural, e sim estruturas construídas no processo de desenvolvimento humano. Sendo assim, a criatividade deve ser analisada como um fenômeno social, dependendo de seu contexto e inserida em seu momento histórico. As condições econômicas, materiais, sociais e culturais presentes no contexto irão influenciar de forma marcante o processo criativo.

Vygotsky (2009) contribuiu de forma significativa para a temática da criatividade, principalmente ao inseri-la no desenvolvimento humano. Considerou ainda que os âmbitos sociais e históricos influenciam no potencial criador, explicando que a criatividade surge da cultura, por meio dos aspectos do desenvolvimento formados pelo indivíduo, e tal expressão da criatividade é devolvida à cultura em forma de resultados criativos. Ao mesmo tempo que a criatividade é definida pela cultura, passa a ser elemento formador também dessa, sendo uma via de mão-dupla, de onde se cria e onde se passa a criar.

Isso se torna mais complexo quando tratamos da criatividade da criança. No senso comum, a criatividade é vista como algo mágico e misterioso, que irá acontecer no indivíduo, independentemente do meio e das circunstâncias nas quais ele está inserido. Tal significação não se dá por acaso. No meio acadêmico, diversos autores (Lubart, 2007; Runco, 1996; Amabile, 1989) consideram que a criatividade está na natureza humana e desenvolve-se a depender de condições cognitivas, emocionais, intencionais e ambientais. A última categoria inclui aspectos materiais e simbólicos que poderão influir na criatividade dependendo de estímulos e de valores partilhados, por exemplo, na família ou na escola.

## **A CRIATIVIDADE INFANTIL**

A criatividade infantil é expressa, principalmente, em brincadeiras, desenhos e pequenas criações, desde os anos iniciais. Ao reproduzir o outro em um momento lúdico de imaginação, a criança expressa um nível primário de criatividade, sendo, comumente, uma imitação do que é feito em seu meio. Porém, não o faz de modo totalmente reprodutivo, havendo sempre espaço para uma nova combinação de elementos. Em outras palavras, trata-se de uma atividade criativa combinatória, que reflete uma nova realidade, capaz de suprir uma necessidade infantil. A criança não é capaz de imitar tudo o que vê. Ela imita somente aquilo que estiver ao alcance da sua capacidade intelectual naquele momento. Porém, mesmo quando imita, a criança recombina suas experiências e exercita sua criatividade (Vygotsky, 2009).

O que se espera é que a criança, com o passar do tempo, tenha mais experiências significativas, aumentando seu material imaginativo. Assim, a criatividade depende da elaboração e maturação social e biológica, sendo a organização de todo este arsenal um processo complexo. Vygotsky (1998b) incrementa este pensamento, indicando que o sujeito consegue criar se tiver as condições sociais para tal, ou seja, a criação não é

somente individual, pois depende do outro inclusive para se espelhar, imitar e fantasiar. A criança interpreta aquilo que observa e, baseada em suas vivências, imagina algo, tomando por base a imagem memorizada. A atividade criadora parte do que já existe, e a criança cria fazendo novas conexões, por meio da fantasia. Ou seja, a fantasia utiliza as experiências armazenadas na memória e as recombina, formando algo novo.

Todo modo de criação exige a fantasia por meio da imaginação, para que surjam ideias novas. Segundo a teoria vygotskiana (2009), a criação pode existir tanto em grandes, quanto em pequenos trabalhos. Quando um homem imagina, combina e recombina, está criando algo novo. Outra característica apontada por Vygotsky (1998a) refere-se à forma como a psicologia, muitas vezes, ainda vem abordando o processo de desenvolvimento humano, destacando o que falta à criança, ao compará-la com o adulto. Seguindo em outra linha de pensamento, o mesmo autor postula a alteração desta ótica para uma compreensão do desenvolvimento a partir de seus aspectos positivos. Há uma mudança de paradigma, o que implica em passar a considerar as características positivas, os avanços que distinguem a criança do adulto. Essa nova percepção do processo de desenvolvimento é possível somente se embasada por uma nova definição que compreenda o desenvolvimento humano como:

[...] um processo dialético complexo, multifacetado, marcado por um esquema de periodicidade, por desproporções de funções, metamorfoses, conversões qualitativas, combinações complexas, processos de evolução e involução, interação de fatores externos e internos e busca constante de adaptação ao meio (Vygotsky, 1998a, p. 33).

Na infância, ao usar o lúdico e imaginar, a criança desempenha o ato criativo. Nele, por meio da linguagem, constrói situações e contextos. Assim a criança elabora e modifica seus elementos e realidades. No que diz respeito a essa ação, respalda-se que:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar alguns objetos que não tenham visto e pensar neles. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites (Vygotsky, 1998a, p. 122).

Por isso, a linguagem se torna determinante para o desenvolvimento do brincar, da memória, da percepção, da emoção, da imaginação e de muitas outras atividades. Desse modo, pode-se analisar a criatividade como um processo humano, associado às interações interpessoais, afetivas e relacionais com o meio e os signos de aprendizagem (Vygotsky, 2009; Lubart, 2007). Isso torna motivador trabalhar com crianças, dando voz às mesmas e convidando-as a expressar suas habilidades na solução de problemas, como parte da construção de conhecimento do sujeito, em especial nas instituições de

educação infantil, por ser um dos primeiros contatos sociais, em maior escala, da criança.

Ao analisar a literatura científica sobre a criatividade infantil, percebe-se ainda a escassez sobre a temática específica. Há artigos pontuais e alguns capítulos integrantes de livros sobre a perspectiva global maior. Muitas vezes, a criatividade infantil associa-se ao brincar, à imaginação e ao faz de conta (Mozzer e Borges, 2008; Nakano, Pina, Zaia, Rodrigues, Silva e Campos, 2014; Krumm, Rubilar, Lemos e Oros, 2015).

No brincar, a criança precisa elaborar, imaginar, gerar novas situações. Isso possibilita avançar em seus estágios de desenvolvimento. Por isso, a criatividade pode ser vista, também, como um aspecto fundamental da infância. O imaginar, o criar e o recriar-se é um processo que gera a subjetividade e a criatividade infantil, tornando-se atividade essencial. Por outro lado, atualmente há restrições no lúdico trazidas pelas crescentes cobranças pedagógicas. Meira (2003) argumenta que as crianças acabam reduzindo seu espaço de criação. Mesmo sabendo que a criatividade não possui uma linearidade, há regularidades entre alguns fatores.

O sujeito criativo geralmente é mais autônomo, flexível a mudanças e menos convencional (Runco, 1996). Amabile (1983), ao pesquisar sobre a criatividade infantil, pressupôs circunstâncias que podem incentivar, limitar e até *matar* a criatividade. Embora tenha considerado os fatores sociais, a pesquisadora analisa como essencial a motivação intrínseca do sujeito. Em sua visão, os fatores ambientais e sociais são considerados por causarem impacto sobre a motivação intrínseca. Há uma crítica à autora, justamente pela lupa no sujeito, considerando de forma reduzida os outros fatores. Ao valorizar a motivação faz referência à criatividade como uma planta a ser cultivada na criança. O seu intuito foi entender os fatores que influenciavam na criatividade infantil e, também, como reconhecer tal criatividade, considerando os processos criativos.

Assim, por mais que haja diferenças nas definições sobre a temática criatividade infantil, muitos autores de destaque na área consideram que o ato criativo está relacionado à ação de brincar. Nesse sentido, eles acreditam ainda que a cultura e as interações sociais em que a criança se encontra influenciam a criatividade, mas que esta irá depender da fase do desenvolvimento, além da disponibilidade de materiais, experiências e conexões, que interferem diretamente no processo criativo (Runco 1996; Amabile, 1983; Lubart, 2010; Vygotsky, 2009).

Pode-se ir além no conceito, respaldando que a criatividade infantil não pode ser considerada apenas um atributo individual, mas decorre de sistemas sociais que envolvem este indivíduo, no caso a criança. Por isso, assim como o adulto, a criança também pode demonstrar sua criatividade, a depender de seu meio social, experiências e cultura (Csikszentmihalyi, 1996). Corroborando com tal ideia, na perspectiva de Vygotsky (2009), não se pode definir se um indivíduo é criativo ou não apenas a partir de sua performance ou desempenho individual. Portanto, as características que compõem o fenômeno da criatividade são dadas pelas experiências de vida de cada sujeito em seu cenário sócio-histórico-cultural. Sendo assim, a criatividade não pode ser vista como um atributo de alguns sujeitos, seu estudo não deve se restringir a uma visão reducionista e nem a uma única área do conhecimento.

## **A IMPORTÂNCIA DE DIVERSIFICAR AS RELAÇÕES SOCIAIS**

Ao considerar a criatividade nas crianças, precisa-se tratar dos níveis de contribuição criativa. É importante sintetizar a nomenclatura para só depois explorar o mini-c e a relação com o meio social. Por exemplo, uma criança pode descobrir uma nova maneira de treinar um cachorro ou um caminho mais rápido da escola para casa. Não há muitos exemplos de criatividade big-C entre crianças e mesmo entre adultos são pouco frequentes. As crianças não tiveram tempo para dominar a base de conhecimento de um domínio de expressão e nele fazer grandes contribuições. Há, porém, raras exceções. Por exemplo, Mozart foi uma criança prodígio que fez algumas contribuições para a música. Mas a maioria das crianças criativas não faz grandes contribuições para um domínio. Em vez disso, eles criam produtos úteis que são novos e bons para sua faixa etária. Mesmo as obras de Mozart, quando criança, não estavam entre suas maiores (Sternberg e Kaufman, 2010).

Outros estudos também sugerem uma perspectiva da criatividade infantil. Lubart (2007) comenta que um desses pesquisadores foi Torrance. Na década de 1960, ele constatou, em sua pesquisa, que as crianças poderiam ter três declínios na criatividade. O primeiro declínio ocorreria por volta de 5, 6 anos de idade. Os outros dois seriam aos 9 e 13 anos, respectivamente. A primeira fase seria devido aos fatores ambientais, pois a criança ingressava na escola e a cobrança pedagógica começava a aumentar. Nesse período, é possível que se expresse menos em determinadas atividades tidas como mais ligadas à criatividade e passem a seguir mais o que é proposto. Em outras palavras, devido aos efeitos normativos do ambiente escolar, passam a ter que seguir mais as

regras e podem ter sua criatividade inibida momentaneamente. Porém, cabe também questionar se a criatividade, a partir de uma certa idade e diante de limitações do ambiente escolar, não se expressa de outras maneiras.

Lubart (2007) ainda destaca outros estudos, como o de Urban (1991). Já na década de 1990, o autor também constatou um declínio na criatividade aos 6 anos. Porém, após esta idade, parece haver uma nova curva ascendente. Seus estudos indicam que crianças da 1ª série do ensino fundamental possuíam uma performance criativa mais limitada, quando comparados aos da Educação Infantil. Apesar das críticas a ambos os estudos citados, cabe destacar que há uma relação evidente entre o ambiente escolar e a criatividade, podendo esta ser positiva ou negativa, a depender dos incentivos envolvidos. Cabe, portanto, reafirmar a construção da criatividade no ambiente escolar e familiar. Em ambos, quanto mais significativas forem as experiências das crianças, mais chances elas têm de desenvolver seu senso crítico. Afinal, a criança cria um mundo imaginário a partir de suas experiências culturais e sociais, representando papéis e formas conforme as vivências. Assim, o contexto em torno da criança é essencial para o desenvolvimento criativo. A disponibilidade de recursos, os desafios pontuais, o oferecimento de oportunidades, o apoio ao envolvimento da criança, a exposição a uma variedade de modelos na infância, o reconhecimento aos comportamentos criativos e um ambiente familiar e escolar que promova singularidades, portanto, são aspectos diferenciais para incentivar a criatividade (Sternberg e Kaufman, 2010; Csikszentmihalyi, 1996).

De acordo com a fundamentação teórica e pensando-se na criatividade como um processo psíquico que se constrói no decorrer do desenvolvimento da criança, surgiu o interesse em compreender melhor como este processo se constitui sob o ponto de vista da própria criança. Assim, o objetivo do estudo é identificar como a criança percebe o seu processo criativo. Investigar a criatividade neste cenário é, também, conhecer o desenvolvimento infantil, em especial na perspectiva histórico-cultural. Afinal, há fatores ambientais que norteiam o desenvolvimento, podendo, inclusive, proporcionar discussão sobre possíveis polarizações deste conhecimento. Além disso, o estudo também possui como relevância respaldar a influência do contexto social, histórico e cultural para a criatividade, podendo apontar formas de incentivar que família e professores também fomentem esse aspecto em diferentes perspectivas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa teve caráter qualitativo com embasamento em uma visão socio-histórico do desenvolvimento humano e na concepção de um envolvimento de mútua construção entre pesquisador e fenômeno pesquisado. Nesse tipo de pesquisa a preocupação está mais relacionada ao processo, ou seja, como os participantes percebem e pensam sobre o tema (Pedroza, 2003).

### **Participantes**

Participaram do estudo 30 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental I, ano considerado como alfabetização na escola onde se realizou a pesquisa. A escolha por essa fase de desenvolvimento foi devido ao momento em que a criança se encontra diante do aumento de cobranças pedagógicas. Elas possuíam idade entre 6 e 7 anos, 12 eram meninas e 18, meninos. A escola é privada, situada no Plano Piloto, área nobre de Brasília/DF, e frequentada por estudantes de classe média alta. Adota um método diferenciado, por ser Montessoriana. Os alunos possuem professoras diferentes, sendo que 13 estudavam no turno matutino e 17, no vespertino. O critério de inclusão das crianças foi ser estudante regular na escola, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental I, e contar com a autorização dos pais para participação.

### **Instrumentos:**

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com as crianças, realizada de forma individual, na sala da Psicologia. Esta foi escolhida por visar compreender de forma mais detalhada as percepções e concepções dos participantes. A opção pela entrevista individual ocorreu em função da necessidade de acolher melhor cada sujeito da pesquisa e assim capturar suas vivências pessoais a respeito dos temas levantados no estudo.

As entrevistas semiestruturadas se constituíram em duas partes: a primeira foi voltada para levantamento de dados e a segunda contemplou questões relativas à novidade na escola, conceito de criatividade e sua aplicabilidade. O intuito principal da entrevista era envolver a criança e questioná-la sobre sua perspectiva em relação à criatividade. Após as entrevistas, analisou-se as gravações, separando-se os assuntos abordados em categorias para análise.

## **Procedimentos**

A construção dos dados obedeceu à seguinte ordem (a) Envio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis, uma semana antes do início da coleta de dados. Dada a idade das crianças, participaram da pesquisa somente aquelas que devolveram o documento assinado; (b) Realização de entrevistas individuais, no início da manhã ou da tarde, com duração média de 20 minutos cada e gravação do áudio – tempo total de registro de 10 horas; (c) transcrição das gravações e agrupamento em categorias de análise; (d) análise temática.

## **Análise dos dados**

Os dados foram ponderados segundo a análise de conteúdo, na perspectiva de alguns autores (Bardin, 1995; Bauer e Gaskell, 2002; Franco, 2005). Esta foi realizada obedecendo-se às etapas: a) pré-análise e organização preliminar do material como forma de clarificar, organizar e sistematizar as ideias, tornando o material operacional; b) exploração do material, privilegiando-se o tema como unidade de registro e categorização, baseadas nas questões formuladas; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados aqui expostos foram agrupados em categorias a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas, visando, com isso, atender aos objetivos do estudo e ainda refletir sobre a prática em sala de aula e a relação aluno/professor. É essencial ainda ressaltar que as entrevistas foram transcritas na íntegra, com os erros, abreviaturas, gírias e opiniões.

### **O método Montessori e a criatividade**

O estudo foi realizado em uma escola montessoriana, que diverge do ensino tradicional, sendo considerado uma metodologia alternativa, onde o aluno ocupa o papel central na própria aprendizagem, sendo ativo para a aquisição dos conhecimentos (Teixeira, 2019). O método foi idealizado por Maria Montessori, no final do século XIX.

A proposta da educadora, médica e pesquisadora da educação de crianças pequenas, propõe a autonomia e a liberdade do estudante. Concebe um ensino focado naquilo que a criança é capaz de fazer, propondo-se à superação das inabilidades a partir de uma estruturação, de um dinamismo baseado no uso de recursos concretos e que permita perceber a criança de forma holística (Montessori, 1985).

Assim, o método busca muito mais que a transmissão de conhecimento. As crianças se desenvolvem por meio de ações que fazem espontaneamente, no qual o próprio ambiente é preparado para proporcionar e estimular essa característica (Montessori Júnior, 1990). Além disso, conforme Montessori (1985), o importante na pedagogia é o desenvolvimento do indivíduo, considerando a interação entre a personalidade e o ambiente na sua adaptação. Nesta proposta, o educador precisa ter uma conduta capaz de direcionar seguramente a criança para que ela tenha a atenção em suas atividades, sem se utilizar da imposição. O professor se torna um mediador do aprendizado, ao início do qual ele observa a criança com o material e, aos poucos, faz trocas com ela, buscando que a criança tenha novas compreensões (França, 2019).

Alguns aspectos bem específicos do Método Montessoriano se tornaram valores universais. Deles, destacamos: mesas e cadeiras baixas, presença cada vez menor de castigos nas escolas, educação baseada no trabalho sensorial, importância do movimento na primeira infância, uso de materiais para que as crianças possam manipular, comunicação respeitosa entre professores e alunos, e valorização das descobertas científicas sobre o desenvolvimento para a prática pedagógica (Silva, 2021). Quando aplicado na prática, as salas de aula têm o material distribuído no espaço conforme a proposta de ensino-aprendizagem, onde se destacam os principais pontos propostos por Montessori.

Os materiais selecionados e criados por Montessori são de caráter concreto, possibilitando o manuseio pela criança e dando bastante ênfase à educação dos sentidos. Desta forma, o desenvolvimento cognitivo pode ter nas mãos grandes possibilidades, sendo por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor. Ao tocar e sentir, a criança consegue abstrair conhecimentos. Além disso, a repetição do contato com os materiais também possibilita a geração de novos conhecimentos, não gerados em uma primeira tentativa (Angotti, 2005). A escola estudada possui todos esses princípios e materiais em sua base. Possui também uma grande área verde, com diferenciais como um minizoológico, um trenzinho infantil e um carrossel, itens muito explorados e almejados por quem a visita, além de encantar as crianças.

Estes dados foram considerados na análise, pois observa-se que a cultura organizacional da escola é favorável à criatividade. Esse funcionamento vai ao encontro do pensamento de autores como autores Fleith (2001), Hasirci e Demirkan (2003), e McCoy e Evans (2002), que defendem a importância do ambiente escolar, principalmente de sala de aula, para a expressão criativa e aprendizagem dos estudantes. Além disso, comentam ainda que a relação ativa da criança com o ambiente à sua volta e com os outros é o ponto de partida para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. A interação da criança com o mundo que a rodeia permite o desenvolvimento de sua imaginação e criatividade, na medida em que possibilita formulação de perguntas, busca de respostas, descobertas e construção de conhecimento. Em síntese, trata-se de tornar o estudante mais ativo para que também se torne mais criativo em seu ambiente de aprendizagem.

Em um estudo realizado por Hong, Hong, ChanLin, Chang e Chu (2005) que contou com a participação de professores premiados por suas práticas de ensino criativas, evidenciou-se algumas estratégias utilizadas por esses profissionais, muito comuns ao método Montessori. Entre elas destacam-se: realização de atividades centradas na criança; conexão entre os conteúdos ensinados e a vida real; administração de habilidades em sala, estimulando a autonomia para a realização de atividades; encorajamento do pensamento criativo; e uso de recursos tecnológicos e multimídias (Castro e Fleith, 2008). Tal contexto foi logo exposto e relacionado, para contextualizar as próximas análises e também visando que tal investigação possa tornar o estudo pioneiro na discussão do fenômeno da criatividade a partir do método Montessori.

### **O “diferente” no contexto escolar: o ponto de vista da criança**

Visando estabelecer um rapport e conhecer melhor os participantes da pesquisa, para que o momento pudesse se tornar mais prazeroso, buscou-se explorar, primeiramente, elementos do ambiente escolar que as crianças consideravam interessantes ou diferentes. A maioria das respostas, 27 das 30 ou 90%, elencou o trenzinho, os animais e o carrossel como os três itens principais dessa categoria. Das 23 crianças que justificaram o motivo, 16 comentaram que nunca haviam visto itens similares em outras escolas. Como exemplo, seguem relatos:

“Eu nunca vi um trem em outra escola, quando conto pra os meus amigos do prédio que hoje (sexta) tem trem, eles sempre querem conhecer” (**Menino, 6 anos**).

“Os animais são os itens mais legais e diferentes, porque só tem algo assim no zoológico ou solto na natureza, mas aqui pode porque o cara [do Ibama] autorizou” **(Menina, 6 anos)**.

Realmente, esta é uma escola que possui vários atrativos na área externa, capazes de chamar a atenção das crianças e de encantá-las. Proporcionar um ambiente com diversidades, tanto sociais como estruturais, tende a aumentar as experiências que a criança vivencia, podendo fertilizar seu material imaginativo e ampliar o leque de conhecimentos significativos. Isso pode, inclusive, redirecionar o que alguns estudos comentam sobre o ambiente escolar, criticando como não sendo estimulante para a criatividade, por estarem mais preocupados por transmitir o conhecimento e estar em conformidade com as regras (Csikszentmihalyi, 1996). Nesse sentido, a escola deve promover incentivos ao desenvolvimento cognitivo. Porém, também precisa favorecer uma diversidade nas atividades, brincadeiras e, principalmente, nas relações interpessoais, que moldam a sua visão de mundo e o seu desenvolvimento (Amabile, 1989; Virgolim, Fleith e Neves-Pereira, 1999).

Dessa forma, o novo pode ser visto como lúdico. Nas obras de Vygotsky (2009) há um foco na criatividade, imaginação, fantasia e inovação. Conforme mencionado, o autor entende como criatividade a capacidade de criar algo novo, sendo um aspecto fundamental para a transformação do meio social. Assim, a imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta de forma plena na vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Quanto à fantasia, ela é o elemento fundamental na brincadeira, onde a criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras do seu meio sociocultural.

Partindo-se desse posicionamento, o questionamento seguinte buscou continuar a busca pela compreensão da percepção infantil, agora a partir da influência das crianças no meio. Para isso, perguntou-se: O que você gostaria que tivesse de novo na escola? As respostas apresentadas, sendo bem diferentes, mostram o quanto algumas crianças recorreram mais ao lúdico em suas explicações, enquanto outras já buscaram racionalizar a questão. Esse entendimento vai ao encontro da teoria sócio-histórica, defendida na pesquisa, pois entende-se que qualquer ação imaginativa está alicerçada na realidade e pode acontecer, como processo psicológico, somente porque o mundo real lhe fornece elementos para isso (Vygotsky, 2009). Assim, percebeu-se que uma parte das crianças recorreu muito ao cenário lúdico em suas respostas:

“Algo novo seria (criança se levanta, estende a mão esquerda e aponta o dedo para o alto) ter um parque de dinossauro (...) Dinossauro de verdade, claro, eu poderia cuidar deles e até montar neles” **(Menino, 7 anos)**.

“Eu queria uma sala congelada. A piscina é legal, mas tá muito quente esses dias todos e o mais legal de todos seria a sala congelada no menos 1000, para gente brincar” (**Menino, 6 anos**).

Alguns aspectos merecem ser destacados nas respostas. O primeiro deles é o fato de algumas crianças terem recorrido mais ao lúdico em seus enunciados. Segundo Vygotsky (1996), quando as crianças criam suas histórias de faz-de-conta, retiram os elementos de sua história das experiências reais, vividas por elas anteriormente, seja no mundo concreto, seja no mundo ficcional de histórias com as quais tiveram contato. Porém, não os reproduzem na íntegra, e sim os recombina e produzem algo novo. Para a criança, uma sala de aula poderia se tornar uma sala congelante, os pequenos dinossauros do parque poderiam ser reais e até mesmo uma porta poderia ser mágica e levar diretamente para piscina. Para o autor, tal capacidade de compor e combinar o antigo com o novo é a base da atividade criadora do homem.

Portanto, o brincar é atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças, que assim desenvolvem funções psicológicas importantes, como: atenção, imitação, memória e imaginação. Na brincadeira, as crianças exploram a realidade cultural na qual vivem e refletem sobre a mesma, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. As crianças ultrapassam a realidade, transformando o brincar por meio da imaginação. Pode-se então dizer que a imaginação é resultante de experiências sociais e culturais. Quando uma criança nasce, já está participando de atividades culturais. Isso possibilita o desenvolvimento da imaginação, pois as experiências de vida remetem a signos que podem inspirar sentimentos e a combinação destes fatores impulsiona a criatividade por meio da imaginação. A criança, quando muito jovem, não tem consciência de como seus processos mentais, como a imaginação, funcionam. No entanto, à medida que se desenvolve por meio das interações sociais e culturais, passa a perceber como sua imaginação interage e influencia seus pensamentos (Vygotsky, 2009).

### **Evitar o risco: a tentativa de agradar o outro e o papel social**

Ao lado do desprendimento possibilitado pela imaginação e fantasia nas brincadeiras, encontra-se a subordinação às regras impostas pela realidade (Maluf e Mozzer, 2000), aspectos estes que passam a ser mais exigidos ao passar dos anos, tanto no ambiente familiar, como na escola. Aos poucos, a escola preconiza um pensamento convergente para pesquisa de uma resposta correta aos problemas

colocados pelo professor, diminuindo suas reflexões e buscando um enquadramento. Em termos de conhecimento, geralmente, a informação é frequentemente transmitida de modo compartimentado, e insistem na memorização e na evocação. Assim, as crianças já em fase de escolarização buscam evitar os riscos, a fim de obter melhores resultados na escola (Lubart, 2007). Este fato ficou ainda mais visível, na pesquisa, com as crianças que recorreram menos ao imaginário, na mesma pergunta feita no item anterior, já trazendo mais concretamente seus desejos atrelados a uma perspectiva real:

“Algo novo? Tipo animais? Eu gosto de animais novos. Aqui gente tem tucano, tem pavão, mas não tem um animal simples, sabe qual é? (...) O cachorro, ora bolas. Eles são fáceis de cuidar, lá em casa tem” **(Menina, 6 anos)**.

“Podia ter mais bichos. Eu gosto. Bichos brincando com a gente na sala, além do peixe, porque ele não faz nada” **(Menina, 7 anos)**.

Tais crianças pareciam buscar acertar uma resposta, mesmo tendo sido instruídas que não existia respostas mais ou menos corretas. Ao evitar os riscos, acaba-se por encobrir os traços de criatividade, afinal, as ideias criativas destacam-se das ideias habituais do grupo a que se pertence, sendo essencial sair da zona de conforto para correr o risco. Neste caso, pode-se ainda citar o estudo de Clifford (1988), nos EUA, onde demonstra que, quanto mais os alunos avançavam no sistema escolar, mais eles tinham a tendência de evitar situações difíceis que poderiam levar ao insucesso.

Corroborando com a descoberta do autor, cabe destacar que os sistemas socioculturais são de fundamental importância na promoção ou inibição da criatividade. E sendo a escola um microsistema que espelha a sociedade, ela também desempenha esse papel. Csikszentmihalyi (1996), ao apresentar o modelo sistêmico de criatividade, aponta o impacto das condições sociais e culturais no processo criativo. Seria este, também, um fator para explicar as diferenças de gênero vistas na pesquisa, em que, dos 18 meninos participantes, 13 (72%) forneceram respostas mais lúdicas ao questionamento feito. Dentre as meninas, das 13, somente 3 (23%) usaram de aspecto similar. Estudos mostram que o papel social desempenhado pela mulher e os padrões de desenvolvimento e expressão de suas habilidades e talentos são promovidos ou inibidos essencialmente por fatores relacionados ao contexto em que vivem. Elementos da cultura, como valores e crenças, mantêm ou reforçam os estereótipos sexuais, constituindo barreiras externas e internas às mulheres, tais como menor encorajamento à manifestação de ideias em sala de aula, menos oportunidades de ascender em um cargo, medo do sucesso, perfeccionismo ou a crença limitada no próprio potencial

(Alencar e Fleith, 2016; Reis, 2016; Sawyer, 2012; Prado, Fleith e Gonçalves, 2011; Cheung e Halpern, 2010; Alencar e Galvão, 2007).

No que diz respeito a este assunto, Lubart (2007), observou que as oportunidades oferecidas a homens e mulheres para expressar a sua criatividade variam, a depender de aspectos como cultura, criação e experiências sociais. Por outro lado, quando a análise é feita em relação à distinção entre indivíduos do sexo masculino e feminino, as controvérsias persistem nos testes de criatividade. Assim, não há consistência ou clareza acerca de diferenças de gênero, quando as pesquisas investigam a dimensão individual da criatividade, mas é notável a diferença significativa entre homens e mulheres, favoravelmente aos primeiros, em produções criativas reconhecidamente de valor. Apesar da falta de consenso sobre a existência ou não dessa distinção em avaliações de criatividade, neste estudo, mesmo com uma amostra pequena, fica evidente a disparidade entre meninos e meninas nas respostas, tendo as meninas recorrido menos a respostas lúdicas em comparação aos meninos.

### **Práticas pedagógicas: um outro olhar sobre o âmbito escolar – “Vocês chamam as coisas de trabalho, mas parece que é brincadeira com os materiais”**

Outro fator consistente é o tempo na escola, ou melhor, os estudantes que tiveram experiências em outras escolas em comparação a quem se recorda apenas de ter estudado na escola pesquisada. Para isso, vale lembrar que a referida escola possui uma abordagem montessoriana, o que pode ter gerado resultados ainda mais diferenciados, neste sentido. Afinal, na Metodologia adotada na escola, preconiza-se quatro pilares principais: independência, autonomia, liberdade e responsabilidade. Além disso, o Método é baseado na ideia de que a educação tem um papel indispensável na formação do homem. Sem haver uma espécie de relação com outro ser humano, pela qual um mínimo de dados culturais é transmitido, uma criança não pode completar o desenvolvimento básico necessário para torná-la apta a ser um membro de sua espécie (Montessori Júnior, 1990, p. 71).

Assim, na pesquisa: 21 crianças, dentre eles, 9 meninas e 12 meninos, já eram alunos da escola e estão adaptados ao método Montessori há pelo menos 3 anos; e 8 estudantes entraram no início de 2022 para cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Todos estes vieram de outras escolas que não utilizavam o mesmo método de ensino. Cabe, então, destacar, que os alunos veteranos na escola procuraram incrementar a

resposta em relação a algo novo. Já os estudantes novatos, ou não souberam o que acrescentariam, ou acreditaram ser suficiente o que já existia na escola.

Eu penso que algo novo é algo que acabei de conhecer, então não acho que quero nada mais novo na escola, porque ainda estou conhecendo tudo (...) Eu vim de outra escola e esse método é mais legal, eu posso escolher e aqui vocês chamam as coisas de trabalho, mas parece que é brincadeira com os materiais **(Menina, novata, 6 anos)**.

Borges (1997) observou, em sua pesquisa, um grau de correlação significativo entre o tipo de escolas e a criatividade de professores. Nas cinco escolas com métodos mais alternativos, o nível de criatividade de professores era maior quando comparados com os de escolas tradicionais. Amabile (1989) também discute um aspecto similar, no qual comenta que práticas escolares mais repressivas e coercivas, como as escolas tradicionais pregam, tendem a limitar mais a criatividade das crianças.

No método tradicional, prega-se que o papel da escola é de preparar intelectualmente e moralmente o educando. Os conteúdos apresentam-se distintos da realidade do aluno, com muita exposição verbal por parte do docente, um distanciamento no relacionamento professor/aluno e repasse sem considerar a real capacidade do estudante, que se torna mais passivo na sua aprendizagem. Em metodologias alternativas, como é a proposta de escolas montessorianas, a aprendizagem ocorre por meio do contato com o outro, sendo o adulto ou a própria criança, ou pela exploração de materiais concretos. Assim, para Montessori, a educação não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente, de modo que a atribuição do professor não é apenas falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural em um ambiente preparado (Brito e Cavalcante, 2014).

Nesta linha de pensamento, pode-se dizer que, quando há flexibilidade no aprendizado, considerando-se inclusive a individualidade da criança, esta é capaz de construir e desconstruir mais padrões. Assim, o ambiente escolar deve considerar o contexto de sala de aula e a qualidade de interação entre pares, entre criança e adulto ou estudante e professor. Estes são fatores importantes na organização, e que fomentam a compreensão durante as tarefas e têm importante influência sobre a criatividade (Almeida, 2021; Sternberg e Kaufman, 2010). Conforme Hennessey e Amabile (2010), a criatividade surge por meio da operação de forças em vários níveis inter-relacionados, como um sistema, exigindo investigação interdisciplinar. Por isso, compreender como as crianças aprendem novas habilidades clareia como elas podem envolver a criatividade no seu cotidiano e se este caminho, no futuro, converge para

torná-las capazes de criar peças criativas ou descobertas palpáveis que possam impulsionar a sociedade.

Cabe assim pensar a flexibilidade como fator também decorrente da influência ambiental e interligado a outros fatores que constituem a criança em sua singularidade, no decorrer da socialização. Tal argumento corrobora com proposições de Piske e Stoltz (2021), segundo as quais a constituição cultural de cada sujeito é influenciada pela ação de outros sujeitos inseridos em seu meio social. Vygotsky (2009) já defendia que nos tornamos nós mesmos por meio dos outros sujeitos. A partir deste princípio, a essência do processo de desenvolvimento cultural está bastante relacionada às interações sociais. Diante disso, o que para algumas crianças já é habitual, para outros, que estão começando a vivenciar o método e frequentar o ambiente, ainda evidencia-se como novo.

Assim, o fluir na criatividade é um processo em que cada estado de interação entre a criança e seus pares, professores e tarefas depende de estado anterior do sistema (Kupers et al., 2019). Em outras palavras, o desenvolvimento e a expressão da criatividade podem ser bastante singulares. Ao perguntar que elemento novo ela colocaria na escola, a criança precisa pensar em seu presente e passado, esquematizar o que seria interessante para mudar no ambiente no futuro, ao planejar e fazer novas conexões neurais. Curiosamente, as respostas mais diferenciadas foram das crianças que já estudam há, pelo menos, 2 anos na escola, ou seja, o passado das mesmas no ambiente foi útil para se pensar elementos do presente e projetar futuros. Por outro lado, diferentemente dos alunos que acabaram de ingressar na escola e vieram de ambientes escolares mais regrados, os veteranos já vêm exercitando a imaginação em favor da criatividade no ambiente da escola. No caso dos novatos, tanto o senso de novidade está começando a ser explorado, como está sendo experimentada uma nova forma de liberdade proporcionada pelo método adotado na escola.

### **A criatividade a partir da perspectiva das crianças: "É desenhar algo que você nunca fez"**

No presente estudo, a combinação de características de personalidade associadas à criatividade e a elementos ambientais parece influenciar a produção criativa das crianças pesquisadas, conforme sugerido por Lubart (2010). Sob essa perspectiva, confirmou-se a ideia de que a criatividade não pode ser compreendida isolando-se o indivíduo de seu contexto (Fleith, 2001). Ao perguntar o que é criatividade, houve

aspectos similares nas respostas. Das crianças que participaram da pesquisa, 73% comentaram que criatividade estaria relacionada a produzir algo novo. Entre as respostas, tem-se:

"Criatividade é tipo uma coisa que você sabe que não existe, você não tá vendo, tipo um amigo imaginário, mas você pode fazer. Eu, tipo, faria, tipo, com papelão. Eu já tive um amigo imaginário de cola e palito, igual o filme, mas nunca de papelão. Isso ia ser criativo" **(Menina, 7 anos)**.

"Ué ser criativo é criar algo diferente de tudo que você já viu na vida! Algo que ninguém conhece, que ninguém entende até acontecer (faz um barulho de algo explodindo): BUM" **(Menino, 6 anos)**.

"Criatividade é ter superpoderes novos, tipo escrever e ler. É algo que eu vou ter esse ano, algo que não tenho, mas vou ter, entendeu? Você já tem, aí precisa procurar outra coisa nova para você" **(Menina novata, 7 anos)**.

"É desenhar algo que você nunca fez, eu tô tentando um dinossauro com uma estrela cadente, para fazer um pedido. Eu NUNCA (eleva o tom de voz e aponta com o dedo indicador) fiz, mas vou fazer e te dar, para deixar algo criativo aqui e você lembrar de mim" **(Menina, 6 anos)**.

"Criatividade é tipo o 1º ano, que você aprende a ler e escrever e todo mundo fica: UAL. É legal! Aí você entende várias coisas novas, sabia? Eu já sei ler que essa sala é da PI-SI-CO-LO-GI-A. Viu? Agora eu já sei mais coisa. A pessoa que inventou as palavras foi criativa, porque ela ajudou muita gente, né? Tipo, inventou algo novo que ajudou geral" **(Menina, 7 anos)**.

"É colocar a cuca para funcionar e inventar (...) Usar imaginação e criar, criar e criar. Minha mãe fala: Oh menino criativo, não para de inventar" **(Menino, 6 anos)**.

Algumas crianças ainda foram mais diretas:

"Fazer uma coisa útil, que você possa usar e depois até vender" **(Menina, 7 anos)**.

"Criatividade é uma atividade bonita, que você nunca tenha feito e conseguiu" **(Menina, 6 anos)**.

"Criatividade? É criar mais atividade? Ah, entendi! É criar uma atividade, tipo um desenho novo" **(Menino, 7 anos)**.

Apesar das respostas serem espontâneas e diversas, elas possuem pontos em comum que merecem destaque, como, por exemplo, a questão de fazer algo novo, que nunca a própria criança tenha feito, e que, de uma certa forma, seja original. Destaca-se assim, que para a criança, em sua perspectiva, é importante vivenciar esse processo de realizar algo pela primeira vez, considerando tal ação criativa, o que também demonstra um leque de opções a novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, as crianças buscaram olhar a criatividade pensando em sua singularidade, no que elas não conseguiam ainda e gostariam de conseguir ou fazer, por mais que outros já tenham feito, como é o caso da leitura e escrita. Diante desse quadro, cabe ainda destacar que as crianças buscaram novos conceitos para a criatividade, provavelmente, usando como

base memórias que tinham sobre o assunto e visando um novo conceito, ou melhor, buscando uma (re)conceituação de criatividade.

Tal fenômeno corrobora diretamente com a definição sócio-histórica de criatividade defendida neste estudo, segundo a qual a criatividade é vista em vários lugares, dependendo do contexto investigado. Por isso, sendo crianças com idade entre 5 e 6 anos, ampliando aos poucos seu contexto social e cultural, elas já conseguem mostrar sua criatividade e contribuir com definições. Neste ponto, é importante considerar suas vivências, e não somente pensar ou esperar pelo extraordinário. Vygotsky (2009, p.87) inclusive comenta que “necessitamos reconhecer a criatividade como regra e não como exceção”. Afinal a criatividade é um fenômeno que se distribui por toda a espécie humana, diferenciando-se em alguns sujeitos, mas existente em todos. Comporta também, um coeficiente social e necessita de condições sócio-econômica-culturais adequadas para desenvolver-se.

Cabe ainda lembrar que as crianças do estudo estão no 1º ano do Ensino Fundamental, ano que nessa escola é marcada por grande parte da alfabetização infantil. Como abordado desde o início, a criatividade é uma concepção complexa, multifacetada, que depende das características de quem a cria. Assim, na concepção de criatividade que considera os aspectos sócio-históricos, é preciso ter este olhar do local que as crianças ocupam na sociedade, do ambiente escolar, das relações que possuem, para analisar as concepções que elas trouxeram de criatividade (Amabile, 1983, 1989; Csikszentmihalyi, 1996).

Sob esta perspectiva, pode-se dizer que as respostas das crianças sobre a temática englobam o contexto em que vivem, e, principalmente, o que escutam sobre o assunto. Mas, além disso, as respostas das crianças também corroboram com uma parte do conceito que o estudo defende sobre criatividade, ao comentarem que é algo novo, diferente e inventado, que pode ajudar muita gente, ou ainda que nunca foi feito pela própria criança, mas a mesma está tentando fazer. Afinal, segundo Amabile (1990), Lubart (2010) e Almeida (2021), a criatividade pode ser definida como a realização de uma produção que é adaptada ao contexto manifestado e, ao mesmo tempo, nova. Pensando-se na fase de desenvolvimento infantil, as crianças já identificaram os critérios.

Por outro lado, em menor escala, cabe também destacar que um número baixo de crianças (10%) não soube responder à pergunta realizada ou nunca tinha escutado a palavra criatividade, como aponta a fala seguinte: “Uma palavra que não conheço, o que é?” (Menino, 6 anos).

Após questionar sobre o que as crianças consideravam como criatividade, a pergunta seguinte foi: como você demonstra a criatividade em sala de aula? Neste caso, cabe destacar que as crianças responderam, quase como unanimidade (97%), que demonstram a criatividade em sala por meio do desenho. Isso inclui tanto quem buscou uma definição para o termo, como os 10% mencionados anteriormente, que não sabiam o que era o termo “criatividade”.

Ao desenhar, a criança precisa de algumas habilidades que vai adquirindo, como a coordenação motora fina, o reconhecimento do próprio corpo, do corpo do outro e, principalmente, o estímulo da/à memorização. Afinal, a criança desenha a partir de uma realidade que conhece, sendo a atividade pautada por aspectos sociais e culturais (Vygotsky, 2009; Montessori, 1965). No desenho, ela recria a partir de suas experiências de vida. Nesse caso, ela precisa da criatividade e imaginação, pois observa o que está ao seu redor (Vygotsky, 2009). Mais uma vez, a questão do novo e do adaptado aparece, pois a criança utiliza elementos gerais, reconhecíveis por outros e particulares, da forma singular como ela desenha:

“Quando eu desenho algo que nunca fiz” (**Menino, 6 anos**).

“Quando eu consigo finalmente desenhar tudo, pintar tudo e ainda coloco meu nome em letra cursiva” (**Menino, 7 anos**).

“Fazendo algo que use lápis de cor ou giz de cera, cola, glitter e papel picado, tudo no mesmo desenho” (**Menina, 7 anos**).

“Tem que ser bem diferente o desenho, mas tem que tá caprichado também” (**Menina, 7 anos**).

Alguns pontos merecem destaque nas respostas, como as conexões que a criança precisa realizar entre pensar e ilustrar, assim como a elaboração do desenho, ao mesmo tempo, a criança mostra-se preocupada com o reconhecimento do outro, ao entender que pode ser avaliada externamente:

“Quando meu desenho é escolhido para ir para o mural ou para a agenda, porque aí quer dizer que fiz o desenho mais criativo de todos” (**Menina, 7 anos**).

“Quando eu construo um lego bem legal e difícil. Ah, na escola, pode ser fazer a maior torre de todas com os materiais? Eu nunca fiz, mas seria bem divertido” (**Menino, 6 anos**).

“Sabe o que seria criativo de mostrar na sala? Fazer uma troca de desenhos entre todo mundo. Porque aí a gente ia presentear o colega com o nosso melhor desenho” (**Menina, 6 anos**).

Ao interpretar o que quer colocar no papel, ela utiliza da memorização, o que estimula sua imaginação ao recriar novos significados. O desenho na infância é uma narrativa sobre aquilo que ela está vendo. Não se trata apenas de uma tentativa de

cópia, pois é dotado de fantasia. A criança interpreta aquilo que observa e, baseada em suas experiências, imagina algo, tomando por base a imagem memorizada. A atividade criadora parte do que já existe e a criança cria fazendo novas conexões, através do uso da fantasia (Vygotsky, 2009). Conforme Vygotsky apontou (2009, p. 107): “[...] um marco essencial é que a criança desenha de memória e não de observação. Ela desenha o que sabe sobre a coisa; o que lhe parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa. [...] desenha algo que é excessivo”.

Por isso, as respostas fornecidas pelas crianças possuem um embasamento em suas próprias experiências. Afinal, é o jeito que elas conseguem demonstrar uma parte de sua originalidade, a partir do meio em que vivem. Corroborando com isso, é importante destacar que a criança, por perceber o seu meio social, forneça respostas nas quais se espera dela mais liberdade para inovar. Também é importante que seja solicitada – e favorecida pelas condições ambientais – uma produção criativa por parte do aluno (Lubart, 2010; Sternberg e Kaufman, 2010; Vygotsky, 2009). Ou seja, muitas vezes é no desenho que elogiam a sua criatividade, por mais que em outros momentos ela também seja criativa, em sua fase de desenvolvimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo teve como objetivo identificar como a criança percebe o termo criatividade e o seu processo criativo. Investigar a criatividade neste cenário é, também, conhecer o desenvolvimento infantil, em especial na perspectiva sócio-histórica. Por isso, cabe ressaltar que a escola pesquisada possui uma metodologia montessoriana, o que pode corroborar para uma perspectiva diferente, em comparação com escolas tradicionais. Assim, sugere-se futuros estudos na área, comparando-se as concepções de criatividade entre os dois grupos de alunos – escolas tradicionais e escolas montessorianas –, para que seja mais aprofundada empiricamente a investigação sobre a diferença entre as metodologias adotadas e a performance criativa das crianças. A literatura indica que há diferenças entre escolas mais conteudistas e as alternativas, porém, não há estudos especificamente sobre a metodologia montessoriana e a criatividade, como existe entre escolas tradicionais e a criatividade.

O estudo cumpriu seu objetivo, também, ao refletir sobre aspectos sócio-históricos na criatividade infantil, podendo, inclusive, incentivar que família e professores também incentivem a criatividade em diferentes perspectivas e fazer com que os estudantes avancem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente a

partir de um ensino criativo. Tal constatação nos leva a uma reflexão acerca da importância do oferecimento de estímulos ambientais para a expressão da criatividade, uma vez que, ainda que os recursos pessoais para ser criativo estejam presentes, a criatividade poderá se manifestar de forma mais reclusa, se as condições ambientais não se mostrarem favorecedoras.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron, 1996.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; FLEITH, Denise de Souza. Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, n. 3, p. 503-513, 2016.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano; GALVÃO, Afonso. Condições favoráveis à criatividade nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Ed.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 103-119.

AMABILE, Teresa. Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), **Theories of creativity**. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 61-91.

AMABILE, Teresa. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983.

AMABILE, Teresa. **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.

ALMEIDA, Maiara Luvizon Biancon de. **Colaboração, um caminho para a criatividade infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Temas de Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2021.

ANGOTTI, Maristela. Espaço de liberdade. In: **Viver Mente e Cérebro: Coleção Memória da Pedagogia Montessori**. São Paulo: Duetto Editorial, 2005. p. 54-65.

BRITO, Luciana Santos; CAVALCANTE, Luciana Matias. Inclusão escolar: uma análise a partir da pedagogia Montessoriana. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 46, p. 1-21, 2014.

BORGES, Fabrícia Teixeira. **Habilidades de pensamento criativo em professores de escolas tradicionais e inovadoras**. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1997.

CASTRO, Júlia Soares Rosa de; FLEITH, Denise de Sousa. Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n.

1, p. 101-118, jan./jun. 2008.

CHEUNG, Fanny; HALPERN, Diane. Women at the top: powerful leaders define success as work+family in a culture of gender. **American Psychologist**, v. 65, p. 182-193, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Inventions**. New York: Harper/ Collins, 1996.

FLEITH, Denise de Sousa. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, v.17, p.55-61, 2001.

FLEITH, Denise de Sousa; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, nº 01, 2005.

FRANÇA, Jadeilda Marques. **Vivência pedagógica do método Montessori numa turma de 4º ano no ensino fundamental**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

HASIRCI, Deniz; DEMIRKAN, Halime. Creativity in learning environment: the case of two sixth grade artrooms. **Journal of Creative Behavior**, v. 37, p. 17-41, 2003.

HENNESSEY, Beth; AMABILE, Teresa. Creativity. **Annual Review of Psychology**, v. 61, p. 569-898, 2010.

KAUFMAN, James. **Creativity 101**. New York: Springer, 2009.

KRUMM, Gabriela; RUBILAR, Jael Vargas; LEMOS, Viviana; OROS, Laura. Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. **Pensamiento Psicológico**, v. 13, n. 2, p. 21-32, 2015.

KUPERS, Elisa; LEHMANN-WERMER, Andreas; McPHERSON, Gary; VAN GEERT, Paul. Children's creativity: a theoretical framework and systematic review. **Review of Educational Research**, v. 89, n. 1, p. 93-124, 2019.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

LUBART, Todd. Cross-cultural perspectives on creativity. In: KAUFMAN, C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **The Cambridge handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 265-278.

MALUF, Maria Regina; MOZZER, Gabriela Nunes de Sousa. Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, 2000.

MEINTJES, Hanneljje; GROSSER, Mary. Creative thinking in prospective teachers: the status quo and the impact of contextual factors. **South African Journal of Education**, v. 30, p. 361-386, 2010.

MEIRA, Ana Maria. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia e Sociedade**, v.15, p. 74-87, 2003.

McCOY, Janetta Mitchell; EVANS, Gary. The potential role of the physical environment

in fostering creativity. **Creativity Research Journal**, v. 14, p. 409-426, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Portugal: Portugal, 1985.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1965.

MONTESSORI JÚNIOR, Mário. **Educação para o desenvolvimento humano: para entender Montessori**. Rio de Janeiro: Obrape, 1990.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza; BORGES, Fabrícia Teixeira. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. **Revista Inter Ação**, v. 33, p. 297-316, 2008.

NAKANO, Tatiana de Cássia; PINA, Tássia Abrão; ZAIA, Priscila; RODRIGUES, Letícia Molina; SILVA, Talita Fernanda; CAMPOS, Carolina Rosa. Desempenho criativo de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16, p. 125-142, 2014.

PRADO, Renata Muniz; FLEITH, Denise de Sousa.; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 01, 2011.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, 2003.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação**. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

RUNCO, Mark. Personal Creativity: definition and developmental issues. In: **Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues**. Jossey-bass Publishers, 1996.

SAWYER, Keith. **Explaining creativity**. New York: Oxford University Press, 2012.

SILVA, Bianca Arnaud. **A pedagogia Montessori no âmbito da inclusão: experiência de professores na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2021.

STERNBERG, Robert; KAUFMAN, James. Constraints on creativity: obvious and not so obvious. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Ed.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 467-482.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. Criatividade na abordagem sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; FLEITH, Denise de Sousa; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. **Toc, toc... plim, plim!:** lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papyrus, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

WEINER, Robert Paul. **Creativity and beyond**. Albany, NY: State University of New York Press, 2000.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, PRESENTE!** Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

**CRIATIVIDADE INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O PONTO DE VISTA DA PRÓPRIA CRIANÇA**  
Children's creativity: a study from the child's own point of view

#### **Rayanne Linhares Azevedo**

Mestre em Processos de Desenvolvimento e Escolar (Psicologia) pela Universidade de Brasília – UnB  
Universidade de Brasília  
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Educação - PGPDE  
Brasília, Brasil

[ray.linhares08@gmail.com](mailto:ray.linhares08@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9126-8480>

#### **Regina Lúcia Sucupira Pedroza**

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília - UnB  
Pós-Doutorado em Sciences de l'Education pela Universidade Paris V, René Descartes.  
Professora Adjunta na Universidade de Brasília  
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Educação - PGPDE  
Brasília, Brasil

[57pedroza@gmail.com](mailto:57pedroza@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2251-5040>

#### **Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho**

Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília - UnB  
Pós-doutorado em Comunicação e Psicologia pela Universidade de Aalborg – Dinamarca  
Professor Associado III na Universidade de Brasília  
Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Educação - PGPDE  
Brasília, Brasil

[asdru\\_bal@uol.com.br](mailto:asdru_bal@uol.com.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3213-4498>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

SQN 308 Bloco J, ASA Norte, Brasília – DF, CEP: 70747-100

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos a alegria e oportunidade de ter produzido este artigo após o retorno do período pandêmico, momento tão delicado e difícil para todos. Agradecemos, ainda, ao ambiente escolar montessoriano por proporcionar tal pesquisa e a nossa rede de apoio: família ♥.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** R. L. Azevedo, A. B. F. Sobrinho, R. L. P. S. Pedroza

**Coleta de dados:** R. L. Azevedo

**Análise de dados:** R. L. Azevedo, A. B. F. Sobrinho

**Discussão dos resultados:** R. L. Azevedo, A. B. F. Sobrinho, R. L. P. S. Pedroza

**Revisão e aprovação:** R. L. Azevedo, R. L. P. S. Pedroza

## CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

## FINANCIAMENTO

Não se aplica.

## CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

## LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

## HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 02-11-2023 – Aprovado em: 15-09-2024