

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA PARADA

***CRIATIVIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS:
Diálogos e controvérsias na produção acadêmica
fundamentada na perspectiva histórico-cultural
(2006 – 2012)***

GOIÂNIA, SETEMBRO - 2013

ADRIANA PARADA

***CRIATIVIDADE E PROCESSOS CRIATIVOS:
Diálogos e controvérsias na produção acadêmica
fundamentada na perspectiva histórico-cultural
(2006 – 2012)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mona Bittar

GOIÂNIA, SETEMBRO - 2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

P222c Parada, Adriana.
Criatividade e processos criativos: diálogos e
controvérsias na produção acadêmica fundamentada na
perspectiva histórico-cultural (2006 – 2012) [manuscrito] /
Adriana Parada. - 2013.
xv, 84 f. : qd., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mona Bittar; Co-orientadora:
Marília Gouvea de Miranda
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, quadros e tabelas.

1. Criatividade (Educacao) 2. Criatividade – Psicologia
3. Pensamento criativo 4. Consciencia – Desenvolvimento I.
Título.

CDU: 37.015.3

ADRIANA PARADA

“Criatividade e processos criativos: diálogos e controvérsias na produção acadêmica fundamentada na perspectiva histórico-cultural (2006 – 2012)”

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos vinte e sete dias do mês de setembro de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Mona Bittar – FE/UFG
Presidente da Banca



Profª Drª Luciane Maria Schlindwein – UFSC



Profª Drª Marília Gouvea de Miranda – FE/UFG



Profª Drª Juliana de Castro Chaves - FE/UFG

O bão não tá nem na saída, nem na chegada. Tá na toada.

Dedico esta dissertação

Ao **André** pelos sete mil e trezentos {dias} e por não me deixar esquecer que, *até mesmo a desordem carece de uma certa ordem.*

Ao **Ian** pelo nosso tempo juntos. Que ficou maior do que o meu tempo no mundo sem {você}.

Às menininhas **Luisa e Ana Clara**. Por trazerem pro meu mundo a cor, o som e o riso.

À **Cecília**. Por fazer o {sol} brilhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos companheiros **Frederico, Carlos e Levi** – pelas candeias.

Em nome dessa experiência/aprendizagem, registro meu profundo agradecimento, respeito e admiração:

À **Josetti**, minha mãe; que à beira de seus 80 anos de idade, com sua vitalidade incansável, insiste em reiterar: “*a la tierra donde vayas, haga lo que veas*”.

Às manas **Karla e Lara; Ípsilon**

À **Sonia Lamounier**; Pelo afeto, cumplicidade, apoio e encontros.

À **Graça Brasil**; “A maga dos neurônios” pelos saraus semanais regados a café, queijo e prosa.

À **Sônia Caldas**; Pelo eixo e referência.

Às minhas queridas amigas, sempre presentes, em todas as horas:
Adriana Bernardes Pereira (Dridrix), Angelita Pereira Lima (Gelita) e Maria Luiza Costa (Malu)

À **Mona Bittar**; Minha orientadora, pela acolhida, pela possibilidade.

À **Marilia Gouvêa de Miranda**; Pelo apreço, confiança e resgates precisos.

$$2 + 2 = 5$$

*Estou de acordo que dois mais dois é uma coisa admirável,
mas se é para se elogiar tudo, então dois mais dois são cinco
também constitui às vezes uma coisinha muito simpática
(DOSTOIEVSKI)*

RESUMO

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, apresenta uma reflexão sobre como os processos criativos se originam, se estruturam, se revelam e se desenvolvem. Tem por objetivo apreender como os estudos brasileiros sobre processos criativos, nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a gênese desses processos. Estruturado como um estudo teórico, parte do pressuposto de que os processos criativos são socialmente construídos e impregnados com as dinâmicas do agir humano num tempo e num espaço sociocultural. Adota como referencial teórico a psicologia sócio histórica de Vygotsky, delimitando como espectro conceitual as relações entre consciência, realidade e experiência na atividade humana. Tal verticalização permite evidenciar a gênese dos processos criativos vinculada ao desenvolvimento da consciência que, por sua vez, se estrutura na interação dialética entre os processos de internalização e de externalização. A partir de uma base dados com 32 produções brasileiras sobre criatividade, nos campos da educação e da psicologia, foram investigados 9 trabalhos acadêmicos. Do ponto de vista teórico, algumas categorias, na produção dos autores, se destacaram como: desenvolvimento da consciência, planejamento, subjetividade, objetividade e processos formativos. Tais categorias mantiveram relação com os indicadores e unidades de análise norteadoras deste estudo. Entretanto, um olhar mais atento revelou paradoxos em alguns dos trabalhos, distanciando-os da perspectiva teórica indicada como norteadora e do referencial bibliográfico aportado em Vygotsky.

Palavras-Chave: Processos criativos, consciência, realidade, experiência, atividade humana

RESUMEN

El trabajo se incluye en la línea de investigaciones sobre los fundamentos de los procesos educativos. Presenta una reflexión sobre como los procesos creativos tienen su origen, se estructuran, se revelan y se desarrollan. Su objetivo es analizar la forma en que los estudios brasileiros sobre la creatividad, en los campos de la educación y de la psicología, sostenidos por la perspectiva histórica y cultural, comprenden la génesis de aquellos procesos. Estructurado como un estudio teórico, parte del presupuesto de que los procesos creativos son socialmente construidos e impregnados por las dinámicas de la acción humana, en un tiempo y un espacio sociocultural. Asume como referencial teórico la psicología socio histórica de Vygotsky y delimita como espectro conceptual las relaciones entre consciencia, realidad y experiencia en la actividad humana. Esta visión vertical pone en evidencia la génesis de los procesos creativos asociada al desarrollo de la conciencia que, por su vez, se estructura en la interacción dialéctica entre los procesos de internalización y de externalización. Sobre una base de datos constituida por 32 publicaciones brasileiras que tratan de la creatividad a la luz de psicología y de la educación, se seleccionaran nueve estudios. De esta producción académica se destacaran algunas categorías como el desarrollo de la conciencia, la planificación, la subjetividad, la objetividad y los procesos formativos. Tales categorías se relacionan con los indicadores y unidades de análisis que nortean el presente estudio. Entretanto, una mirada más atenta revela paradojos que apartan algunos trabajos de la perspectiva teórica adoptada y del referencial bibliográfico aportado por Vygostsky.

.

Palabras Clave: procesos creativos, conciencia, realidad, experiencia, actividad humana

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 –TESES e DISSERTAÇÃO (6) ----- 49

QUADRO 02 –Artigos (3) ----- 49

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Teses, dissertações e publicações distribuídas por área de conhecimento -----	38
TABELA 02 - Análise da categoria Tipo de Estudo, das teses, dissertações e publicações nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação -----	39
TABELA 03 – Local de produção das teses e dissertações sobre criatividade nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação -----	41
TABELA 04 – Distribuição das produções de Mestrado e Doutorado, por enfoque teórico, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação -----	44
TABELA 05 - Distribuição dos temas das produções acadêmicas, por grupos de pesquisa, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação ----	44
TABELA 06 - Distribuição de Dissertações e Teses, com enfoque teórico histórico-cultural, com temas que relacionem a criatividade e os processos de desenvolvimento, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação -----	47

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Distribuição das 23 teses e dissertações por estado, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação -----	40
FIGURA 02 – Frequência das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação -----	42
FIGURA 03 – Enfoque teórico das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação -----	42
FIGURA 04 – Distribuição geográfica, por enfoque teórico, das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação -----	43
FIGURA 05 – Indicadores dos possíveis traços constitutivos dos processos criativos e categorias teóricas que nortearam o processo de leitura e análise dos 9 textos, com enfoque teórico histórico-cultural, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação-----	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
<i>CAPÍTULO I</i>	16
1. A GÊNESE DO PROCESSO CRIATIVO EM MARX, ENGELS E VYGOTSKY	17
1.1. Mediações dos Processos Criativos	20
1.2. Variações Específicas do Processo Criativo.....	24
1.3. Desenvolvimento da Linguagem e do Pensamento.....	26
1.4. Conceituação dos Processos Criativos	34
<i>CAPÍTULO II</i>	35
2. PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE PROCESSOS CRIATIVOS.....	35
2.1 Resultados do mapeamento exploratório	38
<i>CAPÍTULO III -</i>	46
3. ANÁLISE DE 9 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE	46
3.1. Seleção dos textos	46
3.2. Apresentação dos textos	50
3.3. Análise dos textos.....	59
3.4. Discussão	63
3.5. Considerações.....	78
REFERÊNCIAS	81

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema os processos criativos. Parte do pressuposto de que tais processos são socialmente construídos e impregnados com as dinâmicas do agir humano em um tempo e num espaço sociocultural. Estruturado como um estudo teórico adota como referencial a psicologia sócio histórica, enfatizando as contribuições de Vygotsky e, como subconjunto teórico, o diálogo crítico com o campo da educação, por meio de uma interlocução com Marx e Engels. O espectro conceitual apreendido na obra destes autores, particularmente os conceitos de consciência, realidade e experiência na atividade humana, permitiu evidenciar a gênese dos processos criativos a partir do desenvolvimento da consciência.

De acordo com Marx e Engels a produção da vida humana se dá em uma dupla relação: natural e social. Dessa dupla relação, com o mundo e com o outro, nasce um modo de produção social que se vincula sempre a um modo de cooperação determinado.

Desenvolvendo sua produção material e seu intercâmbio material os homens mudam, com essa realidade efetiva, também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento (Marx e Engels, 1984a, p.193).

Vygotsky amplia a abordagem indicando que o processo de criação humana parte de conhecimentos acumulados ao longo da história para a criação pessoal. E ainda que a partir das relações sociais que são internalizadas, e a partir da síntese com seus conhecimentos, suas experiências e emoções, o homem incorpora o social ao seu patrimônio interno. Sendo assim, a atividade criadora se desvela quando o homem, utilizando-se da imaginação ampliada pela experiência de outros homens, externaliza sua própria experiência (Vygotsky).

O indivíduo só existe como ser social, como membro de algum grupo social, cujo contexto segue o caminho do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento depende da evolução social e seus principais aspectos estão determinados por essa última¹ (VYGOTSKY, 1998, p.110).

¹ “En tanto el individuo sólo existe como ser social, como miembro de algún grupo social, dentro de cuyo contexto sigue el camino del desarrollo histórico, la composición de su personalidad y la estructura de su comportamiento dependen de la evolución social y sus principales aspectos están determinados por esta última. [...] puede verse que la construcción psicológica completa de los

A evidência de que os processos de desenvolvimento humano se dão mediados por atividades criativas, a partir de condições sociais e históricas determinadas, possibilitou a problematização central deste trabalho: reconhecendo que os processos criativos são entrecortados por temporalidades sociais e políticas, buscou-se apreender como os estudos sobre o tema, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a sua gênese. Ou seja, como os estudos sobre os processos criativos nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a gênese desses processos a partir do desenvolvimento humano.

Para o estudo dos processos criativos foram selecionados textos de Vygotsky reunidos nos volumes Obras Escogidas, por terem sido traduzidos diretamente do russo e considerados pelos especialistas como de alta fidelidade. Dessa forma foram transcritas as citações no corpo do texto, traduzidas para o português, e suas respectivas correspondentes em espanhol nas notas de rodapé.

A estrutura de exposição deste trabalho está dividida em três capítulos:

No Capítulo I serão apresentados os aportes teóricos que sustentam a existência de um processo dialógico que Vygotsky realiza com as obras de Marx e Engels. Num segundo momento serão articulados conceitos que, confluindo dos pressupostos do materialismo dialético, determinam a gênese dos processos criativos a partir do desenvolvimento da consciência. Em seguida realiza-se um percurso pela perspectiva teórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e seus vínculos com o desenvolvimento cultural e com os processos criativos. Na sequência apresenta-se uma exposição da tese fundamental de Vygotsky sobre a unidade dialética entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. O capítulo é finalizado com uma justificativa da utilização da conceituação - processos criativos.

O Capítulo II reúne os resultados do mapeamento exploratório da produção acadêmica brasileira nas áreas da psicologia e da educação, no campo do conhecimento sobre processos criativos/criatividade, no período compreendido entre 2006 e 2012.

individuos depende directamente del desarrollo de la tecnología – el grado de desarrollo de las fuerzas productivas -, y de la estructura del grupo social al que el individuo pertenece”. VYGOTSKY, La modificación socialista del hombre (1930), 1998.

No Capítulo III analisa-se a compreensão da gênese dos processos criativos em 9 estudos sobre processos criativos/criatividade, nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural.

CAPÍTULO I

1. A Gênese do Processo Criativo em Marx, Engels e Vygotsky

Conhecer a gênese dos processos criativos, na perspectiva do materialismo dialético, pressupõe um percurso que permita identificar suas mediações, ou seja, que permita determinar como o processo criativo nasce, se estrutura, se revela e se desenvolve num tempo histórico. Este trabalho se fundamenta nos estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento vinculado com o desenvolvimento cultural e com os processos de internalização x externalização. Tais estudos revelaram, em sua essência, um movimento dialógico intenso entre Vygotsky e as obras de Marx e Engels. A busca de aportes teóricos que sustentassem tal afirmativa desvelou autores contemporâneos que defendem a existência desse diálogo.

Com efeito, Tulesk (2001) assinala que ler Vygotsky,

(...) é antes de tudo admiti-lo como marxista e comunista e todas as implicações decorrentes disso. Assim, é válido destacar que o fenômeno relativo à distorção neovigotskiana do pensamento de nosso pensador impõe aos estudiosos deste autor enfrentar duas questões importantes, quais sejam, “romper com a censura burguesa, referente à sua formação marxista e a seu compromisso com a sociedade comunista, e romper com a censura comunista de suas próprias obras, operadas a partir da década de 30 pelo stalinismo” (p. 16).

Brito (2011) afirma que “é impossível conceber a obra vigotskiana sem as perspectivas históricas abertas pela Revolução de 1917. As contradições sociais que atravessaram o período pós-revolucionário marcaram profundamente o pensamento de Vigotski” (p. 48).

Por outro lado, Blanck (1993) afirma que entre os anos 1922 e 1924 Vygotsky dedicou-se a estudar mais profundamente a psicologia científica. O autor esclarece que a exemplo da crise mundial que a psicologia atravessava, com o surgimento de diversas teorias no ocidente, a psicologia soviética não ficou à margem desse processo. Portanto era premente que uma nova psicologia desse conta de compreender a nova sociedade que se configurava num panorama com diferentes correntes e tendências. Segundo o autor os embates teóricos e duelos de ideias da psicologia soviética deram-se em terrenos como a reflexão teórica sobre a natureza psíquica, sua essência, o problema do objeto da psicologia e seus métodos.

De acordo com Shuare (1990, p. 27) muitos cientistas foram atraídos por esse embate, possibilitando a definição de uma base, a partir da qual seriam formuladas propostas fundamentais para a criação de uma nova psicologia. Essa base foi derivada do materialismo dialético e histórico, com a qual uma geração de psicólogos tentou dar à psicologia soviética, o status de uma ciência com princípios metodológicos consistentes.

Prestes (2010) assinala que em janeiro de 1924 Vygotsky faz sua primeira aparição pública no II Congresso de Psiconeurologia, em Leningrado, apresentando "O método de investigação reflexológico e psicológico" e "Psicologia Pedagógica". Em 1925 iniciou a escrita de seu livro *Psicologia da Arte*, obra em que estabelece fundamentos, contextualiza a arte como atividade humana e trata as relações da obra com o espectador da obra e da obra com a própria obra. A autora informa que a partir de 1926 quase todas as pesquisas e estudos de Vygotsky (fala, pensamento, atenção, memória e outras funções psíquicas) começaram a ser realizadas sob a abordagem do desenvolvimento histórico do psiquismo: "O problema do desenvolvimento cultural da criança", "O método instrumental em psicologia", "Ensaio sobre a história do comportamento".

De acordo com Blanck (1993), em 1926, Vygotsky escreve "O significado histórico da crise na psicologia", texto com um caráter fortemente metodológico no qual identifica a cisão entre duas psicologias: idealista e materialista:

A única aplicação legítima do marxismo na psicologia seria a criação de uma psicologia geral, cujos conceitos se formulem em dependência direta com a dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia. (...) Mas é preciso saber o que se pode e o que se deve buscar no marxismo. O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, nem sequer uma hipótese de trabalho (porque essas se obtêm sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. Não quero receber de lamбуja, pescando aqui e ali algumas citações, o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique" ² (VYGOTSKY, 2000, p.216 e 217).

² "la única aplicación legítima del marxismo en psicología sería la creación de una psicología general cuyos conceptos se formulen en dependencia directa de la dialéctica general, porque esta psicología no sería otra cosa que la dialéctica de la psicología. (...) Pero hay que saber lo que se puede y lo que se debe buscar en el marxismo. Lo que se puede buscar previamente en los maestros del marxismo no es la solución de la cuestión, y ni siquiera una hipótesis de trabajo (porque éstas se obtienen sobre la base de la propia ciencia), sino el método de construcción. No quiero saber de momio, entresacando un par de citas, qué es la psique, lo que deseo es aprender en la globalidad del método

Blanck acrescenta que a partir de então Vygotsky estabelece as bases de uma psicologia fundamentada no marxismo traçando um percurso para o seu desenvolvimento:

Para criar tais teorias intermediárias – ou metodologias, ou ciências gerais – será necessário desvelar a essência do grupo de fenômenos correspondentes, as leis sobre suas variações, suas características qualitativas e quantitativas, sua causalidade, criar as categorias e conceitos que lhe são próprios, criar seu ‘O Capital’³ (VYGOTSKY, 2000a, p.216)

Vigodskaja & Lifanova (1999) sinalizam que entre 1928 e 1929, Vygotsky demarca uma nova teoria da organização das funções psíquicas humanas e o método adequado para estudar seu desenvolvimento (p.213).

A palavra história (psicologia histórica) para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história, neste sentido Marx: uma ciência – a história, ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história) (VYGOTSKY, 2000b, p.23).

Vigodskaja & Lifanova (1999) acrescentam que, com a ascensão do nazifascismo e a instauração do stalinismo, Vygotsky publica em 1930 *A Transformação Socialista do Homem*, declarando seu compromisso militante com a edificação do socialismo na URSS. As autoras destacam que a metodologia de exposição de Vygotsky, no contexto da psicologia, se ancora em uma analogia intencional com o método marxista de *O capital*. De acordo com as autoras Vygotsky assume como uma tarefa da psicologia a construção de um conjunto de categorias intermediárias para estabelecer uma relação verdadeira entre o marxismo e a psicologia.

de Marx, cómo se construye la ciencia, cómo enfocar el análisis de la psique” Vygotsky, Obras Escogidas Tomo 1: *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1926), 2000a

³ “La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general. Para crear estas teorías intermedias —o metodologías, o ciencias generales— será necesario desvelar la esencia del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que les son propios, crear su «El capital»” p.216. Vygotsky, Obras Escogidas Tomo 1: *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1926), 2000.

1.1. Mediações dos Processos Criativos

Com efeito Marx e Engels são considerados, neste trabalho, interlocutores imprescindíveis nas questões relacionadas à teoria e método e ainda na discussão sobre os vínculos entre o desenvolvimento da consciência, os processos de humanização e as relações de produção da vida que os homens desenvolvem entre si e com a natureza. Ao revelar tais vínculos os autores determinam a materialidade do desenvolvimento da consciência como particular e historicamente produzida, por meio das relações de trabalho. “Essa atividade, esse trabalho, essa criação material incessante dos homens, essa produção é a base de todo o mundo sensível tal como hoje existe (MARX E ENGELS, 1988, p. 31).

Marx e Engels (1988) colocam em destaque que o trabalho transforma as condições de vida objetiva do homem no mundo e transforma também sua consciência: “as ideias, as noções e as concepções, (numa palavra, a consciência do homem) se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social” (p.94). Os autores ampliam esse conceito desvelando que é exatamente durante a atividade essencial do homem – trabalho - que emerge a possibilidade de diferenciação entre atividade intelectual e atividade manual. Ao trabalhar o mundo objetivo o homem além de realizar a atividade, também pensa sobre essa atividade, e “a partir deste instante a consciência está em condições de se emancipar do mundo” (MARX E ENGELS, 1984b,p.198).

Com base em tais assertivas define-se como marco referencial para a compreensão dos processos de desenvolvimento da consciência: os vínculos entre a consciência e a realidade, entre “representar alguma coisa, mesmo que seja representar algo que não seja real” (MARX E ENGELS, 1988, p.35).

Marx e Engels (1984b), vinculando a formação das ideias à práxis material (p. 204), identificam que durante as relações de produção de vida, o homem desenvolve a função de imaginar, de abstrair, de representar idealmente a atividade real. Essa atividade racional permite que o homem se aproprie dos elementos de representação e conceituação produzidos socialmente, como a linguagem, definida por Marx como “o elemento do pensar mesmo, o elemento da manifestação de vida do pensamento” (MARX E ENGELS, 1984b, p.178).

Marx conceitua ainda que “o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX 1996, p. 140). O argumento é reforçado por Engels que determina as ideias como - imagens das coisas e dos fenômenos da realidade, projetadas no pensamento e conceituadas, substancialmente, em suas conexões. Isso significa que o pensamento, por meio da análise, decompõe os objetos representados em seus elementos, descobrindo suas leis internas. Em seguida, sintetiza, une os elementos conexos numa unidade – que já existia previamente nesses mesmos elementos ou objetos (2001, Cap I). Desta forma a realidade é reproduzida e interpretada no plano ideal (do pensamento).

O processo de internalização das realidades objetivas se dá, portanto, na relação entre o pensar e o realizar. Tal afirmativa encontra respaldo no reconhecimento de Marx de que

os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais [idéelles] dessas mesmas relações sociais (MARX E ENGELS, 1984c, p.438).

Logo, as categorias - representações da realidade por meio de conceitos - são internalizadas, reunidas, generalizadas - concretizadas no pensamento. Nesse sentido Marx desenvolve o conceito de “totalidade concreta” como “produto do pensar, do conceber”, como:

elaboração da representação em conceitos. O todo, tal como aparece na cabeça, como um todo de pensamento, é um produto da cabeça pensante, que se apropria do mundo da única maneira em que pode fazer” (MARX E ENGELS, 1984d, p.410).

Essa compreensão da realidade se dá a partir da percepção subjetiva (interna) da realidade objetiva (fora do indivíduo). Marx reiterando que cada uma das relações humanas com o mundo é uma apropriação do objeto (social) neste seu comportamento, afirma que “a apropriação da realidade efetiva humana, seu comportamento perante o objeto é o exercício da realidade efetiva humana” (MARX E ENGELS, 1984b, p.173). Sendo assim, a imaginação permite que o homem conheça o mundo e suas leis objetivas e essa base de conhecimento - da essência das coisas - revela a premissa para que o homem transforme, também, o mundo objetivo, passando a relacionar-se consigo mesmo como gênero universal:

é precisamente ao trabalhar o mundo objetivo que o homem primeiro se prova de maneira efetiva como um ser genérico. (...) O objeto do

trabalho é portanto a objetivação da vida genérica do homem: ao se duplicar não só intelectualmente tal como na consciência, mas operativa, efetivamente e portanto ao se intuir a si mesmo em um mundo criado por ele (MARX E ENGELS, 1984b, p. 157).

Traçados os vínculos entre o desenvolvimento da consciência, a apropriação da realidade e a representação da realidade em conceitos, serão identificadas as mediações dos processos criativos. Para tanto, toma-se como referência um texto de Engels que sustenta que “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos”. Ao destacar que “os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos”, o autor reporta-se à noção de que “graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados” (ENGELS, 1990, p.165, 166 e 167).

Engels revela ainda que essa influência que o homem exerce sobre a natureza “adquire um caráter de uma ação intencional e planejada, cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão” ou seja a produção material, o trabalho, são “criações que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro” (1990, p.169). Tal afirmação também é consoante com o pensamento de Marx que vincula a “idealização do processo de trabalho”, com a “vontade orientada para um fim” e a atividade externalizada:

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (...) além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, (MARX, 1996, p. 298).

É precisamente nesse processo intencional direcionado à ação, nessa “vontade orientada para um fim”, que se revela a atividade criativa – atividade em que o homem idealiza mentalmente a prática do trabalho.

“No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado” (MARX, 1996, p.300)

A partir das contribuições teóricas de Marx e Engels elencam-se três pontos centrais desta exposição: como surgem, se estruturam e se revelam os processos criativos. O primeiro ponto diz respeito à sua dimensão sócio histórica: as possibilidades de criação humana se *estabelecem* em consonância com o desenvolvimento da consciência, sob influência direta do contexto sociocultural e variações em função do momento histórico, sendo portanto um processo em constante movimento. Esse percurso indica a possibilidade de ocorrência de uma constituição múltipla, ou seja, indica a viabilidade de se considerar o processo criativo como um desenvolvimento singular – específico, e geral - de totalidade, estando, portanto, vinculado a uma dimensão sócio histórica.

O segundo ponto refere-se ao fato de que os processos criativos, que são especificamente humanos, se *estruturam* no movimento de internalização das realidades objetivas, ou seja nas atividades organizadas socialmente.

E finalmente no terceiro ponto: os processos criativos *revelam-se* como elementos mediadores nos processos de externalização, de objetivação, por meio da atividade criativa⁴. A atividade criativa - atividade em que o homem idealiza mentalmente a prática do trabalho - se revela no movimento de duplicação intelectual e operativa (pensar e realizar) e reúne os seguintes elementos:

- ação planejada no pensamento – idealizada;
- ação direcionada para um fim - transformadora;
- ação de interferência intencional na realidade – externalizada.

Até aqui foram identificadas as mediações - os elementos comuns e universais - dos processos criativos com: os processos de desenvolvimento humano, de internalização de realidades objetivas, e de externalização - interferência intencional na realidade. Para determinar os indicadores que expressam as variações específicas dos processos criativos e suas particularidades, foi realizado um percurso pela perspectiva teórica de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e seus vínculos com o desenvolvimento cultural.

⁴ A atividade é compreendida deste estudo como um movimento, uma ação interna direcionada para um fim externo. Sendo assim, só adquire um sentido se acompanhada de um significado: atividade mental, atividade motora, atividade essencial, atividade mediadora, atividade reprodutiva, atividade criativa, etc.

1.2. Variações Específicas do Processo Criativo

Vygotsky (2000b) ao buscar os elementos constitutivos dos processos de humanização, indica que o trabalho e o comportamento se baseiam na ampla utilização da experiência de gerações anteriores (experiência histórica) e que a experiência social constitui um componente importante do comportamento humano (p.26). No Texto *“La conciencia como problema de la psicología del comportamiento”*, o autor parte da passagem de “O Capital”, supracitada, em que Marx analisa a relação entre o trabalho e o desenvolvimento da consciência “(...) mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera” (MARX, 1996, p. 298). Em seguida reitera a fala de Marx sobre essa experiência de duplicação afirmando que o ser humano pode representar conscientemente (na mente) o objetivo de sua ação.

Esta explicação de Marx, completamente indiscutível, não significa outra coisa, a não ser a obrigatória duplicação da experiência no trabalho humano. No movimento das mãos e nas modificações do material o trabalho repete o que antes tinha sido realizado na mente do trabalhador, com modelos semelhantes a esses mesmos movimentos e a esse mesmo material. Essa experiência duplicada, que permite ao homem desenvolver formas de adaptação ativa, não se encontra nos animais. (...) Agora o novo termo em nossa fórmula do comportamento do homem adotará a seguinte forma: experiência histórica, experiência social e experiência duplicada⁵ (VYGOTSKY, 2000d, p 26).

Vygotsky indica que as funções psicológicas superiores, como a consciência, se desenvolvem por meio da internalização das relações sociais e, que a base dessa socialização está na relação do homem com os objetos culturais – objetos criados artificialmente. Buscando determinar a relação entre o social (cultural) e o biológico (natural) no desenvolvimento da mente humana o autor inicia, então, um

⁵ “Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal. Denominaremos convencionalmente esta nueva forma de comportamiento experiencia duplicada. Ahora el término nuevo en nuestra fórmula de comportamiento del hombre adoptará la siguiente forma: experiencia histórica, experiencia social, experiencia duplicada” Vygotsky, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* (1925), Obras Escogidas, Tomo I, 2000d

estudo sobre os princípios da gênese social e da estrutura sistêmica das funções psicológicas superiores.

No texto *“Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos”* descreve o comportamento em termos de reflexos condicionados e incondicionados, porém, percebe que esta descrição exclui as especificidades do comportamento humano. Em oposição às teorias existentes na época, Vygotsky constrói outra lógica de pensamento, assumindo que o termo “reflexo” se refere aos animais e aos seres humanos, sendo suficiente para o primeiro, mas incompleto para o último, uma vez que o comportamento humano difere do comportamento animal pela experiência social e histórica e pela experiência da duplicação. Diante dessa assertiva, o autor enfrentou o desafio de explicar como uma resposta reflexa pode se tornar um fenômeno qualitativamente diferente, um fenômeno capaz de possibilitar a experiência de duplicação.

Vygotsky (1983) demarca que durante o processo de atuação do homem sobre a natureza - modificando-a, também está atuando sobre sua própria natureza e esse ato de subordinar a força da natureza ao seu próprio comportamento, é condição necessária do trabalho. Ao demonstrar a relação que o homem estabelece com o mundo e com os outros o autor enfatiza que a experiência é fundamental nesse processo e que pode ser ampliada inclusive pela experiência de outros homens por meio da imaginação:

“Ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente, não se fecha no estreito círculo de sua própria experiência, podendo distanciar-se muito de seus limites, assimilando com a ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias”⁶ (VYGOTSKY, 1983, p.10)

Vygotsky (1983) vincula, então, a atividade criadora à uma função combinadora entre elementos da realidade e da imaginação e afirma que “a atividade criadora se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural”⁷

⁶ [...] “al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimento personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas” Vygotsky (1930) La imaginación y el arte en la infancia, 1983.

⁷ “la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural” Vygotsky (1930) La imaginación y el arte en la infancia, 1983.

(p.5). O autor define a atividade criadora como *“toda atividade que gera algo novo”*, localiza essa atividade no cérebro *“que conserva experiências vividas e facilita sua reiteração”* e determina sua função combinadora, enfatizando que *“não se trata de lembrar as experiências vividas e sim de reelabora-las criativamente, combinando-as entre si e combinando com elas novas realidades”*⁸ (p.4-6).

1.3. Desenvolvimento da Linguagem e do Pensamento

No texto *El método instrumental en psicología* Vygotsky expõe o conceito de instrumento psicológico e afirma que *“no comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos processos psíquicos – instrumentos psicológicos”*, compreendendo que tais instrumentos (linguagem, escrita, desenhos, mapas) são *“dispositivos estruturalmente sociais, e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica está sobre o domínio dos processos da natureza”*⁹ (VYGOTSKY, 2000e, p.39). Partindo dessa tese, o autor introduz um novo princípio regulador da conduta, uma ideia sobre a determinação das reações humanas, o princípio da significação segundo o qual é o homem que, *“de fora para dentro, governa suas ações por meio de instrumentos psicológicos”*¹⁰ (p.41).

A partir do questionamento sobre que signos estariam relacionados com a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada, Vygotsky propõe a utilização do método instrumental, como uma via para a compreensão

⁸ “Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (...) “Resulta ser que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración (p.4); “No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño” Vygotsky (1930) *La imaginación y el arte en la infancia*, 1983.

⁹ “En el comportamiento del hombre surgen una serie de dispositivos artificiales dirigidos al dominio de los propios procesos psíquicos - instrumentos psicológicos”; “Los instrumentos psicológicos (...) estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza” Vygotsky, (1930) *El método instrumental en psicología*, Obras Escogidas, Tomo I, 2000e

¹⁰ “Cuando el hombre actúa dentro de este proceso sobre la naturaleza exterior y la modifica, también está actuando sobre su propia naturaleza y la está modificando, haciendo que dependa de él el trabajo de sus fuerzas naturales. El subordinar también esta «fuerza de la naturaleza» a sí mismo, es decir, a su propio comportamiento, es la condición necesaria del trabajo. En el acto instrumental el hombre se domina a sí mismo desde fuera, a través de instrumentos psicológicos” Vygotsky, (1930) *El método instrumental en psicología*, Obras Escogidas, Tomo I, 2000e

desses sistemas psicológicos. O método tinha como objetivo “*oferecer uma interpretação sobre como a criança realiza em seu processo educativo o que a humanidade realizou no transcurso da extensa história do trabalho*”¹¹ (VYGOTSKY, 2000e, p.41). Aprofundando sua concepção de instrumento psicológico Vygotsky introduz o conceito de “ato instrumental” determinando sua configuração a partir da estrutura das funções psíquicas “*do mesmo modo que o instrumento técnico modifica o processo de adaptação natural e determina a forma das operações laborais*”, e enfatiza que as funções e formas de comportamento instrumental “*constituem uma conquista posterior da humanidade, um produto da evolução histórica e são a forma específica de comportamento do homem*”¹² (VYGOTSKY, 2000e, p.39).

O autor formula, então, sua tese fundamental sobre a unidade dialética entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Em “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, Vygotsky (2000) define tais funções (como pensamento verbal, memória, formação de conceitos, atenção) como o conteúdo do desenvolvimento cultural do comportamento¹³. O autor enfatiza que o desenvolvimento da consciência é uma função social:

“O ponto central de nossa investigação consistirá em estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social, interior do indivíduo”¹⁴ (p.57). “Quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função

¹¹ “El método instrumental trata de ofrecer una interpretación sobre cómo el niño realiza en su proceso educativo lo que la humanidad ha realizado en el transcurso de la larga historia del trabajo” Vygotsky, (1930) *El método instrumental en psicología*, Obras Escogidas, Tomo I, 2000e

¹² “la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales”. (...) “funciones y formas de comportamiento instrumentales (...) constituyen un logro posterior de la humanidad, un producto de la evolución histórica y son la forma específica de comportamiento del hombre” Vygotsky, (1930) *El método instrumental en psicología*, Obras Escogidas, Tomo I, 2000e

¹³ “las funciones psíquicas superiores que constituyen de hecho el contenido del desarrollo cultural del comportamiento. Durante el proceso del desarrollo histórico, las funciones psicofisiológicas elementales apenas si se modifican, mientras que las funciones superiores (pensamiento verbal, memoria lógica, formación de conceptos, atención voluntaria, etc.) experimentan profundos cambios desde todos los puntos de vista”. Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

¹⁴ “El punto central de nuestra investigación consistirá en estudiar el paso desde la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior del individuo” (p.57). “cuando decimos que un proceso es «externo. queremos decir que es «social.. Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna”; Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna” (VYGOTSKY, 2000f, p.103).

Vinculando o processo de acumulação de experiência interna ao conceito de desenvolvimento¹⁵, Vygotsky identifica tal processo como o resultado da história do desenvolvimento cultural e afirma que “a natureza psíquica do homem é o conjunto das relações sociais transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”¹⁶ (VYGOTSKY, 2000f, p.104).

O segundo ponto central desta exposição se consolida na elaboração teórica acima pois, a partir dela, se verificam as relações que Vygotsky estabelece entre o desenvolvimento da consciência, o desenvolvimento cultural e os processos de internalização.

De acordo com Vygotsky (2000f) “a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia primeiramente o homem dos animais do ponto de vista psicológico é a significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos”¹⁷ (p.55). A partir dessa constatação o autor formula a seguinte tese: durante o desenvolvimento da vida social o homem elaborou sistemas complexos de relação psicológica que criaram as condições de possibilidade para a atividade – trabalho - ou para a própria vida social. Entre tais sistemas está o uso de ferramentas com as quais o homem domina a si mesmo, de fora para dentro, em um nível psicológico. O autor afirma que “os meios de conexão psicológica são, pela sua própria natureza, função, signos, ou seja, estímulos artificialmente criados, destinados a influenciar a conduta e a formar novas conexões cerebrais”¹⁸ (VYGOTSKY, 2000f, p.56).

¹⁵ “tenemos todos los motivos para aplicar el proceso de acumulación de experiencia interna al concepto de desarrollo” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (p.107), (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

¹⁶ “Modificando la conocida tesis de Marx, podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convenidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

¹⁷ “la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la significación, es decir, la creación y el empleo de los signos”. Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

¹⁸ “Los medios de la conexión psicológicas son, por su propia naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados, destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano” *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000.

Vygotsky (2000f) acrescenta que “signo e ferramenta são conceitos subordinados de um conceito mais geral - a atividade mediadora” sendo que “a diferença, essencial, entre signo e ferramenta (...) é sua distinta orientação”¹⁹ (p.61). Com a ferramenta o homem atua sobre o objeto de sua atividade, é um instrumento orientado para fora, para produzir modificações nesse objeto. Já o signo está orientado para dentro “é o meio pelo qual o homem se utiliza para influenciar psicologicamente, seu próprio comportamento, ou dos outros”²⁰ (p.62).

Ainda sobre os signos e a internalização de significados, carregados de conteúdos culturais, o autor formula que “se a operação externa se converteu em interna, então se enraizou [se consolidou] em seu interior”²¹, definindo o processo de enraizamento como “a passagem de um processo mediado externo para um processo mediado interno”²² (VYGOTSKY, 2000f, p. 114 e 151).

Pontuando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível pelo caminho do desenvolvimento cultural, Vygotsky (2000f) afirma que

“quando a criança adentra a cultura não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a curso do seu desenvolvimento”²³ (p.214).

Ao esboçar um esquema do desenvolvimento cultural o autor situa que “todas as facetas da vida psíquica se desenvolvem num processo de estreita interação”, partindo do pressuposto de que “o processo de desenvolvimento cultural pode ser

¹⁹ “signo y la herramienta são conceptos subordinados de un concepto más general: la actividad mediadora” sendo que “la diferencia, esencial, entre el signo y la herramienta (..) es su distinta orientación. Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

²⁰ “El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

²¹ “Si la operación externa se ha convertido en interna, entonces se ha realizado su arraigo al interior o el paso de la operación externa a la interna” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

²² “procesos de arraigamiento, es decir, al paso de un proceso mediado externo al mediado interno” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

²³ “cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

definido em termos de conteúdo, como o desenvolvimento da personalidade na criança e de sua concepção de mundo”. Vygotsky identifica a personalidade como um conceito social “não é inata, surge como resultado cultural, sendo portanto [a personalidade] um conceito histórico”. Em relação à referência de concepção de mundo, o autor a define como “tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, na relação cultural da criança com o mundo exterior”²⁴ (VYGOTSKY, 2000f, p.229).

No texto *Sobre los sistemas psicológicos* Vygotsky (2000g) demonstra que a formação do sistema psicológico ou a interiorização das funções psíquicas se dá em três fases²⁵. A primeira fase é comum ao homem e animais superiores, e está na base de qualquer formação. A segunda fase se manifesta pelo discurso endereçado a si mesmo, reproduzindo um comando de outra pessoa (um reflexo reversível) ou a possibilidade uma "experiência de duplicação." Durante a terceira fase a experiência mental, alienada das conexões imediatas com o corpo e o meio ambiente, pode ser reconstruída e reprogramada. Vygotsky considera que essa possibilidade se dá porque “as operações externas se integram numa função complexa e em síntese com uma série de processos internos”²⁶ (p.48).

Ainda nesse texto o autor delimita as bases de sua teoria sobre os processos típicos do desenvolvimento humano: a gênese social das funções psicológicas superiores, sua estrutura sistêmica e sua localização dinâmica. A *gênese social* se estabelece quando cada forma superior de comportamento entra em cena duas vezes no processo de desenvolvimento: primeiro como uma forma coletiva de comportamento, como uma função interpsicológica, “*eu ordeno e você*

²⁴ “todas las facetas de la vida psíquica se desarrollan en un proceso de estrecha interacción”. (...) “el proceso de desarrollo cultural puede definirse en cuanto a su contenido, como el desarrollo de la personalidad del niño y de su concepción del mundo”. “No es innata, surge como resultado del desarrollo cultural, por ello la «personalidad» es un concepto histórico”. (...) “Para nosotros la concepción del mundo es todo aquello que caracteriza la conducta global del hombre, la relación cultural del niño con el mundo exterior” Vygotsky, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), Obras Escogidas, Tomo III, 2000f

²⁵ Primero, la interpsicológica: yo ordeno, usted lo ejecuta; después, la extrapsicológica: comienzo a decirme a mí mismo, y luego la intrapsicológica: dos puntos del cerebro, que son estimulados desde fuera, tienen tendencia a actuar dentro de un sistema único y se transforman en un punto intracortical (p.53), Vygotsky (1930), *Sobre los sistemas psicológicos*, Obras Escogidas Tomo I, 2000g

²⁶ “Vemos que la interiorización se realiza porque estas operaciones externas se integran en una función compleja y en síntesis con toda una serie de procesos internos” Vygotsky (1930), *Sobre los sistemas psicológicos*, Obras Escogidas Tomo I, 2000g

executa”, e então, como uma função intrapsicológica, “*como uma maneira certa de se comportar*”²⁷ (VYGOTSKY, 2000g, p.53). O autor enfatiza que a *estrutura sistêmica*: o cérebro contém as condições e as possibilidades de uma “combinação de funções, uma nova síntese, sistemas novos e que não têm necessariamente que estar estruturalmente gravados previamente”²⁸ (p.52). Nesse processo é o estágio extrapsicológico que possibilitaria a experiência de duplicação: *eu começo a falar para mim mesmo*. E finalmente a *organização e localização dinâmica*: a estrutura psicológica e a função mudam durante o desenvolvimento ontogenético, durante a automatização das ações e com o uso de ferramentas.

As ações humanas nos processos de externalização são o resultado de uma cooperação complexa entre determinadas zonas cerebrais territorialmente distantes que participam de sua realização: quando “dois pontos do cérebro que são externamente estimulados tendem a trabalhar em um sistema unificado, transformando-se em um ponto intracortical”²⁷. Dessa forma desenvolve-se a função intrapsicológica, possibilitando a compreensão de uma maneira certa de se comportar.

No livro *Pensamiento y Lenguaje* Vygotsky aprofunda a ideia das três fases da interiorização das funções psíquicas ou, da “reconstrução interna de uma operação externa”. O autor indica que a formação de conceitos se dá com a ajuda da abstração de elementos distintos (unidades), decompostos de uma situação concreta (real) e de uma ligação específica de características, estabelecendo a premissa necessária para unir novamente esses elementos sobre uma base nova (ideal). “O conceito surge quando uma série de atributos que foram abstraídos se sintetiza novamente no pensamento (...) a partir daí é que se atribui sentido à

²⁷ “Cualesquiera de los sistemas a que me refiero recorre tres etapas. Primero, la interpsicológica: yo ordeno, usted lo ejecuta; después, la extrapsicológica: comienzo a decirme a mí mismo, y luego la intrapsicológica: dos puntos del cerebro, que son estimulados desde fuera, tienen tendencia a actuar dentro de un sistema único y se transforman en un punto intracortical” Vygotsky (1930), *Sobre los sistemas psicológicos*, Obras Escogidas Tomo I, 2000g

²⁸ “Para explicar cómo aparece eso en el cerebro basta admitir que éste encierra condiciones y posibilidades de tal combinación de funciones, de tal síntesis nueva, de tales sistemas nuevos, que, en general, no necesitan haberse producido estructuralmente de antemano” Vygotsky (1930), *Sobre los sistemas psicológicos*, Obras Escogidas Tomo I, 2000g

realidade”²⁹ (VYGOTSKY, 2000h, p. 97), ou seja, a palavra sintetiza e simboliza o conceito abstrato.

Na primeira fase - processo de abstração - a palavra chave é o signo; na segunda fase - de generalização - é o significado; e na terceira – de idealização - é o sentido. Durante a terceira fase, a experiência mental, alienada das conexões imediatas com o corpo e o meio ambiente, pode ser reconstruída e reprogramada. Estas três bases, que determinam os processos típicos do desenvolvimento humano, favorecem os processos de apropriação de conhecimentos e de internalização de comportamentos que, por sua vez, possibilitam idealizar mudanças e conseqüentemente orientar o comportamento para a realização concreta de tais mudanças.

No capítulo 7 "Pensamento e Palavra", Vygotsky (2000h) expõe sua tese fundamental ao chamar a atenção para o fato de que o significado da palavra como um fenômeno do pensamento só é possível na medida em que a linguagem se encontre vinculada ao pensamento e iluminado por ele, “é um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido, é a unidade do pensamento e da palavra”³⁰ (p.168). Ou seja, a relação entre o pensamento e a linguagem produz uma nova unidade – o pensamento verbal. O autor formula, então, a ideia de que o significado das palavras se desenvolve não só na filogênese (evolução da espécie humana) e ontogênese (desenvolvimento do indivíduo), mas na gênese real, isto é, durante o movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. Evidencia que o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela, “a linguagem não expressa o pensamento puro. O pensamento se reestrutura e se modifica ao se transformar em linguagem”³¹ (VYGOTSKY, 2000h, p.173).

²⁹ “Por primera vez, el niño, con ayuda de la abstracción de rasgos aislados, descompone una situación concreta, una conexión concreta de rasgos, estableciendo con ello la premisa necesaria para unir de nuevo estos rasgos sobre una base nueva. (...) El concepto surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea” Vygotsky, (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Obras Escogidas, Tomo II, 2000h

³⁰ “es un fenómeno del pensamiento verbal o de la palabra con sentido, es la unidad del pensamiento y la palabra” Vygotsky, (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Obras Escogidas, Tomo II, 2000h

³¹ “el lenguaje no expresa el pensamiento puro. El pensamiento se reestructura y se modifica al transformarse en lenguaje” Vygotsky, (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, Obras Escogidas, Tomo II, 2000

Para Vygotsky,

“a linguagem externa é o processo de transformação do pensamento na palavra, sua materialização e objetivação. A linguagem interna é um processo com o sentido oposto, que vai de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento”³² (VYGOTSKY, 2000h, p. 179).

Esse princípio de organização dinâmica e a localização das funções psicológicas superiores Vygotsky chama de "zona de desenvolvimento proximal", conceito intimamente ligado ao seu novo entendimento do processo de produção da fala (ou seja, a gênese real do discurso).

Buscando identificar como a teoria da formação de conceitos de Vygotsky se reflete nas teorizações contemporâneas, chama-se a atenção para os estudos de Pino (2003) que reitera que os instrumentos técnicos e os sistemas sógnicos foram desenvolvidos pelo homem ao longo de sua existência, possibilitando a transformação, pela atividade (trabalho social) - do “mundo natural – do qual ele mesmo faz parte - num mundo cultural”.

Sendo assim, “a emergência da consciência permite ao Homem representar o mundo e ele mesmo por meio de meios simbólicos, os signos, os quais têm nos sinais seu ponto de ancoragem no mundo da natureza” (p. 289). Dessa forma, o Pino revela que “instrumento técnico e signo constituem os dois mediadores universais das relações dos homens com o mundo e entre si” (p. 288). O autor ilustra que a utilização de instrumentos técnicos e simbólicos (como as ideias) durante a atividade humana, confere ao seu produto uma significação, ou seja, o signo, significa por meio de uma imagem representativa do real.

Isso nos permite imaginar, de forma metafórica, as três esferas que marcam a evolução do Homem: a esfera da *natureza*, que na figura aparece sob o rótulo de “mundo da natureza” do qual ele é parte integrante; a esfera da *consciência* que, sem retirar o Homem da esfera da *natureza*, permite-lhe “saber-se natureza” e fazer com que, por meio dele, a natureza tome consciência de si mesma; finalmente, a esfera da representação *simbólica* do “mundo da natureza”, com a qual o Homem re-cria a natureza conferindo-lhe uma nova forma de existência: a forma material-simbólica (“mundo do Homem”). É nesta esfera que se situa o mundo da *cultura* em contraposição ao mundo da *natureza*, mas sem separar-se desta (PINO, 2003, p. 290).

³² “El lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro, un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento” Vygotsky, (1934) Pensamiento y Lenguaje, Obras Escogidas, Tomo II, 2000.

1.4. Conceituação dos Processos Criativos

(...) investigar profundamente, esgotar qualquer coisa, um objeto, um fenômeno, significa conhecer o mundo inteiro em suas conexões. Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, uma vez que ele reflete a totalidade das relações sociais³³ (VYGOTSKY, 2000a, p.208).

Ancorados nas ideias de Marx, Engels e Vygotsky enfatiza-se que:

- por meio de processos de internalização das realidades objetivas, o homem estrutura sua consciência;
- os processos criativos - parte integrante dos processos típicos do desenvolvimento humano - tem como fonte motriz a bagagem de experiências internalizadas nos processos sócio culturais;
- os processos criativos se desenvolvem de forma singular – específica, e geral - de totalidade, constituindo-se tanto no desenvolvimento do indivíduo, quanto na evolução da espécie humana. Estão, portanto, vinculados à uma dimensão sócio histórica;
- os processos criativos atuam como mediadores nos processos de externalização por meio de atividades autônomas que reúnem os seguintes elementos: ação planejada no pensamento – idealizada; ação direcionada para um fim - transformadora; ação de interferência intencional na realidade – externalizada;
- a atividade criadora é a externalização da experiência humana, constituída na relação com os outros, em contextos específicos.

Considera-se, portanto, que os processos criativos possuem características próprias e indissociáveis do gênero humano diferenciando-se, dessa forma, das conceituações que se restringem à verificação do caráter prático e imediato do fenômeno criativo.

33 “investigar hasta el fondo, agotar una cosa cualquiera, un objeto, un fenómeno, significa conocer el mundo entero en todas sus conexiones. En este sentido, podemos decir que cada persona es en mayor o menor grado el modelo de la sociedad o más bien de la clase a que pertenece, ya que en él se reflejan la totalidad de las relaciones sociales” Vygotsky, *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* (1927) Obras Escogidas, Tomo II, 2000a

CAPÍTULO II

Reconhecendo que os processos criativos são entrecortados por temporalidades sociais e políticas, o próximo passo se concretiza na apreensão de como os estudos contemporâneos sobre os processos criativos nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a gênese desses processos a partir do desenvolvimento humano.

Para tanto será determinada a relevância atribuída à temática dos processos criativos pelas áreas de psicologia e educação, no contexto científico brasileiro. Na sequência serão apresentados os resultados do mapeamento exploratório da produção acadêmica brasileira sobre processos criativos, no período compreendido entre 2006 e 2012.

2. Produção Acadêmica Brasileira Sobre Processos Criativos

A fim de determinar a relevância atribuída à temática dos processos criativos no contexto científico brasileiro, foi realizada uma busca por publicações que tratassem do estado da arte da produção acadêmica no Brasil sobre o tema, nas áreas de conhecimento da educação e da psicologia. A base de dados eletrônica utilizada para a pesquisa foi a *periódicos da CAPES*, e as palavras chave foram “processo criativo” e “atividade criativa”. A ausência de publicações indicou a necessidade de substituição do marcador “processo criativo” para “criatividade”.

Dentre os trabalhos disponibilizados dois chamaram a atenção por serem os mais recentes e pela abrangência temporal das pesquisas. A publicação de Fadel, Silva e Wechsler (2007) intitulada *Criatividade e Educação: Análise da Produção Científica Brasileira* identificou as características da produção científica brasileira em criatividade e educação, a partir da análise das teses e dissertações realizadas entre os anos (1990-2006). A publicação de Nakano e Wechsler (2007), intitulada *Criatividade: Características da Produção Científica Brasileira*, identificou as características da produção científica brasileira em criatividade a partir da revisão das teses, dissertações e publicações periódicas realizadas entre os anos de 1984 a 2006.

Para orientar a leitura dos dados e determinar a relevância do estudo dos processos criativos nos trabalhos analisados, foram definidos como indicadores: produção, área do conhecimento, filiação institucional e temática estudada, possibilitando uma visão histórica em torno dos focos de interesse dos pesquisadores no período compreendido entre 1984 e 2006.

Fadel, Silva e Wechsler (2007) relatam a existência de 82 pesquisas acadêmicas em criatividade e educação, no período entre 1990 a 2006, sendo 61 de mestrado e 21 de doutorado, com a concentração dos trabalhos nas áreas de conhecimento da educação (44%) e da Psicologia (13%). De acordo com os resultados deste estudo (p.12, Tabela 7) a temática menos estudada foi a dos Processos Criativos (1,22%) e a temática mais estudada na área da educação foi Criatividade no Ensino (32,71%), seguida da Criatividade e professores (24,39%). As autoras enfatizam a predominância do enfoque educacional nas temáticas das pesquisas, com um viés relacionado com “o processo de ensinar, representado pelas categorias criatividade no ensino (31,71%), criatividade e professores (24,39%) e prática pedagógica e criatividade (13,41%)” (p. 12).

Nakano e Wechsler (2007), a partir dos trabalhos listados pelas bases de dados eletrônicas CAPES e Index-Psi, relataram a existência de 104 teses e dissertações e 95 artigos científicos no período entre 1984 a 2006. As autoras constataram que a crescente produção de pesquisas sobre criatividade, nas áreas da educação e da psicologia, reflete grande interesse pelo tema, que vem sendo estudado sob diversos enfoques teóricos, demonstrando ser um fenômeno importante para a compreensão do indivíduo (p.261). Salientam que essa focalização *“reflete na verdade uma preocupação com a influência que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento desta característica, de forma que a escola tem sido muito estudada como facilitadora da expressão criativa”* (p. 268).

Entretanto Nakano e Wechsler (2007) ressaltam que, apesar da atenção explícita de muitos estudiosos em diversas abordagens e temas científicos, o estudo revelou um déficit em temas e perspectivas teóricas pouco investigadas (p.9). Sinalizaram a presença pouco expressiva de pesquisas de Revisão Bibliográfica, tanto nas publicações periódicas quanto nas acadêmicas e, ainda menos expressivas, as pesquisas com enfoque teórico histórico cultural (p.264, Tabela 1). As autoras finalizam o estudo indicando que há um grande interesse dos

pesquisadores pela criação e padronização de novos instrumentos de mensuração e avaliação da criatividade, elencando mais de uma dezena de instrumentos nacionais. Identificam que o Teste de Pensamento Criativo de Torrance *“ocupa lugar de destaque tanto nas teses e dissertações (46,8%) como nas publicações periódicas (51,9%)”* (p. 266).

A significativa relevância do campo de estudo sobre os processos criativos foi, portanto evidenciada, tendo como indicador o número crescente de teses, dissertações e publicações desenvolvidas no Brasil, nas áreas da educação e da psicologia. O próximo passo será a apresentação dos resultados do mapeamento exploratório da produção acadêmica nas áreas da psicologia e da educação, no campo do conhecimento sobre processos criativos, no período compreendido entre 2006 e 2012.

A fim de realizar o mapeamento exploratório, foram selecionadas as seguintes categorias para a análise: identificação, assunto ou tema, tipo de estudo ou pesquisa, enfoque teórico. A coleta dos dados foi feita em duas bases de dados eletrônicas:

- A primeira de teses e dissertações -Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Ministério da Ciência e Tecnologia BDTD; e
- A segunda de publicações periódicas - Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A busca foi realizada utilizando as palavras-chave: “processos criativos e educação”; e “processos criativos e psicologia”. Novamente, o pequeno número de publicações, a partir desses marcadores, indicou a necessidade de substituição por “criatividade e educação” e “criatividade e psicologia” no campo de busca “assunto” com limitadores temporais, contemplando as produções entre 2006 e 2012.

As produções encontradas nas duas bases de dados, na forma de teses, dissertações e publicações totalizaram 53 trabalhos, assim distribuídos do ponto de vista da área de conhecimento dos trabalhos (Tabela 1).

Desse conjunto de trabalhos, foram considerados 32, já que 21 resumos foram descartados por não serem das áreas prioritárias do estudo “Psicologia” ou “Educação”, ou porque a criatividade não significava o objeto de estudo, apesar de a palavra estar contida no campo “Assunto”. É provável que tais produções tenham sido selecionadas pelos sistemas de busca ao serem consideradas isoladamente.

Tabela 1: Teses, dissertações e publicações distribuídas por área de conhecimento, Brasil -2006 - 2012

ÁREA	PRODUÇÕES	
	F	%
Educação	17	32
Psicologia	15	28,3
Artes	1	1,9
Linguística	7	13,2
Geometria	1	1,9
Engenharia de Produção	1	1,9
Saúde	2	3,8
Matemática	1	1,9
Teatro	1	1,9
Comunicação	3	5,6
História	1	1,9
Educação Física	1	1,9
Música	2	3,8
TOTAL	53	100

2.1 Resultados do mapeamento exploratório

Do universo de 32 produções sobre criatividade nas áreas de educação e psicologia, 23 são produções acadêmicas (Teses e Dissertações) e 9 são artigos publicados em revistas indexadas, conforme sintetizado nos Quadros Nº 1 e Nº 2 do *Capítulo III*.

Para a sistematização das informações foi criado um banco de dados no programa Excel com as seguintes categorias de análise: identificação, assunto ou tema, tipo de estudo ou pesquisa, enfoque teórico.

O indicador de categorização dos estudos em relação ao *tipo de pesquisa* e enfoque *teórico* foi a declaração explícita no corpo da descrição do assunto ou do resumo das produções.

A análise da categoria tipo de estudo (Tabela 2) permitiu a verificação de que, nas publicações periódicas, existe uma distribuição com pouca variação entre a *pesquisa teórica* (22,23%), *pesquisa empírica* (22,23%), *pesquisa quantitativa* (11,1%), *pesquisa qualitativa* (11,1%), e *pesquisa bibliográfica* (11,1%).

Esses dados revelam algumas mudanças em relação aos estudos de Nakano e Wechsler (2007), que indicavam que nas publicações periódicas, as pesquisas do tipo teóricas se destacavam com 53,7%.

Tabela 2: Análise da categoria *Tipo de Estudo*, das teses, dissertações e publicações nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação, Brasil - 2006 - 2012

TIPO DE ESTUDO	TESES E DISSERT.		PERIÓDICOS	
	F	%	F	%
Teórica	0	0	2	22,23
Empírica	5	21,7	2	22,23
Quantitativa	0	0	1	11,1
Qualitativa	12	52,17	1	11,1
Revisão Bibliográfica	2	8,7	1	11,1
Sem Informação	4	17,43	2	22,24
TOTAL	23	100	9	100

Já nas dissertações e teses destacam-se as pesquisas do tipo *qualitativa* (52,17%), seguida da *pesquisa empírica* (21,7%) e *Revisão Bibliográfica* (8,7%). A omissão de informações quanto ao *tipo de pesquisa* impossibilitou a categorização de 17,43% das produções acadêmicas e de 22,24% das publicações periódicas.

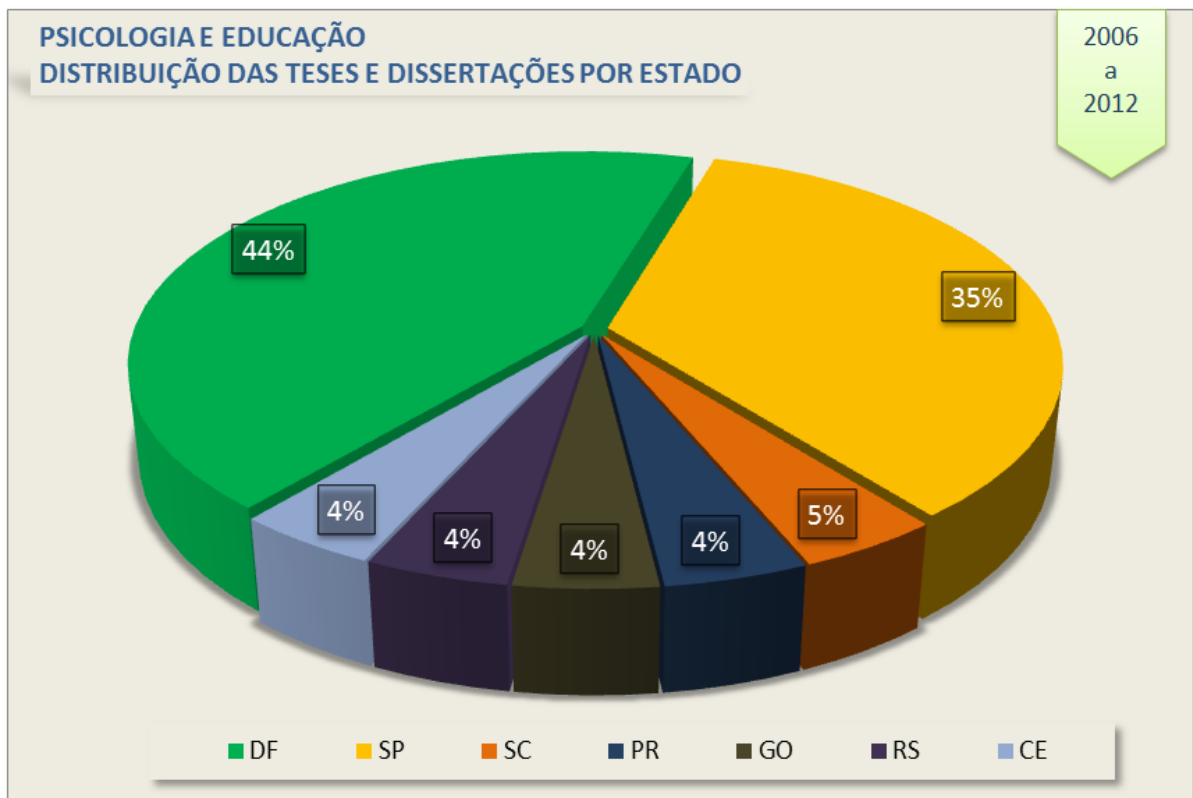
A predominância de produções acadêmicas (teses e dissertações) com tipo de pesquisa qualitativa revela um processo de ascensão em relação aos demais tipos de pesquisa (teórica e quantitativa), se comparados aos estudos de Nakano e Wechsler (2007), em que a pesquisa qualitativa ocupava o primeiro lugar nas teses e dissertações (35,6%), mas com pouca variação em relação às pesquisas teóricas (31,1%), e quantitativas (31,8%).

Ao realizar a leitura dos dados referentes às teses e dissertações de forma desvinculada dos periódicos (Figura 1) foi possível perceber que :

- Em relação à distribuição das 23 teses e dissertações por estados existe uma concentração da produção acadêmica brasileira sobre o tema criatividade na região Sudeste e na Centro-Oeste.

- A região Sudeste concentra 35% das produções brasileiras no estado de São Paulo, nas cidades de São Paulo e Campinas, respectivamente.
- Já a região Centro-Oeste concentra 44% dos trabalhos analisados, especificamente, na cidade de Brasília. Desses trabalhos 80% estão concentrados na Universidade de Brasília que reúne alguns grupos de pesquisa voltados para *aprendizagem, criatividade, desenvolvimento humano - e estudos da subjetividade* (Fonte: Diretório dos Grupos de pesquisa no Brasil CNPq, 2013).
- Os demais estados, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Rio Grande do Sul e Ceará, juntos, concentram 21% da produção acadêmica analisada. Não foram encontradas pesquisas sobre o tema em outros estados brasileiros no período selecionado.

Figura 1: Distribuição das 23 teses e dissertações por estado, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação Brasil - 2006 – 2012



Verificando as áreas de conhecimento separadamente percebe-se uma pequena variação em relação ao resultado conjunto: a área da Psicologia concentra sua produção acadêmica sobre o tema criatividade no Distrito Federal com 50% dos trabalhos analisados, seguido pelo estado de São Paulo com 30% das produções. O estado de Santa Catarina contabiliza 10% da produção, assim como o estado do Ceará. Já a área da Educação concentra suas produções acadêmicas sobre criatividade no Distrito Federal e em São Paulo, ambos com 38% dos trabalhos analisados. Os Estados de Goiás, Rio Grande do Sul e Paraná, juntos, concentram 24% da produção acadêmica sobre o tema.

A respeito das instituições onde os trabalhos foram produzidos (Tabela 3), destacam-se a Universidade de Brasília (UnB) com produção de 34,76% das teses e dissertações, e a Universidade de São Paulo (USP) com 17,39% dos trabalhos. Somando 17,4% estão a Pontifícia Universidade Católica de Campinas e a Universidade Católica de Brasília.

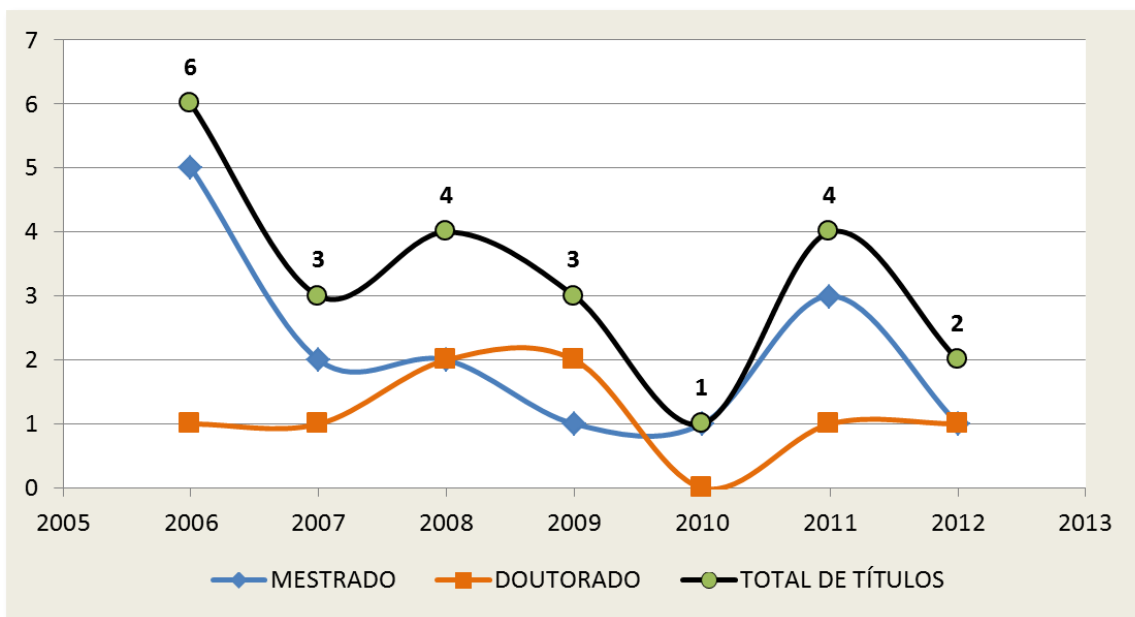
Tabela 3: Local de produção das teses e dissertações sobre criatividade nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação, Brasil - 2006 - 2012

Local de produção dos trabalhos				
UNIVERSIDADES	M	D	TOTAL F	%
UnB	5	3	8	34,76
USP	1	3	4	17,39
PUC/CAMP	1	1	2	8,7
UCB	2	0	2	8,7
Mackenzie	1	0	1	4,35
Metodista	1	0	1	4,35
PUC/RS	1	0	1	4,35
UEL	1	0	1	4,35
UFG	0	1	1	4,35
UFSC	1	0	1	4,35
Unifor	1	0	1	4,35
TOTAL	15	8	23	100

As demais universidades: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade Metodista de São Paulo, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade de Fortaleza, juntas, concentram 30,45% da produção acadêmica analisada.

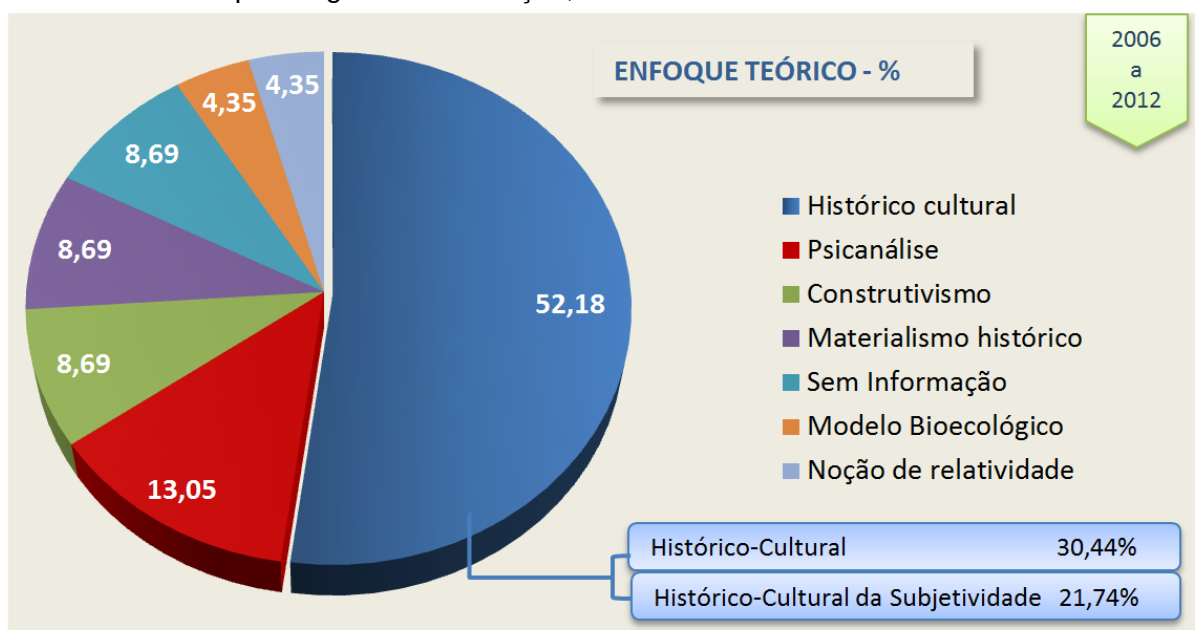
Focalizando a frequência das produções acadêmicas sobre criatividade, verifica-se (Figura 2) que a produção no mestrado iniciou o ano de 2006 com cinco dissertações defendidas, caindo em 2007 para duas defesas, mantendo-se com uma pequena variação durante os anos de 2008 a 2010 e elevando sua produção em 2011, com três dissertações defendidas. As teses de doutorado mantiveram-se com uma pequena variação durante o período.

Figura 2: Frequência das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação, Brasil - 2006 – 2012



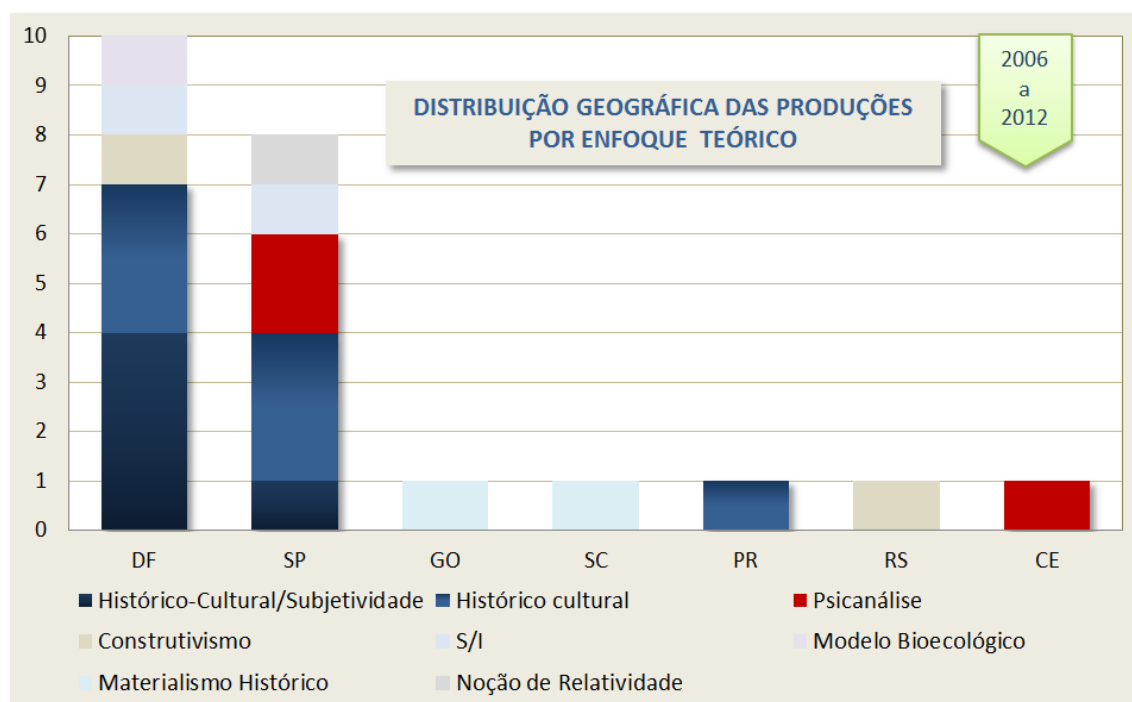
Ao considerar o enfoque teórico das produções acadêmicas, ressalta-se que o indicador para a categorização foi a declaração explícita no corpo da descrição do assunto ou do resumo das produções. Nesse sentido a Figura 3 sintetiza que a maior parte das produções indicou a utilização da perspectiva histórico cultural como norteadora (52,18%), seguida pela perspectiva psicanalítica (13,05%). Por fim, a omissão de informações quanto ao enfoque teórico, impossibilitou a categorização de 8,6% dos trabalhos reunidos na categoria *sem informação*.

Figura 3: Enfoque teórico das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação, Brasil - 2006 – 2012



A distribuição Geográfica das produções acadêmicas (Figura 4), levando em conta o enfoque teórico, revela significativa presença da perspectiva histórico cultural no Distrito Federal (UnB) e no Estado de São Paulo (PUC/CAMP, USP e Universidade Metodista).

Figura 4: Distribuição geográfica, por enfoque teórico, das produções acadêmicas sobre criatividade, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação, Brasil - 2006 – 2012



Percebe-se que as pesquisas foram desenvolvidas em torno das categorias psicológicas: subjetividade, trabalho e processos formativos demonstrando um profícuo diálogo entre as categorias psicológicas e educacionais. Ao considerar a categoria Enfoque Teórico: histórico cultural, são listadas pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado. A leitura da Tabela 4 permite quantificar o enfoque teórico distribuído nas produções de Mestrado e Doutorado.

Tabela 4: Distribuição das produções de Mestrado e Doutorado, por enfoque teórico, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação, Brasil - 2006 - 2012

ENFOQUE TEÓRICO	M	D	TOTAL	
	F	F	F	%
Construtivismo	2	0	2	8,69
histórico cultural	4	3	7	30,44
Histórico-Cultural da Subjetividade	4	1	5	21,74
Materialismo histórico	1	1	2	8,69
Modelo Bioecológico	0	1	1	4,35
Noção de relatividade	0	1	1	4,35
Psicanálise	2	1	3	13,05
Sem Informação	2	0	2	8,69
TOTAL	15	8	23	100

Em relação ao tema, ou assunto dos trabalhos analisados, destacam-se dois grandes grupos de pesquisa (Tabela 5): 60,89% das pesquisas relacionam a criatividade com a prática pedagógica (Criatividade e docência, Criatividade no contexto escolar, Criatividade e Educação Infantil); e 39,11% das pesquisas relacionam a criatividade com os processos de desenvolvimento (Criatividade e subjetividade, Criatividade e desenvolvimento infantil, Criatividade e trabalho, Criatividade e adolescência).

Tabela 5: Distribuição dos temas das produções acadêmicas, por grupos de pesquisa, nas áreas de conhecimento da psicologia e da educação, Brasil - 2006 - 2012

Grupo	Tema, ou assunto dos trabalhos	F	%
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Criatividade e docência	7	34,81
	Criatividade e Educação Infantil	5	21,74
	Criatividade no contexto escolar	1	4,34
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO	Criatividade e subjetividade	4	17,39
	Criatividade e adolescência	3	13,04
	Criatividade e desenvolvimento infantil	2	4,34
	Criatividade e trabalho	1	4,34
TOTAL		23	100

O resultado do mapeamento da produção científica sobre processos criativos revelou um interesse considerável da comunidade acadêmica sobre o tema criatividade, que se torna mais significativo, se consideradas as produções norteadas pelo enfoque histórico cultural.

A análise dessa produção possibilitou a identificação de que das 23 pesquisas de Mestrado e de Doutorado desenvolvidas no período de 2006 a 2012, seis (26%) relacionam a criatividade com o desenvolvimento humano, ou seja com os processos cognitivos subjacentes à criatividade, o que fortalece o campo de averiguação dessa dissertação.

Dentre as possibilidades de exploração dos dados verifica-se a combinação de duas variáveis: as publicações sobre criatividade desenvolvidas com enfoque histórico cultural e as categorias relacionadas aos processos de desenvolvimento humano, especificamente a subjetividade, o trabalho, e o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO III -

3. ANÁLISE DE 9 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE

3.1. Seleção dos textos

No capítulo anterior foi realizado um percurso metodológico que permitiu determinar:

- a relevância do tema de estudos sobre os processos criativos; a relação com os campos de conhecimento da psicologia e da educação;
- o interesse da comunidade acadêmica e científica sobre as relações entre a criatividade, os processos de desenvolvimento e a prática pedagógica; e ainda
- o interesse dos pesquisadores pelas abordagens com enfoque histórico-cultural, demonstrado na Figura 3.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre como os processos criativos se estruturam e se desenvolvem num tempo sócio cultural. Tem por objetivo apreender como os estudos brasileiros sobre criatividade, nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a gênese desses processos. Estruturado como um estudo teórico parte do pressuposto de que os processos criativos são socialmente construídos e impregnados com as dinâmicas do agir humano num tempo e num espaço sociocultural. Adota como referencial teórico a psicologia sócio histórica de Vygotsky, delimitando como espectro conceitual os conceitos de consciência, realidade e experiência na atividade humana.

A partir de uma base dados com 32 produções brasileiras sobre criatividade, nos campos da educação e da psicologia, foi realizado um recorte que partiu da definição dos seguintes critérios: estudos com enfoque teórico histórico-cultural, que tivessem como tema a relação entre a criatividade e os processos de desenvolvimento. Mediante tais critérios foram selecionadas seis dissertações e teses (Tabela 6) e 3 artigos em periódicos.

Tabela 6: Distribuição de Dissertações e Teses, com enfoque teórico histórico-cultural, com temas que relacionem a criatividade e os processos de desenvolvimento, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação, Brasil - 2006 - 2012

Grupo	Tema, ou assunto dos trabalhos	F
PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO	Criatividade e subjetividade	4
	Criatividade e adolescência	1
	Criatividade e trabalho	1
TOTAL		6

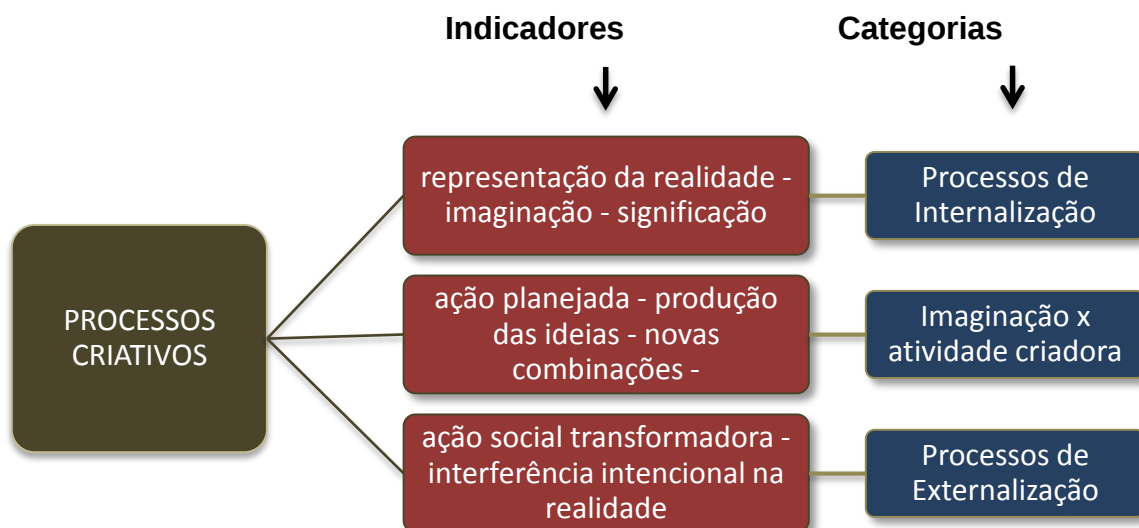
Investigar levando-se em conta a ideia de processo, ou de contexto social, ou das circunstâncias particulares em que os fenômenos se apresentam, implica em perceber a importância dos indicadores que constituem um objeto de estudo, que por sua vez devem estar claramente imbricados na sua utilização atual e sua função no conjunto social.

Portanto na análise dos 9 textos foram identificadas as principais influências teóricas que subsidiaram sua produção e os conceitos explicitados nesses trabalhos foram contextualizados utilizando os seguintes indicadores:

- a relação de teóricos com os quais os autores estabeleceram diálogos;
- o uso das abordagens científicas no escopo do texto;
- a identificação do público a quem os autores se reportavam; e
- a distinção da função social explicitada dos textos.

A partir do referencial teórico adotado foram definidos, também, os indicadores que revelaram traços constitutivos dos processos criativos. A construção de tais indicadores convergiu para a apropriação de categorias teóricas que nortearam o processo de leitura e análise dos textos selecionados (Figura 5).

Figura 5: Indicadores dos possíveis traços constitutivos dos processos criativos e categorias teóricas que nortearam o processo de leitura e análise dos 9 textos, com enfoque teórico histórico-cultural, nas áreas de conhecimento da psicologia e da Educação, Brasil - 2006 - 2012



De antemão já se sabia do explícito interesse da comunidade acadêmica sobre o tema criatividade, vinculado aos processos formativos. Nesse sentido foi preciso investigar as circunstâncias que originaram esse interesse refletindo, sobretudo, sobre a conjuntura sócio-econômico-cultural e política que propiciou a produção de tais documentos.

Relaciona-se nos quadros abaixo (1 e 2) os estudos selecionados para análise.

TESES, DISSERTAÇÕES (6) E ARTIGOS (3), TOTAL: 9 DOCUMENTOS

Quadro 1 TESES, DISSERTAÇÃO(6)

	TESES E DISSERTAÇÕES	AUTOR	ANO
01	A criatividade do professor em situação de inclusão escolar	Cristina Imbuzeiro Cores	2006
02	O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos	Ana Luiza S. N. Amaral	2006
03	A investigação da criatividade nos jogos cênicos	Katia Panfiete Zia	2006
04	A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade	Geisa Nunes S. Mozzer	2008
05	Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior	Carolina T. Oliveira	2010
06	Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético	Ila Leão A. Koshino	2011

Quadro 2 Artigos (3)

	ARTIGOS	AUTORES	REVISTA	ANO
01	Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu	Barreto, Maribel; Martínez, Mitjáns	Estudos de Psicologia (Campinas), Vol.24, p.463-473	2008
02	A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski.	MOZZER, Geisa; BORGES, Fabrícia	INTER-AÇÃO. Goiânia: Editora da UFG, v. 33, n. 2, jul./dez./2008.	2008
03	Atividade criadora no MST: o acampamento como “berço da criatividade”	Groff, Apoliana; Maheirie, Kátia	Psico, 2011, Vol.42(4), p.426	2011

3.2. Apresentação dos textos

Amaral (2006) inicia seu trabalho afirmando que *“considera o espaço escolar como um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento da criatividade dos alunos”*, justifica a investigação *“à medida que poderá contribuir para a compreensão da relação dinâmica e dialética entre criar e aprender”* e em seguida aponta seus estudos para *“o delineamento de estratégias educativas que favoreçam a aprendizagem criativa no ensino superior”*. Apresenta como objetivo a compreensão da *“relação entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo”* (p.28). Apresenta a seguinte problemática

“Como aponta Mitjáns Martínez (2004), um dos problemas encontrados na literatura sobre criatividade é a tendência de compreender elementos favorecedores e inibidores da criatividade como sendo universais e gerais, independentemente da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo criativo (p.57).

Assinalando como foco de interesse o aprofundamento na compreensão da dimensão subjetiva da criatividade na aprendizagem, Amaral (2006) assume como referência (p. 70) a definição de criatividade elaborada por Mitjáns Martínez: *“a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”*. E acrescenta na página 73:

Concordamos com a autora, quando afirma que: Assumir a criatividade e a inovação como objetivos, valores e metas organizacionais, reconhecer, valorizar, estimular e premiar a expressão criativa de professores e alunos e outros membros da instituição escolar e favorecer um sistema de relações inter-pessoais de franqueza e diálogo permanente onde se aceite a diversidade e se trate de potenciar o melhor de cada pessoa, são algumas das formas em que a cultura e o clima organizacional podem contribuir ao desenvolvimento da criatividade e da inovação.

Em seguida Amaral formula a hipótese de que *“o valor instrumental e adaptativo conferido à educação limita e diminui a importância do papel da instituição educativa para o desenvolvimento dos alunos”(p.162)*, apesar de ter afirmado que *“desenvolver um estudo sobre o aluno universitário criativo justifica-se pela demanda social de pessoas cada vez mais criativas que tenham condições de lidar com situações complexas e em constante transformação como as que caracterizam a sociedade atual”* (p.13). A autora Demarca que *“uma aproximação*

complexa ao tema da aprendizagem necessita transcender à lógica linear e universalista para tentar alcançar a singularidade daquele que aprende” e coloca em relevo “a aprendizagem como um processo singular de constituição de sentido que reivindica uma ação criativa do sujeito” (p.162). Desta forma, Amaral (2006) enfatiza “a necessidade do desenvolvimento de estratégias sistêmicas por parte da instituição educativa no sentido de contribuir para o desenvolvimento de recursos subjetivos implicados na criatividade”(p.163). Por fim a autora afirma que “a necessária constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem é fundamental para que o aluno conecte-se com uma condição humana primordial: a possibilidade de ser sujeito dos próprios processos de desenvolvimento”(p.165).

Cores (2006) em sua pesquisa empírica parte da afirmativa de que *“criar novas estratégias de ensino podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”*. Para tanto analisa *“a criatividade do professor em uma escola em situação de inclusão escolar, olhando a questão do aluno com necessidades educacionais especiais de forma qualitativa”* (p.13). Para tratar do tema da criatividade a autora indica que adota a perspectiva histórico-cultural como referência e afirma que *“de acordo com este enfoque, não podemos esquecer que a criatividade está relacionada com a criação de algo novo e ao mesmo tempo valioso. Cabe ressaltar que este valor se refere ao aspecto social da ação criativa, pois desta forma ela cumpre as exigências de situações específicas”* (p. 25). Mais adiante define

“Se a criatividade é considerada como um aspecto positivo para o sujeito em uma realidade globalizada, é fundamental que criemos cada vez mais espaços para que os professores possam refletir sobre suas práticas, permitindo-lhes assumir atitudes frente ao ensino, que possibilitem ao aluno desenvolver-se como um sujeito reflexivo” (p.35)

Cores (2006) informa que sua pesquisa, aportada na teoria da subjetividade, utiliza a epistemologia qualitativa que permitirá a construção do conhecimento ao longo do trabalho de pesquisa, a partir do *“entendimento de que o conhecimento é uma produção construtivo interpretativa, que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e, que a expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que ele pode ter, em determinado momento, para a produção de ideias por parte do*

pesquisador” (Cores, 2006, p.14). Referenciando-se à perspectiva histórico-cultural – utiliza principalmente os apontamentos feitos por Vygotsky para abordar o tema “inclusão escolar”, o conceito de “deficiência” (p.38) e para referendar suas considerações finais.

Cores (2006) em seus resultados revela que *“se nosso objetivo fosse o de identificar ações pedagógicas intencionalmente novas teríamos encontrado todos os elementos que buscamos em nosso trabalho empírico. Porém, como nosso objetivo era o de observar a criatividade do professor de acordo com a concepção de Mitjans Martinez (2006) que concebe que a ação pedagógica criativa do professor está relacionada ao impacto que esta gera na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos, nosso olhar não nos permitiu isso”* (p.103). Em relação à atuação dos professores justifica que *“talvez os seus níveis de criatividade não estejam altamente desenvolvidos ainda e que os conhecimentos que possuem não permitam favorecer o salto qualitativo necessário para os alunos”* (p.104).

A pesquisa de Zia (2006) teve por objetivo *“investigar e explorar o fenômeno da criatividade e seus processos subjacentes, por meio dos jogos cênicos e da observação da expressão cênica criativa”* (p. 60). A partir da compreensão dos sentidos subjetivos associados à expressão cênica criativa ou não-criativa, a autora pretende identificar como se dá a emergência do sujeito criativo e, desta forma, tornar tais fenômenos e processos acessíveis a outros profissionais e educadores.

A partir da definição de epistemologia qualitativa de González Rey:

“um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia, que permitem a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a criatividade e a subjetividade humana (González Rey, 2002).

Zia (2006) define sua metodologia de pesquisa afirmando que *“serão utilizadas as metodologias qualitativas, inspiradas no paradigma pós-moderno, que vem ganhando espaço como alternativa metodológica pertinente em diversos estudos da psicologia”* (p.65). A autora define a criatividade como

“um estudo de fenômenos complexos que interagem entre si de forma singularizada e idiossincrática, o que torna este estudo mais complexo e particularizado, e também de maior profundidade e dificuldade na amplitude de sua compreensão, tantos os fenômenos objetivos e subjetivos, interiores e exteriores que se perpassam e entremeiam, de forma ainda mais específica e peculiar no intercurso com a arte e a teatralidade” (Zia, 2006, p.159).

Zia (2006) conclui sua pesquisa enfatizando que o teatro com suas técnicas e jogos criam as possibilidades para que o sujeito acesse seu mundo subjetivo e emocional “criando o estado de espontaneidade que, no meu ponto de vista, favorece a criatividade, expressada pelos sujeitos de forma singularizada” (p.60). A autora enfatiza que a técnica teatral facilitou a apreensão do caminho da criação e assinala que por essa via atingiu os objetivos de compreensão destes fenômenos e processos e finaliza: “acredito perfeitamente possível facilitar e aprender o caminho da criatividade, considerando que podemos replicar os jogos criativos, mas não replicar os sujeitos nem suas expressões e manifestações criativas, pois são idiossincráticas, como este estudo nos mostrou” (Zia, 2006, p. 160, 161).

Barreto e Martínéz (2007) apresentam os resultados da pesquisa que pretendeu identificar *"as possibilidades de professores de cursos de pós-graduação stricto sensu em tornar sua prática educativa e orientação acadêmica um processo de ensino-aprendizagem criativo e inovador"* (p. 463). De acordo com as autoras a criatividade se expressa na produção de *"algo ao mesmo tempo novo e valioso"* e a inovação configura-se como uma sucessão de atividades *"pelas quais um novo elemento é introduzido em uma unidade social, com a intenção de beneficiar"*(p.464).

Após revisão da literatura Barreto e Martínéz (2007) afirmam que *"apesar de as influências socioculturais revelarem um caráter de certa forma inibidor da criatividade, bem como as influências das suas trajetórias de vida pouco criativas impactarem nas suas ações criativas, identificaram-se hipóteses sobre as possibilidades criativas desses sujeitos"*, entre elas: *"sensibilidade; (...) motivação, (...) pré-disposição, abertura e flexibilidade; (...) criação de estratégias de incremento das aulas expositivas com recursos tecnológicos; criação de laboratórios lúdicos"*(p.470). Em seus resultados as autoras afirmam que *"ficam evidentes as demandas de implementação de uma cultura criativa e inovadora no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu, em função da sensibilidade e abertura não só dos próprios professores, mas também dos próprios dirigentes da IES"*. Assinalam que os novos desafios do ensino apontam para *"a formação de futuros educadores, numa dimensão para além da construção da racionalidade humana, incluindo a dimensão da subjetividade, da criatividade e da inovação"* (p.471).

Barreto e Martínéz (2007) pretendendo contribuir para o delineamento de estratégias educativas que favoreçam a aprendizagem criativa no Ensino Superior, apontam como pressuposto que o docente tenha uma *“didática e uma prática de orientação acadêmica interessante (inovadora), instigante (questionadora) e inteligente (valorosa), enfim, criativa, incluindo as dimensões social, cultural e histórica dos indivíduos”*(p.471).

Mozzer (2008) em sua pesquisa de doutorado se propõe a "compreender como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e quais são os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão em crianças da educação infantil" (p.20). A autora discute as "as bases da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), bem como seus estudos sobre o desenvolvimento da imaginação e criatividade na infância"(p.18). Em uma exposição bastante assertiva dessa teoria e do desenvolvimento das funções psíquicas, Mozzer (2008) demonstra coerência argumentativa e um aprofundamento nas obras de Vygotsky que podem ser identificados pelo destaque dado à um conjunto conceitos basilares: a dependência da riqueza das experiências prévias para o desenvolvimento da atividade criativa combinatória e a união de "imagens subjetivas com 'saberes' objetivos, que possibilitam a materialização da imaginação numa forma externa, visível, que corresponde ao produto" (p.51). Na sequência Mozzer destaca a importância dada por Vygotsky ao "papel do pensamento e de outras funções psíquicas, como a imaginação e a memória, no processo criativo" (p.52) e indica que "a concepção de criatividade traçada por Vigotski oferece uma base fundamental para compreendermos o papel do social e do cultural no fenômeno criativo" (p.55).

Mozzer (2008) afirmando que a teoria histórico-cultural de Vygotsky é "a base teórica para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade" (p.46), adota essa última perspectiva como norteadora de sua pesquisa empírica. Elege como instrumento metodológico a epistemologia qualitativa que *"pressupõe um caráter interativo do processo de produção do conhecimento, (...) a análise construtiva interpretativa das informações"* e citando, González Rey, a *"singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento"* (p.21).

Mozzer (2008) afirma que "no nosso entendimento, a teoria histórico-cultural, na formulação de Vigotski, não chega a desenvolver um conceito de criatividade, entendendo-a na sua real complexidade" (p.89). Assume a definição de criatividade de

Mitjáns Martínez que considera a criatividade “como um processo e expressão da subjetividade individual. Como processo social, a criatividade é constituída numa situação social concreta, exercendo a função de satisfazer as exigências de uma determinada situação que se constituiu como um momento da subjetividade social” (p.91). Na conclusão de sua pesquisa a autora revela que “na atividade de contar histórias podem ser identificados e caracterizados, com clareza, os critérios de novidade e valor que definem a criatividade” (...) Constatou-se o caráter único das configurações subjetivas que possibilitam a expressão criativa” (p.187). Confirma, então, a hipótese de que “a criatividade pode ser desenvolvida vinculada à produção de sentidos subjetivos durante sua própria realização” (Mozzer, 2008, p. 191).

A autora busca uma aproximação com o conceito de criatividade infantil e compreende que “esta pode ser considerada como a produção de algo novo (pelo menos para aquele que cria), significativo e que faça sentido para seu criador satisfazendo uma necessidade pessoal de valorização e reconhecimento”(Mozzer, 2008, p.193).

Na continuidade, a leitura do o trabalho de Mozzer e Borges (2008) foi fundamental por trazer definições contemporâneas de criatividade. As autoras a compreendem como “*como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira*”(p.1). As autoras verificaram após revisão da literatura que “*não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade infantil. No entanto, a maioria dos autores citados entende que a criatividade está relacionada à produção de algo novo e de valor e que este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais*”(p.6). Em seguida as autoras se aprofundam na reflexão teórica sobre os processos de criatividade, priorizando a teoria histórico-cultural de Vygotsky, destacando assertivamente que para o autor “*o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. (...) refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata*” (Mozzer e Borges, 2008, p.11).

Já a pesquisa de Oliveira (2010), um estudo de casos, contempla a “compreensão de como elementos subjetivos implicados na aprendizagem criativa

estão atrelados a estratégias de aprendizagem como aspectos operacionais do processo de aprender” e pretende contribuir “ao trazer estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos altamente criativos do ensino superior” (p.13). A autora inicia seu texto informando que

“nessa era de avanços na tecnologia e na ciência, percebe-se que o mercado de trabalho tem maior interesse em profissionais com capacidade de executar variadas tarefas, resolver problemas cotidianos de forma rápida e eficiente e, até mesmo, criar novas estratégias” e assinala que

“Dentre esses fatores, a criatividade vem sendo destacada por diferentes estudiosos, de diversos setores da sociedade, como importante contribuição para a satisfação das expectativas e necessidades impostas socialmente” (Oliveira, 2010, p.11)

Oliveira (2010) problematiza identificando falhas e distorções no sistema educacional com uma “exacerbada reprodução do conhecimento sem preparar o aluno para a produção de ideias” (p.10). Indica como perspectiva teórica a Teoria da Subjetividade de González Rey que se caracteriza, entre outros princípios, pela

singularidade, como nível legítimo da produção de conhecimento, incorpora o singular como condição básica no curso de construção do conhecimento identificando o sujeito investigado como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva (p.56).

Em sua concepção de criatividade Oliveira (2010) pressupõe “um ‘produto’ da criatividade na aprendizagem, este pode ser reconhecido por meio de soluções inusitadas para determinados problemas, perspicácia em detectar ideias centrais, elaboração de perguntas interessantes e originais e identificação de contradições e falhas” (p.32). E em seus resultados a autora reforça que “as configurações criativas se apresentaram de forma altamente singularizada” e identifica os seguintes elementos subjetivos implicados na aprendizagem criativa:

“alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes, a capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, flexibilidade para redefinir pontos de vista e estratégias de comportamento, auto valoração positiva e segurança, curiosidade para encontrar e compreender o que está implícito, orientação intencional para a criação e audácia que se manifesta na expressão do que pensa e na resistência a convenções” (Oliveira, 2010, p.133).

Koshino (2011) parte do objetivo de “compreender os fenômenos relativos ao processo de desenvolvimento do adolescente a partir da abordagem de Vigotski”

(p.11). A autora registra que o *“olhar e o pensar dialético agregam valores objetivos e subjetivos que se movimentam e configuram o processo de elaboração deste trabalho, ou seja, sua produção contém histórias; seu conteúdo foi, é e será sempre marcado por mediações, diálogos, vivências e transformações decorrentes do nosso processo de apropriação da teoria de Vigotski”* (Koshino, 2011,p.10). Apresenta como procedimento metodológico *“a pesquisa bibliográfica de caráter-exploratório descritivo (...) enfatizando-se a perspectiva do materialismo histórico e dialético”* (p.17).

Koshino (2011) indica que

“embora as demandas das investigações de Vigotski fossem criadas no contexto da revolução russa, ele conseguiu dialogar com as teorias de seu tempo, propondo novas perspectivas epistemológicas e metodológicas para o estudo do desenvolvimento, que compreende a singularidade do sujeito dentro da totalidade e que o constitui. Ele alcançou a interpretação simultânea do sócio histórico e do particular, através de sua compreensão de desenvolvimento tendo como perspectiva duas dimensões epistemológicas: a primeira ao operacionalizar o pensamento dialético para compreender os fenômenos psicológicos do desenvolvimento; a segunda, ao propor a ideia de sistemas psicológicos”(p.125).

A autora sintetiza que o processo de desenvolvimento do adolescente tem desdobramentos pedagógicos significativos, na medida em que implicam *“num repensar às práticas sociais”* que ofereçam *“condições para um processo de desenvolvimento”* (Koshino, 2011, p.128).

Koshino (2011) aborda as concepções teóricas de Vygotsky, com consistência conceitual e teórica, abrangendo: o desenvolvimento do pensamento, da formação de conceitos, das funções psíquicas superiores e da imaginação criativa. Por fim a autora resgata a importância do educador em criar as condições para que tais processos de desenvolvimento se consolidem.

Groff e Maheirie (2011) realizam uma discussão sobre a atividade criadora e sobre o acampamento do MST como contexto de criação de músicas, de sujeitos e modos de resistir e existir. Partindo de uma pesquisa que teve por objetivo apreender a mediação da música no MST em Santa Catarina, analisam o contexto do acampamento como *“berço da criatividade”* a partir de uma concepção que se fundamenta na perspectiva materialista histórica dialética. A metodologia utilizada pelas autoras se fundamenta numa perspectiva dialógica na produção do

conhecimento, ancorada na matriz teórica da psicologia histórico-cultural de Vygotski. De acordo com as autoras

“a concepção de criação neste trabalho compreende que é a atividade de criação do ser humano que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma seu cotidiano. Na vida cotidiana, a criação é condição indispensável para a existência e tudo o que ultrapassa o marco da rotina, ainda que seja apenas uma pincelada de algo novo, guarda relação com o processo de criação do homem” (Groff e Maheirie, 2011,p.427)

Groff e Maheirie (2011) realizaram entrevistas, com dez sujeitos moradores de acampamentos do MST de Santa Catarina e a análise, das entrevistas e das músicas, foi norteadas pela perspectiva de que a “atividade criadora é o fundamento do homem como ser histórico e social, que transforma e cria o mundo de acordo com suas necessidades” (p.427). As autoras observaram transformações no cotidiano dos acampamentos no decorrer da história do MST, entretanto, afirmam que “apesar das transformações que foram sendo sinalizadas, o acampamento ainda é visto como o ‘berço da criatividade’ no MST, pois (...) os sujeitos permanecem criando e recriando músicas” (Groff e Maheirie, 2011, p.429).

Groff e Maheirie (2011) identificam na criação musical no MST uma função clara de politização de “fortalecer os sujeitos para a luta” o que reforça a hipótese de que “esta música revela e indica, alternadamente, a situação presente, a necessidade de luta, de negociação, de ocupação, apontando para o futuro do Movimento na perspectiva de continuação de um projeto de transformação” (p.432).

3.3. Análise dos textos

AMARAL (2006), CORES (2006), Zia (2006) BARRETO E MARTINEZ (2007), MOZZER (2008), OLIVEIRA (2010) aportam suas pesquisas na teoria da subjetividade de Gonzáles Rey. AMARAL (2006) Enfatiza que *“Com o objetivo de dar conta de alguns tipos de unidades que expressassem a natureza personológica do sujeito historicamente construída sem cair na concepção fragmentada de traços universais, González Rey começou a trabalhar com a categoria de configuração subjetiva”* (p.35).

As aproximações teóricas das autoras com a perspectiva teórica de González Rey apresentam alguns paradoxos quando relacionadas com as categorias teóricas norteadoras do presente estudo, a saber processos de internalização, imaginação x atividade criadora e processos de externalização. A partir de tais indicadores, não foi possível delimitar naquelas pesquisa as possíveis mediações dos processos criativos com os processos de desenvolvimento da consciência que se aproximassem da premissa adotada de integração entre consciência, realidade e experiência.

Os indicadores que possibilitaram essa verificação se apresentaram, nos textos estudados, na forma de justificativas como *“demandas de implementação de uma cultura criativa e inovadora”* (BARRETO e MARTÍNEZ 2007, p.470) e de estratégias, propostas e soluções para a *“potencialização da criatividade”*, como:

- a valorização de uma multiplicidade de testes de mensuração da criatividade;
- o incentivo à utilização de manuais de técnicas relacionadas às estratégias estimuladoras do pensamento criativo;
- a indicação de criação de incrementos tecnológicos e laboratórios lúdicos que favoreçam *“a produção de algo novo e valioso”*; e ainda
- o desenvolvimento de *“estratégias sistêmicas”* por parte das instituições educativas no sentido de possibilitar a formação de docentes que tenham uma *“didática e uma prática de orientação acadêmica interessante (inovadora), instigante (questionadora) e inteligente (valorosa), enfim, criativa”* (p.471).

CORES (2006) E MOZZER (2008) se dedicam a conduzir suas elaborações teóricas referenciadas nas obras de Vygotsky.

CORES (2006), em sua pesquisa empírica, afirma que *"criar novas estratégias de ensino podem favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos"* define criatividade como *"algo novo e valioso"* (p.7). Aporta sua pesquisa na Teoria da Subjetividade, e utiliza a Epistemologia Qualitativa para a construção de seu conhecimento a partir *"do entendimento de que o conhecimento é uma produção construtivo interpretativa, que as relações pesquisador-pesquisado são uma condição para o desenvolvimento das pesquisas nas ciências humanas e, que a expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que ele pode ter, em determinado momento, para a produção de ideias por parte do pesquisador"* (p.14). Constata em seus resultados que *"os professores criaram situações novas em suas práticas docentes, porém não podemos afirmar que estas foram criativas por não termos conseguido perceber a relação da atividade com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos"* (p.103) e justifica que *"talvez os seus níveis de criatividade não estejam altamente desenvolvidos ainda e que os conhecimentos que possuem não permitam favorecer o salto qualitativo necessário para os alunos"* (p.104). A autora se utiliza da perspectiva teórica de Vygotsky para abordar o tema "inclusão escolar", o conceito de "deficiência" (p.38) e para referendar suas considerações finais, empreendendo um esforço de integrar as ideias do autor aos modelos da atualidade.

MOZZER (2008) ao propor a compreensão de como se expressa a criatividade na atividade de contar histórias e os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão, demonstra coerência conceitual e argumentativa ao tratar das teorias de Vygotsky, indicando um aprofundamento nas leituras de sua obra. Entretanto adota como referencial teórico a teoria da subjetividade de González Rey e como metodologia a epistemologia qualitativa. MOZZER (2008), referindo-se à epistemologia qualitativa, afirma que *"a subjetividade, entendida à luz desta teoria, possui formas muito complexas e diferentes de se expressar e não se caracteriza por estruturas internas invariáveis que permitam construções universais sobre a natureza humana"* (p.68). Sinaliza como aspecto fundamental da epistemologia qualitativa

“o fato de o pesquisador passar a ser visto de forma bastante diferenciada, uma vez que este exerce um papel central na elaboração/construção de um modelo teórico”, que “seria, então, uma produção do pesquisador em relação ao problema estudado, podendo chegar a ser a origem de uma nova teoria. Em outras palavras, seria a produção de uma representação teórica que permitiria explicar e organizar processos ainda pouco inteligíveis, aumentando seu valor heurístico” (p.115).

Tais definições teóricas e metodológicas de MOZZER (2008) demarcam um afastamento definitivo das concepções teóricas de Vygotsky e determinam um rastro dominante no contexto socioeconômico atual, de caráter antiontológico, que concebe que o ser social pode ser adequado, emoldurado em projeções e modelos.

Na análise do texto de OLIVEIRA (2010) foi considerado, principalmente, o contexto - o universo sócio-político da pesquisadora e daqueles a quem o texto é destinado. A pesquisa, um estudo de casos, contempla a *“compreensão de como elementos subjetivos implicados na aprendizagem criativa estão atrelados a estratégias de aprendizagem como aspectos operacionais do processo de aprender”*. A autora afirma que pretende contribuir para o universo acadêmico *“ao trazer estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos altamente criativos do ensino superior”* (p.13). OLIVEIRA (2010) delimita claramente sua intencionalidade político-ideológica: a *“satisfação das expectativas e necessidades impostas socialmente”* e seu público *“o mercado de trabalho tem maior interesse em profissionais com capacidade de executar variadas tarefas, resolver problemas cotidianos de forma rápida e eficiente e, até mesmo, criar novas estratégias”* (p.10). Ao problematizar sobre seu tema de pesquisa identifica falhas e distorções no sistema educacional com uma *“exacerbada reprodução do conhecimento sem preparar o aluno para a produção de ideias”* (p.10). Em seus resultados reforça que *“as configurações criativas se apresentaram de forma altamente singularizada”* e findando sua construção teórica alega que *“o processo construtivo-interpretativo nos permitiu substituir a resposta pela construção, e a verificação pela elaboração”*. Por fim a autora arremata com a afirmação de que a Epistemologia Qualitativa revelou *“a impossibilidade de existência de relações lineares entre fenômenos como a criatividade, aprendizagem e subjetividade”* (p.142).

Algumas autoras trouxeram contribuições importantes sobre a teoria de Vygotsky, abordando suas obras com consistência conceitual e teórica.

Mozzer e Borges (2008) contribuem de forma enriquecedora para a compreensão da criatividade *“como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira”*(p.1). As autoras verificaram após revisão da literatura que *“não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade infantil. No entanto, a maioria dos autores citados entende que a criatividade está relacionada à produção de algo novo e de valor e que este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais”*(p.6).

Mozzer e Borges (2008) se aprofundam na reflexão teórica sobre os processos de criatividade, priorizando a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Destacam assertivamente que para o autor *“o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. (...) refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata”* (p.11).

Koshino (2011) buscando compreender o processo de desenvolvimento do adolescente apreende *“os fenômenos e as funções deste desenvolvimento, em movimento, suas mudanças e conexões, sob o olhar dialético e histórico”*, possibilitando, desta forma, também *“a compreensão dos significados, dos conceitos que integram as formulações vigotskianas”* (p.125). A autora apresenta subsídios teóricos significativos ao explorar a perspectiva dialética utilizada por Vygotsky para estudar o processo de desenvolvimento humano. Aborda de forma abrangente as concepções teóricas do autor como por exemplo: o desenvolvimento do pensamento, da formação de conceitos, das funções psíquicas superiores e da imaginação criativa. Por fim resgata a importância do educador em criar as condições para que tais processos de desenvolvimento se consolidem.

3.4. Discussão

Do ponto de vista teórico, algumas categorias vinculadas aos processos criativos se destacaram na produção dos autores analisados como: desenvolvimento da consciência, planejamento, subjetividade, objetividade e processos formativos. Tais categorias mantiveram relação com os indicadores e unidades de análise norteadores deste estudo (Figura 5).

Entretanto um olhar mais atento sobre tais categorias, no contexto em que se inscreviam, revelou paradoxos que determinaram um afastamento radical entre a concepção de criatividade dos trabalhos analisados e a concepção de processo criativo adotada neste estudo.

Considera-se que os processos criativos são parte integrante dos processos típicos do desenvolvimento humano e tem como fonte motriz a bagagem de experiências internalizadas nos processos sócio culturais. Sendo assim, desenvolvem-se de forma singular – específica, e geral - de totalidade, determinando um vínculo com a dimensão sócio histórica. Os processos criativos revelam-se como um sistema de ações que o sujeito realiza direcionado para um objetivo consciente, atuando como mediadores nos processos de externalização da experiência humana, por meio de atividades criadoras autônomas e transformadoras da realidade. Tais características, próprias e indissociáveis do gênero humano, atribuem aos processos criativos o sentido de integração entre a consciência, a realidade e a experiência na atividade humana. Essa conceituação diferencia-se, portanto, da conceituação de criatividade que se restringe à verificação do caráter prático e imediato do fenômeno criativo.

Os trabalhos analisados revelaram uma relação entre subjetividade e processos criativos e uma possível vinculação com os processos formativos. Indicaram que os indivíduos se apresentam mais ou menos criativos e que o desenvolvimento da criatividade pode ser potencializado. Demonstraram ainda, que a relação criatividade/subjetividade tem influência direta sobre os processos de aprendizado e que atualmente esses processos não correspondem às expectativas dos educadores.

Os autores dos textos estudados identificaram, assertivamente, os limites da relação entre processos criativos e subjetividade no contexto educacional formal: delimitaram seus problemas e revelam que o sistema que ensino parece não estar

direcionado para o processo de desenvolvimento dos educandos, e isso se reflete nas ações dos alunos convertidas em operações mecanizadas e sem sentido.

Alguns estudos revelaram inconsistências em relação ao referencial teórico ao situarem Vygotsky entre suas principais referências bibliográficas. Dentro de um contexto de discussão sobre subjetividade, processos criativos e processos formativos, esses estudos se distanciaram radicalmente da compreensão de desenvolvimento humano de Vygotsky, atribuindo visões restritivas às suas teorias, por vezes descontextualizando-a, contrariando, assim, a essência de seu pensamento.

Essa verificação explicitou a necessidade de busca de aportes teóricos que sustentassem a afirmação de que existe uma leitura errônea da obra de Vygotsky, no meio acadêmico. Foram destacados dois trabalhos contemporâneos, reafirmando tal constatação:

- A psicóloga Zóia Prestes, em sua tese de doutorado em educação (UnB, 2010), analisou as traduções dos textos de Vygotsky, demonstrando como equívocos e negligência constituíram a adulteração de conceitos fundamentais de sua teoria e suas ideias. Prestes estudou a biografia de Vygotsky escrita por sua filha Vigodskaja e Lifanova, e traz informações inéditas sobre a trajetória profissional do autor.
- CARMO (2008), em sua tese de doutorado em educação, aponta que ocorreram, nas obras traduzidas para o português, desvios essenciais no pensamento de Vygotsky. Particulariza que o conjunto de categorias Vigotskianas (como a fala, a cultura e a interação) quando descoladas do princípio do trabalho, distanciam o autor *por conseguinte da perspectiva da ontologia*.

A tentativa de compreensão dos motivos que contribuíram para tal equívoco, confluíu para a verificação dos pressupostos em que os autores estudados se basearam para expor seus pontos de vista. Como resultado foram identificados dois interlocutores em comum: os pesquisadores cubanos Gonzalez Rey e Mitjáns Martinez. A maioria dos trabalhos analisados tiveram como referência a teoria da subjetividade desenvolvida por Rey e a concepção de criatividade de Martinez.

Considerando imperativo para a continuidade desta elaboração teórica o conhecimento circunstanciado dos elementos desvelados, foram selecionados dois estudos em que Gonzalez Rey delimita sua teoria histórico cultural da subjetividade. A leitura desses estudos indicou um distanciamento, radical, entre o pensamento de Gonzalez Rey e de Vygotsky e, conseqüentemente, do significado de externalização/ objetividade e internalização/subjetividade assumidos nesta proposta de estudo. Ressalta-se que a intenção desta discussão não é a de polemizar com o autor e sim a de estabelecer um diálogo crítico com o leitor.

Gonzalez Rey (2005) declara que se fundamenta em um texto de Vygotsky - *El significado histórico de la crisis de la psicología - Una investigación metodológica* (1927) - para definir as “bases para o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade numa perspectiva histórico cultural” (Gonzalez Rey, 2005, p.76). O autor afirma que

Ainda que o termo subjetividade não apareça de forma explícita nos anos de constituição da psicologia soviética, quando psicólogos como L.S.Vygotsky e S.L. Rubstein, inspirados no marxismo, estavam traçando o objeto da psicologia [...] pela primeira vez aparecia de forma clara o caráter cultural da psique organizado em marcos teóricos consistentes (Gonzalez Rey, 2005, p.75).

Entretanto já em 1924, em sua primeira aparição pública no **II Congresso de Psiconeurologia**, os fenômenos subjetivos são tema da exposição de Vygotsky, ao realizar uma crítica categórica aos reflexologistas, reivindicando a tomada da “consciência” como objeto de investigação de uma psicologia objetiva. Vygotsky expõe:

Fala-se muitas vezes da correlação entre os fenômenos subjetivos (psique) e os objetivos, mantendo-se veladamente sempre no âmbito do dualismo. (...) e dualismo é essencialmente o verdadeiro nome da postura adotada por Pávlov e Békterev. (...) fenômenos subjetivos ou psíquicos, repetem aos quatro ventos os reflexólogos. Em que consiste esses fenômenos subjetivos: o psíquico? Entre os possíveis enfoques sobre essa questão – que é decisiva -, a reflexologia adota a posição do mais puro idealismo e dualismo, cuja denominação correta seria a de idealismo ao inverso”³⁴ (VYGOTSKY, 2000c, p.9).

³⁴ “Habla muchas veces de la correlación entre los fenómenos subjetivos (psique) y los objetivos, manteniéndose veladamente siempre en el ámbito del dualismo. (...) Y dualismo es esencialmente el verdadero nombre de la postura adoptada por Pávlov y Békterev. (...) Fenómenos subjetivos o psíquicos, repiten a los cuatro vientos los reflexólogos. ¿Y en qué consisten esos fenómenos subjetivos: lo psíquico? Entre los posibles enfoques sobre esta cuestión —que es decisiva—, la reflexología adopta la posición del más puro idealismo y dualismo, cuya denominación correcta sería

Vygotsky propõe então a constituição de uma psicologia que permita a apreensão dos processos psicológicos do ser humano de forma ampla e aprofundada. No texto *Psicología general y experimental* o autor busca os elementos constitutivos dos processos de humanização, indicando que o trabalho e o comportamento se baseiam na ampla utilização da experiência de gerações anteriores (experiência histórica) e que a experiência social constitui um componente importante do comportamento humano (2000j, p.26). É nessa perspectiva que ele considera que “a percepção das impressões externas, sua transformação subjetiva e, como resultado dela, uma determinada influência no mundo exterior – já são um processo, uma atividade”³⁵ (VYGOTSKY, 2000j, p.17).

No ano seguinte (1925) no texto *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*, Vygotsky dá continuidade à sua crítica aos reflexologistas afirmando que a premissa da reflexologia de admitir a possibilidade de explicar o comportamento humano

“sem recorrer aos fenômenos subjetivos, ou seja, a psicologia sem psique, - representa a outra face do dualismo da psicologia subjetiva, com sua tentativa de estudar uma psique pura, abstrata.(...) Consequentemente, temos que concordar que é impossível estudar o comportamento humano e as formas complexas de sua atividade, independentemente de sua psique”³⁶ (VYGOTSKY, 2000d, p. 23 e 24).

Em 1926 Vygotsky introduz o texto *La introspección y el método de la psicología* afirmando que o início da crise da psicologia russa foi demarcado pela “orientação agressiva do behaviorismo americano”. O autor assinala que tal orientação foi necessária e importante para que se estabelecessem posições objetivas na psicologia, “liberadas do cativeiro do subjetivismo espiritualista e idealista”. Entretanto declara que diante do percurso do behaviorismo

la de idealismo a la inversa.” Vygotsky, *Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos* (1924), Obras Escogidas, Tomo I, 2000c

³⁵ “la percepción de las impresiones externas, su transformación subjetiva y, como resultado de ella, una determinada influencia en el mundo exterior (...) —, son ya un proceso o una actividad” Vygotsky, *Psicología general y experimental* (1924), Obras Escogidas, Tomo I, 2000j

³⁶ “La principal premisa de la reflexología, la admisión de la posibilidad de explicar enteramente el comportamiento del hombre sin recurrir a fenómenos subjetivos, es decir, la psicología sin psique, representa la otra cara del dualismo de la psicología subjetiva, con su intento de estudiar una psique pura, abstracta. (...)Por consiguiente, habrá que convenir que o bien es realmente así, en cuyo caso es imposible estudiar el comportamiento del hombre y las complejas formas de su actividad, independientemente de su psique”. Vygotsky, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* (1925), Obras Escogidas, Tomo I, 2000d

norteamericano e da reflexología rusa “surge a necessidade do distanciamento dos companheiros de viagem e da demarcação do próprio caminho”³⁷ (VYGOTSKY, 2000k, p.36). Por fim chegamos ao texto citado por González Rey *El significado histórico de la crisis de la psicología* de 1927, no qual Vygotsky aponta a necessidade de uma abordagem do desenvolvimento histórico do psiquismo e de um método adequado de estudar seu desenvolvimento.

A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral, universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou dialética da psicologia é o que considero psicologia geral³⁸ (VYGOTSKY, 2000a, p.216)

O texto tem como tema fundamental a relação entre a dialética objetiva e a dialética subjetiva. Ao delimitar o conceito de psicologia geral, Vygotsky (2000a) recorre à uma passagem do método da economia política de Marx e declara “a anatomia do homem é a chave da anatomia do mono (...) Só podemos compreender as conjecturas sobre a existência de uma consciência elevada nas espécies inferiores, se já sabemos previamente o que consiste o mais elevado” (p.157). A seguir o autor acrescenta:

“compreender o operário a partir da renda e a forma feudal a partir da burguesia: é exatamente o mesmo procedimento metodológico mediante o qual compreendemos e definimos o pensamento e os rudimentos da linguagem nos animais, a partir do pensamento evoluído e da linguagem do homem. Só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou inclusive o próprio processo – se conhecermos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que ele adota e seu funcionamento”³⁹ (VYGOTSKY, 2000a, p.157).

³⁷ El comienzo de la crisis rusa viene marcado por la orientación hacia el agresivo behaviorismo norteamericano. Al principio, eso era necesario. Hacía falta conquistar posiciones objetivas en psicología y liberarse del cautiverio del subjetivismo espiritualista e idealista. Pero ahora todos ven que la psicología marxista sólo puede seguir hasta un determinado punto el camino elegido por el behaviorismo norteamericano y la reflexología rusa. Surge la necesidad de desmarcarse de los compañeros de viaje y marcarse el propio camino. Vygotsky, *La introspección y el método de la psicología: A modo de introducción* (1926), Obras Escogidas, Tomo I, 2000k

³⁸ “La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general. Para crear estas teorías intermedias —o metodologías, o ciencias generales— será necesario desvelar la esencia del grupo de fenómenos correspondientes, las leyes sobre sus variaciones, sus características cualitativas y cuantitativas, su causalidad, crear las categorías y conceptos que les son propios, crear su «El capital»” p.216. Vygotsky, Obras Escogidas Tomo 1: *El significado histórico de la crisis de la psicología* (1926), 2000a

³⁹ Comprender el obrero a partir de la renta y la forma feudal a partir de la burguesía: es exactamente el mismo procedimiento metodológico mediante el cual comprendemos y definimos el pensamiento y los rudimentos del lenguaje en los animales, a partir del pensamiento evolucionado y del lenguaje del

Esse texto de Vygotsky é demarcado pela dialética, pela indissociabilidade entre pensamento e realidade, entre aquilo que é objetivo e o que é subjetivo:

“F. Engels afirma repetidamente que para a lógica dialética a metodologia da ciência é um reflexo da metodologia da realidade. (...) Estas palavras encerram a chave da psicologia geral como parte da dialética: esta correspondência entre pensamento e realidade que se vê na ciência, constitui, ao mesmo tempo, o objeto e o critério fundamental e, inclusive, o método da psicologia geral, ou seja, seu princípio geral (170). (...) Aqui aparece claramente a exigência de se levar em conta a dialética objetiva da natureza na hora de investigar a dialética subjetiva desta ou daquela ciência, ou seja, o pensamento dialético”⁴⁰ (VYGOTSKY, 2000a, p. 170, 171)

Já no texto: *La psique, la conciencia; el inconsciente* Vygotsky não deixa dúvidas sobre o caráter de totalidade do método que propõe, que implica em considerar tanto os aspectos subjetivos, quanto os objetivos do desenvolvimento humano. O autor elabora a seguinte teorização:

“A psicologia dialética parte principalmente da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos”. Para a psicologia dialética a piquê (...) é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Como o resto na natureza, não foi criada, surgiu no processo de desenvolvimento. (...) Se aceitarmos essa história natural da psiquê compreenderemos também a segunda ideia: a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar além do cérebro, mas como uma expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções superiores do cérebro. (...) Mediante a abstração, o processo psíquico se separa, ou subtrai do psicofisiológico, mas é dentro dele onde, unicamente, adquire significado e sentido. O reconhecimento da unidade desse processo nos conduz obrigatoriamente a uma exigência metodológica completamente nova: não devemos estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, pois, desgarrados do todo (do conjunto) se apresentam totalmente incompreensíveis; Devemos,

hombre. Sólo podemos comprender cabalmente una determinada etapa en el proceso de desarrollo —o incluso el propio proceso— si conocemos el resultado al cual se dirige ese desarrollo, la forma final que adopta y la manera en que lo hace. Vygotsky, *El significado histórico de la crisis de la psicología - Una investigación metodológica* (1927), Obras Escogidas, Tomo I, 2000a

⁴⁰ “F. Engels señala repetidas veces que para la lógica dialéctica la metodología de la ciencia es el reflejo de la metodología de la realidad. (...) Estas palabras encierran la clave de la psicología general como parte de la dialéctica: esta correspondencia entre pensamiento y realidad que se ve en la ciencia constituye a la vez el objeto y el criterio fundamental e incluso el método de la psicología general, es decir, su principio general. (...) Aquí aparece claramente la exigencia de tener en cuenta la dialéctica objetiva de la naturaleza a la hora de investigar la dialéctica subjetiva en tal o cual ciencia, es decir, el pensamiento dialéctico” Vygotsky, *El significado histórico de la crisis de la psicología - Una investigación metodológica* (1927), Obras Escogidas, Tomo I, 2000a

pois, abordar o processo na sua totalidade, o que implica considerar tanto os aspectos subjetivos, quanto os objetivos⁴¹ (VYGOTSKY, 2000i, p.58)

Com base no exposto demonstra-se, de forma clara e manifesta, o evidente equívoco na afirmativa de González Rey (2005) de que o termo subjetividade não aparece "de forma explícita nos anos de constituição da psicologia soviética" (p.75). Da mesma forma que sua declaração seguinte também não encontra respaldo na materialidade dos textos de Vygotsky.

Gonzalez Rey (2005) sustenta que "as criações humanas são produções de sentido" e defende um conceito de subjetividade apoiado "com particular força no conceito de sentido subjetivo, que representa a forma essencial dos processos de subjetivação". O autor afirma ainda que parte das concepções teóricas de Vygotsky para delinear as "bases para o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade numa perspectiva histórico cultural" (p.76). Entretanto o autor declara que, em sua teoria, o papel da cultura é representativo de "um sistema subjetivo, gerador de subjetividade" (Gonzalez Rey, 2005 p.78) e sinaliza claramente o afastamento de suas concepções teóricas das de Vygotsky quando afirma que

Um dos temas polêmicos até hoje é o processo de formação do psíquico a partir do social, a definição de quais são os processos implicados no desenvolvimento da psique histórica e culturalmente configurada [...]. Vygotsky tentou solucionar a questão por meio do conceito de interiorização, mas como temos afirmado em outros trabalhos (1985, 1995, 1997) a subjetividade não se internaliza (p.78, grifo nosso).

E ainda que:

⁴¹ "La psicología dialéctica parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique (..) sino una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. (...) Si aceptamos esta historia natural de la psique comprenderemos también la segunda idea: la psique no debe ser considerada como una serie de procesos especiales que existen en algún sitio en calidad de complementos por encima y aparte de los cerebrales, sino como expresión subjetiva de esos mismos procesos, como una faceta especial, una característica cualitativa especial de las funciones superiores del cerebro. (...) Mediante la abstracción, el proceso psíquico se separa o sustrae del psicofisiológico, pero es en su seno donde únicamente adquiere significado y sentido. (...) el reconocimiento de la unidad de este proceso psicofisiológico nos conduce obligatoriamente a una exigencia metodológica completamente nueva: no debemos estudiar los procesos psíquicos y fisiológicos de forma separada, puesto que desgajados del conjunto se nos hacen totalmente incomprensibles; debemos abordar pues el proceso en su totalidad, lo que implica considerar a la vez los aspectos subjetivos y objetivos" *Vygotsky, La psique, la conciencia; el inconsciente* (publicado em 1930), Obras Escogidas, Tomo I, 2000i

“Na questão da relação entre o social e o individual, Vygotsky foi mais conservador que Rubinstein, e se manteve, a partir de um determinado momento de sua obra, na análise dessa relação por meio da interiorização”. (GONZALEZ REY, 2005, p.79).

Como já foi amplamente evidenciado no capítulo I deste trabalho, a internalização é compreendida por Vygotsky em dupla vertente: quando o homem interage socialmente, entra em contato com as formas culturais de pensamento, apropria-se dessas formas e as transforma em um fenômeno social que passa a fazer parte de seu funcionamento mental pessoal. Esse processo implica na construção de uma função que depende, por sua vez, do domínio do sistema cultural que foi apropriado por meio das representações simbólicas. Desta forma os objetos culturais deixam de ser externos e alheios e passam a ser internos. Portanto é a cultura que possibilita e proporciona os instrumentos simbólicos de representação e suas significações. Essa confluência entre os elementos simbólicos e sua significação – linguagem - organiza o pensamento.

González Rey (2007) no texto *As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural*, declara

Neste artigo pretendo não apenas esclarecer a evolução da categoria de sentido na obra de Vygotsky, tema ao qual tenho dedicado vários trabalhos (González Rey, 2000, 2002, 2006 e 2007), mas apresentar como foi a evolução dessa categoria na própria Psicologia soviética (p. 156).

O autor inicia sua exposição afirmando que

“O Conceito de sentido não aparece nos primeiros trabalhos de Vygotsky. Ele vai aparecer na última fase de sua obra e, em pouquíssimo tempo, vai se expressar de formas diferentes, desprendendo-se progressivamente da palavra, em relação à qual aparece definido em Pensamento e Linguagem{1934}” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 156).

Ao contrário do que afirma Gonzalez Rey, o conceito de sentido foi tratado por Vygotsky ao longo de sua obra, e já em seu texto de 1925⁴² vincula a formação do sentido como um resultado, um produto do significado (VYGOTSKY, 2000d, p.79). Ao propor a mediação dos sentidos pelo método “objetivo-analítico” o autor afirma

⁴² El problema de la conciencia (Problema soznania) foi escrito com base em algumas anotações e estenografias de suas palestras, aulas e relatórios e publicado pela primeira vez em 1925 - *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento*. Vygotsky, Obras escogidas, Tomo I, 2000d

que conhecer o significado é conhecer o singular como universal⁴³ (Vygotsky, 2000h, p.9). E ao estudar o papel do significado na consciência identifica que este se dá sempre em uma realidade generalizada e exatamente por terem sido generalizados, é que os processos da consciência do homem têm significado. “O significado da palavra é sempre uma generalização; atrás da palavra há sempre um processo de generalização – o significado surge onde há generalização”⁴⁴(Vygotsky, 2000h, p.11).

González Rey (2007) revela que toma como ponto de partida o conceito de **sentido** introduzido por Vygotsky para desenvolver o conceito de **sentido subjetivo** - pedra angular para o estudo da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural. Porém a construção teórica do conceito de **sentido subjetivo** de González Rey se funda em um conceito de sentido que não é de Vygotsky. O autor afirma:

Vygotsky, que no princípio manteve-se dentro dos mesmos limites de Paulhan na análise do sentido, associando-o essencialmente ao uso da palavra e à sua relação com as estruturas de significado, dentro das quais se produz na linguagem, vai enfatizando, cada vez mais, a relação do sentido com a personalidade e com a vida psíquica como um todo. Isso o leva, no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*, intitulado “Pensamento e Palavra”, a apresentar vários matizes sobre a categoria de sentido, apesar de algumas incongruências nessas definições. Assim, numa das formas mais acabadas em que consegue definir o sentido nessa obra, o autor, relacionando o sentido à análise psicológica da linguagem interna, destaca:

“O sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que parecem em nossa consciência como resultada da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Ele é o mais estável, unificado e preciso dessas zonas. Em contextos diferentes, o sentido da palavra muda. Em contraste, o significado é comparativamente um ponto fixo e estável, ele se mantém estável com todas as mudanças do sentido da

⁴³ “El significado del objeto no es el de la palabra. (...) Conocer el significado - conocer lo singular como universal. Gracias a haber sido denominados, es decir, generalizados, los procesos de la conciencia del hombre tienen su significado. Significado - es propio del signo. Sentido - es lo que forma parte del significado (resultado del significado), pero no ha sido fijado por el signo. Formación del sentido -resultado, producto del significado. El sentido es más amplio que el significado”. Vygotsky, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* Obras escogidas, Tomo I, 2000d

⁴⁴ “El significado de la palabra es siempre una generalización; tras la palabra hay siempre un proceso de generalización - el significado surge donde hay generalización” Vygotsky, *Pensamento e habla* (1930). Obras escogidas, Tomo II. 2000h

palavra que estão associados ao seu uso em diferentes contextos” [Vygotsky, 1987, pp. 275-276] (Gonzalez Rey, 2007, p.158)

O trecho acima que González Rey atribui à definição de “sentido” de Vygotsky trata, na verdade, de uma fala de Vygotsky descrevendo a distinção que Pauhlan faz entre o sentido da palavra e seu significado. Além da citação incorreta, o conteúdo não corresponde nem com a versão brasileira (2009) e nem com a versão espanhola (2000) dos textos de Vygotsky, cuja citação correta é

Pauhlan prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a distinção entre o sentido da palavra e seu significado. Para Pauhlan o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica. Fluida, complexa, que tem zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme, exata. (...) O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ele aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido⁴⁵ (VYGOTSKY, 2000h, p. 197).

No capítulo 7 *Pensamiento y palabra*, Vygotsky retoma as bases de seu conceito de sentido e significado da palavra e enfatiza que seria um erro considerar o pensamento e a linguagem como processos independentes, que se encontram em pontos isolados e estabelecem uma interação meramente mecânica. Vygotsky afirma que esse é o erro metodológico fundamental da grande maioria das pesquisas que para explicar as propriedades do pensamento verbal o decompõem em seus elementos: a palavra e o pensamento. Para substituir esta análise do pensamento verbal Vygotsky propõe a divisão do pensamento verbal em unidades e

⁴⁵ Pauhlan ha prestado un gran servicio al análisis psicológico del lenguaje al introducir la distinción entre el sentido de la palabra y su significado. Para Pauhlan el sentido de la palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos evocados en nuestra conciencia gracias a la palabra. Por consiguiente, el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica, variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. La palabra adquiere su sentido en su contexto y, como es sabido, cambia de sentido en contextos diferentes. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable en todos los cambios de sentido de la palabra en los distintos contextos. Las variaciones del sentido representan el factor principal en el análisis semántico del lenguaje. El significado real de la palabra no es constante. En una operación la palabra actúa con un significado y en otra adquiere un significado distinto. El dinamismo del significado es el que nos lleva al problema de Pauhlan, a la cuestión de la relación entre el significado y el sentido” Vygotsky, *Pensamiento e habla* (1930). Obras escogidas, Tomo II. 2000h

sua interpretação como produtos de análise que se constituem de componentes primários, características específicas e propriedades. O autor ressalta que desse modo é possível identificar a unidade na sua forma mais simples: o significado da palavra que reflete a união do pensamento e da linguagem, “é a unidade de ambos processos, que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer o que representa: um fenômeno da linguagem ou do pensamento”⁴⁶ (Vygotsky, 2000h, p.168).

A fragilidade da ancoragem conceitual do **sentido subjetivo** de González Rey se revela, de forma incontestável, a partir da síntese da pesquisa de Vygotsky sobre como o significado das palavras era expressado pelas várias correntes psicológicas. No texto *El problema de la conciencia*, Vygotsky assinala que na linguística, na psicolinguística e na psicologia

"o significado das palavras era invariável, não evoluía. Na psicologia (F. Polan) o significado permanece estacionado, só varia o sentido. O sentido da palavra se refere a processos psicológicos despertados pela palavra em questão. E nesse caso não há evolução (movimento), o princípio de construção do sentido continua sendo o mesmo. Pouhlan amplia o conceito de 'sentido'"⁴⁷ (VYGOTSKY, 2000l, p.75)

Mais à frente o autor faz o movimento inverso ao de Pauhlan (e, consequentemente, ao de González Rey):

O significado da palavra não é igual a uma coisa estática dada de uma vez para sempre (contra Polan). (...) a palavra, caráter geral, caráter abstrato, é um significado linguístico, não psicológico. (...) Conhecer o significado significa conhecer o singular como universal. 'Graças a terem sido denominados, ou seja, generalizados, os processos da consciência do homem tem seu significado. Significado é próprio do signo. Sentido – é o que forma parte do significado (resultado do significado). (...) Formação do sentido – resultado, produto do significado. O sentido é mais amplo que o significado"⁴⁸ (VYGOTSKY, 2000l, p.79)

⁴⁶ “es la unidad de ambos procesos, que no admite más descomposición y acerca de la cual no se puede decir qué representa: un fenómeno del lenguaje o del pensamiento” Vygotsky, *Pensamento e habla* (1930). Obras escogidas, Tomo II. 2000h

⁴⁷ “El significado de todas las palabras es invariable, no evoluciona. En psicología (F. Polan); el significado permanece estancado, sólo varía sentido. El sentido de la palabra se refiere a procesos psicológicos despertado por la palabra en cuestión. Y en este caso no hay evolución, movimiento,) que el principio de construcción del sentido continúa siendo el mismo. Polan amplía el concepto de «sentido». VYgotsky. *El problema de la conciencia* (1933) Obras escogidas, Tomo I. 2000l

⁴⁸ “El significado de la palabra no es igual a una cosa sencilla dada una vez para siempre (contra Polan). (...) la palabra; carácter general, carácter abstracto, es un significado lingüístico, no

Como já foi amplamente exposto no capítulo I do presente trabalho, os instrumentos psicológicos - entre eles os signos - que por sua vez estão carregados de significados, são dispositivos (primeiramente) sociais e que posteriormente são interiorizados. Como meios, os instrumentos psicológicos estão numa posição estrutural entre a interioridade e a exterioridade.

As passagens acima revelam que a elaboração da teoria da subjetividade de base histórico-cultural desenvolvida por González Rey, a partir de seu conceito de **sentido subjetivo**, se alicerça em bases tênues. De acordo com o autor

A subjetividade é uma produção humana, não uma internalização. Nada do que acontece em nossas práticas se internaliza, pois acima delas nós produzimos, e essa produção, mesmo sendo resultado de nossas práticas e relações, não é um resultado linear, mas uma produção diferente (GONZALEZ REY, 2007, p.173).

Diante da definição de sentido que Gonzalez Rey atribui a Vygotsky e que difere radicalmente tanto de seus primeiros estudos quanto de sua tese central no livro *Pensamiento y Habla* e assumindo-se que

“A subjetividade jamais deixou de ser internalização de realidades objetivas e a objetividade jamais deixou de ser o campo da externalização mediada de subjetividades” (RESENDE, 2007, p.2),

demarca-se o distanciamento, deste estudo, da perspectiva teórica de González Rey, e, conseqüentemente, de alguns dos estudos analisados que, erroneamente, se referenciam em Vygotsky para legitimar suas próprias elaborações teóricas e, de forma equivocada e descontextualizada, investem em interpretações a-históricas.

Para sustentar a reflexão sobre a importância da história e da cultura na teoria do desenvolvimento psicológico de Vygotsky, recorre-se ao texto de Pino (2000): *A Psicologia Concreta de Vygotski - Implicações para a Educação*.

De acordo com Pino (2000) “o termo 'História' tem para Vigotsky dois significados: um geral e outro restrito” (p.33). Sendo que no geral a história é

psicológico. (...) Conocer el significado - conocer lo singular como universal. «Gracias a haber sido denominados, es decir, generalizados, los procesos de la conciencia del hombre tienen su significado. Significado - es propio del signo. Sentido - es lo que forma parte del significado (resultado del significado). Formación del sentido - resultado, producto del significado. El sentido es más amplio que el significado” *El problema de la conciencia* (1933) Obras escogidas, Tomo I. 2000l

considerada uma abordagem dialética que organiza significativamente os fatos. Já em seu significado restrito, a história se refere à história do homem e de sua atuação no mundo, estabelecendo uma relação entre a natureza e a cultura. O autor assinala que para Vygotsky

“o comportamento humano não é da ordem do biológico, pois suas bases são ‘formas culturais’. (...) O que define esse comportamento é ser duplamente mediado, pela técnica e pelo simbólico. (...) O homem constitui, portanto, como diz Vigotski, ‘uma unidade dialética de duas ordens essencialmente diferentes’ (PINO, 2000, p. 41 e 42).

Pino acrescenta que “quando Vigotski fala de desenvolvimento cultural, refere-se especificamente ao desenvolvimento pessoal (ontogênese), mas tendo como referência o desenvolvimento geral da espécie humana” (p.46).

Nesse sentido Schlindwein (2001) esclarece que

Vygotsky buscava delinear um método de investigação que possibilitasse o estudo dos processos psicológicos do ser humano em abrangência e complexidade. Para tanto, fazia-se importante, a exemplo de Marx, encontrar uma unidade de análise que, em Psicologia, pudesse explicar, em profundidade, os processos psicológicos tipicamente humanos. Vygotsky encontrou a unidade de análise, para o estudo da consciência, no significado da palavra. No entender do autor, a palavra congrega em si todas as propriedades básicas da consciência. Em sua ótica, a palavra representa um “microcosmo da consciência” (p.108).

Em relação aos signos, Schlindwein considera sua constituição histórica na cultura humana, o que possibilita

“a internalização dos significados e sentidos dos eventos tipicamente humanos. É através do uso da palavra que a criança tem acesso à vida humana. Não basta nascer homem, é necessário incorporar em si a humanidade, ou seja, as formas tipicamente humanas de ser e agir. Assim, as propriedades e qualidades do objeto, definidas culturalmente, são internalizadas pelo ser humano, que, ao conferir um modo próprio de uso e manipulação do objeto, ressignifica-o, alterando a primeira significação” (SCHLINDWEIN, 2001, p.110).

Dando continuidade à discussão sobre a análise dos 9 textos sobre processos criativos/criatividade, apresenta-se a segunda inconsistência detectada. Em alguns trabalhos, que situam o debate sobre processos criativos e subjetividade no campo da educação formal, os autores afirmam que a criatividade pode ser mensurada por meio de testes e questionários, e ainda que seu desenvolvimento pode ser potencializado por meio de um ensino criativo envolvendo aspectos motivacionais, manuais de técnicas relacionadas à estratégias estimuladoras do pensamento criativo, incrementos tecnológicos e laboratórios lúdicos.

Apesar da identificação de que o sistema de ensino atual promove e mantém o sistema econômico vigente (fala da maioria deles), os autores se ancoram em justificativas de uma demanda social de pessoas cada vez mais criativas e buscam soluções adaptativas dentro dessa própria lógica. Ao valorizarem propostas de delineamento de estratégias favorecedoras da aprendizagem criativa, que atendam a tais demandas contemporâneas, acabam por promover e alimentar essa mesma lógica.

Em relação ao papel da escola nos processos formativos Pino (2000) enfatiza que sob a perspectiva de Vygotsky o

"desenvolvimento humano e educação constituem dois aspectos de uma mesma coisa. Se o primeiro diz o que é o ser humano e como ele se constitui, a segunda é a concretização dessa constituição. (...) nessa perspectiva, a educação é constitutiva da pessoa. É o processo pelo qual, através da mediação social, o indivíduo internaliza a cultura e se constitui como ser humano" (p. 57).

Sendo assim, partir da premissa de que o desenvolvimento depende da apropriação de objetos, de saberes, normas e ferramentas desenvolvidas na cultura, ou seja, dentro de contextos de atividade socialmente definidas (família, escola, trabalho), significa concordar que a escola tem, sim, um papel fundamental nesse processo. O papel de propiciar o domínio de instrumentos de mediação particulares, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estimulando desta forma, o desenvolvimento de processos subjetivos específicos.

Vygotsky utiliza o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, para se referir à combinação entre instrumento [ferramenta, tal como Marx a concebeu] e signo [aqui compreendido enquanto ferramenta psicológica] (SCHLINDWEIN, 2001, p. 107)

Em relação aos textos analisados, o paradoxo se apresenta quando os autores tentam transformar os processos criativos (que são a condição de possibilidade) em razão e sentido, encerrando aquilo que é uma condição subjetiva da vida a uma mera explicação causal, ou a uma adaptação que se esgota em si mesma. Portanto, a solução dada por alguns dos autores se distancia do enfoque teórico declarado “Histórico-Cultural” e da possibilidade de se estabelecerem estratégias pedagógicas de ação que não se expirem como técnicas de reprodução de comportamentos e que, sim, conduzam ao desenvolvimento individual/histórico.

3.5. Considerações

Vygotsky constrói suas reflexões sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sustentadas sobre a ideia da atividade humana. Toma como premissa a afirmativa de Marx de que tal atividade prescinde de uma “vontade orientada para um fim”, ou um processo intencional direcionado à ação, à um objetivo, que por sua vez é determinado no plano do ideal. Partindo desse argumento Vygotsky elabora uma construção teórica que revela os processos psicológicos implicados nessa interação dialética, entre os processos de internalização e de externalização, na atividade humana. Sob tal perspectiva a consciência do homem se estrutura nas relações sociais “transferidas para dentro” e se concretiza nos elementos culturais sintetizando, dessa forma, a experiência humana, social e duplicada. Logo, é nessa transição entre realidade externa para realidade interna, que a consciência se manifesta como uma situação “ideal” entre o homem e a realidade.

Aportado pelas contribuições teóricas de Marx, Engels e Vygotsky este percurso de conhecimento revelou evidências empíricas da relação entre processos criativos e o desenvolvimento da consciência, que tem como fonte motriz a bagagem de experiências internalizadas nos processos sócio culturais.

Partindo da ideia de que os processos criativos expressam um "retrato" social, historicamente localizado, e que se modifica no processo de desenvolvimento, buscou-se evidências de sua expressão contemporânea. Para tanto investigou-se como os autores dos estudos sobre os processos criativos nos campos da educação e da psicologia, fundamentados na perspectiva histórico cultural, compreendem a gênese desses processos. O resultado da análise de 9 trabalhos (6 teses e dissertações e 3 artigos) demonstrou que a relação criatividade/ subjetividade têm influência direta sobre os processos de aprendizado. Alguns autores evidenciaram que atualmente esses processos não correspondem às expectativas dos educadores.

No entanto, se os processos criativos funcionam como um sistema de ações que o sujeito realiza direcionado para um objetivo consciente, eles coincidem com as ações que se esperam dos alunos nas atividades escolares. O problema apontado pelos autores revela que o sistema de ensino parece não estar direcionado para o

processo de desenvolvimento e isso se reflete nas ações dos alunos convertidas em operações mecanizadas e sem sentido. Uma parte desses estudos sinalizou, ainda, que os indivíduos apresentam-se mais ou menos criativos e que o desenvolvimento da criatividade pode ser potencializado por meio de estratégias e soluções, estimuladoras do pensamento criativo, que atendam à demanda contemporânea de *implementação de uma cultura criativa, inovadora, valorosa, que satisfaça as expectativas e necessidades impostas socialmente e atenda ao mercado de trabalho.*

Nesse movimento identifica-se um ponto fundamental de compreensão das temporalidades sociais e políticas que se entrecruzam nas teorizações sobre os criatividade. O fenômeno “processos criativos” está carregado de determinações que se desenvolvem nas diferentes épocas históricas em que é estudado. Entretanto apesar de suas determinações serem as mesmas, sua função em relação ao contexto econômico e social muda radicalmente, sendo representada por elaborações contraditórias, reprodutivas da lógica econômica em que estão inseridas. A questão que se impõe, portanto, é: por que tais documentos, em detrimento de outros, se apresentam, são conservados e publicados?

As reflexões construídas neste trabalho demonstram que a relação entre os processos criativos e os processos subjetivos tem, sim, influência direta sobre os processos de aprendizado e reforçam a importância do enriquecimento da experiência humana a fim de proporcionar bases suficientemente sólidas para sua atividade criadora. Portanto tal premissa afasta a possibilidade de se estabelecerem estratégias pedagógicas de ação e técnicas de comportamentos que não conduzam à maturação do conhecimento.

O que não está explícito nas teorizações estudadas, é com que finalidade e a partir de que tipo de entendimento de ser humano se deseja determinar ou estruturar seres humanos criativos. Se é a partir de uma percepção reprodutiva da realidade, ou se voltados para seus processos de emancipação e autonomia, mediados por processos criativos socialmente estruturados e impregnados com suas dinâmicas, ou seja, do agir humano em um tempo e num espaço sociocultural.

Este itinerário de estudo possibilitou as seguintes considerações: os processos criativos são parte integrante dos processos típicos do desenvolvimento humano; se estruturam nos processos de internalização das realidades objetivas;

atuam como mediadores nos processos de externalização, revelando-se como atividade criativa autônoma e transformadora da realidade; e são entrecortados por temporalidades sociais e políticas.

Desvelou-se ainda a possibilidade de reflexão sobre a imaginação criativa, que encontra sua matéria prima na própria realidade de suas experiências e se manifesta, não só nos períodos de desenvolvimento, e sim, durante toda a vida do homem. Neste sentido, tudo que nos rodeia, no mundo cultural, é produto da criação humana. Portanto, enfatiza-se o sujeito criador como aquele que carrega em si as possibilidades, a técnica e a cultura, referenciadas por processos culturais/civilizatórios.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Luiza S. N. O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília/DF 2006
- BLANCK, Guillermo. Vygotsky: el hombre y su causa. En: Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación. Bs. As.: Aique Grupo Editor, 1993
- BARRETO, Maribel O; MARTINEZ MITJÁNS, Albertina. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 24, n. 4, p. 463-473, out./dez. 2007
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n4/v24n4a06.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010. doi: 10.1590/S0103-166X2007000400006.
- BRITO, Cássius M. T. M. B. Questões de método em Marx e Vigotski e seus desdobramentos para a compreensão das relações entre indivíduo e sociedade: aproximações iniciais - Maringá, 2011
- CARMO, Francisca M. Vigotski: um estudo à luz da Centralidade ontológica do trabalho. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará UFC. 2010
- CORES, Cristina I. A criatividade do professor em situação de inclusão escolar. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2006
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem [1876]. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II. 1990
- ENGELS, Friedrich. Anti-Dühring - eBooksBrasil.com. 2001
- FADEL, Susana; SILVA, Gildene e Wechsler, Solange. Criatividade e Educação: análise da produção científica brasileira. Revista Recrearte, 2007
Disponível em
<http://www.revistarecrearte.net/spip.php?page=imprimir&id_article=275> Acesso em jan de 2013
- GONZALEZ REY, Fernando L. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005
- GONZALEZ REY, Fernando L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. pp. 155-179 Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007
- GROFF, Apoliana. MAHEIRIE, Kátia. Atividade criadora no MST:o acampamento como “berço da criatividade”. Psico, Porto Alegre, 42, fev. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10726/7445>. Acesso em: Set. 2013

KOSHINO, Ila L. A. Vigotski : desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético Universidade Estadual de Londrina – Londrina/PR, 2011

MARX E ENGELS. História. A História dos Homens, texto que integra o primeiro capítulo de A Ideologia Alemã. Organizador [da coletânea] Florestan Fernandes. São Paulo. Ática. 1984(a)

MARX E ENGELS. História. Trabalho Alienado e a Superação Positiva da Autoalienação Humana. Organizador [da coletânea] Florestan Fernandes. São Paulo. Ática. 1984 (b)

MARX E ENGELS. História. Crítica a Proudhon. Organizador [da coletânea] Florestan Fernandes. São Paulo. Ática. 1984(c)

MARX E ENGELS. História. O Método da Economia Política em Contribuição à Crítica da Economia Política. Organizador [da coletânea] Florestan Fernandes. São Paulo. Ática. 1984(d)

MARX E ENGELS. A Ideologia Alemã (Feuerbach e História), Boitempo, 1988

MARX, O Capital: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, Livro I, Tomos 1 e 2. (Coleção Os Economistas), 1996

MOZZER, Geisa N. S. A criatividade infantil na atividade de contar histórias - uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. Brasília/DF 2008

MOZZER, Geisa; BORGES, Fabrícia. A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. INTER-AÇÃO. Goiânia: Editora da UFG, v. 33, n. 2, jul./dez./2008.

NAKANO, Tatiana C; WECHSLER, Solange M. Criatividade: Características da produção científica brasileira. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 6, n.2, dez. 2007. Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000200015&lng=pt&nrm=iso>. acesso em Jan. 2013.

OLIVEIRA, Carolina T. Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília/DF 2010

PINO, Angel. Técnica e semiótica na era da informática. Contrapontos - volume 3 - n. 2 - p. 283-296 - Itajaí, mai./ago. 2003. Disponível em:
<<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/725/574>>. Acesso em set. 2013.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vygotski - Implicações para a Educação. In: PLACCO, V.M.N.S. (org). Psicologia & Educação - Revendo Contribuições. São Paulo: EDUC, v.7, n.8, p.33-61. 2000. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/107168285/A-PSICOLOGIA-CONCRETA-DE-VIGOTSKI-IMPLICACOES-PARA-A-EDUCACAO>

PRESTES, Zoia Ribeiro. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. 2010

RESENDE, Anita C. A. Subjetividade e cultura: a contribuição da psicanálise ao debate UFG/UCG. GT: Psicologia da Educação / n.20. 2007

SCHLINDWEIN, Luciane M. Formação Continuada de Professores: construindo e transformando conceitos. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 1, n. 1, p. 105-121, jul. 2008. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/45>>. Acesso em: 23 Set. 2013. doi:10.14210/contrapontos.v1n1.p105-121

SHUARE, M. La psicología soviética tal como yo la veo. Moscu: Progreso, 1990

TULESKI, Silvana Calvo Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade Perdida. Universidade Estadual de Maringá - PR. 2001

VYGODSKAIA, Guita L. & LIFANOVA, Tatiana M. Lev Semenovitch Vygotsky. Journal of Russian and East European Psychology. MAY-JUNE, VOL. 37, N. 2, 1999

VIGOTSKI, Lev S. La modificación socialista del hombre (1930), en La genialidad y otros textos inéditos. Trad. René van der Veer y Guillermo Blank (ruso). Buenos Aires: Almagesto, p.109-125, 1998

VYGOTSKY, Lev S. Obras Escogidas Tomo I: El significado histórico de la crisis de la psicología (1926), Madri: Editora Visor. Tradução de José Maria Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, 2000(a)

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia Concreta do Homem (Manuscrito de 1929). Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000(b)

_____. Obras Escogidas Tomo I: Los métodos del investigación reflexológicos y psicológicos. Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(c)

_____. Obras Escogidas Tomo I: La conciencia como problema de la psicología del comportamiento (1925). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(d)

Obras Escogidas Tomo I: El método instrumental en psicología (1930) Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(e)

Obras Escogidas Tomo I: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(f)

Obras Escogidas Tomo I: Sobre los sistemas psicológicos (1930) Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(g)

Obras Escogidas Tomo II: Pensamiento y Lenguaje (1930). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(h)

Obras Escogidas Tomo I: La psique, la conciencia; el inconsciente (1930) Obras escogidas, Tomo I. Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(i)

Obras Escogidas Tomo I: Psicología general y experimental (1924). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(j)

Obras Escogidas Tomo I: La introspección y el método de la psicología: A modo de introducción (1926). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(k)

Obras Escogidas Tomo I: El problema de la conciencia (1933). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(l)

Obras Escogidas Tomo I: La psicología y la teoría de la localización de las funciones psíquicas (1934). Tradução de José M. Bravo, Lydia Kuper e Guillermo Blanck, Madri: Editora Visor 2000(m)

La imaginación y el arte en la infancia (ou Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste - Imaginação e criação na infância). ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003

ZIA, Katia P. A investigação da criatividade nos jogos cênicos. 2006. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas/SP.2006