

Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos

Sonia Mari Shima Barroco

Silvana Calvo Tuleski

Neste texto apresentamos apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores/criativos sob a perspectiva histórico-cultural. Entendemos que essa abordagem seja pertinente, pois já está evidenciada pela literatura a necessidade de a Psicologia atentar à educação crítica, e de ela mesma também ser crítica, de tal modo que a sua intervenção junto à escola contribua para que os indivíduos possam adquirir maior consciência de si mesmos, do que os leva a ser o que são, bem como acerca do mundo com o qual interagem. Portanto, abordar a constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas numa época em que ele tende a se apresentar como reprodutor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo.

Conforme Zorzal e Basso (2001), a conceituação de *criatividade*, no que se refere às suas origens e à sua manifestação, pode assumir orientações *ambientalistas*, *inatistas* ou *metafísicas*. A criatividade assume orientações ambientalistas quando é provocada pelas condições ambientais, que se dão de formas diferenciadas, conforme os aspectos socioeconômicos e culturais; assume orientações *inatistas* quando a herança genética é destacada em primeiro plano; e orientações *metafísicas* quando sua existência é atribuída às inspirações, aos dons, etc. Concordamos com os autores, que entendem ser a faculdade criativa uma característica ineliminável e peculiar ao gênero humano, a quem é característica a capacidade de elaborar e reelaborar sua própria realidade, o que constitui a criatividade. Essa capacidade do homem de criar é que lhe propiciou avançar da condição de mera espécie biológica para a de gênero humano; de sujeitar a mão selvagem a uma mente cultural.

Qual seria, então, a importância da criatividade enquanto um atributo histórico do ser humano, para a Psicologia Educacional/Escolar? Como a Psicologia, ao buscar um referencial crítico, pode oferecer subsídios à Educação para o desenvolvimento do potencial criativo? Procuraremos focalizar essas questões,

considerando que é lidando com os conceitos que o indivíduo desenvolve seu pensamento, sua capacidade de juízo, com base na comparação, na observação, no registro, sendo possível reconhecer nessas ações a capacidade criadora ou criativa da humanidade como a dele próprio – daí também trabalharmos aqui pela via conceitual.

A atividade criativa sob a abordagem histórico-cultural

Ao tratar dos processos criadores, Vigotski¹ diferencia as atividades reprodutoras das não-reprodutoras. Explica que a base orgânica da atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade da substância nervosa, referindo-se à “propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as marcas de suas trocas”. O cérebro e os nervos, por terem enorme plasticidade, modificam sua finíssima estrutura ante a influência de diversas pressões e guardam as marcas dessas modificações caso tais pressões sejam suficientemente fortes ou se repitam com frequência (Vigotskii, 1998, p. 8). O cérebro conserva as experiências vividas e facilita sua reiteração; mas esse órgão não se limita a *conservar*, senão o homem seria capaz apenas de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio no qual se insere. O cérebro possui outra função não menos básica: a atividade que combina e cria.

O cérebro [...] é também um órgão combinador, criador, capaz de reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e posições. Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser voltado exclusivamente para o fazer e incapaz de se adaptar ao amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente. (Ibid, p. 9)

A imaginação ou fantasia, vulgarmente entendida como aquilo que não se ajusta à realidade e por isso não tem valor prático, é explicada por Vigotski como base para toda atividade criadora que se manifesta nas áreas artística, científica e técnica. Essa atividade criadora não se revela somente nas grandes invenções e na genialidade, mas em tudo que emprega a imaginação, combinação, modi-

1 Adotamos a grafia Vigotski, exceto quando as referências citadas forem diferentes.

ficação e criação de algo novo. Os objetos da vida diária, mesmo que simples e habituais, que correspondem à criação anônima coletiva dos inventores anônimos, são *fantasia cristalizada* (ibid., p. 10).

Vygotski (1997, p. 39) considera a função criadora antes uma regra que uma exceção, e cita a famosa passagem de Marx, na qual ele escreve que uma aranha executa operações parecidas com as de um tecelão e que as caixas suspensas das abelhas poderiam envergonhar os mestres-de-obra/arquitetos. Mas o pior desses profissionais, antes de executar a construção, tem-na projetada em seu cérebro; o trabalho externo brota de algo que já existe em sua mente – o que não ocorre com outros seres.

Vygotski vale-se dessa passagem para tratar da consciência. Esta não é uma soma de funções psicofisiológicas, mas uma função que se constrói historicamente de *fora* para *dentro*; que parte da experiência histórica, social, para a constituição da experiência individual, numa direção de interpsicológica a intrapsicológica. O homem não tem delimitada em seus genes a qualidade de suas atividades, nem um repertório que o leve a elaborações tão precisas como as da aranha e da abelha; é a sua relação com o mundo que o torna criativo e, por isso, humano, perpetuando pela via da educação as suas conquistas, a sua consciência.

Pelo exposto, há uma relação direta entre o conceito de atividade criadora e o de atividade planejadora ou racional. Vygotski atentou para o fato de o desenvolvimento psíquico infantil não poder ser explicado como uma simples maturação das aptidões concedidas pela natureza ao nascimento, como um processo que envolve atividades objetivas, num contexto de relação com os indivíduos mais desenvolvidos.

Assim, o caráter mediato ou *instrumental* da conduta humana, revelado nos inúmeros estudos desenvolvidos por ele e seus continuadores, pressupõe um novo princípio de localização dos processos psíquicos superiores, diferente das formas de organização cerebral elementar da conduta observada nos animais. Em função disso ele referiu-se à base *extracerebral* da formação das funções superiores, isto é, relações que se formam na atividade externa do homem, na utilização de instrumentos e signos externos que, ao serem apropriados pela criança, recompõem ou reorganizam em novos patamares suas funções psicológicas (Luria, 1979).

Vygotski partia da tese compatível de que a consciência possui um caráter objetivo e significativo, cujo desenvolvimento é paulatino e ininterrupto. Para

Luria (ibid.), sem dúvida, esse processo não poderia ser de nenhum modo resultante de uma simples maturação de neurônios ou de um desenvolvimento espontâneo e linear. Para Vigotski,

Estas são as teses que permitiram chegar à dedução de que as distintas etapas do desenvolvimento da consciência do homem não só possuem uma diferente estrutura significativa, senão que também se realizam através de distintos sistemas psíquicos e que se nas primeiras etapas de sua formação as impressões imediatas desempenham um papel principal, nas etapas sucessivas este lugar decisivo é ocupado primeiramente pela percepção e ação objetiva complexa, e nas etapas finais pelo sistema de códigos abstratos construídos sobre a base das funções da abstração e generalização da língua. (1979, p. 74)

A consciência humana é uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, resultante da atividade complexa, que possui a função aperfeiçoada de orientação na realidade que nos rodeia e de regulação da conduta (ibid.). Sua formação se dá no processo da história social do homem, ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem, sendo que se manifesta com estreita participação delas.

Assim, ao mediatizar o reflexo do mundo exterior através da linguagem, utilizando a informação que lhe chega de outros e a regulação externa ou social de sua própria conduta, o homem obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de sua conduta, as quais passam gradativamente a se interiorizar. As impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda a experiência histórica humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico, tornando-se cada vez mais aperfeiçoado.

Justamente por isso, o homem é capaz de formular intenções complexas, criar programas articulados de ações e subordinar sua conduta a esses programas destacando as impressões e relações substanciais que deles fazem parte e inibindo as impressões e associações secundárias não correspondentes a eles, Também passa a ser capaz de confrontar as ações que realiza com as intenções iniciais e corrigir os erros cometidos, o que define toda a ação criadora como não espon-

tânea (ibid.). Trata-se de atividade que se produz através do *trabalho conjunto dos distintos sistemas do cérebro*, em que cada qual tem sua contribuição específica no trabalho de todo o sistema funcional:

Somente tais sistemas funcionais complexos e altamente diferenciados podem proporcionar este complexíssimo processo de análise (recodificação) da informação, da formação de programas de atividade com a seleção da série necessária (substancial) de conexões e a inibição dos efeitos secundários (colaterais) e, finalmente, da confrontação do efeito da ação com a intenção inicial, todos eles elementos característicos da atividade consciente. A íntima participação dos processos verbais na atividade consciente do homem faz com que este sistema seja, todavia, mais complexo. (Ibid., p. 98)

Para Luria (ibid.), só quando o estudo dos processos superiores do homem, sociais por sua origem, mediatos por sua estrutura e voluntários por sua forma de funcionamento, ocuparem o lugar central na psicologia científica, a análise da função reguladora da linguagem e de sua participação na formação da atividade voluntária e criadora do homem se converterá numa parte de especial importância para a psicologia e a educação.

Observamos com isso a importância das mediações estabelecidas entre os homens. Conforme Vigotski (1997), nosso trabalho e nossa vida são baseados na utilização da experiência de gerações anteriores, por meio da experiência histórica. Destaca que “as cotas mais elevadas da criação são, dia a dia, somente acessíveis para um punhado de grandes gênios da humanidade”, porém, em nosso cotidiano, “existem todas as premissas necessárias para criar e tudo o que excede do marco da rotina, contendo uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano” (ibid., 1998, p. 11).

Desse modo, a capacidade de compor um edifício novo com os antigos elementos constitui-se como a base dos processos criativos, inerentes ao homem desde a mais tenra infância, mesmo que de forma incipiente. Essa função imaginativa vital, a atividade criadora, tem um vínculo estreito com a realidade, podendo se apresentar sob *quatro leis ou formas*.

A *primeira* forma implica que toda elucubração se constitui a partir de elementos extraídos da realidade, da experiência anterior dos homens. Toda a atividade criadora da imaginação mantém relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Tal experiência é o material

com o qual a fantasia erige seus edifícios. Por isso, a criança não é mais criativa que o adulto; a sua imaginação é mais pobre, por ser menor a sua experiência (ibid., p. 17).

Após a acumulação de experiências, vem o período que o autor chama de *decantação*, que entendemos como de *elaboração*; quando não se produzem novas elaborações imediatamente após as mediações vivenciadas. Desse modo, reconhecemos a necessidade de ampliar a experiência da criança, pois, quanto mais ela vir, ouvir, ler e experienciar direta ou indiretamente, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais forem os elementos reais de que dispuser em seu mundo, tanto mais produtiva e criativa ela será.

A *segunda* forma de vinculação entre função imaginativa e realidade é mais complexa; e pauta-se em produtos preparados da fantasia e em determinados fenômenos complexos da realidade. Nessa forma, a experiência de conhecimento é apoiada na fantasia, a partir de outrem. Conforme Vygotski (1997, p. 45),

Se conheço o Saara e Marte, apesar de não haver saído uma só vez de meu país e de não ter olhado jamais através do telescópio, deve-se evidentemente a que esta experiência tem sua origem na de outras pessoas que têm ido ao Saara e têm olhado pelo telescópio.

Pelo exemplo, o sujeito elabora uma construção fantástica para compreensão da realidade, e a imaginação adquire uma função de importância na conduta e no desenvolvimento humano: torna-se um meio de ampliar a sua experiência. Sendo capaz de imaginar o não-experenciado diretamente, não fica limitado ao pequeno círculo de sua existência, ampliando seus limites e assimilando, via imaginação, experiências históricas ou sociais alheias. Isso explica que, ao lermos, por exemplo, periódicos e cartas, ao estudarmos geografia ou história, ficamos a par de milhares de acontecimentos que não presenciamos pessoalmente, mas a nossa fantasia ajuda a nossa experiência (ibid., 1998, p. 20). Para Vygotski, portanto, há uma dupla e recíproca dependência entre realidade e experiência, e a imaginação constitui-se em uma condição necessária para quase todas as funções cerebrais do ser humano.

Vale expor, ainda nessa segunda forma, que estudos desenvolvidos/coordenados por Vygotski e Luria em regiões remotas da URSS, após a Revolução de 1917, demonstraram a origem histórica de determinadas formas de atividade psíquica, como o pensamento teórico. As investigações revelaram que os povos estudados, cuja forma de produção no início dos estudos era muito rudimentar,

utilizando instrumentos primitivos para o cultivo da terra e produção de alimentos, sem acesso à linguagem escrita, apresentavam o pensamento ainda atrelado às experiências práticas e concretas; mas, com a introdução de novas técnicas na agricultura, a coletivização das terras e a inserção dos indivíduos em cursos de alfabetização e técnicas elementares, observaram que os indivíduos avançaram quanto à compreensão de sua realidade, passando a operar com conceitos mais abstratos e a emitir conclusões baseadas mais no raciocínio e informações adquiridas do que na experiência prática imediata.

Tais estudos foram abrangentes, mas, para o nosso tema, interessa a transição do pensamento gráfico-funcional ou ligado às situações concretas, observáveis ou vivenciadas pelo indivíduo, para o pensamento lógico-lingüístico ou teórico, que não necessita da experiência sensível, pois pode basear-se nas informações obtidas por outros meios. Destacamos então a pesquisa realizada com os silogismos, problemas matemáticos e o estudo dos processos de imaginação (Luria, 1994).

Para Luria (ibid.), o pensamento conceitual ou lógico-lingüístico envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa é capaz de pensamento abstrato quando reflete o mundo externo de forma mais profunda e completa, concluindo e inferindo a respeito do fenômeno percebido com base não só em sua experiência pessoal, mas também em esquemas de pensamento lógico que se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva. Assim, o aparato lógico mais complexo permite que sejam tiradas conclusões a partir de premissas dadas, tornando possível a aquisição de novos conhecimentos de um modo discursivo lógico-verbal que possibilita a transição do sensorial ao racional, fenômeno que os clássicos do marxismo, segundo ele, consideram um dos mais importantes da história humana. Um dos mecanismos objetivos que surgem no processo de desenvolvimento da atividade cognitiva é o silogismo – um conjunto de julgamentos individuais com graus variados de generalidade e com determinadas relações de necessidade entre si (Ex.: metais preciosos não enferrujam; ouro é um metal precioso; portanto, o ouro não enferruja).

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados conceitos mais práticos, cria um sistema de códigos lógicos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema vai ficando cada vez mais complexo. Além das palavras que adquirem uma estrutura conceitual complexa, e das frases, cuja

estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base de julgamentos, este sistema também inclui certos “instrumentos” lógicos e verbais que possibilitam a realização das operações de dedução e inferência, sem a necessidade da experiência direta. (Ibid., 1992, p.79)

Conforme Luria (1994), quando as condições do problema verbal (silogismo) ou matemático contradiziam a experiência prática real nos indivíduos não inseridos no sistema educativo, a solução excedia completamente as capacidades dos sujeitos, que alegavam serem erradas as informações e que não poderiam resolvê-las. Se as condições do problema se adaptavam à realidade imediata, elas eram aceitas; do contrário, alegavam ser impossível sua resolução, a não ser que as condições fossem distorcidas para se adaptarem à realidade. Era-lhes impossível, portanto, trabalhar com uma situação hipotética.

Nos sujeitos dos grupos já escolarizados o resultado era diverso, demonstrando a capacidade de realizar operações hipotéticas, teóricas, independentemente de sua experiência prática pessoal. Portanto, “a significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico, divorciado da experiência prática imediata.” (ibid.,1994, p. 178).

A respeito da imaginação, Luria (ibid.) compreende que esta começa a mostrar características de uma atividade motivada de forma complexa apenas relativamente tarde no desenvolvimento; nos primeiros estágios está ligada à situação imediata e possui uma natureza não-arbitrária. Para investigar esses processos, a análise centrou-se em como os sujeitos formulavam livremente questões que expressavam a extensão e a natureza de seus interesses e como eles montavam situações imaginárias com base em certas suposições específicas.

Os resultados obtidos por Luria (ibid.) apontaram dificuldades consideráveis dos camponeses analfabetos em elaborar questões ativamente, embora fossem capazes de responder às apresentadas pelo investigador. A dificuldade consistia em se libertar da experiência imediata e formular questões para além dela.

Os sujeitos que haviam sido submetidos previamente à instrução sistemática e ativamente envolvidos na vida das fazendas coletivas apresentaram dados contrastantes aos apontados anteriormente: formulavam ativamente questões de conhecimento, sem hesitação e ajuda da situação imaginária. As questões

expressavam um conteúdo mais amplo, eram direcionadas a problemas urgentes da vida social, relacionadas ao conteúdo aprendido ou associadas a interesses cognitivos estáveis (ibid., p. 188).

Resumindo, esses dados confirmam a possibilidade e a necessidade de se despregar do mundo sensível e criar algo a partir não só da experiência prático-sensível, mas da experiência humana genérica.

A *terceira forma* de vinculação entre função imaginativa e realidade é o enlace emocional: todo sentimento e emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens concordantes – como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias e imagens congruentes com o estado de ânimo que nos domina. Ou seja, o estado emocional está presente nos processos criadores.

Do mesmo modo como os homens aprenderam faz muito tempo a manifestar mediante expressões externas seu estado interior de ânimo, também as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. O homem simboliza com a cor negra a dor, o luto, com o branco a alegria, com o azul a calma, a insurreição com o vermelho. As imagens da fantasia emprestam também linguagem interior a nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que responda a nosso estado interior de ânimo e não à lógica exterior destas próprias imagens.

Mas isso não significa que tudo o que edifique a fantasia necessariamente influi em nossos sentimentos, e que todos os sentimentos provocados possam ser reais, “efetivamente vivenciados pelo homem que os experimenta”. (Vigotski, 1998, pp. 21 e 24)

A *quarta* forma de relação entre fantasia e realidade relaciona-se à anterior e ao mesmo tempo diferencia-se dela. Tudo o que é erigido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não semelhante a nenhum outro objeto real ou a alguma experiência. Mas, ao tomar forma nova ou nova encarnação material, a “imagem ‘cristalizada’, convertida em objeto, passa a existir realmente no mundo e a influir sobre os demais objetos” (ibid., p. 24).

Vigotskii (ibid., pp. 24-25) destaca que os frutos da imaginação têm uma longa história, esquematizada num círculo em seu desenvolvimento. O homem retirou da realidade os elementos que participam da sua composição. Em seu pensamento, tais elementos sofreram complexa reelaboração, convertendo-se em produto da sua imaginação; e depois, materializando-se, retornam à

realidade. Todavia, “trazem já consigo uma força ativa, nova, capaz de modificar essa mesma realidade, fechando-se deste modo o círculo da atividade criadora da imaginação humana”.

Afirma: “Toda atividade imaginativa tem sempre longa história atrás de si. Ao que chamamos criação não costuma ser mais que um catastrófico parto, conseqüência de uma longa gestação” (ibid., pp. 27-31). Além disso, entendemos que não se trata de um *parto* sofrido por apenas um só indivíduo, mas por um povo de uma determinada época.

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. Sua obra criadora partirá dos níveis alcançados com anterioridade e se apoiará nas possibilidades que existem também fora dele. Por isso notamos estrita seqüência no desenvolvimento histórico da ciência e da técnica. Nenhum descobrimento, nenhuma invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. [...].

Isso mesmo explica a distribuição desproporcionada de inventores e inovadores nas diversas classes sociais. As classes privilegiadas têm dado uma porcentagem consideravelmente maior de criadores científicos, técnicos e artísticos por ter em suas mãos precisamente todas as condições necessárias para criar. (Ibid., pp. 37-38)

Vigotski sugere os processos criativos como o oferecimento de novos elementos ou produções para a realidade, a partir da reelaboração de materiais e conhecimentos já disponíveis, considerando ainda que essas produções possam se apresentar sob formas e graus diversos, de acordo com as características próprias do desenvolvimento de cada individualidade produtora, o que determina e garante a *singularidade* de tais produções.

São reelaborações sobre e para a realidade subjetivo-objetiva, como já manifestamos, mas não a partir de associações mecânicas e espontâneas entre determinados elementos, e sim, da *apropriação* de conhecimentos no decorrer da história de seu desenvolvimento pessoal (ibid., 1997). Assim, há um estreito vínculo entre a aquisição de elementos primários para tais reelaborações sobre a realidade [conhecimentos humanos dos quais se apropriam indivíduos humanos] e as características das atividades e produtos que nos são apresentados por tais indivíduos.

Pelo exposto, podemos entender que todo processo ligado à atividade criadora tem por base uma *inadaptação*, fonte suprema de todas as necessidades

humanas, mola propulsora da consciência. Os ápices criativos encontram-se diretamente relacionados às condições sócio-históricas postas e ao processo de amadurecimento (histórico) de cada indivíduo. Tal processo relaciona-se à capacidade de planejar, de estabelecer um projeto mental que, ao ser colocado em prática, é aperfeiçoado a cada passo através da capacidade de autocrítica desenvolvida, o que requer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da consciência.

O cotidiano e a constituição pouco criativa do homem

A partir do exposto, como podemos enxergar a educação escolar atual? Como ela tem contribuído para a constituição do homem criativo?

Entendemos a escola como um espaço físico e institucional que deve privilegiar o saber, o conhecimento, a produção humana naquilo que ela apresenta de mais elaborado e complexo. Todavia, ao mesmo tempo em que pode ser local de encontro de diferentes pessoas, com histórias de vida peculiares, a escola é também espaço de reprodução do instituído. A escola de hoje, por exemplo, veicula a ideologia neoliberal e, em conseqüência, é possível reconhecer que as histórias de vida estão sendo *escritas* não a partir da riqueza das mediações pedagógicas e socioculturais em geral, mas pela homogeneidade da *pauperização* do saber, no modo como ele é socializado [com diferença para as diferentes classes sociais] e ensinado.

Na verdade, a prática escolar vem retratando e reproduzindo a cotidianidade dos sujeitos particulares dessa época. Conforme Heller (1991, p. 19),

[...] para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos enquanto homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social.

Para Heller (ibid.), a vida social humana compreende as esferas cotidiana e não-cotidiana. A primeira garante a existência do indivíduo, dando origem à segunda, cuja existência passa a indicar determinado grau de desenvolvimento da sociedade e garante a sua reprodução. A autora emprega o termo *homem singular* referindo-se ao homem em geral, a todo homem, que expressa concomitantemente um ser particular e um ser genérico; homem que ao nascer se encontra em um mundo já existente, anterior e independente dele.

Nesse mundo, o homem se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais hierarquicamente estabelecidas. Uma são consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade e outras, prescindíveis. Sob a ideologia neoliberal, podemos considerar prescindíveis os estudos científicos, o aprimoramento teórico, o conhecimento das artes, etc.; e podemos ter por imprescindível vestir, fruir e viver sob valores defendidos pela classe social e economicamente privilegiada. Isso pode ser compreensível sob o império da mercadoria e do fetiche: o indivíduo precisa assimilar um sistema de referências próprio ao seu meio, isto é, aquele conjunto de relações e atividades consideradas positivas em seu contexto social, necessárias à sua auto-reprodução. Para estar nesse mundo, “Sem dúvida, cada um deve adquirir uma capacidade média, deve ter um mínimo de capacidade prática nas coisas mais importantes, sem o qual é impossível viver” (ibid., p. 22).

Para Heller (ibid., pp. 22-23),

A apropriação das coisas, dos sistemas de usos e de instituições não se leva a cabo de uma vez por todas, nem conclui quando o [homem] particular chega a ser adulto; ou melhor, quanto mais desenvolvida e complexa é a sociedade, tanto menos está concluída. [...]

Quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais causal é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer (especialmente depois da chegada do capitalismo) tanto mais está obrigado o homem a pôr continuamente à prova da sua capacidade vital, e isto para toda a vida, tanto menos pode dar-se por acabada a apropriação do mundo com a maior idade.

Entende a autora que a reprodução social do homem concreto se dá na vida cotidiana. Nela o homem é objetivado de inúmeros modos e, formando o mundo, o seu ambiente imediato, o homem forma a si mesmo. Afirma:

Na vida cotidiana se expressa não somente o modo pelo qual eu tenho aprendido do meu pai certas regras de vida fundamentais, senão também o modo em que eu as transmito aos meus filhos. Eu sou representante daquele “mundo” em que outros nascem. (Ibid., p. 24)

Nessa cotidianidade estão presentes contradições de toda a ordem, e levar os sujeitos a identificá-las, a reconhecer as suas origens e desdobramentos, é uma tarefa que a escola não pode deixar de fazer. Ir para além da reprodução das atividades cotidianas e depois voltar a elas conscientemente é algo a ser

buscado pela escola, pondo em movimento intencional e planejadamente as funções psicológicas superiores, próprias do homem cultural – que se apropria daquilo que a humanidade produz, sendo capaz reproduzi-lo, analisá-lo visando sua superação.

Desenvolver o *homem cultural* envolve dar ênfase à capacidade do homem de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece, e sobre esse arcabouço elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a. Isso implica sobressair a essa cotidianidade, ir do “senso comum à consciência filosófica” (Saviani, 1989), o que constitui, a nosso ver, atividade criadora. Assim, para Enguita (1993, p. 75), a mudança das consciências é condição e resultado da mudança das circunstâncias, sendo que a crítica não corre nem adiante nem paralelamente a essa luta mundana, mas é parte da atividade revolucionária: *a atividade crítico-prática*.

Por esse prisma, para Heller (1991, p. 25), “A vida cotidiana faz-se de mediadora para o não-cotidiano e é a escola preparatória deste”; e para cumprir com suas atribuições clássicas, a escola tem que trabalhar com os próprios docentes a importância de se envolverem com atividades não-cotidianas (ciência, filosofia, artes). Parafraseando Marx e Engels, a escola deve buscar sair do reino da necessidade e encaminhar a si mesma, e aos que com ela se relacionam, para o reino da liberdade.

A liberdade, conforme Heller (ibid.), revela-se em situação conflitante entre a esfera cotidiana e a não-cotidiana genérica; ou seja, nem sempre a liberdade cotidiana (entendida no senso comum como a “possibilidade de se fazer o que se quer”) coincidirá com a liberdade do gênero humano. Para Heller (ibid., p. 217), Marx não elaborou um conceito unitário de liberdade, porém analisou a tendência do gênero humano, de todos os indivíduos, a alcançarem a liberdade por meio da “revolução da alienação, a superação da discrepância entre o desenvolvimento do gênero humano e o do [homem] particular”. Afirma que, para Marx, “A humanidade será livre quando todo homem particular puder participar conscientemente na realização da essência do gênero humano e realizar os valores genéricos em sua própria vida, em todos os aspectos desta”.

O reino da liberdade implica melhores condições socioeconômicas para todos; mas implica também a realização do que é especificamente humano: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a objetivação nos indivíduos do desenvolvimento já alcançado pela humanidade) e a autonomia para delas se valer para estar e agir sobre o mundo; implica formar o homem criativo.

Por uma escola criativa para um homem criativo

Pelo raciocínio dos autores citados, podemos dizer que, não estando num mundo socialista, estamos diante de um grande paradoxo, que se objetiva na discrepância entre as grandes possibilidades humanas na esfera das artes e das ciências e sua efetiva realização em todos os homens, expressa de forma muito clara por Vigotski:

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano*. (Ibid., 1930)

Nesse paradoxo, fica evidente que

[...] todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento. (Ibid.)

A superação desse estado de coisas, o desenvolvimento de um homem pleno em seu potencial criativo, só se concretizaria no interior de uma sociedade socialista, pois, a seu ver,

Tendo dominado os processos que determinam sua própria natureza, o homem que hoje está lutando contra velhice e doenças, ascenderá, indubitavelmente, a um nível mais elevado e transformará sua própria organização biológica. Mas esta é a fonte do maior paradoxo histórico do desenvolvimento contido nesta transformação biológica do tipo humano, que ela é alcançada principalmente por meio da ciência, da educação social e da racionalização dos modos de vida. A alteração biológica do homem não representa uma condição prévia para estes fatores, mas, ao invés disso, é um resultado da liberação social do homem. (Ibid.)

Tal realização (ou liberação) é a do ser genérico do homem, e a sua perda é a sua desumanização, pois

[...] não há nenhuma natureza humana abstrata, natural ou supra-histórica a ser realizada. Trata-se, simplesmente, de saber se o homem individual se situa à altura alcançada pela espécie ou se, pelo contrário, se vê afastado em massa dela, inclusive se converte esse afastamento na condição e base dos mais elevados feitos de sua espécie. (Enguita, 1993, p. 157)

Reconhecer que a escola deva estar atenta a isso, e que deva instrumentalizar os indivíduos através do conhecimento artístico e científico, constitui-se em uma opção ética e política. Isso implica também ter-se o homem particular como um ser necessariamente criador. O processo de apropriação do que há de mais desenvolvido em nossa sociedade não se torna mais meramente uma questão de acúmulo quantitativo de conhecimentos, mas de formação e refinamento da consciência, quando entendemos que “a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e em reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usadas no futuro” (Luria, 1998, p. 196).

Ao se pensar o homem da época contemporânea há que se considerar, como aponta Duarte (1993), que o seu processo de humanização se dá ao mesmo tempo em que a sua atividade social e consciente produza objetivações que tornem a existência humana cada vez mais livre e universal. Isso não significa que a universalidade e a liberdade conseguidas através das objetivações feitas e socializadas em relações sociais de dominação impliquem maior liberdade e universalidade na vida dos indivíduos. A ciência, sendo uma atividade não-cotidiana, por exemplo, enquanto uma objetivação essencialmente humanizadora, também torna possível a máxima alienação, traduzida na autodestruição da humanidade. A produção da riqueza material e espiritual também gera o seu contrário, a miséria, a contradição do caráter humanizador e alienador.

Psicólogos e educadores devem, portanto, atentar à constituição do psiquismo do homem contemporâneo, aos desafios que se lhe apresentam, bem como às alternativas que elege em sua vida societária. Para tanto, são necessárias teorias explicativas que reúnam um conjunto de informações sistematizadas a respeito; e elas só exercem papel determinante para tanto quando tomam o indivíduo como parte de uma rede de mediações e abstrações, indo além do que ele é e

considerando o que traz embutido, o seu *vir-a-ser*. Por isso, os escritos de Heller, Vigotski, Luria, entre outros não só nos ajudam nesta análise, mas nos remetem novamente para dentro dos muros escolares. Não basta que se ensinem ciências, filosofia, artes; é preciso ter compromisso com um dado projeto social de homem e de sociedade que faça frente à sociedade de classes e ao embotamento da consciência que esta sociedade vem realizando, bem como à atrofia do potencial criativo humano para a maioria dos indivíduos.

Para Enguita (1993, p. 79), “a crítica há de se construir sobre a base de que não existem nem o homem abstrato, nem o homem em geral, mas o homem que vive dentro de uma dada sociedade e num dado momento histórico”, cujas necessidades são históricas e sociais, “necessidades do homem situado em determinadas coordenadas da sociedade e da história, [...] do homem concreto, e isto vale, entre outras, para suas necessidades no aspecto educativo” (ibid., p. 79). Isso nos leva a compreender que a natureza e a qualidade das mediações que vivenciamos são em grande parte responsáveis pela qualidade da aprendizagem e pelo alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento enquanto homens culturais, sociais e criativos.

Finalizando: para fazer frente a uma escola *reprodutivista*, é preciso que a educação escolar trabalhe com o não-cotidiano. Não que isso leve a uma vida social sem contradições, entretanto, tal realização é fundamental à formação do homem capaz não só de reproduzir, mas também de criar. Salientamos que a imaginação e a criatividade, para se apresentarem, têm como

[...] premissa indispensável a liberdade interna de pensamento, da ação do conhecimento que têm alcançado tão-somente os que dominam a formação de conceitos. Não é em vão que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade. (Vygotski, 1996, p. 207)

Resumo

O texto traz apontamentos teóricos acerca da criatividade e dos processos criadores no âmbito da psicologia educacional, sob a perspectiva histórico-cultural. Auxilia a pensar alternativas para uma escola criativa, quando o homem se apresenta como reprodutor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação. Sendo a consciência humana uma forma complexa do reflexo ativo e criativo da realidade, entende-se que sua formação se dá no processo da história social do homem, ao longo da qual se desenvolvem a atividade objetiva e a linguagem se manifesta com estreita

participação destas. Desenvolver o *homem cultural* no que tange às suas potencialidades criativas envolve dar ênfase à capacidade de o homem perceber, analisar, sintetizar e de generalizar informações e, sobre isso, elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social modificando-a.

Palavras-chave: criatividade; processos criadores; psicologia histórico-cultural; psicologia educacional.

Abstract

This work discusses some theoretical points of creativity and creative processes in educational psychology under an historical-cultural perspective. In addition, it helps think of new alternatives for creative schooling, when human beings reproduce situations that express and deepen alienating processes. As human consciousness is a complex form of reality's active and creative reflex, its development is understood to occur in the human social historic process, along which objective activity and language are developed and participate closely in its manifestation. Developing the cultural human being in its creative potentialities means to emphasize human capacity for perceiving, analyzing, synthesizing and generalizing information and to elaborate over it new forms of knowledge that return to and modify social practices.

Keywords: creativity; creative processes; historical-cultural psychology; educational psychology.

Resumen

El texto trae apuntes teóricos sobre la creatividad y los procesos creadores en el ámbito de la psicología educacional, bajo la perspectiva historicocultural. Se trata de un trabajo que contribuye en búsqueda de alternativas para una escuela creativa, cuando el hombre se presenta como reproductor de situaciones que expresan y profundizan procesos de alienación. Siendo la consciencia humana una forma compleja del reflejo activo y creativo de la realidad, se entiende que su formación tiene lugar en el proceso de la historia social del hombre. Es en este proceso que se desarrollan la actividad objetiva y el lenguaje. Así, la formación de la consciencia se manifiesta con la estrecha participación tanto de la actividad objetiva como del lenguaje. Desarrollar el hombre cultural en lo que se refiere a sus potencialidades creativas supone dar énfasis a la capacidad del hombre percibir, analizar, sintetizar y generalizar informaciones y, sobre todo eso, elaborar nuevos conocimientos que le permita volver a la práctica social modificándola.

Palabras claves: creatividad; procesos creadores; psicología historicocultural; psicología educacional.

Referências

- Duarte, N. (1993). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do Indivíduo*. Campinas, Autores Associados.
- Enguita, M. F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Heller, A. (1991). *Sociologia de la vida cotidiana*. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona, Península.
- Luria, A. R. (1979). *El cérebro em acción*. 2 ed. revisada. Barcelona, Fontanella.
- _____. (1992). *A construção da mente*. São Paulo, Ícone.
- _____. (1994). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 2 ed. São Paulo, Ícone.
- _____. (1998). “Diferenças culturais de pensamento”. In: Vigotskii, L.; Luria, A. e Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone.
- Saviani, D. (1989). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9 ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados.
- Vigotskii, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Disponível em: <http://www.marxists.org>. Acesso em jul. 2004.
- _____. (1996). *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madri, Visor Dist.
- _____. (1997). *Obras escogidas: problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Tomo I. Trad. José Maria Bravo. 2. ed. Madri, Visor Dist.
- _____. (1998). *La imaginación y el arte em la infância*. 4 ed. Madri, Ediciones Akal.
- Zorzal, M. F. e Basso, I. S. (2001). *Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural*. 24^a REUNIÃO DA ANPED. Caxambu, Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T2011571940970.doc>. Acesso em: 16 out. 2004

Recebido em novembro de 2006.

Aprovado em março de 2007.

Sonia Mari Shima Barroco
Docente da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil
Doutoranda em Educação Escolar Unesp – Araraquara
E-mail: soniashima@uol.com.br

Silvana Calvo Tuleski
Docente da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Brasil
Doutoranda em Educação Escolar Unesp – Araraquara
E-mail: silvanatuleski@teracom.com.br