

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KLÉIA NAIARA PEIXOTO

CRIATIVIDADE DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES  
BRASILEIRAS

Maringá

2017

KLÉIA NAIARA PEIXOTO

CRIATIVIDADE DO PROFESSOR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES  
BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Maringá

2017

# FOLHA DE APROVAÇÃO

KLÉIA NAIARA PEIXOTO

Criatividade do professor na Prática Pedagógica e Psicologia Histórico-Cultural:  
análise de publicações brasileiras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

## BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Profa. Dra. Sonia Mari Shima Barroco

PPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Armando Marino Filho

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS

*À Girlei e Jonata, com amor e gratidão.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus, o reconhecimento de me fazer alcançar mais do que sonhei.

À professora Marilda Gonçalves Dias Facci, pela disposição, compreensão e por aceitar comigo o desafio da investigação e análise de um objeto de pesquisa ainda pouco explorado.

À professora Sônia Mari Shima Barroco, pela atenção despendida a este trabalho e a gentileza em compor a banca examinadora, contribuindo de maneira tão rica.

Ao professor Armando Marino Filho, por me apresentar a Psicologia Histórico-Cultural e pelos constantes questionamentos que me instiga e incentiva a ações transformadoras da realidade e à persistência, na difícil tarefa, em desenvolver uma compreensão dialética sobre os fenômenos.

À minha mãe, Girlei, pelo seu amor e dedicação incondicionais.

À minha tia “Táta”, pelo amor, alegria, apoio e pela amizade que construímos nos anos em que viveu.

Ao Alsuir Silva Barbosa, pela amizade de quase duas décadas, que supera a distância e as diferenças.

Ao querido Thomas Henrique Teixeira, pela presença, cuidado, carinho e paciência.

À Paula Viotti, pelo companheirismo demonstrado no cotidiano e ao Felipe Rafael Oliveira, por alegrar nossos dias com sua animação e simplicidade cativante.

Às amigas da Célula GPS, pelas orações e constantes demonstrações de apoio.

Aos amigos que a UEM me deu: Nayra Borges, Leonardo Cabó, Débora Boian.

Aos companheiros do PROAÇÃO-UEM, em especial à Catarina Teruco Makiyama.

Obrigada!

Saber que, em nenhum momento, estive só, me incentiva a continuar.

Peixoto, Kleia Naiara. *Criatividade do professor na Prática Pedagógica e Psicologia Histórico-Cultural: análise de produções brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## RESUMO

A capacidade para responder criativamente as demandas cada vez mais complexas da sociedade já pode ser considerada um imperativo, e a instituição escolar não foge a regra. Muitas são as produções científicas que visam discutir o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos que a compõem, principalmente ao que diz respeito à criatividade do aluno. Apesar da exigência que sofre o professor para que seja criativo, o número de produções científicas que versam sobre sua criatividade é, relativamente, pequeno. Por este motivo, adotando como metodologia a pesquisa bibliográfica, propomos com a presente dissertação apresentar e analisar, sob o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, como as produções teóricas atuais abordam a criatividade do professor. A primeira seção apresenta a compreensão do desenvolvimento da criatividade, tal como entendida por L. S. Vigostki e seus colaboradores, com o intuito de expor ao leitor a perspectiva sob a qual embasamos a análise das produções pesquisadas. Na segunda seção apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada em bases digitais, a partir de 12 produções que versam sobre a temática da criatividade do professor. A terceira e última seção, compõe-se de discussões relacionadas à análise de três eixos: a) a efetividade das atividades pedagógicas consideradas criativas, pelos autores das produções analisadas, para a formação dos conceitos científicos nos alunos; b) as condições objetivas de formação e trabalho dos professores, para que possam desenvolver sua criatividade; e, c) o que os autores das produções analisadas consideraram como determinante à criatividade na prática pedagógica. Concluiu-se, após análise, que houve avanço na compreensão da criatividade, deixando esta de ser entendida como qualidade nata, desenvolvida em poucos indivíduos. Entretanto, discussões sobre o acesso igualitário aos conhecimentos e o domínio do processo de trabalho, bases materiais que oferecem elementos à criatividade, não foram observadas nas produções pesquisadas. O desenvolvimento da criatividade dos professores tem sido relacionado às suas afetações positivas em relação à atividade que desenvolve e aos seus alunos; ou a treinamentos que visam desenvolver nos sujeitos características consideradas como próprias ao indivíduo criativo, reduzindo a possibilidade de ser criativo pelo esforço individual.

**Palavras-Chave:** Criatividade; Professor; Psicologia Histórico-cultural.

Peixoto, Kleia Naiara. *Teacher's Creativity in Pedagogical Practice and Cultural-Historical Psychology: analysis of Brazilian productions*. Dissertation (Master's Degree in Psychology) - State University of Maringá, Maringá, PR.

### **ABSTRACT**

The capacity to answer creativity for the requirements increasingly complex of the society, it's already considered an imperative and the school institution not deviate from the rule. A large number of scientific production goal is argue about the development of the creativity by the subjects that integrate the school institution, mainly about of the student creativity. Although of the requirements that teachers bear to be creative, the number of the papers that treat about their creativity is relatively small. Therefore, adopting the bibliographic research methodology, our purpose with this dissertation is show and analyse, based on Historical Cultural Theory, how the current theoretical productions approach the teacher creativity. The first section show a comprehension about creativity development just like it was understood by L. S. Vygotsky and his partners, it's purpose is to expose to the readers the perspective that we based the analyses of the research products. At the second section we show the results of the research carried on web digital data bases about twelve scientific productions that treat about teachers creativity. The third and last section, is compound by argumentation and analyses of the three axis: a) the effectiveness of the pedagogical activities creative considered by the authors of the scientific productions analysed for the concepts formation in the students; b) the objectives conditions of labour and teacher education, in the sense their be able to increase their own creativity; and c) what the authors of the scientific productions analysed consider as determinant for the creativity in a pedagogical practices. After analyses it was concluded that had progress in the comprehension about creativity and it's not still understood as a born quality develop in a few individuals. However, discussions about equal access for the knowledge and the domain of the labour process in the job, material bases that provide resources for creativity, have not yet observed in the scientific productions studied in this research. The development o teachers creativity has been connected to their positive affections related to the activities that they carry through with their students; or trainings that goal develop characteristics considered appropriated for creativity individuals, reducing the chance to be creative by individually effort.

**Keywords:** Creativity; Teacher; Cultural-Historical Psychology.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A CRIATIVIDADE SOB AS “LENTE” DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	12
1.1 POR QUE É POSSÍVEL AO HOMEM CRIAR? .....	14
1.2 AS BASES DA CRIAÇÃO .....	19
1.3 APROPRIAÇÃO, OBJETIVAÇÃO E CONDICIONALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL NO PROCESSO CRIATIVO.....	26
1.4 PENSAMENTO E CRIATIVIDADE .....	31
1.5 NECESSIDADE COMO PREMISSA À CRIATIVIDADE .....	38
2 A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR NAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS .....	43
2.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	43
2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.....	46
2.2.1 Instrumentos utilizados nas pesquisas .....	46
2.2.2 Conceito(s) de criatividade.....	47
2.2.3 Perspectivas teóricas adotadas.....	49
3 A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	61
3.1 A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DO PESAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO.....	61
3.2 AS APROPRIAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR E A POSSIBILIDADE DE OBJETIVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA. ....	71
3.3 DETERMINANTES DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	89

## INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos, no ano de 2014, nossos estudos no curso de especialização em Teoria Histórico-Cultural, na Universidade Estadual de Maringá, muitas foram as temáticas que nos chamaram a atenção. Compreender o homem como ser histórico, buscar as raízes biológicas e sociais do seu desenvolvimento e comportamento não resulta tarefa fácil, mas é inegavelmente fascinante. Para a conclusão do curso e obtenção do título de especialista, a instituição exige a produção de monografia ou artigo; neste momento, então, foi chegada a hora de eleger, entre tantos assuntos interessantes, aquele sobre o qual pretenderíamos nos aprofundar.

Nossa intenção era discutir sobre uma problemática que estivesse posta na realidade, algo que estivesse gerando questionamentos práticos e teóricos. Além deste critério, buscávamos por uma questão que também nos despertasse interesse, para que, deste modo, o desenvolvimento do trabalho não fosse apenas uma obrigação acadêmica. Isto posto, passamos a nos atentar às falas dos professores, com relatos de suas práticas profissionais, assim como a acurar o olhar nas leituras, matérias televisivas e discussões com os colegas sobre problemáticas contemporâneas. Foi assim que, em uma das aulas, as questões sobre o desenvolvimento da criatividade, especificamente a criatividade infantil, foram colocadas. Ao relatarem sobre suas práticas de atuação como psicóloga escolar, as professoras do curso de especialização mencionavam que a compreensão da criatividade como capacidade inata ainda permanecia. Entretanto, para os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, esta era compreendida de outra forma, ou seja, como capacidade adquirida no desenvolvimento e dependente do nível de apropriação dos conhecimentos alcançados pelo indivíduo.

Tal fato nos chamou atenção. Saber como as coisas são criadas, como os homens conseguem alcançar resultados tão grandiosos de produção material e artística é um interesse antigo. Assim, elegemos como assunto do artigo de conclusão do curso de especialização discutir sobre a compreensão atual a respeito do desenvolvimento da criatividade.

Pesquisa feita, trabalho concluído; observamos que a maioria dos trabalhos publicados pertencia à área da educação. Estas produções afirmavam ser o desenvolvimento da criatividade algo importante e traziam discussões a respeito da criatividade do aluno, no entanto, a necessidade de desenvolvimento da criatividade docente foi permanentemente apontada, fato que consideramos relevante. Por isso, a partir da realização desta pesquisa para

a obtenção do curso de especialista, julgamos pertinente voltarmos à atenção ao desenvolvimento da criatividade do professor, visto que esta também é uma demanda real, mas discutida em poucas produções acadêmicas.

Entendemos que a transmissão dos conteúdos sistematizados historicamente não é uma tarefa fácil e que o professor depara-se com diversas variáveis que põem em xeque os modos tradicionais de ensino. As dificuldades de aprendizagem dos alunos, pelas mais diferentes razões, têm sido alvo de discussão em diversas áreas do conhecimento — pedagogia, psicologia, medicina, sociologia, por exemplo. Nesse cenário, por estar na “linha de frente” dessa “guerra” entre o aprendido e o não aprendido, recai sobre o professor a responsabilidade de resolução dessa problemática.

A necessidade de desenvolver formas de atuação pedagógica criativas, que auxiliem o aluno em seu aprendizado, tornou-se tão evidente que o Ministério da Educação promove, desde 2005, por meio do Prêmio Professores do Brasil<sup>1</sup>, campanhas de incentivo e reconhecimento aos professores que assim o fazem. Observando ainda as produções publicadas na Scientific Electronic Library Online - SciELO, que discutem sobre a temática da criatividade no contexto escolar, constatamos que a necessidade do desenvolvimento da criatividade docente tem sido ressaltada em diversos trabalhos.

Compreendemos o papel do professor como fundamental ao desenvolvimento dos indivíduos em nossa sociedade, principalmente para as crianças, para quem a atividade principal é o estudo. A atividade principal, de acordo com Leontiev (1983), é aquela da qual dependem as mudanças mais importantes no processo psíquico e nos traços psicológicos da personalidade do indivíduo, em dado período de seu desenvolvimento. Dela, surgem vários outros tipos de atividades que se diferenciam, tendo-a como ponto de partida. Por assim entendermos a relação entre educação e o desenvolvimento psíquico, consideramos relevante a preocupação com a necessidade de uma prática docente criativa.

Tomamos o desenvolvimento da criatividade, tal como posto por Vigotski (2009), como uma capacidade exclusivamente humana, não nata, mas passível de desenvolvimento em todos os indivíduos. Capacidade esta, que estabelece relação de dependência com o desenvolvimento de várias funções psíquicas, sendo a principal delas a imaginação. É ela que permite ao homem, enquanto gênero e indivíduo, responder as necessidades que sua atividade

---

<sup>1</sup> [www.premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br](http://www.premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br)

prática lhe apresenta, superando-a e modificando a estrutura desta atividade. Permitindo, assim, o contínuo avanço do gênero humano.

Meditando sobre a importância da apropriação dos conhecimentos científicos pelos alunos e a necessidade dos professores serem criativos, surgiram os seguintes questionamentos: Como a criatividade tem sido compreendida, na atualidade? Que orientações às teorias que explicam o desenvolvimento da criatividade têm oferecido aos professores, para que se tornem mais criativos? Que atitudes são esperadas do professor, para que o mesmo seja considerado criativo?

Entendemos que a prática docente e a relação ensino/aprendizagem são complexas e que seu sucesso não depende apenas da capacidade do professor desempenhar sua tarefa de maneira criativa, o referido sucesso é permeado por inúmeras variáveis, que muitas vezes fogem ao domínio deste profissional. No entanto, por identificarmos a demanda da necessidade de uma prática pedagógica criativa, esta se tornou tema de pesquisa nessa dissertação. Definimos como objetivo geral: analisar, a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, como as produções teóricas atuais abordam a criatividade do professor. E como objetivos específicos: realizar um levantamento das produções acadêmicas (dos últimos seis anos) que versam a respeito das manifestações criativas no trabalho do docente; elaborar uma síntese sobre o pensamento hegemônico que caracteriza as produções acadêmicas concernentes ao tema; apresentar a compreensão de desenvolvimento da criatividade, tal como posta na Psicologia Histórico-Cultural; e, discutir as especificidades da criatividade na prática pedagógica.

A importância do desenvolvimento deste trabalho se justifica pelo reduzido número de publicações que discutam, especificamente, a criatividade do professor. Muitas são as publicações que tratam da criatividade no contexto escolar, mas estas direcionam suas discussões ao desenvolvimento da criatividade no aluno. Outra questão a ser evidenciada é a do reduzido número de trabalhos que afirmam discutir a criatividade a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. O desenvolvimento desta pesquisa visa contribuir ao trabalho de psicólogos e educadores, nas mais diversas áreas de atuação, e intenta reafirmar a constituição sócio-histórica das capacidades humanas.

A pesquisa realizada foi de cunho bibliográfico conceitual, contando com levantamento inicial feito em bases eletrônicas nacionais de pesquisa de renome e confiabilidade, a saber, o Scientific Electronic Library – Scielo, a Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações e o Banco de dados do Google Acadêmico, selecionando as produções do período compreendido entre os anos de 2010 e 2015.

A discussão aqui proposta terá a ordem de apresentação aclarada a seguir. A primeira seção apresentará uma explanação a respeito do desenvolvimento da criatividade, tal como entendida pela Psicologia Histórico-Cultural. Na segunda seção, nos ocuparemos em apresentar os fundamentos teóricos adotados pelos autores das teses, dissertações e artigos analisados. Por fim, na terceira seção, serão discutidas questões a respeito da especificidade da criatividade na prática pedagógica e, também, sobre as possibilidades de apropriação cultural dos professores e as implicações ao desenvolvimento de sua capacidade criativa.

## 1 A CRIATIVIDADE SOB AS “LENTE” DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo apresentará a forma como a Psicologia Histórico-Cultural compreende o fenômeno da Criatividade. Consideramos importante tal exposição para que, nas sessões subsequentes, as relações e análises realizadas possam ser compreendidas.

Compreendemos o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida inicialmente por L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, com abordagem teórica fundamentada no método e filosofia propostos por Karl Marx, a saber, o materialismo histórico dialético. Partimos do pressuposto de que o avanço alcançado pela espécie e pelo gênero humano é produto de sua história natural e social, considerando o predomínio desta última, sendo as primeiras apenas o ponto de partida para o desenvolvimento.

Partindo disto, ou seja, da compreensão que o homem é resultado da sua história natural e social, a Psicologia Histórico-Cultural explica o desenvolvimento psíquico também a partir do desenvolvimento de funções tomadas como naturais, funções provenientes da filogênese e funções desenvolvidas socialmente, funções desenvolvidas na ontogênese. Deste modo, afirmamos que as funções psíquicas desenvolvidas pela espécie ao longo da sua história de evolução, funções psíquicas elementares, são resultado do avanço do desenvolvimento humano ao longo da história de sua espécie e se manifestam em todos os indivíduos. São de origem biológica e podem ser encontradas também nos mamíferos superiores e nos humanos, manifestando-se desde o nascimento. São funções dependentes da maturação cerebral orgânica e se constituem de ações involuntárias e imediatas, capacitando homem a responder aos estímulos externos de forma reflexa. (Vigotski, 2000).

As funções que caracterizam o *gênero* humano, consideradas como funções psíquicas superiores, foram (e continuam a ser) desenvolvidas ao longo de sua história social e são passíveis de desenvolvimento apenas pelos indivíduos da espécie. Assim, estas resultam da apropriação dos instrumentos<sup>2</sup> materiais e simbólicos, criados pelo conjunto da humanidade e

---

<sup>2</sup>Consideramos instrumentos os objetos ou sinais que intermediam, orientam e auxiliam os homens na execução de suas atividades. Estes, de acordo com Vigotski (1997a), podem ser técnico ou psicológico. O primeiro se destina a produzir mudanças no objeto externo, como por exemplo, uma faca que fatia o alimento; o segundo orienta-se à psique e ao comportamento que, ao serem internalizados, ou seja, tendo seu significado compreendido, reorganiza a estrutura psíquica do indivíduo e passa a mediar sua relação com o mundo. Como exemplo, podemos citar o alfabeto e os números que, tendo seus significados internalizados, propiciam ao sujeito uma nova orientação na realidade.

se dá a partir das interações socioculturais. A apropriação destes instrumentos reorganiza os processos psíquicos do indivíduo, gerando novas formas de conduta, que superam as formas reflexas de comportamento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite ao homem o controle consciente de seu comportamento, possibilitando ações que não sejam espontâneas, ou reflexos de estímulos exteriores, ou seja, os comportamentos guiados pelas funções psicológicas superiores se caracterizam pela intencionalidade das ações. (Vigotski, 2000).

Importante salientar que o desenvolvimento das funções superiores não elimina as funções elementares, estas últimas são base para o desenvolvimento das primeiras. Nas palavras de Martins (2011, p. 66):

O sistema de atividade do indivíduo determina-se a cada etapa pelo grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio de signos. É o desenvolvimento conjunto de ambos que abre as possibilidades para um terceiro e mais decisivo patamar de desenvolvimento: ampliação cultural do raio das ações humanas.

Este “raio das ações humanas” se refere ao que um indivíduo é capaz de fazer, a partir do aparato biológico herdado da sua espécie. O homem, ao desenvolver funções psicológicas superiores, supera esta limitação. Não no sentido de que seu organismo passará por mutações à medida que estas funções se desenvolvem, mas, sim, que está munido de habilidades que o permitem criar meios externos para superação destas limitações.

Mas o ser humano é superior a todos os animais pelo fato precisamente de que o raio da sua atividade se amplia ilimitadamente graças às ferramentas. Seu cérebro e mãos têm ampliado de maneira infinita seu sistema de atividades, ou seja, o âmbito de alcançáveis e possíveis formas de conduta. (Vigotski, 2000, p. 37 tradução nossa<sup>3</sup>).

Por entendermos que somente os homens desenvolveram a capacidade criativa, ou seja, a capacidade de modificar intencionalmente a realidade, atribuímos a ela a característica de função psíquica superior, bem como lhe conferimos um caráter ontológico, isto é, passível de desenvolvimento por todos os indivíduos da espécie.

Na história do gênero humano, a criatividade exerce papel fundamental, por permitir ao conjunto da humanidade uma constante evolução. Vigotski (2009, p. 14) afirma:

---

<sup>3</sup> Todas as traduções realizadas à composição da dissertação são de nossa inteira responsabilidade.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o presente.

Por qualificar a criatividade como função psicológica superior e entendermos que estas se desenvolvem na história social do sujeito, mas que tem por base o desenvolvimento evolutivo da espécie humana, consideramos conveniente apresentar como, nessa relação entre o genérico e o singular, é possível ao sujeito desenvolver a capacidade criativa.

### **1.1 POR QUE É POSSÍVEL AO HOMEM CRIAR?**

A capacidade criativa dos humanos tem suas raízes no seu particular modo de relação com a realidade, na capacidade que estes desenvolveram de agir intencionalmente sobre as coisas, ou seja, a sua forma superior de desenvolvimento psíquico. Compreender o fenômeno da criatividade para além do plano individual e defender seu caráter genérico, exige que voltemos o olhar, mesmo que brevemente, à trajetória do desenvolvimento psíquico, às especificidades que nos qualificou como animais superiores, possibilitando o desenvolvimento desta capacidade exclusivamente humana.

O início deste desenvolvimento se dá na história natural, na evolução biológica das espécies e tem como fase inicial o que Leontiev (1978a) denominou: *Estádio do psiquismo sensorial elementar*. O mesmo pode ser verificado nos primeiros organismos pluricelulares, como os crustáceos, os vermes, moluscos, insetos e aracnídeos. Esse período caracteriza-se pela diferenciação de sensações e pelo uso isolado dos órgãos dos sentidos. Uma atividade vital cada vez mais elaborada proporcionou a estes organismos a complexificação de sua estrutura orgânica, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade. Toda a organização do seu corpo se volta, agora, a perceber os estímulos ao redor.

A base material de tal atividade sensorial é a organização anatômica dos seres. Em organismos sensíveis à luz, por exemplo, as células fotossensíveis se agrupam em uma determinada região, possibilitando uma melhor orientação no espaço; com a passagem a vida terrestre, outros seres desenvolveram órgãos motores, de atividade exterior, que favorecem a perseguição de suas presas. Este processo evolutivo, de combinação entre órgãos da sensibilidade e movimento, resultou no surgimento do sistema nervoso primitivo.

Com desenvolvimento do sistema nervoso primitivo, a atividade do organismo com o meio se complexificou, no entanto, não houve uma alteração em sua estrutura. Esta continuou a ser regulada por um estímulo (ou série de estímulos) e a mediação da atividade vital feita por apenas um órgão central, o que faz com que a percepção nunca seja a da totalidade do objeto.

*O Estádio do psiquismo perceptivo* corresponde à etapa posterior deste processo. Neste estágio, já é possível haver uma maior integração das sensações, o que possibilita a formação de imagens dos objetos. Aqui, há uma modificação na estrutura da atividade, agora o animal não se relaciona mais apenas com o objeto, mas “com as condições do meio em que é dado o objeto” (Leontiev, 1978a, p. 39). Estes organismos orientam sua atividade, não apenas por aquilo que percebe do objeto, mas passa, agora, a considerar as condições do meio para isso. Consegue, a partir de então, traçar um objetivo, transpondo obstáculos para alcançá-lo, não mais respondendo de forma reflexa aos estímulos sensoriais isolados.

A diferenciação de operações para atingir o objetivo possibilita a fixação de operações da sua atividade. O que Leontiev denomina: *hábitos*. O desenvolvimento de hábitos pode ser compreendido como a manifestação da reorganização da função mnemônica destes animais. “Agora, neste estágio muito mais elevado, a função mnemônica manifesta-se na esfera motriz sob forma de hábitos motrizes e na esfera sensorial sob forma de memória figurativa primitiva” (Leontiev, 1978a, p. 45)

Os animais que compõem o grupo de seres com o psiquismo em estágio perceptivo devem estas capacidades às transformações orgânicas profundas sofridas pelas espécies de vertebrados com a passagem destes a um modo de vida terrestre, sendo a principal dentre elas, a modificação e desenvolvimento dos órgãos dos sentidos, que possibilita a eles agir em distância. A capacidade de integração dos estímulos recebidos exteriormente é consequência da reorganização do sistema nervoso central e a formação do cérebro anterior. Compõem esta classe de animais: os anfíbios, répteis e mamíferos, permanecendo, a maior parte destes últimos neste estágio do desenvolvimento.

Seguindo a linha do desenvolvimento, encontramos o *Estágio do Intelecto*. Este resulta de um comportamento intelectual cada vez mais organizado, com a resolução de problemas por ensaio e erro. O mesmo é característico dos mamíferos superiores e tem como base material o desenvolvimento do córtex pré-frontal. É o cérebro, agora, o principal órgão de regulação do comportamento, não mais os órgãos do sentido. Assim, formas complexas de

reflexos da realidade podem ser verificadas, sendo os animais capazes de realizar atividades “bifásicas”.

Nos estágios anteriores, a atividade era realizada em um único processo. Neste, ela se realiza em duas fases: uma pode ser entendida como fase de preparação e a outra – que acontece após a realização com êxito da primeira – que permite o alcance ao objetivo do animal. “É a existência de uma fase de preparação que constitui o traço característico do comportamento intelectual. O intelecto aparece, portanto, pela primeira vez, onde aparece um processo que prepara a possibilidade de realizar tal ou tal hábito” (Leontiev, 1978a, p.56).

Martins (2011, p. 24) analisa que nessa fase os animais fazem tentativas que “não são meramente motoras e fortuitas, mas tentativas de operações. Neles a operação deixa de estar subordinada apenas à atividade que atende a um fim específico”, sendo este o motivo que possibilita sua “transferência a outras situações análogas”, proporcionando, deste modo, a amplitude de resolução de problemas. Apesar de avançado, o psiquismo no estágio do intelecto permanece regido pelas leis biológicas e a relação dos animais com os objetos e seus semelhantes jamais se desvincula destas leis. Este é o principal traço que o difere do psiquismo humano.

Com o exposto, nota-se que a estrutura da atividade, ou seja, a forma de relação do animal com o meio, correlaciona-se de forma direta ao reflexo que este tem da realidade, o que torna tal reflexo condicionado as formas de existência dos organismos.

Sendo o psiquismo humano superior às formas aqui explicitadas, cabe-nos compreender quais condições materiais possibilitaram este salto qualitativo e como este novo modo de se orientar na realidade alterou a relação do homem com a natureza e com seus pares, bem como onde a categoria criatividade aparece nesse processo. Discorreremos sobre estas especificidades, pautados nos autores da Psicologia Histórico-Cultural, que discutem as questões relativas à estrutura da atividade humana e a relação dialética, que está estabelecida com o desenvolvimento da consciência.

A atividade humana, atividade consciente, caracteriza-se por três traços fundamentais. O primeiro deles é fato de não estar sob o jugo dos motivos biológicos. Nas palavras de Luria (1979): “Via de regra, a atividade do homem é regida por complexas necessidades [...] Situam-se entre elas as necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade,

de ocupar, nesta, determinada posição, etc.” (p. 71-72). Necessidades estas que vão muito além da fome, sede, ou frio.

À diferença dos animais, a atividade humana não se dirige pelas impressões recebidas do meio, ou por vestígios da sua experiência individual. O homem vai além das impressões imediatas. Ele possui a capacidade de conhecer e reconhecer as conexões entre as coisas, sendo capaz de interpretá-las de maneira mais profunda, de modo que suas ações não se orientam pelas impressões imediatas do contexto exterior. Ao elucidar tal capacidade, Luria (1979) descreve a situação em que no outono, mesmo em um dia claro, o homem é capaz de se precaver, levando consigo um guarda-chuva, pois sabe que nesta estação do ano o tempo é instável e pode chover a qualquer momento, obedecendo, desta maneira, ao conhecimento das leis da natureza e não a sua impressão imediata de um céu claro e ensolarado. Assim também o faz, quando mesmo com sede, não consome água de certo poço, por saber que esta é insalubre. Este é, então, o segundo traço característico da atividade humana.

Por último, temos o fato de que seus conhecimentos e habilidades não advêm da experiência individual, mas, a grande maioria destes, forma-se a partir dos conteúdos do conjunto das experiências históricas da humanidade, ao qual o indivíduo teve acesso, e é transmitido no processo de aprendizagem.

As explicações idealistas reconhecem a diferença entre o comportamento animal e a consciência humana, concebendo tal diferença como resultante da manifestação de um “princípio espiritual especial”, do qual apenas o homem é dotado. A vertente positivista evolucionista, baseada nas teorias darwinistas, considera a consciência humana como resultado direto da evolução animal e afirma que seus fundamentos essenciais podem, sim, ser encontrados nos animais (Luria, 1979). Contrariamente, o posicionamento da Psicologia Histórico Cultural sobre a origem da consciência humana parte do princípio de que a atividade psíquica é a base para a orientação dos animais no meio ambiente e é condicionada as formas de vida de determinada espécie. Sendo assim, o modo superior de reorientação, desenvolvido pelo gênero humano, encontra sua explicação em seu particular modo de vida, decorrente das condições histórico-sociais.

As explicações sobre as peculiaridades do psiquismo humano, diz Luria, “devem ser procuradas na forma *histórico-social de atividade*, que está relacionada com o trabalho social, com o emprego de instrumentos de trabalho e com o surgimento da linguagem” (1979, p.74,

itálicos no original). Forma de vida esta, que não pode ser encontrada nos modos de organização da vida animal.

A passagem para posição vertical e a liberação das extremidades anteriores, separando as funções das mãos e dos pés, levando as mãos a assumir novas funções que não as da marcha; a vida em grupo e formas de vida comum; as formas de reflexo psíquico (estágio do intelecto) nos animais superiores foram os elementos que prepararam o aparecimento do trabalho. Diferentemente dos animais, o homem não apenas emprega os instrumentos de trabalho, mas também os prepara. A preparação de instrumentos já não é uma atividade determinada diretamente por uma necessidade biológica. Tal fato exige que o sujeito antecipe mentalmente sua ação e conheça as formas de emprego daquele instrumento. Esta capacidade de reconhecer o emprego futuro dos instrumentos pode ser considerada como o surgimento da consciência, de forma a mudar radicalmente a estrutura do comportamento humano.

O uso de instrumentos pode ser verificado nos animais superiores, como nos macacos. No entanto, nestes, a atividade com objetos orienta-se no nível de sua adaptação imediata ao meio, mantendo-os, assim, sob o jugo das necessidades biológicas e não os capacitando a agir além de suas experiências individuais. Foi a forma qualitativamente superior de sua utilização de instrumentos pelos homens que proporcionou o salto qualitativo em seu desenvolvimento psíquico (Leontiev, 1978a; Luria, 1979). À medida que a sociedade e a forma de produção foram se complexificando, as ações - não ligadas diretamente a uma necessidade biológica - tornam-se cada vez mais presentes na atividade humana. Esta complexificação é caracterizada por várias operações, que estão contidas nas ações que compõem a atividade e tanto operações quanto ações não são dirigidas por necessidades biológicas, mas sim pelo objeto consciente.

Em vida gregária, os vários componentes do grupo de humanos primitivos assumiram funções diferentes em uma mesma atividade, buscando um objetivo comum. Esta divisão do trabalho exigiu que os homens se comunicassem. Inicialmente, a comunicação entre os sujeitos da atividade se restringia aos gestos, com o passar do tempo, houve a separação entre som e ação prática. Devido a estas mudanças, os sons emitidos pelos sujeitos perderam o caráter simprático e assumiu o caráter sinsemântico.

[...] Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam *entrelaçados na atividade pratica*, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que *só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam*. Além do mais, nesse

complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos: estes, segundo muitos autores, constituíam os fundamentos de uma original linguagem ativa ou “linear” e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado por sons, que propiciaram a base para uma evolução paulatina de uma *linguagem de sons* independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou “protovocábulo”) podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e adquirir independência. (Luria, 1979 p.79-80 *itálicos no original*).

À linguagem, são atribuídas mudanças fundamentais na atividade consciente. Ao designar os objetos do mundo exterior com palavras, a atenção pode ser dirigida especificamente a este objeto. Ao contrário da atenção animal, que se dirige pela imediaticidade, a atenção humana passou a ser voluntária. Permitiu, também, que o objeto permanecesse na memória do indivíduo, não necessitando mais, como quando ligada ao gesto, da presença do objeto para a ele se referir, criando assim um mundo de imagens interiores, livrando o indivíduo da experiência imediata e duplicando sua percepção. Ela proporcionou ainda a abstração e generalização, possibilitando a distinção das propriedades fundamentais dos objetos, categorizando-os, agrupando-os e também diferenciando um objeto específico dos demais existentes. Foram estes processos que permitiram a representação racional (e não mais sensorial) do mundo.

Compreendemos, assim, que foi o desenvolvimento da consciência, dessa capacidade de distanciamento e análise das relações entre os objetos, desenvolvida na relação dialética entre humanos e trabalho, o que permitiu ao homem criar.

## 1.2 AS BASES DA CRIAÇÃO

O gênero humano apresenta dois tipos principais de atividade: a atividade reconstituidora, ou reprodutiva, e a atividade combinatória, ou criadora (Vigotski, 2009). Como o próprio nome indica, a **atividade reprodutiva** se limita a reproduzir os sentimentos e as formas de ação, anteriormente realizados pelo indivíduo, por este motivo, liga-se a memória de maneira íntima. Ao se lembrar de uma ocasião vivenciada, o sujeito consegue

reproduzir as impressões daquele ambiente, bem como sentir mais uma vez as emoções por ela suscitada. Assim, ao lembrar um evento, em que muito se divertiu, consegue vivenciar toda aquela alegria, podendo até mesmo ter vontade de dançar, ou cantar. Ele é capaz ainda de “sentir”, novamente, o cheiro do ambiente e das pessoas. Caso contrário, ao **rememorar** uma situação de sofrimento, ou cólera, ele se irrita, deprime, seu organismo pode reagir a ponto de acelerar os batimentos cardíacos, ou chorar. Tal forma de atividade se expressa também quando, pela observação, reproduz-se algo. O aluno de artes plásticas, que observa a paisagem e a transfere por meio das pinceladas à tela, nada cria, apenas copia; o mesmo acontece, por exemplo, quando se imita uma coreografia. O professor que não planeja sua aula, mas que recebe da coordenação atividades e avaliações prontas, ou que lança mão de modelos copiados de sites da internet, nada cria, apenas reproduz um modelo existente de desenvolvimento de seu trabalho. Por mais “nova” que pareça, por mais novidade que traga para ele e aos alunos, tal atividade, não é uma atividade criadora, mas reprodutiva.

A base para esta atividade é a **plasticidade da substância nervosa**.

Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração [...]. Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações. [...] Entretanto, caso a atividade do cérebro fosse limitada somente a conservação da experiência anterior, o homem seria capaz de se adaptar, predominantemente, às condições habituais e estáveis do meio que o cerca. Todas as modificações novas e inesperadas no meio, ainda não vivenciadas por ele na sua experiência anterior, não poderiam nesse caso, provocar uma reação necessária de adaptação (Vigotski, 2009, p. 12-13).

Isto significa que é a capacidade cerebral de conservar as experiências anteriores que possibilita ao sujeito “reviver” certas emoções, sentimentos, sensações etc., pois as marcas do vivido permanecem em sua mente, ficaram registradas e podem ser acessadas, à medida que são estimuladas para tal.

Como **atividade criadora**, o autor define “(...) aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que esta construção habita e se manifesta”

(Vigotski, 2009, p11). Afirma ainda que por menor que seja a modificação no objeto, ou atividade, este é considerado como ato criativo. Nesta forma de atividade, o sujeito volta-se ao futuro, não se prendendo aquilo que já experienciou. Quando, ao iniciar os estudos, o calouro universitário imagina sua cerimônia de colação de grau, ou quando o trabalhador planeja seu descanso de férias, ou aposentadoria, não restaura, nesse momento, aquilo que vivera, mas vivencia novos sentimentos e cria novas imagens.

Apesar de voltada ao futuro, a atividade criadora não se desvincula do passado e baseia-se também, além da plasticidade cerebral, na **imaginação**. Base esta constituída a partir da *realidade* e da *memória*. Vigotski (2009) apresenta quatro formas de relação entre imaginação e realidade.

A **primeira** delas é a constatação da constituição da imaginação por elementos da realidade, extraídos da experiência individual. O sujeito que imagina, recombina mentalmente os elementos de sua realidade. Ou seja, os elementos que constituem sua imaginação são elementos que existem na realidade, sendo apenas o seu rearranjo, sua recombinação fantasiosa. Por ser constituída de elementos reais, quanto maior as experiências e conhecimentos adquiridos pelo sujeito, mais rica a sua imaginação.

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis pois por que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência. [...] A imaginação origina-se exatamente desse acúmulo de experiência. Sendo as demais circunstâncias as mesmas, quanto mais rica é a experiência, mais rica deve ser também a imaginação (Vigotski, 2009, p. 22).

Por isso, o sujeito pode imaginar coisas que muitas vezes parecem absurdas, como um barco voador com asas coloridas e casco de flores. Mas o modelo do barco será de um modelo de um barco que ele já tenha visto, as asas podem ser asas de pássaro, mas não de pássaros, que ele não conheça, o mesmo acontece com as flores, e ele também não conseguirá imaginá-la de uma cor que nunca viu. O professor, que imagina, planeja e prepara uma atividade de ensino, o faz pautado no material que teve acesso. Mesmo que seja uma atividade totalmente nova, jamais realizada por ele, sua imaginação para todo o planejamento e preparo se fundamentará nos recursos materiais a que teve acesso; e as possíveis combinações, as novas

relações e formas de uso dos mesmos, no conhecimento que tem de cada elemento que pretende utilizar.

Por serem tão intimamente ligadas, a diferenciação entre memória e imaginação pode ser difícil, entretanto, Rubinstein (1967) frisa que a característica fundamental da memória consiste na conservação mais fidedigna possível da experiência vivida pelo sujeito, enquanto que cabe à imaginação a transformação desta realidade.

Vigotski (2009) entende que a imaginação se complexifica na sua **segunda** forma de relação com a realidade. Nesta, não se trata mais de uma recombinação fantasiosa dos elementos reais, mas de uma combinação destes elementos, formando, na imaginação, um cenário também real. Aqui, a imaginação continua a valer-se dos elementos provenientes da experiência pessoal, mas é instigada pela narrativa de outrem.

Ao ouvir um relato sobre algo desconhecido, por exemplo, a vida no Tajiquistão, suas condições climáticas, o sabor da comida típica, a arquitetura das cidades, enfim, relatos sobre a geografia e o cotidiano de um país desconhecido, o cidadão brasileiro, que nunca teve a oportunidade de conhecer aquele país, consegue, a partir dos conhecimentos do que seja frio ou calor; doce, salgado, apimentado, azedo; arquitetura renascentista, oriental, moderna, recriar mentalmente tal cenário. Assim sendo, a segunda forma de imaginação se subordina a primeira, visto que se subsidia dos elementos das experiências, para que as novas imagens mentais sejam construídas.

O diferencial aqui se encontra na dependência desta forma aos relatos alheios, sendo tais relatos responsáveis por propiciar a ampliação das experiências e conhecimentos do sujeito que os ouve. O que não é o mesmo que imaginar, mesmo que a partir de relatos, situações irreais, como contos e lendas.

Fica clara a fundamental influência da linguagem no processo de imaginação. A reorganização das funções psíquicas, que a sua apropriação ocasiona, permite ao homem ampliar seu universo, livrando-o da dependência do contato material direto com os objetos, possibilitando um avanço na capacidade mnemônica e complexificação dos modos de regulação das ações. Para Luria (2008, p.24)

[...] o mundo de objetos particulares e de significados de palavras que os homens recebem das gerações anteriores organiza não apenas a percepção e a memória (assegurando assim a assimilação de experiências comuns a toda humanidade), mas

estabelece também algumas condições importantes para o desenvolvimento posterior e mais complexo da consciência. Os homens podem mesmo lidar com objetos “ausentes” e assim “duplicar o mundo” através de palavras que mantêm o sistema de significados, esteja ou não a pessoa em contato direto com os objetos referidos pela palavra. Dessa forma surge uma nova fonte de imaginação produtiva: fonte que pode tanto produzir objetos como reordenar as relações entre esses objetos, servindo assim como base para processos criativos altamente complexos.

A **terceira** forma pela qual a imaginação se liga a realidade é de caráter emocional e se apresenta de duas maneiras, conforme veremos a seguir.

Uma destas maneiras é quando os sentimentos e as emoções<sup>4</sup> se exibem em imagens correspondentes aos mesmos. Esta é uma forma de imaginação em que as emoções e sentimentos se manifestam para além das reações físicas, como o choro, o tremor, ou a palpitação cardíaca. As emoções do sujeito, em dado momento, seleciona suas ideias e impressões a respeito do que se imagina, expressando-se também de maneira interna. Se o sujeito recebe um convite a participar de uma festa, mas por algum motivo, está triste ou deprimido, tende a imaginar tal festa como ruim, chata; com convidados desinteressantes, Buffet de má qualidade, músicas desagradáveis. Se, ao contrário, seu estado de ânimo é bom, se ele está feliz, consegue-se imaginar, na mesma festa, conversando alegremente com as pessoas, degustando pratos saborosos, dançando ao som de músicas agradáveis. Este fenômeno da imaginação foi denominado por Vigotski (2009) de Lei da dupla expressão dos sentimentos.

Os sujeitos podem, ainda sob a influência dos sentimentos, combinar elementos reais, que externamente não estabelecem a menor relação, mas mantêm uma lógica interna. Por exemplo, isoladamente, a cor azul e o bem estar de uma pessoa recebem significados

---

<sup>4</sup>Vale, aqui, fazermos uma breve diferenciação entre emoções e sentimentos. Para tal nos valeremos das explanações realizadas por Smirnov (1978).

Para o referido autor, as emoções são vivências afetivas relacionadas à satisfação ou não de necessidades orgânicas, como fome e sexo, por exemplo. Estão incluídas, ainda, reações afetivas referentes às sensações, como cheiro e sons agradáveis ou desagradáveis ao sujeito, o que Smirnov denomina “tônus emocional das sensações”.

Já os sentimentos, estão ligados às necessidades, culturais ou espirituais, adquiridas no curso do desenvolvimento do indivíduo. Estes têm correspondência direta com as relações sociais que o indivíduo estabelece/estabeleceu. Podem ter caráter circunstancial ou permanente.

A denominação de uma emoção ou um sentimento pode, muitas vezes, ser a mesma. Entretanto a circunstância em que aparecem e o papel que desempenha é o que diferenciará uma de outra. O medo pode ser, em uma situação de perigo, uma emoção relacionada à sobrevivência; mas o medo de ser ridicularizado ou hostilizado por outras pessoas é considerado um sentimento.

distintos, assim como a cor preta e o fator problemas pessoais. Porém, ao perguntar para um amigo como ele está, e este responde: está tudo azul, ou então, diz que passa por uma fase negra, sabe-se que a primeira resposta (“tudo azul”) significa que a vida do referido amigo está ótima, já na segunda (fase negra), nada vai bem. Esta forma de imaginação combinatória influenciada pelos sentimentos, Vigotski (2009) chamou: Leis do signo emocional comum. O critério para que as impressões ou estímulos se unam, independentemente das relações entre suas propriedades materiais, ou situacionais, dependem apenas da proximidade das emoções que estes causam nos indivíduos.

“As impressões”, diz Ribot, “que são acompanhadas pelo mesmo estado afetivo da reação, posteriormente associando-se entre si; a semelhança afetiva une e entrelaça impressões diferentes. Isso difere da associação por contiguidade, que representa a repetição da experiência, e da associação por semelhança, no sentido intelectual. Essas imagens combinam-se não porque, anteriormente, ocorreram juntas ou porque percebemos as relações de semelhança entre elas, mas sim porque tem um tom afetivo comum [...]”. (Vigotski, 2009, p.27)

Neste modo de interação entre sentimento e imaginação, o primeiro influencia o segundo; no modo seguinte, a relação se inverte. Na chamada Lei da realidade emocional, (Vigotski, 2009) o que o sujeito imagina afeta suas emoções e sentimentos. Ao ler um romance, o leitor vai mentalmente criando um cenário em sua mente, assim segue imaginando as cenas, o tom de voz de cada personagem, o caráter e tudo mais. Neste processo, por vezes, o leitor se afeiçoa a determinada personagem, sente raiva de outro, dó de um terceiro. Uma música romântica pode suscitar imaginações sobre algo, ou alguém, causando alegria, ou melancolia, naquele que imagina. Quantas crianças não imaginam fantasmas pela casa, monstros no armário. O que provoca nelas muito medo. As situações imaginadas, em qualquer dos exemplos citados, são irrealis: os personagens do romance não são reais, fantasmas não existem, mas o sentimento gerado pela imaginação é experienciado pelo sujeito de forma completamente real.

A **quarta** forma de relação entre imaginação e realidade apresenta-se sob a forma cristalizada da imaginação. Após extrair e reelaborar os elementos da realidade, o sujeito materializa, então, um novo produto. Este, que antes só existia na imaginação de um indivíduo, passa agora a existir na realidade concreta e a ela modificar. Esta trajetória pode ser verificada na área técnica, com a invenção de produtos inovadores, que alteram a vida prática

das pessoas, ou na área subjetiva, a exemplo das obras literárias e artes plásticas, influenciando os modos de ser e sentir daqueles que delas se apropriam.

Este último estágio só é alcançado após o percurso de um longo caminho. O mesmo se inicia com a complexificação da imaginação, passa pelas condições objetivas da realidade até que, enfim, chega-se a objetivação do imaginado. “Toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto” (Vigotski, 2009, p. 35).

A complexificação da imaginação se inicia com o acúmulo dos estímulos externos, recebidos pelo sujeito por meio dos órgãos do sentido. Posteriormente, os estímulos acumulados passam por uma reelaboração. Fazem parte desta reelaboração os processos de dissociação e associação (Vigotski, 2009).

No processo de dissociação, como já indicado pelo próprio termo, as partes do conjunto de estímulos recebido são fragmentadas, podendo uma destas partes se sobressair às demais, outras se manterem conservadas e ainda outras serem esquecidas. Arelado à dissociação, está o processo de modificação, ou distorção. Este é um processo ativo, que se subordina às emoções e necessidades do sujeito. Vigotski (2009, p. 36-37) assim o explica:

As marcas das impressões externas não se organizam inercialmente no nosso cérebro, como os objetos numa cesta. São em si mesmas processos, movem-se, modificam-se, vivem e morrem. Nesse movimento está a garantia de sua modificação sob a influência de fatores internos que as distorcem e reelaboram.[...]

As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais. A paixão das crianças pelo exagero, do mesmo modo que a dos adultos, tem fundamentos internos muito profundos, que, em grande parte, consistem na influência que o nosso sentimento interno tem sobre impressões externas. Exageramos porque queremos ver as coisas de forma exacerbada, porque isso corresponde a nossa necessidade, ao nosso estado interno.

A associação trata da união dos elementos fragmentados no processo de dissociação, esta pode ser subjetiva ou objetiva. Este processo pode ser percebido nas primeira e segunda forma de relação entre imaginação e realidade.

**Finalmente** acontece a cristalização do imaginado. Ante a uma necessidade, o cérebro inicia um processo de recuperação das experiências vividas, impulsionando o processo de imaginação. Porém, para efetivar aquilo que imaginara o sujeito, além do desenvolvimento da capacidade combinatória de imaginação, precisa se apropriar dos conhecimentos acumulados a respeito do que se liga a sua elaboração mental e depende ainda das condições concretas da realidade circundante, bem como do nível de elaboração teórica e material alcançado pelo gênero humano, em seu tempo histórico. É sobre estas últimas condições que explanaremos no tópico a seguir.

### **1.3 APROPRIAÇÃO, OBJETIVAÇÃO E CONDICIONALIDADE HISTÓRICO-SOCIAL NO PROCESSO CRIATIVO.**

A objetivação é o resultado material do que foi imaginado e tem relação direta com a quantidade e qualidade de apropriações individual e com os avanços alcançados pela humanidade. Todo indivíduo é um indivíduo histórico, sujeito as condições de desenvolvimento que sua realidade lhe apresenta. Sendo assim, aquilo que ele cria se condiciona ao nível de elaboração teórico-prático, alcançado pelo conjunto dos homens, até a sua geração. No decurso do desenvolvimento ontogenético, em convívio com seus pares, o sujeito entra em relação com os objetos e fenômenos produzidos pelo gênero humano e deles se apropria, tais apropriações promovem a reorganização dos processos psicológicos individuais, munindo o sujeito a agir de modo mais elaborado na realidade.

A apropriação é qualidade exclusiva do gênero humano e se diferencia, por completo, da adaptação animal. A complexificação da relação do homem com a natureza e com os outros homens, assim como sua modificação psíquica neste processo, permitiu a espécie desenvolver a capacidade de aprendizado e transmissão dos conhecimentos acumulados pelo gênero humano. Seu desenvolvimento, desde então, subordina-se não mais à filogênese, como acontece com os outros animais, mas as condições sócio-históricas dos indivíduos. Ao diferenciar estes dois processos, Leontiev (1978a) afirma:

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no facto de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente

formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie.

As aptidões e funções formadas no homem no decurso deste processo são neoformações psicológicas, relativamente às quais os mecanismos e os processos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjectivas) necessárias que tornam o seu aparecimento *possível*; em nenhum caso *determinam* a sua composição ou a sua qualidade específica. (p. 169, itálicos no original).

É o mundo real do homem, que determina sua vida. No entanto, este mundo de objetos e fenômenos reais não é simplesmente dado ao sujeito, mas, para que dele se aproprie, é necessário que este esteja inserido em uma atividade (prática ou cognitiva) que lhe permita tal feito. A apropriação se dá, necessariamente, por meio dos estímulos mediatizadores apresentados ao sujeito em uma relação que pode ser considerada como educativa, em que o indivíduo, com conhecimento em determinada área ou assunto, transmite o saber para aquele que ainda não o possui.

Estes estímulos mediatizadores podem ser materiais ou simbólicos. Na atividade de trabalho, o homem se objetiva nos produtos que constrói e transfere a esses produtos, sejam materiais ou não, sua atividade física e mental, imprimindo-lhes a marca de sua natureza. A apropriação da linguagem (instrumento simbólico com maior nível de elaboração humana) e dos modos de uso dos instrumentos permitem ao homem obter os conhecimentos acumulados ao longo da história humana, conhecimentos estes que não seriam possíveis a partir da experiência individual (Leontiev 1978a).

A produção de instrumentos é, portanto, tanto uma objetivação, quanto uma apropriação da natureza e do que já foi produzido pelo conjunto dos homens. Quando o sujeito cria algo novo, ele objetiva no que foi produzido, uma significação e aquele que se apropria de tal objeto apropria-se também de seu significado (Duarte, 2013; Leontiev, 1978a).

A criação de um instrumento não é arbitrária. Para produzi-lo, aquele que cria necessita conhecer o objetivo do objeto, ou seja, sua finalidade. Conhecendo seu objetivo, o sujeito criador define os rumos de sua atividade: organiza e estabelece critérios para a escolha de materiais, sua forma, sua cor, tamanho etc. Para isso, porém, antes é preciso que ele se

apropriar das qualidades dos objetos e materiais existentes e verifique sua possibilidade de utilização, na constituição do novo objeto. Outro critério que não depende da simples vontade de quem cria é o critério da significação social. Para ser considerado um instrumento, o objeto criado precisa passar pelo crivo da utilidade, da função a ser desempenhada em uma determinada sociedade e tempo histórico (Vigostki, 2009).

Assim, desde as primeiras criações (objetivações), por exemplo, para a produção de um machado rústico, foi necessária, antes, a apropriação das propriedades físicas dos materiais utilizados. A pedra escolhida não podia ser uma pedra qualquer, esta deveria ser resistente e própria a produzir um fio de corte, a madeira, que serviria de cabo, também deveria ser apropriada ao modo de utilização do objeto final, o mesmo vale para o material escolhido para unir estas duas partes. Todo esse processo liga-se a necessidade criada na atividade daqueles homens, a saber, a necessidade de cortar a caça e outros materiais resistentes à ação manual direta. Este critério se aplica para as criações atuais: faz-se necessária a apropriação das tecnologias e dos conteúdos científicos produzidos a respeito do fenômeno com que se trabalha ou objeto a que se pretende criar, bem como a correspondência do uso do objeto no suprimento de uma necessidade existente.

O duplo processo objetivação-apropriação move a história do gênero humano. Pela apropriação, surgem objetivações e estas objetivações alteram a realidade e criam novas necessidades, estas últimas propulsionam novas objetivações e assim segue o ciclo.

Duarte (2013, p. 32) comenta o seguinte:

O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto – transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social – gera, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Ou seja, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais a atividade social gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.

Como já dito, não só pelos objetos materiais a apropriação é possível, ela acontece ainda com a mediação dos objetos simbólicos. O gênero humano alcançou um nível de pensamento superior ao de qualquer outro animal, esta forma especial de pensamento – um pensamento abstrato – materializa-se na linguagem e expressa seu significado no conceito das

palavras. Apropriar-se dos conceitos, ou seja, dos significados das palavras é apropriar-se dessa forma especial de pensamento.

A apropriação dos significados das palavras é um processo que se inicia com gestos, avança a emissão de sons que vão sendo moldados e compreendidos a partir da influência que exerce no comportamento dos outros. Com o desenvolvimento da fala e compreensão dos significados dos sons emitidos, as palavras passam a orientar não somente o comportamento alheio, mas também o do próprio sujeito falante, modificando seu pensamento (Vigotski, 2000). E esta tem sido a principal ferramenta do professor, de quem se exige criatividade.

Compreender o significado das palavras permite ao homem refletir sobre o mundo de maneira mais profunda. O pensamento abstrato só é alcançado quando o sujeito atinge esse nível de compreensão. No entanto, antes de se alcançar esta forma especial de pensamento é necessário, primeiro, que a consciência do sujeito passe por transformações em sua estrutura funcional.

Essas mudanças se iniciam por um estágio caracterizado pela não diferenciação das funções particulares do objeto, ou fenômeno; seguido de um estágio em que esta diferenciação é guiada pela percepção, definindo a memória como função dominante; a maturidade da percepção e da memória oferece as condições basilares ao desenvolvimento psíquico e, a partir delas, a atenção se estrutura; após o amadurecimento destas funções, o sujeito se encontra pronto ao desenvolvimento do pensamento abstrato. (Vigotski, 2010). Este nível de maturação, só é atingido a partir da idade de transição, ou seja, da adolescência.

Além da condicionalidade de desenvolvimento das referidas funções psicológicas, para que se alcance o nível de pensamento por conceitos, outra condição é essencial para que estes significados – estes conceitos – sejam transmitidos via processos educativos. É pela educação, formal e não formal, que a educação se dá. Porém, há uma diferenciação entre os conceitos transmitidos pelo ensino sistematizado- conceitos científicos- e dos conceitos desenvolvidos no cotidiano, os chamados conceitos espontâneos. Os últimos são ausentes de percepção consciente das relações, sendo orientados apenas pelas semelhanças concretas imediatas; já os primeiros permitem que o sujeito perceba e se relacione com o mundo objetivo e subjetivo, superando a aparência alcançada sensorialmente, avançando rumo às relações internas dos objetos e dos fenômenos. As novas conexões proporcionadas pela apropriação dos conceitos permitem uma nova forma de se relacionar com a realidade, pois o

pensamento, no sentido estrito do termo, apoia-se em conceitos, ultrapassando a esfera das ações práticas.

Ao discutir sobre a linguagem, baseando-se em Vigotski e Luria, Martins (2011) assevera: “As palavras são os embriões da interpretação da realidade e, como tal, desempenham um papel decisivo na determinação da atividade psicológica” (p, 139). A palavra é a cristalização do significado, construído ao longo da história da humanidade. Na linguagem, então, “(...) se manifesta o ser do homem e de sua consciência” (p. 150), logo, apropriar-se de seus conceitos é apropriar-se também dos níveis de consciência humanos ali contidos.

As apropriações medeiam a relação do homem com o mundo e, logo, medeiam a sua relação com o que ele pretende criar. A possibilidade e qualidade da criação são mediadas pelo nível de suas apropriações. Entretanto, sabe-se que o alcance aos níveis mais elaborados das produções humanas é restrito a uma parcela muito pequena da população. Atingir o nível elevado de consciência a que o gênero humano alcançou exige também um elevado nível de apropriação.

Nos moldes da organização social capitalista, o acesso às máximas elaborações atingidas pelo gênero humano e a apropriação das objetivações que encarnam os mais altos níveis de desenvolvimento humano não são possíveis para imensa maioria da população. Por isso, mesmo a capacidade criativa não sendo um dom concedido a poucos, mas sim inerente a todos os indivíduos da espécie humana, não se pode esperar que aqueles expropriados de seu direito de acesso às referidas elaborações respondam as necessidades no mesmo nível criativo daqueles a que a estes conhecimentos tiveram acesso.

Outro fator que não deve ser ignorado é exatamente o nível de desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. As possibilidades de resposta às problemáticas encontradas são dependentes do desenvolvimento teórico e de produção material obtido pelo conjunto dos homens. Mesmo aqueles sujeitos que se apropriam dos mais elaborados instrumentos materiais e simbólicos não tem condições de apresentar soluções aos problemas, sem antes o gênero humano ter avançado a ponto de produzir as condições concretas para sua objetivação da solução imaginada por algum indivíduo. Quanto a isso, escreve Vigotski:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio [...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as

condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é também determinada pelas anteriores.

Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (Vigotski, 2009, p 42).

Portanto, importa que o homem se aproprie dos conhecimentos, para pensar soluções, mas a realidade precisa oferecer condições para sua objetivação. Em suma, como já colocado nas conhecidas palavras de Marx e Engels “(...) as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.” (1982 p 56).

A análise da possibilidade e da qualidade da criação humana, nas suas mais variadas formas de cristalização, não pode, portanto, ser realizada de modo independente das condições histórico-sociais aqui mencionadas.

#### **1.4 PENSAMENTO E CRIATIVIDADE**

O pensamento verbal é a capacidade psicológica que permite aos homens inferir, relacionar, reelaborar os fatos e fenômenos da realidade para que, então, possa agir e modificá-la. É a capacidade de pensar que habilita ao homem analisar e optar pela melhor forma de agir, em qualquer circunstância de sua vida. Por este motivo, e considerando a afirmação de Gurevich (1978, p, 235) quando diz que “O pensamento é indispensável para planejar e realizar algo”, julgamos pertinente destacar o papel do pensamento na atividade criativa. Rubinstein (1965) ainda reforça este posicionamento ao expor a estrutura geral do pensamento como um processo analítico e sintético da realidade para a resolução de problemas. Ora, a resolução de problemas exige sempre, em maior ou menor grau, um nível de transformação criativa da realidade concreta, na qual o problema existe. No entanto, é importante esclarecer que outras funções psicológicas são também fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e que a decisão de optarmos por discorrer sobre o pensamento justifica-se pelo papel de destaque dado pelos autores da Psicologia Histórico-

Cultural, no que tange ao planejamento e preparo das ações, que visam a objetivação daquilo que foi imaginado pelos sujeitos.

O pensamento, como afirma Petrovski (1980), é fundamental não apenas a solução de problemas, mas também a formulação de novos problemas. É nele que o conhecimento mais profundo sobre a realidade se realiza. Leontiev (1978a, p. 84) define pensamento como “(...) processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo os objectos inacessíveis à percepção sensível imediata”.

A sensorialidade é a porta de entrada das relações do homem com o mundo objetivo. A relação que este estabelece com o mundo é inicialmente mediada pelos órgãos do sentido, e esta é a fonte da atividade cognitiva. Por isso, todas as formas de pensamento, incluindo as mais desenvolvidas, mantêm conexão com as sensações, as percepções e as representações. “Na atividade cognitiva real de cada pessoa, o conhecimento sensorial e o pensamento passam, ininterruptamente, de um para o outro e se inter-condicionam mutuamente.” É o que afirma Petrovski (1980, p 294). Entretanto, para compreendermos o funcionamento e as relações entre os fenômenos da realidade e interferir nela a fim de modificá-la, faz-se necessário avançarmos para além da sensorialidade (Petrovski, 1980; Leontiev, 1978a).

Petrovski (1980) afirma que o processo de pensamento é, em primeiro lugar, análise, síntese e generalização. A análise é considerada por Gurevich (1978) e Petrovski (1980) como processo de divisão do objeto, ou fenômeno, em diversas partes e componentes, propiciando identificar seus diferentes aspectos, propriedades e as conexões e relações entre seus elementos. Esta pode se diferenciar em dois tipos: na divisão mental do todo em suas partes, como, uma árvore em raiz, caule e copa, ou o ser humano em cabeça, tronco e membros; e/ou na separação dos aspectos ou qualidades do todo, como é o caso da separação por cor, tamanho, índole, idioma, entre outras infinitudes que característias.

No processo de síntese, como também concordam os referidos teóricos, os componentes dissociados na análise são correlacionados, a fim de se compreender o funcionamento do objeto ou fenômeno. Assim como a análise, o processo de síntese se diferencia de duas formas análogas: há a que consiste em unir mentalmente as partes em um todo, como quando construímos mentalmente um mecanismo, ou quando recompomos uma cena teatral, por exemplo, e há a síntese que se realiza quando representamos mentalmente, a partir de sua descrição, qualquer objeto ou fenômeno. Análise e síntese, apesar de serem processos antagônicos, estão sempre inter-relacionadas (Gurevich, 1978, p. 237).

A capacidade de identificar o que há de essencial em determinado fenômeno ou objeto, propiciando, assim, ao sujeito a distingui-lo dos demais e/ou incluí-lo em uma categoria de objetos e fenômenos semelhantes é o que caracteriza a generalização.

A generalização se efetua via linguagem. À diferença do pensamento elementar dos animais, que se relaciona apenas com os objetos alcançados em seu campo visual, ficando presa aos seus limites, a relação dialética trabalho-desenvolvimento do psiquismo propiciou aos homens a criação de estímulos auxiliares (signos e instrumentos) que complexificou e passou a orientar a relação dos homens entre si e com a natureza. Dentre os instrumentos e signos criados pelo gênero humano, a linguagem é o que mais se destaca. Sua função é de unir e estabelecer relações entre os fenômenos da realidade, permitindo, deste modo, abstração e generalização.

A capacidade de generalização é o que possibilita distinguir um objeto dos demais e inseri-lo em uma categoria, identificando características essenciais que o fazem ser aquilo que é. Deste modo, ao observarmos um exemplar de um objeto, observamos ao mesmo tempo todos os outros objetos de sua categoria ou espécie. É o que afirma Gurevich (1978, p, 233):

Ao generalizar os objetos e fenômenos da realidade por meio da palavra, o sujeito vai mais além das percepções e sensações.

O sujeito percebe livros *isolados*, animais *isolados*, plantas isoladas. Mas *pensa* sobre livros *em geral*, sobre animais *em geral*, sobre as plantas *em geral*, que não são objetos da percepção. *A extensão daquilo sobre o que se pensa é maior que a extensão do que se percebe.* (itálicos no original)

Para alcançar a generalização, o sujeito necessita se apropriar dos conceitos. Vigotski (2001) diferencia duas categorias de pensamentos por conceito: os conceitos espontâneos e os científicos. Os primeiros se desenvolvem na cotidianidade. Nesta forma de pensamento, o sujeito atribui significado aos objetos e fenômenos da realidade, orientado pelas suas semelhanças imediatas e/ou de maneira espontânea, caracterizando, deste modo, este processo como isento de percepção consciente das relações existentes entre as partes que os compõem. Já com o desenvolvimento da segunda categoria de conceitos, o sujeito é capaz de perceber e estabelecer relações entre o que não pode captar dos objetos via órgão dos sentidos. O teórico russo ressalta, inclusive, que as duas categorias de conceitos estão interligadas e se influenciam, compondo um processo único.

Apesar da relação existente entre as duas formas de pensamento, consideramos, pela sua diferença qualitativa, serem os conceitos científicos aqueles que propiciam a alteração na realidade de forma eficaz e a criação de novos objetos e condutas humanas. Sendo assim, vale apresentar seu processo de desenvolvimento. Entretanto, não nos deteremos a explicar minuciosamente todas as suas etapas, por julgarmos que tal feito demandaria uma discussão à parte, o que fugiria ao objetivo principal deste trabalho.

O pensamento por conceito, que une linguagem e pensamento, ocorre posteriormente a internalização do significado da palavra. É a apropriação do significado que possibilita ao sujeito relacionar o mundo objetivo e subjetivo, para isso necessita-se de bases psicológicas e orgânicas. Por assim ser, o processo de formação de conceitos inicia-se no começo da infância e apenas na puberdade adquire condições desenvolvimentais psicobiológicas para se consolidar (Vigotski, 2010).

Na obra em que dedicou a explicar o processo de construção do pensamento e da linguagem, Vigotski (2010) discrimina três estágios básicos (divididos em várias fases) que compõem o processo de desenvolvimento dos conceitos. No início do primeiro estágio, denominado de pensamento sincrético, os elementos observados pela criança não estabelecem relação entre si, são um amontoado único. Ao final desse estágio de desenvolvimento, a criança já consegue discriminar elementos e formar grupos, pautada nas suas impressões, em que os diversos elementos que o compõe recebem o mesmo significado, sem que haja uma relação interna entre eles.

O sincretismo, portanto, é uma conexão incoerente do pensamento, ou seja, a supremacia da conexão subjetiva, da conexão que é fruto da impressão direta sobre a coerência objetiva. [...] A criança, pela percepção, relaciona tudo com tudo. Do ponto de vista objetivo isso significa que para a criança a conexão de suas impressões é a conexão dos objetos, ou seja, percebe a conexão de suas impressões como se fosse a conexão dos objetos. (Vigotski, 2000 p, 266-267)

A formação de complexos, segundo estágio do desenvolvimento de conceitos, surge no início da idade escolar e caracteriza-se pelo início do estabelecimento de vínculos concretos e factuais entre os elementos particulares. A criança une, segundo tais vínculos, os objetos e fenômenos por ela observados. Aqui os elementos não são mais agrupados segundo relação puramente interna, como no primeiro estágio, porém os elementos que compõem o complexo se unem sob a base de qualquer semelhança física existente entre si, o vínculo nesse

estágio é “concreto, fatural e fortuito”, sendo a diversidade de vínculos seu traço mais importante (Vigotski, 2010).

A base do conceito é o vínculo abstrato e lógico entre os seus elementos. O conceito está no plano do pensamento lógico-abstrato, por isso baseia-se em vínculos semelhantes, que possuem lógica entre si. A generalização feita nos conceitos se fundamenta em um vínculo único, essencial e uniforme dos objetos e fenômenos. A formação de conceito propicia o estabelecimento de novas conexões entre as partes que compõem um fenômeno/objeto e destes entre si, ampliando assim o conhecimento que se tem do mesmo.

Percebemos, então, no processo de formação do conceito, que o que difere um pensamento por conceito de um pensamento não conceitual são suas formas de generalização, ou seja, as bases nas quais a generalização está fundamentada em cada estágio do pensamento.

Para nós, ao contrário, a própria diferença entre o complexo e o conceito reside, antes de tudo, em que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteira diversa para a mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio de palavra, que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (Vigotski, 2010, p. 227).

O percurso de formação do pensamento por conceito reforça a afirmação feita no início deste trabalho de que as possibilidades de imaginação e criação da criança são infinitamente menores que a do adulto, visto que, além de sua menor experiência e, logo, com menos elementos à imaginação, seu pensamento ainda não alcançou a capacidade analítico-sintética suficiente ao estabelecimento de relações profundas a respeito da realidade, permitindo assim sua alteração via criação de novos objetos e condutas. Importante lembrar, que a adolescência não é onde se conclui o pensamento por conceito, mas sim onde ele se inicia e, como afirma Vigotski (2010, p. 217), “embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações”. Este é um processo que perdura até o fim da vida, sendo dependente das apropriações feitas ao longo da história individual.

Fica evidente aqui como o processo analítico do pensamento coincide com o processo imaginativo, já explicado anteriormente, de dissociação em que o objeto, ou fenômeno, é fragmentado em diversos elementos. Bem como o caráter sintético do pensamento pode ser verificado na fase de associação do processo de imaginação, em que os elementos fragmentados na fase de dissociação são reorganizados; assim como na cristalização quando, diante da necessidade posta pela realidade, o sujeito inicia uma recuperação de suas experiências e conhecimentos, estabelecendo relações entre eles e a sua problemática, propiciando a objetivação da solução imaginada.

A abstração adquirida com a aquisição da linguagem e a formação de conceitos, que permite voltarmos à determinada ideia quantas vezes for necessário, e a reformularmos, examinando com maior cautela todos os seus pontos e conexões. A capacidade analítico-sintética do pensamento, fundamental ao processo criativo, também é destacada por Luria (1979, p. 100) quando este afirma:

Baseado nos recursos da linguagem, o pensamento humano é também uma forma específica de atividade produtiva: permite não apenas ordenar, analisar e sintetizar as informações, relacionar os fatos percebidos a determinadas categorias, mas também ultrapassar os limites da informação imediatamente percebida, fazer *conclusões* a partir dos fatos percebidos e chegar a certas inferências mesmo sem dispor de fatos imediatos e partindo da informação verbal recebida. O homem pensante é capaz de *raciocinar e resolver tarefas lógicas*, sem incluir o processo de solução na atividade prática. (itálicos no original)

Pensamento e imaginação estão estreitamente vinculados. O que há de comum entre a imaginação e o pensamento é que ela, assim como o pensamento, também surge ante a uma situação problemática, um fato desconhecido e é motivada por necessidades. Entretanto, apesar dessa proximidade, existem diferenças entre estes fenômenos. A diferença está na forma como as representações do objeto da necessidade são produzidas. Enquanto a imaginação produz imagens concreto-figurativas, isto é, combinações de imagens baseadas nas formas reais dos objetos, captadas pelos órgãos dos sentidos; o pensamento trabalha e produz imagens por meio dos conceitos, pela combinação dos conceitos e suas generalizações. (Petrovski, 1980)

A resolução de problemas exige, simultaneamente, tanto a participação da imaginação quanto a do pensamento, porém, a imaginação aparece em maior grau quando o nível de

indeterminação da situação problemática também é maior e o pensamento opera quando as determinações do problema estão claras.

É obvio que não é necessário usar a imaginação naquela zona de fenômenos cujas leis fundamentais são conhecidas. No entanto, quando os antecedentes da situação são muito próximos, é difícil obter a resposta por meio do pensamento, então entra em vigor a fantasia. O valor da imaginação consiste em que permite tomar decisões e encontrar a saída para uma situação problemática inclusive com quantidade insuficiente de conhecimentos, que ao contrário, são necessários para o pensamento e, ao final das contas, representar seu resultado. Mas é precisamente nisto onde reside a deficiência desta via de solução de problemas. As vias de solução assinaladas pela imaginação são geralmente pouco precisas, pouco rigorosas. No entanto, a necessidade de existir e atuar em um meio de informação incompleta conduz à formação do aparato imaginativo na pessoa. Devido a que no mundo circundante sempre haverá campos não estudados, o aparato da imaginação sempre será útil (Petrovski, 1980, p 322).

Podemos assim compreender que a imaginação é base para o pensamento conceitual, logo, a imaginação existe no conceito. O que diferencia o pensamento por conceito dos processos imaginativos é o fato de que o pensamento conceitual ser um desenvolvimento social dos processos básicos de geração de imagens (imagens concreto-figurativas). O fato de o indivíduo retroceder aos processos de imaginação figurativa, diante de uma situação problemática, significa que este não tem desenvolvido os conceitos de forma suficiente à sua resolução.

Assim sendo, o papel da imaginação é prospectar, projetar aquilo que ainda não existe. A criatividade se inicia com um problema, que impulsiona a imaginação, esta projeta aquilo que ainda não existe; e o pensamento põe à prova os processos para alcançar esse produto, viabilizando assim, sua materialização.

Gostaríamos de finalizar este tópico da discussão enfatizando que todas as funções psicológicas atuam simultaneamente durante o processo de pensamento, alternando-se enquanto funções principais segundo a necessidade deste processo. O pensamento é um sistema integrado e a divisão na exposição das funções psicológicas por nós apresentadas corresponde a fins meramente didáticos.

## 1.5 NECESSIDADE COMO PREMISA À CRIATIVIDADE

Ao falarmos sobre criatividade, nos referimos a um processo que visa apresentar soluções aos desafios encontrados pelos homens, ou seja, no decurso da sua atividade, estes podem se deparar com situações nunca antes enfrentadas, que exigem a produção de novos meios para a sua superação. Quando voltamos o olhar para história do desenvolvimento humano, percebemos que tudo o que foi criado surgiu sob essa condição, isto é, devido a uma necessidade, seja ela orgânica, ou posta aos homens nas relações entre si e/ou com a natureza. Como afirma Vigotski (2009, p. 40).

Se a vida ao seu redor não o coloca diante de desafios, se as suas reações comuns e hereditárias estão em equilíbrio com o mundo circundante, então não haverá base alguma para a emergência da criação. O ser completamente adaptado ao mundo nada desejaria, não teria nenhum anseio e, é claro, nada poderia criar. Por isso, na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surge necessidades, anseios e desejos.

Como todo ser vivo, o homem consome matéria para manter a sua atividade vital. Esse consumo de matéria exige que o indivíduo busque, na natureza, elementos que o nutram e que correspondam a sua necessidade de produção e de objetivação de meios e instrumentos. É por este caminho que repõe aquilo que foi perdido durante qualquer atividade, permitindo, desse modo, a manutenção das suas condições de trabalho. Nesse sentido, diz Marx (2004, p. 84) “[...] Pois primeiramente o trabalho, a atividade vital, a vida produtiva mesma aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física.”.

As necessidades desenvolvidas biologicamente no processo evolutivo e de adaptação expressam uma relação direta do organismo com o meio, elas resultam de um processo isento de interferência consciente, caracterizando, desta forma, um processo de adaptação passiva diante das adversidades. À medida que se complexifica a estrutura do organismo, complexifica também suas necessidades, tornando-se mais ricas e variadas. Por este motivo, as necessidades humanas são mais complexas e ultrapassam a esfera das carências puramente orgânicas. Elas estão ligadas ao processo de desenvolvimento da consciência, dos processos reflexivos na atividade de trabalho e, portanto, são criadas pelos próprios homens. (Leontiev, 1978b)

Para Petrovski (1980), as necessidades se diferenciam segundo sua origem e segundo seu objeto. Quanto à origem, elas podem ser naturais ou culturais. As necessidades naturais são aquelas relacionadas às condições de manutenção da vida biológica como comer, beber, dormir etc. Necessidades que, se não satisfeitas por um período longo de tempo, levam o sujeito a perecer. Mesmo sendo necessidades naturais, por serem necessidades humanas, elas se diferenciam das necessidades naturais dos animais e do homem primitivo. Devido sua essência psicológica, sofrem alterações nas suas formas de satisfação (seu objeto) e são sentidas pelo homem contemporâneo, diferentemente do que no homem pré-histórico. As necessidades humanas estão submetidas às diferentes formas de organização social, de acordo com a educação que recebe, dos costumes e condutas sociais, o sujeito desenvolve tais ou tais necessidades.

Como resultado da complexificação de suas relações, as necessidades dos indivíduos foram, e continuam sendo, modificadas deixando assim de, como para os demais animais, estar ligadas apenas as carências fisiológicas. Esse processo, como afirma Leontiev (1978a), decorre do fato de que na sua atividade os homens enfrentam, como dito acima, novas situações que precisam ser superadas com novas formas de agir e novos instrumentos.

Todo esse processo criativo de meios e instrumentos, de atividade indireta na produção da manutenção da vida, ocorre no confronto com o meio externo, como resistência da natureza à ação dos homens e como ação movida pela necessidade humana. É justamente nesse confronto e nas repetidas tentativas de superação da resistência da natureza que surgem as necessidades não naturais. Essas, como podemos deduzir do que foi dito, são necessidades de outra ordem, qual seja, da ordem das consequências da criatividade humana. Os homens criam novas necessidades que exigem processos criativos para a sua superação, as necessidades não mais naturais, mas resultantes da atividade transformadora. Eles ainda não criam somente objetos para a sua necessidade, mas a necessidade de novos objetos para a sua atividade. Leontiev (1978a, p.108), ao referenciar Marx, diz: “[...] A produção, diz Marx, não proporciona apenas um material para a necessidade, proporciona igualmente uma necessidade para um material”.

É nesse contexto que podemos entender o processo dialético no trabalho humano de desenvolvimento da criatividade. A necessidade de produção do novo, das novas condições, dos novos meios, de novos signos para a linguagem e comunicação revelam o desenvolvimento e complexificação das formas sociais e do avanço cultural. Os homens

produzem as circunstâncias do seu próprio desenvolvimento, do desenvolvimento da sua vontade, do controle consciente das transformações que opera no mundo e, portanto, de si mesmo como ser criador do seu mundo. A própria criatividade é expressa como produto da atividade humana de adaptação ativa na natureza.

Como se pode notar, a relação do homem com o mundo se desenvolve em pelo menos duas esferas mais importantes para a compreensão do fenômeno que estudamos: a esfera da objetividade, das condições materiais; e a esfera da subjetividade, do desenvolvimento do reflexo psíquico da realidade (Leontiev, 1978a). É nas inter-relações entre essas esferas que se dá a formação de necessidades. Ainda que os sujeitos sejam os portadores das necessidades, e que apareçam como condição dos indivíduos humanizados, elas só existem em estreita relação com a concreticidade da vida material.

Essas esferas de existência das necessidades podem ser identificadas a partir da sua objetividade, por meio das expressões na atividade social. Os homens, em suas relações, expressam ações e operações marcadas pela atividade motora e pela manifestação afetivo/emocional. Isto se refere ao desenvolvimento da *práxis* humana, isto é, a atividade transformadora da realidade que ao mesmo tempo transforma a subjetividade humana. As necessidades externas aparecem em sua qualidade instrumental, na produção de ferramentas de trabalho, nas formas organizativas da atividade e das inter-relações sociais dos homens entre si. As necessidades internas ou subjetivas, de outro modo, aparecem como qualidade da expressão de sentimentos, pensamento, reflexões, necessidades cognitivas e inter-relações emocionais que indicam o desenvolvimento da personalidade humana. (Leontiev, 1983)

A relação da necessidade com os motivos da atividade é importante para a compreensão da necessidade, pois, o motivo da atividade é, na verdade, o objeto da necessidade. Com isso queremos ressaltar que a necessidade só se torna condição para a atividade criativa, com a simultânea existência do seu objeto, ou que não há necessidade sem um objeto que lhe dê sentido. A necessidade vai se configurando, simultaneamente, com o seu objeto. Não existe uma necessidade vazia de objeto, ainda que este não seja claro para o sujeito. (Leontiev, 1978a)

É por isso que o conteúdo da necessidade é uma representação ideal do seu objeto. Assim, quando ocorre o surgimento de uma situação criadora de necessidades novas sem a clareza do seu objeto, sem a representação, a atividade transformadora para a satisfação da necessidade exige o processo criativo dessa representação. Deste modo, como afirma Marino

Filho (2011), o motivo da atividade humana é sempre uma representação ideal da existência do objeto da necessidade ou da possibilidade deste vir a existir.

O sujeito se organiza e se orienta na busca ou criação deste objeto, tendo para isso que pensar as ações para a sua realização. Entendendo que as qualidades da necessidade e as qualidades do objeto estruturam a atividade nas ações, meios e instrumentos para a sua operacionalização (Marino Filho, 2011).

Leontiev (1978a, 1983, 1998) explica que toda atividade é composta de ações e operações que visam o alcance de um objetivo. Como ação, o autor define as etapas a serem realizadas pelo sujeito para atingir, ou criar, o que foi desejado, mas que seu resultado, de modo direto, não alcança tal objeto. Em suas palavras, “Uma ação, é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” (Leontiev, 1998 p. 69).

As ações são compostas pelo que Leontiev denomina: operações. Sendo elas a forma de execução adotada pelo sujeito para a realização das ações. Assim diz:

Por operação entendemos o modo de execução de uma acção. A operação é o conteúdo indispensável de toda acção, mas não se identifica com a acção. Uma mesma acção pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, acções diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. (Leontiev, 1978a, p, 303-304)

Deste modo, orientado pelas características de sua necessidade e pelas características do objeto idealizado, considerando as condições reais objetivas e subjetivas, o sujeito planeja o modo pelo qual alcançará tal objeto. Por exemplo, em dada situação, desenvolve-se no sujeito a necessidade de criação de um instrumento que facilite seu trabalho. Tendo o objeto (motivo) idealizado em sua mente, este sujeito planeja o que fará para produzi-lo, calcula o tempo de trabalho a ser despendido, separa os materiais necessários, etc. (ações). Cada uma dessas etapas será realizada de um determinado modo (operações), assim, o que o sujeito faz para planejar a execução/construção do objeto é diferente do que ele faz ao separar ou conseguir os materiais necessários.

Para compreender uma atividade, qualquer atividade humana, é necessário descobrir quais são as necessidades e os motivos que impulsionam o indivíduo a agir e em qual circunstância tal necessidade aparece (Petrovski, 1980). Porém, para que um motivo seja

realmente eficaz, para que ele provoque a realização de uma atividade, é necessário que haja condições para que o sujeito planeje as formas de alcançá-lo, quando não há tais condições esse motivo não é efetivo e muitas vezes, sua existência origina apenas uma atividade imaginativa em forma de ilusão (Leontiev 1978b, p, 348).

À guisa de conclusão, vimos ao longo deste capítulo que o desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural é compreendido a partir da relação entre o desenvolvimento filogenético e o ontogenético. Colocou-se que o homem só desenvolveu a consciência após longos estágios evolutivos da espécie, em que a organização social e as formas de relação com a natureza se complexificaram. As novas organizações sociais criaram ainda a necessidade de comunicação, que, por sua vez, acarretou em um salto qualitativo na consciência humana.

Fundamentalmente, a atividade criativa se baseia na imaginação e na plasticidade cerebral. Entretanto, tal como aconteceu na história da espécie humana, os indivíduos, ao se apropriarem da linguagem e dos conceitos científicos, alcançam um nível superior de elaboração mental, o que enriquece seu pensamento e o capacita a agir para além da aparência dos fenômenos e planejar inúmeras formas de alteração dos mesmos, bem como a criação de diversos outros fenômenos e objetos, segundo a sua necessidade.

A capacidade e a riqueza do pensamento e da imaginação dependem das apropriações feitas pelo indivíduo. São elas que determinarão a riqueza ou a escassez de conteúdo para a imaginação do sujeito e a complexidade de seu pensar. Tais apropriações condicionam-se ao tempo histórico e ao lugar que o sujeito ocupa dentro da organização social, que oportunizam, em diferentes níveis, o acesso aos mais diversos conteúdos segundo a classe social que pertence o sujeito.

Neste capítulo, apresentamos a compreensão do desenvolvimento humano e da criatividade elaborada pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Na próxima seção, exporemos os dados referentes à pesquisa bibliográfica realizada por nós, a fim de compreendermos como o desenvolvimento da criatividade tem sido entendido atualmente e se há aproximações com o modo de compreensão deste fenômeno, por nós adotado.

## **2 A CRIATIVIDADE DO PROFESSOR NAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS**

Nesta seção, apresentaremos dados sobre as produções científicas brasileiras atuais que versam sobre a criatividade no trabalho pedagógico. Exporemos os procedimentos realizados para busca e escolha do material bibliográfico, que serviram de base a nossa análise e ofereceremos um panorama de como o desenvolvimento da criatividade tem sido compreendido pelos autores que discutem a criatividade neste campo de trabalho.

### **2.1 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**

Objetivando conhecer a produção atual de trabalhos brasileiros a respeito da criatividade do professor, realizamos, no mês de março de 2016, uma pesquisa em três bancos de dados, procurando por teses, dissertações e artigos que versassem sobre a temática entre os anos de 2010-2015.

No banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, realizamos uma busca avançada com três combinações de descritores, buscando pelas correspondências dos termos no título dos trabalhos.

As combinações entre termos foram:

- Criatividade + professor. Com esta combinação, obtivemos um resultado inicial de 15 produções, das quais, após leitura do resumo, foram consideradas apenas cinco;
- Criativo + professor. Para estes termos, dois trabalhos nos foram apresentados e apenas um foi considerado;
- Criatividade + sala de aula. Obtivemos um resultado inicial de cinco trabalhos, no entanto, após a leitura do resumo, nenhum foi considerado, seja por não corresponder ao nosso objetivo, ou por ser trabalho já considerado com as outras duas combinações de descritores.

Sendo assim, desta base de pesquisa, seis trabalhos foram considerados.

O critério adotado para que os artigos fossem selecionados, neste e nos demais bancos de dados, foi que estes discutissem apenas a criatividade do professor, ou na atividade pedagógica, excluindo os artigos que, apesar de conter a combinação de descritores, discutiam sobre o desenvolvimento da criatividade do aluno.

No banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, buscamos por publicações em Português e consideramos os índices: título e/ou resumo. Com as combinações de descritores:

- Criatividade + professor: obtivemos nove resultados, dos quais, após leitura do resumo, dois foram considerados;

- Criativo + professor: foram apresentados três resultados, nenhum foi considerado, pois já haviam aparecido como resultado na busca com os descritores anteriores;

- Criatividade + sala de aula: 11 publicações apareceram e após a leitura dos resumos, todos foram descartados, seja por não corresponderem ao objetivo da nossa pesquisa, ou por já terem sido considerados com as outras duas combinações de descritores.

Deste banco de dados, duas publicações foram consideradas.

Realizamos ainda pesquisa no Google Acadêmico, buscando por páginas em Português e trabalhos que apresentassem os termos escolhidos no título. Neste banco de dados, com a combinação de descritores:

- Criatividade + professor: obtivemos um resultado de 18 publicações, entre teses, artigos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, das quais, após leitura dos resumos apenas três artigos foram considerados.

- Criativo + professor: obtivemos cinco resultados, porém nenhum foi considerado.

- Criatividade + sala de aula: obtivemos 16 resultados, dos quais apenas um foi considerado.

Ao final da pesquisa nessa base, consideramos quatro trabalhos como correspondente ao nosso objetivo de pesquisa.

Em síntese, analisamos ao todo 12 trabalhos, sendo: quatro teses, duas dissertações e seis artigos. Quanto ao período das publicações, quatro eram do ano de 2010; três do ano de

2012; as outras três publicações restantes eram dos anos de 2011, 2014 e 2015. A seguir, apresentaremos a relação das produções teóricas localizadas.

QUADRO 1 - Artigos

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Cátia Caixeta Guimarães Reis	Criatividade em sala de aula: um desafio da educação pós-moderna.	Humanidades e Tecnologia em Revista	2010
Eny da Luz Lacerda Oliveira; Eunice M <sup>a</sup> Lima Soriano de Alencar	Criatividade e escola; limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.	Revista Psicologia Escolar e Educacional	2010
Edileusa Borges Porto Oliveira; Eunice M <sup>a</sup> Lima Soriano de Alencar	Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos.	Revista Estudos de Psicologia	2012
Isauro Beltran Nuñez; Fábio Alexandre Araújo dos Santos	O professor e a ação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão?	Revista Hólos	2012
Emerson Ribeiro	Pesquisa e criatividade na formação do professor de Geografia.	Revista Ensaio e Geografia.	2013
Alexandra Ayach Anache; Vera Lúcia Penzo Fernandes	Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais.	Revista Psicologia Escolar e Educacional.	2015

QUADRO 2 - Teses

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Suzana de Jesus Fadel	Avaliação de um programa de para professores no Ensino Superior.	PUC-Campinas	2010
Paulo Gomes Sousa Filho	Desenvolvimento da criatividade em ambientes digitais em professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	UFRS	2011
Leonardo André Testoni	Caminhos criativos e elaboração de conhecimentos pedagógicos de conteúdo na formação inicial do professor de Física.	USP	2013
Tatiana Santos Arruda	A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento em sua subjetividade.	UNB	2014

QUADRO 3 - Dissertações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Fernanda Oliveira Fernandes Távora	A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador.	UNB	2010
Renata Aparecida da Costa Mendonça Aquino	Percepção de professores e alunos do curso de pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade.	UCB	2012

A seguir, relataremos alguns aspectos da literatura pesquisada.

## **2.2 APONTAMENTOS SOBRE OS ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES.**

No que se refere ao tipo dos trabalhos, os artigos se dividiram em dois estudos teóricos e quatro relatos de pesquisa; do grupo de teses, um estudo de caso e três pesquisas de campo; nas dissertações tivemos um estudo de caso e uma pesquisa de campo.

### **2.2.1 Instrumentos utilizados nas pesquisas**

Os instrumentos utilizados pelos autores que foram a campo, ou apresentaram estudo de caso, foram diversificados, sendo estes: observações; questionários; entrevistas abertas e/ou semiestruturadas; análise documental; redações feitas pelos sujeitos pesquisados; atividades de complementos de frases; Teste de Pensamento Criativo - Produção Divergente, de Urban e Jellen; Teste de Torrance Pensando Criativamente com Palavras; conversas informais; gravação das aulas, em vídeo; “túnel do tempo”.

Este último instrumento mencionado exigia que as professoras registrassem três momentos de sua trajetória docente que gostariam de reviver e outros três que gostariam de modificar. Com sua utilização, Arruda (2014) afirmou objetivar acessar os “núcleos subjetivos” ligados a experiência profissional das professoras pesquisadas, bem como os “processos do movimento subjetivo”. Em suas palavras, este instrumento “possibilitou às docentes relembrar situações e fatos ocorridos que poderiam ter sido significativos para sua

expressão criativa, para movimentos subjetivos e produções subjetivas atuais provenientes do trabalho pedagógico”. (Arruda, 2014, p.91)

O Teste de Torrance Pensando Criativamente com Palavras, segundo Fadel (2010), foi construído em 1966. A partir de análises do modo de pensar de artistas, escritores cientistas e outros profissionais considerados criativos, Torrance propôs uma sequência de atividades que exigissem, para a resolução, processos cognitivos semelhantes aos usados por aqueles sujeitos observados, ajustando-o, apenas, no quesito idade, com variações que possibilitasse a análise de crianças em idade pré-escolar a adultos; busca também por indicadores emocionais da criatividade e se propõe a avaliar as formas verbal e figural de sua expressão.

O Teste de Pensamento Criativo - Produção Divergente, de Urban e Jellen também se propõe a identificar potenciais criativos, porém sua bateria de exercícios concentra-se na criatividade figurativa, com exercícios compostos por fragmentos de figuras, que deverão ser completados livremente pelo sujeito. (Figueiredo e Weschler, 2014).

Os demais instrumentos visavam fornecer subsídios sobre as condições materiais do trabalho docente; as relações interpessoais entre professor/aluno e professor/equipe pedagógica; concepções dos docentes e/ou equipe pedagógica a respeito da criatividade; conhecer os fatores subjetivos que ligam o professor a sua atividade; ter acesso a sua história de vida; verificar como agem em situações que necessite improvisado ou respostas rápidas; observar a intencionalidade das ações dos professores.

## **2.2.2 Conceito(s) de criatividade**

Percebemos que os autores das produções teóricas, apesar de explicitarem o modo como compreendiam a criatividade, apresentaram dificuldade na conceituação do termo. Aquino (2012) apresentou, em seu trabalho, as diversas definições do mesmo. Testoni (2013), também encontrando uma diversidade terminológica, compreende que dentre os termos utilizados para designar o processo criativo estão: criação, criatividade, inovação. Sousa Filho (2011), por sua vez, colocou a dificuldade de consenso quanto à definição do termo e as várias perspectivas teóricas e sua respectiva heterogeneidade. Afirma que as pesquisas que estudam os processos criativos e definições de criatividade dividem em duas vertentes: uma que avalia o produto e outra que avalia a personalidade do indivíduo.

Além da dificuldade em se conceituar criatividade, Arruda (2014) apontou a existência de diferenças entre os termos criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico. A criatividade no trabalho pedagógico, segundo a autora, enfatizaria a criatividade que se apresenta “nos diferentes momentos da prática educativa”, considerando os indivíduos que compõem o contexto social, as relações “históricas e atuais” entre professores, alunos, familiares e comunidade; já o termo criatividade do professor, vincular-se-ia a um atributo pessoal que se revelaria no fazer docente. Sendo assim, a autora afirmou que, apesar de relevante, pesquisar acerca da criatividade do professor não contribuiria para avanços significativos para uma compreensão “sistêmica e integrativa” da criatividade no trabalho pedagógico (p, 11-12). Por estes motivos, adotou o termo *criatividade no processo pedagógico*, para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Assim como nas produções teóricas, a dificuldade de conceituação da criatividade pelos professores também foi verificada pelos autores dos artigos, dissertações e teses. Távora (2010), ao indagar as professoras que compunham a amostra de sua pesquisa sobre o que elas compreendiam como criatividade, obteve respostas genéricas ou relacionadas a trabalhos artesanais: “criar é: fazer algo diferente; criatividade é: ser diferente no ensinar”; “criar é: fazer algo que ninguém fez” “criatividade é: fazer um trabalho de arte bem bonito e diferente com as crianças”.

Sousa Filho (2011) também constatou a incompreensão, por parte dos professores, do que seja criatividade e a existência de crenças, consideradas por ele, inadequadas, o que, em sua opinião, dificultaria a elaboração de estratégias para seu desenvolvimento. Apoiado em outro autor, colocou ainda que uma das causas para essa incompreensão estaria na má formação os professores:

Lorraine e Safter (1986) afirmam que os professores são de fato “mal-equipados” para facilitar o potencial criativo dos seus alunos, na maioria dos casos por terem pouco conhecimento sobre os conceitos de criatividade, que não são problematizados com o aluno-professor pelos professores dos cursos de formação de professores (Sousa Filho, 2011, p. 51).

Para Nuñez e Santos (2012), as concepções que os professores têm de criatividade estão pautadas em crenças próprias, decorrentes de experiências individuais ou sociais, ausentes de autocrítica, somado a falta de formação acadêmica que discutam a criatividade como “um bem cultural e potencialidade humana” (p. 152).

A pesquisa de Oliveira e Alencar (2010) demonstrou que não apenas os professores, mas também a equipe pedagógica, não é instruída quanto à temática, seja por palestras, cursos ou leitura independente, corroborando com a afirmação de Nuñez e Santos (2012) de que a compreensão e ações dos professores quanto à criatividade são permeadas pelo senso comum, o que para as autoras “não lhes permite ações intencionais, mas sim intuitivas” (p. 250).

### 2.2.3 Perspectivas teóricas adotadas

Os pesquisadores analisaram e discutiram os dados de suas pesquisas sob diferentes perspectivas. Fadel (2010), Oliveira e Alencar (2010), Reis (2010), Aquino (2012), Nuñez e Santos (2012), Oliveira e Alencar (2012), Ribeiro (2013) não explicitaram o referencial teórico adotado para discussão e análise, mas afirmaram compreender o fenômeno da criatividade como multidimensional, considerando a influência de fatores pessoais e ambientais no seu desenvolvimento, para isso os autores se valeram dos escritos de diferentes teóricos como Stenberg e Lubart, Amabile e Csikszentmihalyi<sup>5</sup>. Também lançaram mão dos escritos de Solange Muglia Weschler, Denise de Sousa Fleith, Tatiana de Cássia Nakano Eunice Maria Lima Soriano Alencar, dentre outros, que, segundo nossa compreensão, são fontes secundárias que se fundamentam nos pressupostos destes primeiros autores referidos.

Nas produções de Zanella e Titon (2005) e Oliveira e Alencar (2012), também constatamos a afirmação da predominância do uso dos fundamentos teóricos de Amabile, Csikszentmihalyi, e Stember e Lubart em trabalhos brasileiros e o apontamento de que a mudança na compreensão do fenômeno da criatividade ocorreu nos últimos vinte anos. As primeiras autoras colocam que até a década de setenta a ênfase era dada ao papel do indivíduo e em aplicação de programas e técnicas que pudessem favorecer a expressão de sua criatividade. Após este período, surgiram explicações mais amplas, buscando compreender e

---

<sup>5</sup>- Todd Lubart, Francês, Dr. Em Psicologia e Professor na Universidade de Paris Descartes

- Robert Stenberg, psicólogo americano, professor da Universidade de Cornell; psicometrista. Fundamenta seus trabalhos nos pressupostos da Psicologia Cognitiva

- Teresa Amabile, professora da Fundação Baker e diretora de pesquisa da Harvard Business School. Graduada em Química, recebeu o título de Ph.D em Psicologia pela Universidade de Stanford. Pesquisa principalmente questões relativas a criatividade e a motivação no ambiente de trabalho

- Mihalyi Csikszentmihalyi, psicólogo húngaro, professor de Psicologia e Gestão na Claremont Graduate University- Califórnia trabalha as questões da criatividade pela perspectiva da chamada “Psicologia positiva”, tendência que visa à apreciação das potencialidades individuais e a motivação.

explicar a criatividade a partir da interação entre as características individuais e o contexto social. Este novo enfoque na compreensão da criatividade, de acordo com Zanella e Titon (2005) e Oliveira e Alencar (2012), teria suas raízes na psicologia cognitiva, sendo conhecidas como as três teorias contemporâneas da criatividade: Teoria de Investimento de Stenberg e Lubart; Modelo Componencial de Amabile e, também, Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi.

A *Teoria de Investimento* de Stenberg e Lubart recebe este nome devido uma analogia feita pelos autores com a forma de investimento na bolsa de valores: comprar ações na baixa e vender na alta. Assim, eles descrevem a postura de um sujeito criativo; ele investe em sua ideia com todo engajamento possível, em um momento inicial em que outras pessoas não a avaliam como suficientemente criativa ou viável - considerada como na baixa, pois as pessoas não entendem suas ideias como criativas – e pode obter os bons resultados dessa ideia, tempos depois, considerada então como alta – que ocorre quando já pode comprovar que sua ideia é realmente inovadora e supre a necessidade que se propõe (Sousa Filho, 2011).

Esse engajamento do investidor criador, sua postura corajosa e desafiadora é para Stenberg e Lubart, segundo Sousa Filho (2011) e Aquino (2012), resultado da conversão de seis fatores, listados a seguir.

1 - Contexto ambiental adequado – considerando que o ambiente interfere na produção criativa de três maneiras: no nível em que favorece a geração de ideias; no suporte e encorajamento que oferece ao desenvolvimento de ideias e geração de produtos; na avaliação que faz do produto criado.

2 - Conhecimento - considerando que, para ser capaz de contribuir em dada área, o sujeito deve conhecê-la. Este conhecimento pode ser formal, adquirido de maneira sistematizada em escolas, faculdades, cursos específicos, livros; ou informal, advindo da experiência do sujeito e sua inserção em determinado campo.

3- Motivação - podendo ser extrínseca – quando o objeto de realização do sujeito está relacionado a algo externo, como recompensas, ou o reconhecimento das pessoas; ou intrínseca – quando o sujeito sente prazer em sua atividade ou tarefa, sendo movido pelo prazer de sua realização. Para os autores desta teoria, a última forma de motivação tem maior valor para a criatividade.

4- Características da personalidade - afirmam que pessoas altamente criativas, de distintas áreas, apresentam traços comuns de personalidade, tais como: tolerância a ambiguidade, resistência a frustração, persistência, autoconfiança, coragem, bom humor; podendo tais traços sofrerem mudanças ao longo da história de vida do sujeito, devido a influências do contexto em que está inserido.

5- Processos intelectuais apropriados – caracterizado por habilidades cognitivas do sujeito, estas podem ser: habilidade de sistematizar e redefinir problemas, percebendo-os por diferentes ângulos; habilidade analítica, identificando quais ideias valem investimento; habilidade prático-contextual, corresponde ao poder de persuasão no intuito de convencer os outros a investir em suas ideias.

6- Estilo intelectuais diferenciados – referem-se ao modo como o sujeito utiliza sua inteligência, sendo estes estilos classificados em três tipos: o legislativo, característico de pessoas que preferem formular problemas e criar novas estratégias de resolução a eles; o executivo, presente em sujeitos que gostam de implementar ideias com estruturas claras e bem definidas; e o judiciário, próprio de sujeitos que preferem avaliar pessoas, regras, bem como emitir julgamentos e opiniões.

O *Modelo Componencial de Amabile*, como explica Oliveira e Alencar (2012), também compreende o desenvolvimento da criatividade a partir de fatores sociais, cognitivos, de personalidade e motivacionais. Este modelo elege quatro componentes necessários para a ocorrência do produto criativo, sendo estes: *habilidade de domínio* – corresponde aos conhecimentos específicos em uma dada área, adquiridos através da educação formal, ou de experiências pessoais; *processos criativos relevantes* – capacidades criativas que inclui estilo cognitivo, entendido como mudança nos modos tradicionais de pensar uma problemática, mudança de hábitos, suspensão de julgamentos, compreensão de processos complexos, flexibilidade perceptual; *estilo de trabalho* – compreendido como a alta habilidade de concentração por períodos prolongados, persistência, engajamento e dedicação a tarefa, distanciamento para identificar e abandonar ideias improdutivas; e, por fim, a *motivação intrínseca*, considerada por Amabile (citada por Sousa Filho, 2011) como uma característica em maioria inata, podendo ser cultivada em um ambiente favorecedor. Diz respeito à satisfação e envolvimento do sujeito em sua atividade, o que favorece sua dedicação independente de reforços externos como, por exemplo, recompensas, contribuindo assim, de maneira significativa, para a atividade criativa.

*Csikszentmihalyi*, em sua *Perspectiva de Sistemas*, afirma que a criatividade resulta da interação entre o domínio, o indivíduo e o campo. O domínio consiste no conjunto de regras e valores determinados por uma área do conhecimento, específica, é ele que preserva e transmite os conhecimentos as gerações sucessoras; o indivíduo é o sujeito que contribui com ideias e propostas novas a um determinado domínio; e o campo corresponde a um conjunto gabaritado de instituições que, influenciadas por sua cultura, definem quais das propostas e ideias do sujeito serão incorporadas a determinado domínio. Estas produções inseridas ao campo podem, com o passar dos anos, não serem mais consideradas como criativas. (Sousa Filho, 2011; Aquino, 2012; Oliveira e Alencar, 2012).

Apesar do avanço no modo de compreensão da criatividade, deixando de entendê-la como um talento especial nato, característico de poucos, e a compreendendo como uma capacidade passível de desenvolvimento, as produções analisadas não explicaram como os componentes individuais (as características de personalidade e motivação) necessárias à criatividade se desenvolvem e quais as relações destas com o meio social. Apenas apresentam como necessária a existência destes componentes, como se estes existissem, ou deixassem de existir, por uma consequência do acaso, bem como o fazem com os componentes materiais/sociais. Muitas características apresentadas se encaixam bem nas características esperadas dos trabalhadores na atualidade, na qual a flexibilidade para ocupar os vários campos de trabalho é avaliada como positiva.

Percebemos que não houve, por parte dos autores, a eleição de apenas um dos mencionados referenciais para compreensão do fenômeno da criatividade. Os autores se valeram de mais de uma teoria, como se estas fossem complementares, destacando pontos específicos de uma e outra na explicação e discussão do fenômeno, segundo os dados encontrados em suas pesquisas.

Duas produções se valeram dos escritos de Vigotski para explicar o desenvolvimento da criatividade. No entanto, seus autores não utilizaram apenas os fundamentos do teórico russo, mas os utilizaram em conjunto com outras teorias, conforme veremos a seguir.

Sousa Filho (2011), objetivando investigar os efeitos de um programa voltado ao desenvolvimento da criatividade em professores do ensino a distância, propôs explicar a criatividade a partir de Vigotski e da *Perspectiva de Sistemas* de Myhalyi Csikszentmihalyi. Como já apresentado, Csikszentmihalyi considera três elementos fundamentais ao desenvolvimento da criatividade: o domínio, que transmite as informações para novas

gerações; o indivíduo, que propõe alterações ao domínio; e o campo, que decide quais das proposições sugeridas pelos indivíduos serão incorporadas ao domínio.

Das características individuais mais importantes do sujeito criativo, a Perspectiva de Sistema elege, segundo Sousa Filho (2011), a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca, a abertura a experiências, persistência, fluência de ideias e a flexibilidade de pensamento. No que concerne ao domínio, este corresponde ao conjunto de conhecimento sistematizado, acumulado ao longo da história e transmitido às gerações. Para que o indivíduo possa introduzir mudanças ao domínio, é necessário que ele se aproprie com profundidade dos fundamentos, regras e estruturas do mesmo. O domínio, com procedimentos claros, bem estruturados, são mais acessíveis. O que possibilita maiores chances de inovação por parte dos indivíduos. O campo abrange o conjunto de pessoas gabaritadas que assume um papel arbitrário, decidindo quais ideias sugeridas pelos diferentes indivíduos são realmente criativas e podem ser incorporadas ao domínio.

Esta teoria diferencia, inclusive, criatividade com “C” maiúsculo de criatividade com “c” minúsculo, conforme Sousa Filho (2011). A primeira seria a criatividade expressa na área em que o autor se debruçou a estudar, esta que interfere no campo e altera determinada cultura, e tem seus efeitos perpetuados por gerações; a outra corresponde às pequenas criações cotidianas, por exemplo, um novo jeito de cozinhar um alimento, ou realizar uma atividade. Sobre esta última, conforme Sousa Filho (2011), Csikszentmihalyi não se aprofunda.

A tese de Sousa Filho (2011) não apresentou discussões a respeito do desenvolvimento das características eleitas pela Perspectiva de Sistemas como necessárias, para que o indivíduo possa ser considerado um sujeito criativo. Ou seja, não discutiu como os indivíduos desenvolvem tais capacidades.

O fato de Csikszentmihalyi não considerar a criatividade uma capacidade resultante apenas do processo mental individual, relacionando-a com o ambiente (nas categorias campo e domínio) e a acultura, foi considerado por Sousa Filho (2011) como justificativa para a junção entre a Perspectiva de Sistemas e os escritos de Vigotski. O autor menciona que para Csikszentmihalyi existe uma motivação típica para a criatividade, sendo esta “uma combinação de interesse pessoal e um senso de que alguma coisa é periférica no ambiente intelectual” (Sousa Filho, 2011, p.20) e que é necessário um prazer em descobrir coisas novas. A este prazer ele denominou *Flow*, que seria um estado de condições perfeitas ao desenvolvimento daquilo a que o sujeito se propõe, “no qual tudo parece fluir sem percalços,

facilmente, e a inspiração nos faz vivenciar o nosso melhor, como uma correnteza transbordando criatividade” (Sousa Filho, 2011, p. 20). As condições para este estado de *Flow* seriam: existência de etapas bem definidas, com objetivos claros; “*feedback* imediato”; desafios compatíveis com as habilidades; consciência das ações; não existência de distrações; “não há preocupação em falhar”; a “autoconsciência desaparece”; a percepção do tempo se altera; as atividades desenvolvidas tem um fim em si mesma. (Sousa Filho, 2011, p. 21). O autor não explica, apenas cita as mencionadas condições.

A principal característica do sujeito criativo seria a tendência em combinar ação e pensamento, capacidade que, para Csikszentmihalyi, não seria encontrada na maioria das pessoas. A pessoa criativa também teria dez traços de personalidades paradoxais: 1- ter grande energia física, mas também ser quieto e descansado; 2- ter um QI de no mínimo 120, mas acima dessa pontuação o nível de criatividade pode não depender tanto do QI, sendo a pessoa criativa esperta e ingênua ao mesmo tempo; 3- combinar divertimento com disciplina; 4- utilizar tanto a imaginação quanto o senso de realidade; 5- tem tendência tanto a introversão quanto a extroversão; 6- é tanto humilde quanto orgulhosa; 7- não se encaixa em estereótipos convencionados aos papéis masculino e feminino; 8- é imaginada como rebelde e independente; 9- é tanto passional quanto objetiva em seu trabalho; 10- é aberta e sensível, expondo-se ao sofrimento e à dor, mas também ao prazer e ao divertimento. (Sousa Filho, 2011, p. 23-24).

Além disso, Csikszentmihalyi definiu três tipos de pessoas criativas: as brilhantes - capazes de se expressarem excepcionalmente; as criativas- “que expressariam o mundo de modos novos e originais”; e os criativos não limitados- capazes de efetuar mudanças significativas na cultura. (Sousa Filho, 2011, p. 26)

Isto posto, vejamos como o autor Sousa Filho (2011) apresentou em seu trabalho os postulados vigotskianos sobre o desenvolvimento da criatividade. Em sua tese, o autor afirma que, embora Vigotski não tenha discutido de forma sistemática o desenvolvimento da criatividade, ele escreveu sobre outros assuntos que, em sua opinião, colaboram para a compreensão do que demonstra entender por Criatividade. Estes assuntos seriam: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; o papel do ensino sistematizado no desenvolvimento da imaginação; o papel da cultura no desenvolvimento psicológico e a relação entre emoção, experiência pessoal, consciência e criatividade. Sousa Filho (2011) não aprofundou na discussão entre a relação destes assuntos com o desenvolvimento da

criatividade; ateve-se ao posicionamento vigotskiano de que o desenvolvimento humano é dependente das relações do sujeito com o meio social, e assim também a criatividade o seria, constituindo a mesma passível de desenvolvimento em todos os sujeitos. Por isto, a sua proposta de desenvolvimento da criatividade em professores do ensino a distância teria êxito.

Somado a isso, a tese usou o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo, que remete as ações que o sujeito não consegue executar sozinho, mas com a ajuda de outros mais capacitados o faz. Para reforçar a possibilidade de aprendizado de habilidades criativas, afirma que o êxito dos sujeitos da pesquisa em desenvolver tais habilidades justificou-se pelo suporte por eles recebido. Em seu programa de desenvolvimento da criatividade, Sousa Filho (2011) ofereceu discussões sobre o conceito de criatividade, o processo criativo e as teorias que tratam do assunto; discutiu sobre a aplicação prática dos conteúdos teóricos por eles estudados; propôs aos professores que traçassem desafios a serem vencidos, objetivando a motivação e envolvimento com as tarefas.

A segunda produção que lançou mão dos pressupostos da teoria vigotskiana como fundamentação teórica foi a tese de doutorado de Testoni (2013). Com o intuito de analisar como se dão os processos criativos na elaboração de um novo conhecimento pedagógico, o autor realizou sua pesquisa com um grupo de alunos do último ano do curso de licenciatura em Física, de uma universidade paulista, que cursavam créditos das disciplinas de estágio supervisionado em docência. Assim como Sousa Filho (2011), Testoni também uniu a teoria de Vigotski com a de outro autor, a saber, Jean Piaget.

Testoni (2013) afirmou estar ciente de que a união dos trabalhos de Piaget e Vigotski sofre críticas. No entanto, por considerar a criatividade como social e biológica ao mesmo tempo, coloca que os escritos de Vigotski contribuem para a compreensão do ato criativo, porém são insuficientes, pois não se aprofundam nas questões biológicas, por isso a necessidade de unir uma teoria a outra. Acrescenta, inclusive, que os dois autores concordam que a criatividade não é inata e não sofre interferência de transmissões genéticas, fato que ele considerou fundamental e suficiente para unir os dois pressupostos teóricos. Ressalta ainda que esta junção não trataria de uma complementação de uma teoria com a outra, mas sim de uma articulação das explicações de cada um para compreender o fenômeno.

Testoni (2013) assevera que a temática da criatividade não é assunto profundamente discutido nas obras de Piaget e que, quanto a esse tema, encontra-se apenas uma palestra do autor na Universidade de Paris, em 1972. Nela, Piaget considera que a criatividade se

desenvolve segundo o esforço do indivíduo, não apresentando relações hereditárias ou inatas, também desconsidera que seja possível seu desenvolvimento precoce, entendendo-a como um processo diretamente proporcional aos conhecimentos que o sujeito adquire dentro e fora de sua área.

Devido às poucas explicações a respeito da criatividade, Testoni (2013) buscou na psicologia genética de Piaget subsídios para explicar o ato criativo, valendo-se da Teoria da Equilibração. O desenvolvimento cognitivo, tal como compreendido por Piaget, acontece por estágios com características próprias e bem definidas, em ordem de sucessão constante, variando as idades médias segundo o nível de inteligência, ou meio social do indivíduo (Testoni, 2013). A Teoria da Equilibração explicaria como acontece a passagem de um nível a outro.

De acordo com Testoni (2013), Piaget coloca que a interação entre sujeito e objeto pode permitir um desenvolvimento intelectual. Agindo sobre o objeto, modificando-o e transformando-o, o sujeito o estaria conhecendo. Este processo de conhecimento seria facilitado pelo professor (no caso dos escolares) que lhes proporcionaria “uma livre exposição e crítica das ideias apresentadas”, prevendo ainda “uma descentralização socialização do conhecimento, conseguindo, desta forma, uma construção racional e dinâmica do mesmo”. (p. 83) <sup>6</sup>.

Na Teoria da Equilibração, como aponta Testoni (2013), Piaget afirma que nosso sistema cognitivo se encontra em “equilíbrio dinâmico”, um processo contínuo de avanço de estágios, o que não permitiria um equilíbrio constante. Esse progresso se daria pelo processo de adaptação, resultado da aproximação com o novo objeto a ser conhecido.

A adaptação ocorre de duas maneiras, que se distinguem e ao mesmo tempo se complementam: assimilação- ocorre quando, em interação com o objeto, o sistema cognitivo consegue compreender o que se passa; já na acomodação, isso não acontece, ocorrendo uma perturbação. Esta perturbação deriva de uma lacuna (também considerada como uma forma de perturbação), que seria quando o sistema cognitivo do sujeito não dispõe de elementos para explicar o fato, ou de um conflito, quando a situação se opõe ao que o sujeito dispõe cognitivamente “atingindo-o estruturalmente” (Testoni, 2013, p. 86). Ambas as

---

<sup>6</sup>Aqui estaria a fundamental divergência entre os autores, fato que desabilitaria a união de seus pressupostos. Piaget afirma que: primeiro o sujeito agiria e transformaria o objeto, para poder conhecê-lo; ao passo que Vigotski diz o contrário: conhece-se para poder transformar, sendo este conhecimento proveniente não da livre exposição aos objetos, mas sim da transmissão de saberes por indivíduos mais capazes.

circunstâncias, lacuna ou conflito, geram a fase de compensação. Nesta fase o sujeito pode negar o fato, parcial, tentando acomodá-lo no esquema conceitual; ou totalmente, ignorando-o.

Na fase de compensação, o sujeito pode agir de três maneiras: a primeira é denominada de comportamento alfa. Nesta fase, o sujeito tenta ignorar a perturbação em uma tentativa de neutralizá-la, podendo agir de duas maneiras: caso a perturbação seja fraca, o sujeito fará uma pequena modificação; mas caso seja forte, ele a anulará, afastando-se ou negligenciando-a. (Testoni, 2013, p. 85).

A segunda maneira que o sujeito pode agir, na fase de compensação, é denominada de comportamento beta. Aqui, o sujeito buscaria explicações para a perturbação e tentaria incorporá-lo ao seu sistema cognitivo para compensá-lo, entretanto, seu objetivo seria o de anulá-la.

(...) a integração no sistema do fato perturbador, modifica o sistema (sic) por deslocamento de equilíbrio, até tornar assimilável o fato inesperado. Dessa forma, uma explicação casual refutada por um fato imprevisto será completada ou substituída por outra, levando-se e conta o novo fator (...) a perturbação é eliminada como perturbação (p.66) (Piaget, 1976, citado por Testoni, 2013, p. 85).

O comportamento gama corresponderia a terceira forma de compensação. Nele, o sujeito utiliza da reorganização que iniciou no comportamento beta “para modificar o sistema, eliminando a perturbação e a inserindo nos modelos criado, tratando-a como mais uma possibilidade” (Testoni, 2013, p. 85). Aqui, ao contrário do comportamento beta, a compensação é para a organização do sistema e não para a eliminação da perturbação, por isto este comportamento é denominado de “conduta superior”.

Testoni (2013) afirma que pesquisas atuais mencionam que o desenvolvimento neurológico e a construção de imagens mentais estariam interligados ao processo de adaptação. Esta foi a justificativa do autor em utilizar a Teoria da Equilibração para explicar o que poderíamos denominar como “parte biológica” da atividade criativa. Quanto a isso, relata em sua tese:

Diante da estrutura proposta pelos processos autorregulativos piagetianos, mais precisamente dentro do referencial da Equilibração, propomos utilizar este enfoque no estudo do processo criativo, afinal, os postulados epistemológicos de Piaget podem ser

adaptados sem prejuízo para este trabalho com o fato de “lidar com o novo”, fazendo com que partamos da hipótese de que conhecimento e criatividade *são essencialmente construção (...) o processo criativo surge da dinâmica do desequilíbrio contínuo, que através da tensão e da regulação, nos levam a criar* (Vasconcelos, 2001, grifo nosso). (Testoni, 2013, p.86)

Além destes processos, o autor coloca que Piaget também atribui a imaginação parte do processo criativo. Para Piaget, a imaginação iniciaria aos dois anos de idade, em conjunto com a função simbólica; sendo o brincar um privilegiador de sua expansão, pois o brinquedo criaria “um estado de tensão criativa, sendo uma grande fonte de desenvolvimento da criação humana” (Testoni, 2013, p. 87). A tese não se aprofundou na discussão sobre a imaginação.

Quanto aos fundamentos vigotskianos utilizados na tese analisada, o autor afirmou que Vigotski divide a atividade criativa em dois tipos: atividade reconstituidora ou reprodutiva-atividade ligada a memória, que tem como base a plasticidade cerebral, a qual o sujeito reproduziria condutas anteriores; e a atividade criadora ou combinatória- a qual, com base nos elementos das experiências vividas, o sujeito combinaria e reelaboraria tais elementos de uma nova maneira.

Testoni (2013) relatou que Vigotski afirma ser a imaginação a base da atividade criadora e quanto mais rica a experiência do sujeito, maior será seu potencial de imaginação. Isso explicaria por que a imaginação do adulto é mais rica que a da criança. Deste modo, desenvolver a imaginação seria uma das principais formas de desenvolver a criatividade.

O autor da tese apresentou também o que Vigotski compreende a respeito da imaginação nas diferentes fases do desenvolvimento. A imaginação infantil seria maior em quantidade, enquanto que a do adulto seria em número menor, porém em qualidade superior, pois exige elaborações mais complexas. A partir da idade de transição, a imaginação passaria por uma reestruturação. Assim, coloca Testoni (2013): “é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil para um equilíbrio ainda não encontrado do organismo adulto, o que faz com que o adolescente se transforme em um ser crítico às formas imaginárias infantis” (p. 97).

O autor explica que, para Vigotski, a imaginação estabelece uma relação com a realidade externa e esta relação se daria de quatro formas; 1- a imaginação sempre se constrói dos elementos retirados das experiências reais, anteriormente vividas pelo sujeito; 2-

utilizando os elementos de sua experiência, o sujeito consegue imaginar uma realidade, fato ou objeto, do qual ele não vivenciou ou conheceu; 3- a imaginação pode gerar sentimentos no sujeito; 4- a imaginação pode se tornar um objeto real, chamado por Vigotski de imaginação cristalizada. (Testoni, 2013, p. 98)

Este processo de reelaboração dos elementos reais poderia ocorrer sob duas maneiras: associação e dissociação: “os elementos da realidade representar em si um todo complexo, composto de múltiplas partes separáveis”; exacerbação/atenuação: “de acordo com a necessidade momentânea do indivíduo, os fatos advindos da realidade podem ser atenuados ou exagerados” (Testoni, 2013, p. 98).

A Tese de doutorado de Arruda (2014), a dissertação de mestrado de Távora (2010) e o artigo que relata pesquisa de Anache e Fernandes (2015) sustentaram suas explicações acerca do desenvolvimento da criatividade, segundo o enfoque de Mitjás Martínez. A criatividade, para esta referida autora, é compreendida como expressão da personalidade do sujeito; um processo complexo que envolve a subjetividade individual e subjetividade social.

A subjetividade é considerada por Mitjás Martínez, a partir da “Teoria Histórico-Cultural de Gonzalez Rey”. Arruda (2014, p. 54) a apresentou da seguinte forma:

[...] maneira como González Rey (1999, 2003, 2005b, 2011a, 2011b) apresenta a subjetividade, como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, que representa a organização de processos simbólicos em sua unidade inseparável com as emoções, que emergem e se organizam de maneiras diferenciadas e em níveis diferentes nos indivíduos e na personalidade, e em espaços sociais onde as pessoas estão inseridas.

A diferenciação entre subjetividade individual e subjetividade social é assim colocada: a primeira se constitui dos sentidos e significados construídos pelo sujeito ao longo de sua história de vida; a última se compõe dos discursos, crenças, padrões de relações e tradições, caracterizando o funcionamento de determinado espaço social (Távora, 2010; Arruda, 2014). O indivíduo, nos mais diferentes contextos, estaria em constante relação com outros sujeitos e estes participariam da constituição de seus sentidos subjetivos e, conseqüentemente, de sua criatividade, colaborando para geração de necessidades e sentidos motivadores, ou alterando sentidos de maneira que desestime a criatividade. Sendo assim, para Mitjás Martínez, considerar a subjetividade individual e a subjetividade social no processo criativo rompe a

dicotomia encontrada em diversas teorias, que ora o consideram como objetivo, ora como subjetivo.

Távora (2010) e Arruda (2014) relataram que Mitjás Martínez afirma existir configurações subjetivas específicas relacionadas à criatividade, denominadas por ela de *configuração criativa*. Esta corresponderia ao conjunto de elementos personológicos, constituídos ao longo da história individual do sujeito, articulados de maneira dinâmica, que tornam possível a expressão criativa. Ressalta que nem todos os elementos que compõem a subjetividade individual participam da atividade criativa. Os elementos que comporiam a configuração criativa seriam: nível elevado de motivação para a profissão, clara orientação de futuro no campo profissional, auto valoração, orientação muito ativa para superação profissional.

O indivíduo, tal como entendido por Mitjás Martínez, tem um papel ativo nos contextos sociais. Toma decisões, se relaciona com as outras pessoas, constrói representações da realidade. Nestes relacionamentos sociais, experimenta emoções e “sentidos subjetivos” podem ser gerados, os quais participam de sua prática criativa.

Foram estes os teóricos e suas referentes compreensões sobre o desenvolvimento da criatividade do professor utilizados pelos autores das produções por nós analisadas. No próximo capítulo, realizaremos uma discussão a respeito da especificidade da criatividade na prática pedagógica.

### **3 A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Toda atividade de trabalho oferece ao trabalhador um objeto específico, sobre o qual ele deve aplicar seus conhecimentos e buscar sua transformação e/ou aprimoramento. Refletindo sobre o desenvolvimento da criatividade na prática pedagógica, julgamos importante destacar onde, em nosso entendimento, esta criatividade deve aparecer, ou seja, qual a especificidade do trabalho docente? Em que devemos observar para identificar a pertinência da criatividade na prática pedagógica? O que é necessário para que os professores possam atuar criativamente? Sobre esses temas, discorreremos neste capítulo. Para tal, lançaremos mão de três eixos, que servirão de norteadores da nossa análise em busca de respostas para as perguntas anteriormente colocadas. No primeiro momento, trataremos de discorrer sobre a efetividade das atividades consideradas criativas, pelos autores das produções analisadas, para a formação dos conceitos científicos. Em seguida, analisaremos as condições objetiva de formação e trabalho dos professores, para que possam desenvolver sua criatividade. Por último, buscaremos expor e discutir sobre o que os autores das produções analisadas consideraram como determinante à criatividade na prática pedagógica.

#### **3.1 A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO**

O pensamento teórico científico, forma de pensamento que oferece ao sujeito condições de analisar os objetos e fenômenos da realidade para além da aparência, permitindo estabelecer relações entre as partes que o compõe e a compreensão de sua origem e as possibilidades de alteração do mesmo, resultando em uma forma qualitativamente superior de orientação do sujeito na realidade, é consequência da apropriação dos conceitos científicos. Ao distinguir conceitos espontâneos de conceitos científicos, Vigotski (2010) afirma que os primeiros se desenvolvem a partir da comunicação direta entre criança e adultos nas relações cotidianas, sendo constituídos, via tentativa e erro, a partir da empiria, o que não revela atributos essenciais do objeto, fato que, muitas vezes, dificulta até mesmo sua definição; os últimos são desenvolvidos a partir da educação formal, num processo orientado e sistematizado que permite a apropriação da essencialidade do objeto e dos motivos de sua definição. Sendo assim, não se desenvolvem a partir da experiência cotidiana, mas de uma

atividade intencionalmente orientada. Partindo destas colocações, que demonstram a diferença qualitativa entre a educação formal e a não formal, é possível afirmar que os conceitos científicos são passíveis de apropriação apenas no contexto da educação formal, e que este é o fim para o qual ela deve se dirigir.

Davidov (1988) reforça esta ideia ao afirmar que o dever da escola é proporcionar ao aluno a apropriação de conteúdos teóricos que modifiquem sua compreensão dos fenômenos e objetos da realidade, possibilitando a ele uma orientação qualitativamente superior, superando a conduta orientada pelo saber cotidiano. Saviani (2003) também assevera que cabe à escola socializar os conhecimentos produzidos pelos homens e que os conhecimentos clássicos, curriculares possibilitam aos alunos compreender a realidade. Partindo desses autores, podemos afirmar, categoricamente, que cabe à escola ensinar os alunos a pensar sobre a realidade para além da aparência, indo à essência. É o conhecimento científico que permitirá esse processo de partir da realidade, fazer abstrações teóricas, e voltar à realidade, ao concreto pensado.

Para que a escola atinja tal objetivo, faz-se necessária a organização da atividade de estudo. Atividade que se distingue de outras formas de aprendizagem devido a que estas acontecem nas mais variadas ações cotidianas, sendo aquelas, uma atividade estruturada, com conteúdo e ações definidas. Nessa organização, o professor ocupa papel central. Para Davidov (1988), para garantir o alcance do pensamento teórico científico pelos alunos, o professor deve superar formas tradicionais de ensino pautadas na memorização e na compreensão empírica. Quanto a isso, Sforzi (2015, p. 377) ressalta:

Para levar à formação do pensamento teórico, é preciso que o ensino de conceitos científicos esteja assentado em procedimentos didáticos voltados para a apropriação do conceito como atividade mental, o que em muito se diferencia do modelo de ensino conceitual próprio da tradição escolar e materializado em livros didáticos e apostilas. Organizar o ensino nessa perspectiva é, portanto, um grande desafio já que implica trilhar caminhos ainda pouco conhecidos.

A afirmação de Sforzi já aponta a necessidade do professor ser criativo, rompendo com as formas tradicionais de ensino e construindo, ou melhor, criando estes “caminhos pouco conhecidos”. Consideramos que a construção deste novo fazer pedagógico, para cumprir com o objetivo do ensino de conceitos científicos, deve ser norteadas por teorias que expliquem o processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, capacitando o professor

a refletir sobre os modos de transmissão dos conteúdos, evitando ações ineficazes e, concomitantemente, munindo-o a criar novas formas de transmissão do conhecimento, segundo as necessidades encontradas em sua realidade concreta. Considera-se, ainda, fundamental que, além de pautar suas ações em uma teoria do desenvolvimento, o professor domine os conteúdos que se propõe a transmitir. Para isso, ele deve receber uma formação acadêmica que o instrumentalize para a atividade pedagógica, bem como ter a possibilidade de permanecer em constante aprimoramento, desenvolvendo, assim, formas de pensamento que o habilite a imaginar, planejar e executar uma atividade criativa que propicie o aprendizado do aluno.

A partir dessas considerações, buscamos identificar, nas obras analisadas, como os autores avaliaram as ações dos professores, tidas como criativas, e se as mesmas têm alcançado o objetivo de desenvolver nos alunos o pensamento teórico conceitual.

Arruda (2014, p. 75-76), em sua tese, adota posição semelhante a nossa ao afirmar que as ações dos professores, consideradas criativas, devem ir além do “fazer diferente”, que necessitam favorecer a aprendizagem rompendo a barreira da simples novidade. Para o alcance desse objetivo, a autora afirma que as práticas pedagógicas criativas devem envolver o Sistema Didático Integral, desenvolvido por Mitjás Martínez, que consiste em um conjunto de ações tais como a seleção dos objetivos da aprendizagem, a organização dos conteúdos a trabalhar, métodos que favoreçam a participação ativa dos estudantes, a permanente reavaliação da pertinência dos métodos adotados, a primazia de atividades de caráter produtivo e não reprodutivo, o domínio teórico e do material didático, “clima” comunicativo-emocional que propicie uma boa relação professor-aluno e destes com a instituição de ensino, e outros aspectos da dinâmica escolar, tais como a coordenação pedagógica, reuniões e atividades de professores e equipe pedagógica, fatores que excedem as questões puramente didáticas.

Além disso, apoiada nos escritos de Mitjás Martínez, Távora (2010) afirma que a criatividade no trabalho pedagógico deve resultar no aprendizado do aluno e que esta não se resume apenas aos métodos de ensino, mas que pode se expressar em aspectos como o “sistema de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem” e a “relação professor-aluno e o clima comunicativo emocional que caracterizam a sala de aula e a instituição escolar em seu conjunto” (p. 46).

Observamos que, apesar de afirmar que a criatividade do professor deve resultar no aprendizado do aluno, Arruda (2014), ao relatar sua pesquisa de campo e discutir sobre onde incidia a criatividade das professoras por ela observada, demonstra que suas considerações se voltaram a fatores afetivo-emocionais, presentes na relação professor-aluno e no sentido pessoal que o professor tem de sua profissão. Mesmo preocupando-se em identificar os objetivos das atividades desenvolvidas pelos professores, como as estratégias e métodos de ensino, suas considerações não mencionaram a apropriação dos conceitos científicos por parte dos alunos, ficando, deste modo, restritas a aproximação afetivo-emocional entre aluno e professor e destes com a escola e o aprendizado. Os relatos de campo demonstraram ainda que a pesquisadora considerou como criativas formas de ensino que, aparentemente, propiciam o pensamento teórico conceitual, mas que, em sua essência, apenas reproduzem o cotidiano, como podemos notar no exemplo que segue.

Dentre os momentos de expressão criativa no trabalho pedagógico de Ananda, consideramos as **relações personalizadas construídas entre a professora e os seus alunos**. Nos dias de observação na instituição educativa, Ananda conversou em alguns momentos com a pesquisadora acerca da história de vida de alguns estudantes, demonstrou conhecer situações específicas da trajetória escolar de muitos deles e de experiências significativas vivenciadas por eles em outros momentos e espaços sociais.

A situação a respeito do aluno Alex pode exemplificar nossa afirmativa. Percebemos, no curso das observações, que Ananda solicitou, em diversas situações, a colaboração desse aluno para a realização de certas tarefas, como o seu auxílio aos demais estudantes no laboratório de informática, ajudando-os a salvar em *pen drive* os arquivos referentes a um texto produzido por eles para o dia das mães.

[...]

Consideramos que essa seria a maneira “esperada” de relação entre professores e alunos nos espaços escolares. Entretanto, atribuímos criatividade às relações que Ananda construiu com seus alunos, exatamente, por entendermos que, a partir delas, a professora voltava-se para a elaboração e realização de ações educativas que modificassem situações anteriores, julgadas como desfavorecedoras da interação entre eles. Isto é, buscava oferecer situações educativas novas e com valor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes.

(Arruda, 2014, p. 100-102, negritos no original).

Outro exemplo fornecido pela autora:

No início de agosto, por exemplo, foi definido o estudo da letra S a partir das lendas da sereia Iara e do saci Pererê. Para introduzir esse estudo, a professora selecionou um livro com o personagem do Saci, apresentou-o aos alunos e, com auxílio de um aparelho de som, expôs a história. Além do enredo, explorou o som da letra S, em quais palavras conseguiam identificá-la, a cor da pele desse personagem, negra, as diferenças que existia entre a cor da pele, as brincadeiras do Saci com os animais e a música popular chamada “atirei o Pau no Gato”. Conversou com os estudantes a respeito dos cuidados com os animais, a importância de tratá-los bem.

Ainda na roda, no chão de aula, Laura distribuiu para cada aluno um quadrado vermelho. Pegou o seu quadrado, bem maior, e foi passo a passo orientando as crianças até chegarem à figura que representava o gorro do Saci Pererê (dobradura). Abordou a figura geométrica que se formava em cada momento: o quadrado, sua diferença com o retângulo; e o triângulo, que representava o momento final da construção, o gorro. Durante esse processo, auxiliava aqueles que estavam com dificuldades de realizar as dobraduras. Após o término da montagem do gorro, os estudantes foram orientados a seguir para as mesas. (Arruda, 2014, p. 187-188)

Távora (2010) também considerou como criativo os aspectos relacionados à participação prazerosa dos alunos nas atividades propostas pelas professoras, o que pode ser verificado no relato a seguir:

Contudo, apesar da maioria das atividades serem trabalhadas de forma pouco criativa, algumas, de certa forma, se expressaram criativas, pois obtiveram uma participação mais efetiva dos alunos, já que houve o debate e a oportunidade de participação de todos na construção da atividade proposta. Algumas aulas possibilitaram as crianças uma participação efetiva e motivada, uma vez que elas participaram da elaboração das respostas e da troca de experiências e saberes.

Sabemos que a construção de combinados coletivos não é algo inovador, no entanto, significou valoroso para os alunos da professora Vitória, pois foram eles quem decidiram e construíram seus combinados no coletivo. Portanto, em algum grau, esta

atividade resultou em expressão criativa no trabalho da referida professora Vitória. (p. 73)

Sforni (2004, 2015) escreve que atividades como estas são comuns, mas que, apesar de sua ‘boa intenção’ e aparência criativa, não colaboram para que o ensino atinja seu real objetivo e se diferencie do aprendizado cotidiano. A autora ressalta que o objetivo do ensino é a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos e que outros conteúdos (morais, éticos, entre outros) podem ser trabalhados, mas que não devem ser o foco. Por mais criativos que sejam os meios de se ensinar um conteúdo, se ele não assegurar ao aluno a apropriação dos conceitos científicos, a atividade foi em vão, pois, mais uma vez reafirmamos, este é o real objetivo da escola.

Ao realizar pesquisa sobre didática, Sforni (2004) afirmou ficar clara a tentativa dos professores em buscar novos meios de ensino, entretanto, a apropriação dos conceitos científicos pelos alunos se perde nas atividades, ficando as mesmas voltadas a trabalhar outros conteúdos, que não sejam o primordial para uma instituição de ensino. Ao analisar diversas publicações que versam sobre didática, a autora identifica e exemplifica práticas semelhantes as que acabamos de apresentar e tece a seguinte crítica:

Em vários artigos observa-se que as intervenções do professor parecem mais evidentes no plano da ética e da moral. Em um artigo que reúne todas as qualidades acima citadas – trabalho com a prática social, interdisciplinaridade mediante projetos, flexibilidade ao incorporar a participação dos alunos – não fica claro como os conceitos foram efetivamente trabalhados. Na visita a um córrego poluído, o desenvolvimento da ética e dos valores sociais parece ter sido a finalidade maior do trabalho realizado: *“As águas do poluído Córrego Godinho, que corta a cidade, já foram coletadas e analisadas pela garotada da 7ª série – ‘Procuramos conscientizá-los sobre a necessidade de preservação do ambiente, afirma a professora... ’”* (abril, 2001, p. 45).

Assim também ao se estudar matemática com a montagem do mercadinho (abril, 2002, p. 43) fica mais evidente como foi a intervenção da professora no desenvolvimento de questões éticas (pertinência da margem de lucro, propaganda enganosa) do que na mediação de conceitos matemáticos envolvidos.

Os artigos sugerem que conceitos científicos foram abordados, mas não encontramos neles referências explícitas aos conteúdos. A grande novidade é o aparecimento de questões éticas e sociais que emanam do trabalho escolar e que acabam recebendo maior destaque. Se no espaço escolar o discurso ético, moral e “politicamente correto” ocupa o lugar do conhecimento científico, pode-se questionar: Em que tais práticas se diferenciam daquelas empreendidas pela mídia, pela igreja, pelas ONGs, etc.? Qual é a especificidade do trabalho escolar diante das questões sociais? (Sforni 2004, p. 4, *itálicos no original*).

Pautados nas afirmações dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural por nós mencionados e na compreensão de que é para a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico conceitual que a prática pedagógica deve se dirigir, seguiremos em apresentar exemplos que demonstrem ações que os autores das produções analisadas consideraram como criativa.

Em trabalho analisado para esta dissertação, Sousa Filho (2011) propôs desenvolver a criatividade dos professores por meio de um treinamento à criatividade. Não foi objetivo de o autor descrever os modos de atuação em sala de aula dos sujeitos de sua pesquisa. No entanto, seu trabalho fornece alguns exemplos que nos permite ter acesso à didática adotada pelo grupo de professores participantes do treinamento de desenvolvimento da criatividade oferecido por ele. A julgar por estes exemplos, entendemos que tal didática não proporciona a formação do pensamento teórico conceitual, vide exemplo a seguir:

Participante 2: (plano de aula 5 do anexo 3) O tema foi “Lanche”. Os alunos estão elaborando um caderno de receitas com as seguintes: vitamina de banana, gemada e bolo de cenoura. A atividade do dia é bolo de cenoura. A professora faz um quadro com os ingredientes de um lado e com itens como tamanho, forma, quantidade de porções de outro. Questiona as crianças sobre quais formas poderia ter o bolo, qual tamanho, para quantas pessoas, o que poderia ser utilizado se faltasse cenoura, o que poderia ser combinado com ela, o que poderia ser eliminado. (Sousa Filho, 2011, p. 122)

Nota-se que a atividade descrita por Sousa Filho (2011) é muito próxima dos exemplos fornecidos e criticados por Sforni (2004). Atividades que se equiparam as cotidianas e não avançam para além da formação do pensamento empírico, não proporcionando aos alunos a capacidade de generalização e abstração, mas sim, apenas a

identificação, diferenciação e classificação dos objetos apresentados, feitas a partir das características externas dos mesmos. Tal como Sforni, Facci (2004), adotando também a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, ressalta que as experiências cotidianas da criança devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o professor necessita “agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico” (p. 235).

O exemplo de atividade fornecido por Sousa Filho traz ainda outra questão fundamental, já apontada neste trabalho, sobre as possibilidades dos indivíduos pertencentes a classe trabalhadora se tornarem sujeitos criativos, bem como a qualidade de suas criações e a potencialidade de sua capacidade criativa. Sabemos que já existe a Gastronomia Molecular, em que a preparação da refeição utiliza recursos que vão além dos tradicionais. Atividade que para ser executada, engloba conteúdos de diversas disciplinas como, por exemplo, a física e a química, colocando em movimento o pensamento teórico conceitual dos sujeitos que dela participa; além de demandar apresentação estética elaborada. A reprodução desta forma de cozinhar é possível apenas em instituições de ensino privadas, em que o acesso não faz parte da realidade da maioria da população. As escolas públicas não dispõem deste, e de muitos outros, recursos para que seja possível o ensino de conceitos de modo tão elaborado. Enquanto indivíduos da classe social dominante têm acesso a estes recursos e se munem de conteúdos para ‘alimentar’ sua criatividade, os filhos da classe trabalhadora recebem ainda o que há de mais próximo à trivialidade, avançando pouco rumo à cientificidade. Neste sentido, concordamos com Facci (2004) quando a autora afirma que o ensino voltado à formação do pensamento teórico conceitual é também um instrumento de transformação da sociedade. Pois, a apropriação do conhecimento científico pela classe trabalhadora permite que esta pense e se oriente no mundo de maneira superior, em pé de igualdade com a classe dominante.

Em artigo que trata sobre a importância da criatividade na formação de professores de Geografia, Ribeiro (2013), cita exemplos de atividades consideradas por ele como criativas. No exemplo abaixo, o autor descreve a atividade em que os alunos deveriam representar, de forma não usual, o conteúdo das aulas, onde o tema foi ‘paisagem’:

Nessa construção os alunos vão se deparar com um problema, como representar o que foi estudado, em um saco de estopa? Essa prática poderá ser realizada em grupos de quatro pessoas, que irá envolver atitudes, compromisso, formas de lidar com o

processo avaliativo, criação e discussão envolvendo o grupo, a família passa a ser consultada e em alguns casos se envolvem no conteúdo abordado, liderança é apontada no grupo, distribuição das tarefas e materiais a serem arranjados, etc.

[...]

Essa prática é exposta na forma de instalações e, a relação do público (outros alunos da escola, funcionários, etc.) participa dessa interação, desse movimento, num ato de aprendizado. (Ribeiro 2013, p. 113-114)

Percebe-se que também, para este autor, a criatividade na prática pedagógica é considerada em qualquer atividade que foge ao uso do lápis e caderno. A apresentação de figuras e colagem em saco de estopa, posteriormente estendidos nos corredores da escola - tal qual aos antigos cartazes, apresentados em cartolina - trabalho que pode favorecer a memorização dos conteúdos, mas não garante a apropriação dos conceitos científicos, foi por ele considerada como atividade criativa.

Baseado nos pressupostos piagetianos, Testoni (2013) afirmou que os imprevistos das mais diversas ordens, que surgem no cotidiano da sala de aula, criam “lacunas”, ou “conflitos”, na atividade desenvolvida pelo sujeito (em sua pesquisa, graduandos do curso de Física), exigindo do mesmo uma resposta. A capacidade de responder a estes imprevistos é o que foi considerado pelo autor como capacidade criativa, sendo lacunas de ordem didática, ou não, como podemos verificar no episódio que o autor descreve em sua tese:

O episódio acima retrata, claramente que, no surgimento de imprevisto durante a prática, o futuro docente, ainda que iniciante, tem como principal intuito manter a aula, como se nada o estivesse desestabilizando (“A aula não pode parar!”), fato este, que poderia, na visão do estagiário, provocar indisciplina da sala e dificuldades na retomada do conteúdo quando a solução do imprevisto surgisse.

[...]

A solução de R ao imprevisto surgido também pode ser analisada do ponto de vista piagetiano (PIAGET, 1972), onde a necessidade de repertórios anteriores é fundamental para a criação do novo. No caso deste estagiário, se o mesmo não tivesse assistido ao vídeo preliminarmente, talvez a solução criada não fosse tão

instantaneamente remetida ao seu repertório e a reação da turma àquela aparente instabilidade poderia ter sido outra.

Desse modo, podemos inferir a respeito do surgimento de uma situação de perturbação conflitiva, a qual desencadeou uma necessidade criativa no futuro professor, fazendo o mesmo se remeter a seus repertórios anteriores. (Testoni, 2013, p. 157)

Em seu artigo, Reis (2010, p. 84) concluiu que “o professor deve evitar rotinas, fixação de respostas e, é importante que se proponha orientar seus alunos sem oferecer-lhes soluções prontas, cabendo por vez ao aluno, atividades que deverão consistir em observar, relacionar, comparar, levantar hipóteses e argumentar”. Colocação bem próxima ao que entendemos que seja propulsora de apropriação conceitual e que se diferenciou das afirmações dos outros autores quanto à especificidade da criatividade na prática pedagógica, entretanto, seu trabalho, por ser apenas teórico, não nos oferece dados que demonstrem atuações criativas de professores nos moldes estabelecidos por ele.

Devido aos diferentes objetivos e métodos de pesquisa, nem todos os trabalhos forneceram dados que nos proporcionasse a análise quanto aos objetivos e a efetividade das ações pedagógicas consideradas criativas. Porém, fica evidente que, qualquer modificação na forma de apresentação dos conteúdos, ou mesmo a capacidade de improvisar, tem sido considerada como prática pedagógica criativa, desconsiderando qualquer relação com o desenvolvimento do pensamento teórico conceitual nos discentes.

Consideramos que algumas das práticas dos professores podem conter ações criativas, mesmo que em pequenos níveis. Entretanto, como dito, nos interessa a criatividade que contribuía ao ensino dos conteúdos sistematizados, não se equiparando a práticas e ao ensino cotidiano. O que está posto não é apenas a problemática do por que a criatividade não se desenvolve no professor, mas sim, qual o tipo de criatividade e com o que está relacionada. Consideramos que não basta o professor ser criativo, é necessário que ele seja criativo sobre o objeto específico da sua prática. Neste sentido, vale discutir quais as condições de trabalho e formação dos professores que favorecem o desenvolvimento da criatividade, de forma a alcançar o objetivo de sua atividade, ou seja, a formação do pensamento teórico nos estudantes. Sobre tal, trataremos no próximo tópico.

### **3.2 AS APROPRIAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR E A POSSIBILIDADE DE OBJETIVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA.**

O surgimento da consciência, resultado da complexificação da relação homem/natureza, permitiu aos homens agir intencionalmente sobre a natureza, estabelecer relações entre os fenômenos para além do percebido pelos órgãos dos sentidos, bem como transmitir os conhecimentos adquiridos ao longo da história para as gerações futuras.

As ações intencionais dos homens sobre a natureza produziram transformações não somente nos objetos por eles modificados, mas também neles próprios. Transformações das mais diversas ordens (motora, cognitiva, fonética, sensorial...). As transformações, o desenvolvimento a nível cognitivo alcançado pelo gênero humano, não são transmitidas de uma geração a outra hereditariamente. Como afirma Davidov (1988, p. 11), “O sujeito individual por meio da apropriação, reproduz em si as formas histórico-sociais de atividade [...] Graças ao processo de interiorização, o cumprimento desta atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos”. Sendo assim, o alcance individual, ao nível desenvolvimental, atingido pelo gênero humano, é condicionado as possibilidades de apropriações que os sujeitos obtêm ao longo de sua vida.

Para se apropriar dos conteúdos acumulados e sistematizados durante a história da humanidade e, conseqüentemente, alcançar níveis elevados de desenvolvimento, os indivíduos necessitam estar inseridos em uma atividade educativa. Como já apontado, há diferenças qualitativas entre as atividades educativas formais e as cotidianas, sendo as primeiras sistematizadas de modo a fornecer aos sujeitos conteúdos que permitem análise mais profunda dos fenômenos. A educação sistematizada, ao desenvolver nos sujeitos o pensamento teórico conceitual, capacita-os a pensar sobre o mundo sob uma perspectiva mais ampla e profunda, o que habilita os sujeitos que dela participam pensar e planejar formas complexas de modificação dos objetos e fenômenos da realidade circundante, o que, aos sujeitos não inseridos em uma atividade de ensino sistematizada, não é possível.

No início deste trabalho, afirmamos que a cristalização, ou seja, a materialização do imaginado depende da qualidade das apropriações que o sujeito obteve ao longo de sua história individual e de condições materiais que favoreçam a sua objetivação. Ou seja, depende do quanto de conhecimento produzido pelo gênero humano este sujeito teve acesso, o que amplia sua consciência sobre os fenômenos e o permite agir sobre os mesmos. É o nível quantitativo

e qualitativo das apropriações do sujeito que nivelará também as possibilidades de suas objetivações.

A discussão que traçamos até o momento deixa clara a relação de dependência entre o ensino e o desenvolvimento psíquico e, conseqüentemente, da criatividade. Destacamos, inclusive, que a qualidade da objetivação se condiciona também as possibilidades materiais oferecidas pela realidade concreta do sujeito para a sua efetivação. Sendo assim, buscamos identificar, nos materiais analisados, informações que nos possibilitasse inferir sobre a qualidade das apropriações e as condições de trabalho dos professores, e, a partir disso, discutir sobre as possibilidades de sua atuação criativa. É o que apresentaremos a seguir.

Em sua tese de doutorado, Arruda (2014) foi a campo e entrevistou professoras da rede pública do Distrito Federal. Em alguns de seus relatos, obtivemos acesso às condições de formação destas professoras, como na narração que segue:

Ainda assim, em relação ao ensino superior, Ananda relatou que sua experiência foi “traumática”, em decorrência do período que vivia: possuía uma filha pequena e durante o curso, teve seu segundo filho, já atuando como professora em instituições privadas. Tal situação, segundo a professora, não lhe permitiu “viver” essa formação, pois ela ia para faculdade assistir às aulas “com hora marcada para ir embora” (Ananda, entrevista I). Por isso, não percebia articulação entre os estudos realizados em sua graduação e sua prática profissional. (Arruda 2014, p. 108-109)

Távora (2010) também realizou entrevistas com professoras e algumas das transcrições, como a do exemplo seguinte, revela-nos circunstâncias preocupantes.

[...] Confesso que é difícil, pois o planejamento aqui tem de ser elaborado igual para todas nós professoras alfabetizadoras. Cada turma é diferente da outra, mas temos que dar o mesmo planejamento se não é bronca na certa das pessoas que me coordenam. Não gosto de conflito. Então vou trabalhando seguindo os padrões da escola e na medida do possível vou tentando fazer com as atividades sejam importantes e façam com que eles aprendam e pela falta de tempo acabo não estudando e não lendo! Eu não gosto de ler. Quando me pego lendo rapidamente já estou pensando em outras coisas, no tanto de trabalho que tenho. Aliás, não preciso ler, meu trabalho é ensinar a escrever e ler. Para que ler tanto se nem somos valorizadas para isto. (Távora, 2010, p.66)

Se, como afirma Vigotski (2009), a criação do novo se apoia na apropriação do que já existe, a não apropriação, por sua vez, impossibilita o sujeito à criatividade. Bem como é real que quanto maior domínio dos conteúdos acumulados e sistematizados pelos homens ao longo de sua história, maiores as possibilidades de criação.

Sabe-se que as condições de apropriação não são iguais a todos os indivíduos e que o acesso, a qualidade e as condições de permanência no ensino, principalmente no ensino superior, não são as mesmas para toda a população. A classe trabalhadora é prejudicada também neste quesito, haja vista o exemplo mencionado por Arruda (2014). Não só questões relativas à formação inicial destes profissionais são postas em evidência aqui. As condições de trabalho influencia diretamente a possibilidade do permanente estudo e aumento do conhecimento teórico, o que é fundamental aos profissionais da educação. Percebe-se com o relato fornecido por Távora (2010) que a elevada carga horária de trabalho também dificulta esta condição.

Em pesquisa que buscou identificar os elementos inibidores e facilitadores para prática pedagógica criativa, Oliveira e Alencar (2010) realizaram entrevistas e aplicaram questionário em gestores e orientadores educacionais. Algumas das falas dos entrevistados demonstram as condições objetivas de trabalho e o nível de apropriação destes profissionais:

[...] temos professores muito tradicionais, a atuação deles é mais acadêmica, [...] eu vejo que não acrescenta muito, não acrescenta. (G8)

Tem turmas aqui que trocaram de professor três/quatro vezes durante o ano. Então, por mais boa vontade que esse professor tenha, ele não consegue, porque já pega o trabalho pelo meio do caminho. A gente esbarra muito nessa parte. (G6)

Material é muito difícil, a gente não tem material. Ele é criação nossa. (OE10)

[...]

O professor pega aquele caderninho ali, parece que coloca um tampão nos ouvidos e trabalha como se trabalhasse há quinze/vinte anos atrás. É muito tradicional. (G9) (p, 253-255)

Nota-se, por razões não mencionadas nas pesquisas, que algumas professoras mantêm o mesmo modo de atuação há muitos anos. Entendemos que o constante aprimoramento

teórico, inevitavelmente, transforma a prática e que o fato destas profissionais permanecerem estagnadas em sua prática conduz ao pensamento de que o nível de apropriação, provavelmente, esteja também estagnado.

Neste mesmo sentido, o exemplo de Anache e Fernandes (2015, p.55) nos revela as condições de trabalho e o nível de apropriação teórica de algumas professoras, em relação aos alunos com deficiência.

A professora Maria deixou evidente a busca por novas estratégias e procedimentos para conseguir que a aluna aprendesse, mesmo considerando que atingir esse objetivo seria muito difícil, devido à condição da aluna. Segundo professora, a aluna chegou a um estágio em que a capacidade de reter informações é limitada, e que “(...) agora a aluna tende a esquecer o que aprendeu”. Além disso, a professora Maria considera que o que é importante para a aluna com deficiência “é que ela tenha um diploma para trabalhar de empacotadora numa loja”; por isso mesmo, embora tente utilizar metodologias diferenciadas, reconhece que a sua ação é limitada, assim como a ação da escola, pois ambas sabem que a aluna está em sala de aula apenas para conseguir o documento de conclusão do Ensino Médio, para poder ingressar no mercado de trabalho.

A escola contemporânea não é a mesma de décadas atrás, em que crianças com alguma deficiência física ou intelectual não compunham o rol de alunos. O exemplo dado por Anache e Fernandes (2015) demonstra que, mesmo com esta nova configuração, alguns professores não adquiriram conhecimentos que os possibilite trabalhar com essa diversidade e que transforme seu olhar para as diversas formas de atuação, que possibilite criar meios de ensino diversificados, que enriqueçam sua prática e proporcione o aprendizado e a concreta inclusão dos alunos. Mais do que o simples acesso das pessoas com deficiência ao ensino sistematizado, ressalta-se a importância da capacitação para a compreensão, tanto pelos professores quanto por toda a equipe pedagógica, de como se dá, pelos indivíduos com alguma deficiência ou transtorno, o processo de aprendizagem. Uma premissa fundamental para que o ensino e a aprendizagem se desenvolvam nos modos colocados por Vigotski (1997b) é a compreensão da capacidade de aprendizado destes sujeitos, devendo os meios serem apropriados e capazes de oferecer aos sujeitos a superação das aparentes limitações

Os autores Fadel (2010) e Sousa Filho (2011) consideraram como apropriação o treinamento oferecido em programas de desenvolvimento da criatividade, julgando serem

estes suficientes ao seu desenvolvimento, já que os instrumentos utilizados por eles apontaram aumento da criatividade após a participação no treinamento. No entanto, não consideraram como primordial o domínio didático e dos conteúdos teóricos próprio das disciplinas ministradas pelos professores, sujeitos da pesquisa.

Sabemos que a apropriação é base para munir as ações e o planejamento dos indivíduos, entretanto, a capacitação oferecida ao professor não deve ser no sentido de treiná-lo para a criatividade, mas sim de oferecer condições de compreensão da sua atividade, bem como proporcionar condições materiais para executar o que foi imaginado e planejado. Como temos enfatizado, é o domínio do objeto de trabalho que propiciará ao sujeito a possibilidade de pensar sobre as formas de sua modificação. Não há como destacar determinadas características a serem desenvolvidas para tornar os sujeitos criativos, posto que a criatividade não parte do desenvolvimento isolado de características da personalidade do sujeito, mas sim do conhecimento que ele obtém a respeito daquilo que pretende modificar. Concordamos com Aquino (2012) quando este afirma que

[...] os cursos, seminários e programas de desenvolvimento da criatividade podem ter um efeito positivo parcial, mas é mínimo, se os compararmos com as possibilidades oferecidas por um sistema escolar desde a educação pré-escolar até a universitária, em que se busca desenvolver a personalidade e a criatividade (p, 21).

Percebemos que estes treinamentos à criatividade são voltados a desenvolver algumas habilidades relacionadas à desenvoltura, ampliação do vocabulário, maneiras não usuais de utilizar um objeto, improvisação, persistência, curiosidade, humor dos sujeitos (Fadel, 2010; Sousa Filho, 2011), não mantendo nenhuma relação com o objeto e objetivo do trabalho daqueles indivíduos, como se houvesse uma receita pronta a ser aplicada e que tornasse os sujeitos criativos, automaticamente.

Além disso, tais treinamentos demonstram que a compreensão de criatividade ainda permanece com o foco no sujeito, na sua personalidade e também muito ligada a desenvoltura, ao fato de o sujeito ser desinibido ou não, conseguir responder rapidamente uma questão ou não, características estas que, ao menos no que se refere à criatividade na prática pedagógica, não interfere significativamente na essencialidade da atividade. Percebe-se que se mantém um estereótipo de como deve ser o sujeito criativo, em termos de comportamento, como se a criatividade tivesse uma forma *a priori*, quando, na realidade, o foco deveria estar

no resultado das suas ações, o que independe, muitas vezes, se este indivíduo é, ou não, um a pessoa extrovertida ou prolixa.

Este treinamento à criatividade, em nosso entendimento, demonstra que, apesar dos autores das produções analisadas afirmarem que houve uma modificação na compreensão do desenvolvimento da criatividade, deixando esta de ser entendida não mais como individual, mas também dependente do ambiente a que o sujeito se insere e ao seu nível de conhecimento, a prática acaba por contradizer o discurso quando as questões trabalhadas voltam-se apenas a modificação de características pessoais dos professores, ignorando questões mais amplas, por exemplo, as possibilidades e impedimentos de apropriação de conteúdos que conduz ao domínio de sua práxis, como se a criatividade fosse uma capacidade que se desenvolvesse e se expressasse da mesma maneira em todas as atividades de trabalho e em todos os indivíduos.

Os relatos das professoras pesquisadas por Arruda (2014) continham críticas a respeito da rigidez quanto à estrutura das atividades, formas de avaliação do aluno e do estabelecimento de metas a serem cumpridas durante o ano letivo. A pesquisadora afirmou haver, na escola onde realizou a coleta dos dados, espaço para a escuta, mas não para mudança, permanecendo o “caráter de receita permanente”, o que impediria a autonomia e o posicionamento das professoras como “sujeitos da sua atividade” (Arruda, 2014, p. 87).

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Fadel (2010) relatou que entre as barreiras ao desenvolvimento da criatividade do professor estão a falta de estrutura e de materiais, o número elevado de alunos por sala de aula, as concepções equivocadas que os professores teriam a respeito da criatividade e a “falta de valorização” e de incentivo, este último também apontado pelos sujeitos da pesquisa de Arruda (2014).

Diante destes relatos, indagamos: como pode o professor desenvolver sua criatividade se ele é cerceado de sua autonomia? Como pode ser criativo em algo que está impossibilitado de alterar?

Guiado pelo conhecimento teórico, apropriado na formação inicial e continuada, o professor precisa poder promover mudanças na sua prática. É na e pela práxis que a transformação eficaz acontece. Não por treinamentos, conhecimentos teóricos distanciados da realidade, ou tentativas fortuitas de encontrar modos novos e eficazes de promover o aprendizado. O ensino não pode ser de tentativa de erro, deve se ter o máximo de segurança

possível de que a criação será promotora de desenvolvimento aos alunos, pois o tempo no espaço escolar é precioso. No entanto, as teorias não conseguem fornecer ao professor a totalidade da realidade. É sala de aula, o cotidiano, que apontará os caminhos onde ele precisa promover novas formas do fazer pedagógico.

[...] se entendemos que o conhecimento só é possível na práxis, o conhecimento do professor sobre seu próprio trabalho só é possível na práxis pedagógica, entendida essa como a atividade docente que se constitui na unidade entre a atividade prática e a atividade teórica na transformação da realidade escolar. Tendo como fundamento a prática docente, a práxis pedagógica busca a teoria de modo que esta possa esclarecê-la e servir-lhe de guia, ao mesmo tempo em que, num processo contínuo, permite o enriquecimento da teoria pela prática (Moretti; Moura, 2011, p. 441).

Nota-se, pelos exemplos anteriormente destacados, que as condições de formação, inicial ou continuada, dos professores não são favorecedoras a proporcionar-lhes apropriações que os permitam pensar e orientar a sua prática. Queremos destacar que essas apropriações não se referem exclusivamente aos conteúdos de conhecimento sistematizados, mas sim a apropriação do próprio processo de pensamento. Já que pressupomos que o professor deve ter desenvolvido em si próprio o mesmo tipo de pensamento que pretende ensinar. Libâneo (2004, p 115) afirma que “o que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores”. Tal qual o professor do ensino básico e fundamental deve produzir nos alunos a capacidade de pensar conceitualmente a realidade, em sua formação no ensino superior, o futuro professor deve aprender a pensar conceitualmente sua prática e compreender os conceitos fundamentais do desenvolvimento de seus alunos, ou seja, como aprendem. Fatores que fornecem a eles condições de estruturar e transformar criativamente a sua atividade

Neste sentido, defendemos não apenas uma educação que desenvolva o pensamento teórico científico nos professores, possibilitando uma orientação e execução de seu trabalho de maneira qualitativamente superior aos que não alcançam esta forma de pensamento, mas também uma prática que possibilite a verificação, aplicação do que foi aprendido teoricamente e a transformação criativa da realidade concreta.

### **3.3 DETERMINANTES DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Como colocado no início deste trabalho, a criatividade é um fenômeno complexo que sofreu alteração significativa em sua compreensão nos últimos vinte anos. Ao longo da nossa explanação, apresentamos como a criatividade é compreendida na Psicologia Histórico-Cultural, apontamos a influência de múltiplos fatores - ontogenéticos e filogenéticos - que estão imbuídos no seu desenvolvimento, tal como a consciência, a imaginação, as possibilidades de apropriação cultural. Ressaltamos também que cada atividade tem sua especificidade e entendemos que esta especificidade exige diferentes recursos psicológicos e materiais dos sujeitos que nela atuam. Por isso, buscamos identificar, nas obras analisadas, o que os autores consideraram como específico ou essencial à criatividade na prática pedagógica. É o que apresentaremos a seguir.

Em sua tese, Fadel (2010) destacou a necessidade da formação dos professores ser um espaço de discussões e aprendizado sobre o desenvolvimento da criatividade, Sousa Filho (2011) afirmou que professores que compreendem o processo criativo estão mais habilitados a fazerem melhores escolhas de conteúdos, planejamento de aula, organização de materiais e elaboração de avaliações. Entendemos que os dois autores intentaram com isto afirmar que o entendimento de como a criatividade se desenvolve colaboraria significativamente ao desenvolvimento da sua própria criatividade e também da criatividade de seus alunos.

Núñez e Santos (2012), ao discutir questões da formação docente, também trouxeram afirmações neste sentido, os autores consideraram que:

[...] para acontecer uma reforma paradigmática significativa em relação à criatividade, ou seja, para compreendê-la como potencialidade inerente e formativa do sujeito em sua vida, necessita-se de oportunizar ao professorado vivências de atividades criativas, e não somente, no nível prático, mas teórico também.

Mesmo diante da necessidade emergente de uma formação técnica, tecnológica e profissional propiciadora do desenvolvimento da criatividade, a maioria dos currículos universitários e de cursos de formação continuada de professores, especificamente, não abordam de forma peculiar tal temática, o que ocasiona lacunas na formação docente em relação ao desenvolvimento da criatividade. Certamente, os desafios tornam-se maiores, uma vez que se não formamos professores que desenvolvam suas capacidades criativas, não ter-se-ão alunos que também desenvolvam suas capacidades criativas (p. 157).

Em nosso entendimento, há, para os autores das produções mencionadas, uma tendência em treinar os professores a desenvolverem sua criatividade, como se o fato de os professores passarem a considerar a criatividade como habilidade a ser desenvolvida e o esforço pessoal dos mesmos para tal fossem suficientes para se tornarem criativos.

Consideramos que o domínio conceitual da Criatividade, a partir do ponto de vista dos autores acima mencionados, transformar-se-ia apenas em um esquema tecnológico, uma fórmula para explicar o que vem a ser a criatividade. Diante desta questão, vale indagar: Einstein, Leonardo Da Vinci, Thomas Edison e tantos outros gênios da cultura humana dominavam o conceito de criatividade, ou a mesma foi resultado do conhecimento que obtiveram sobre o objeto de seus trabalhos e os fenômenos com os quais este se relacionava? Para nós, o ensino teórico do que seja a criatividade não está diretamente ligado ao desenvolvimento desta função psicológica nos sujeitos. Fosse assim, bastaria ensinar aos professores, ou a qualquer pessoa, os conceitos de atenção, de memória etc., para que estes se tornassem atentos, ou desenvolvesse capacidade mnemônica superior aos demais. A compreensão do conceito não tem a capacidade de transformar a pessoa no conteúdo do conceito.

A importância de supervisões, as trocas de informações entre os colegas mais experientes e com o supervisor e o incentivo ao conhecimento aprofundado dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula foram considerados por Testoni (2013) como importantes e eficazes no desenvolvimento da criatividade do grupo de estagiário por ele acompanhado. Entendemos e concordamos com o autor quando afirma a importância da supervisão de outro indivíduo mais capacitado, que oriente os sujeitos em novas atividades, fornecendo aos mesmos condições de aprendizagem e orientação adequadas nas ações da atividade que participa. Entretanto, para nós, a mediação feita por um parceiro mais capaz é condição essencial ao aprendizado em qualquer atividade não sendo, deste modo, uma peculiaridade da prática pedagógica criativa.

Para discutir as especificidades da criatividade do professor, Távora (2010) e Arruda (2014) utilizaram o chamado *Sistema Didático Integral*, desenvolvido por Mitjans Martínez. Neste sistema, segundo as autoras, a criatividade no trabalho pedagógico é compreendida a partir das relações articuladas entre o professor e o contexto em que está inserido e não se restringe a aplicações de técnicas, abrangendo as diferentes dimensões da prática pedagógica, que podem ir além dos métodos de ensino, devendo tais ações serem avaliadas regularmente,

a fim de comprovar sua eficácia e direcionar o trabalho do professor. Dentre os aspectos necessários a compor o Sistema Didático Integral, as autoras citaram: a formulação dos objetivos da aprendizagem e a seleção e organização dos conteúdos de ensino visando tais objetivos; estratégias e métodos de ensino, que promovam o envolvimento dos alunos na resolução das tarefas e estimule o questionamento; organização e planejamento do processo docente, visando sua eficácia; a natureza das tarefas realizadas e orientação para sua resolução, buscando por atividades que visem produzir e não apenas reproduzir; a natureza da bibliografia e do material didático; o sistema de avaliação e autoavaliação da aprendizagem; a relação professor-aluno e o clima comunicativo-emocional que favoreça o desenvolvimento da criatividade; a responsabilidade, a liberdade e a disciplina, presentes tanto na sala de aula quanto na instituição.

Apesar de as autoras utilizarem o referido Sistema para avaliar as práticas, ou seja, aquilo considerado como manifestação da criatividade do professor em seu trabalho, no que se refere ao desenvolvimento da dita função psicológica, Arruda (2014, p. 66) considerou importante “os recursos subjetivos favoráveis a condição de sujeito do professor”. Tais “recursos subjetivos” se referem à compreensão do sujeito sobre o que é ser professor e a sua vinculação afetivo-emocional aos alunos. Os mesmos seriam desenvolvidos ao longo da história dos professores e possibilitaria que estes tivessem objetivos pessoais ligados a prática pedagógica, sendo capazes de motivá-los a romper com práticas tradicionais de ensino (Távora, 2010; Arruda, 2014).

Baseada em Mitjás Martínez, teórica apresentada no tópico 2.2.3, Arruda (2014) afirma que a criatividade na prática pedagógica exige do professor um posicionamento frente às práticas tradicionais de ensino, propondo novas formas do fazer pedagógico e, para que o professor consiga adotar esta postura, este necessita desenvolver traços psicológicos que o mune para tal. Quanto a isto, a autora afirma que:

torna-se importante ter em conta os recursos subjetivos favoráveis à condição de sujeito do professor, o qual, por meio de sua prática profissional e das relações sociais que se constituíram ao longo de sua experiência, pode desenvolver a possibilidade de autodeterminação pessoal e profissional, traçando objetivos próprios em sua prática pedagógica e, com isso, exercendo sua condição de sujeito no trabalho pedagógico. [...] a criatividade no trabalho pedagógico está vinculada à subjetividade individual do

professor, no que se refere ao necessário exercício da condição de sujeito e a mobilização das configurações subjetivas de sua personalidade. (Arruda, 2014, p.66)

Segundo Arruda (2014), Mitjans Martínez destaca o papel da motivação para ensinar como fundamental a criatividade do professor, alegando que, devido às condições desfavoráveis ao exercício do seu trabalho, o professor necessitaria de um alto grau de motivação. A referenciada teórica lança mão dos pressupostos da Teoria de González Rey, para quem “a motivação é um tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta, define-se no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade” (Arruda, 2014, p. 68).

Entendemos, a partir das afirmações de Távora (2010) e Arruda (2014), que a teoria de Mitjans Martínez considera os fatores afetivo-emocionais do professor em relação a sua profissão e aos alunos determinantes à sua criatividade, sendo os mesmos responsáveis por desenvolverem nos sujeitos a necessidade de serem criativos, de modo que, não havendo tais afetos positivos, a criatividade seria inviável. As referidas autoras afirmaram que Mitjans Martínez assevera que, na ausência de uma “configuração subjetiva” que mova o professor para ações criativas, ao alterar a “subjetividade social<sup>7</sup>”, pode-se criar necessidades e motivos particulares e alterar, assim, a “subjetividade individual” dos professores. Deste modo, seria possível uma alteração ambiental, promotora de mudanças afetivo-emocionais nos professores e, por influência destas mudanças, desta nova vinculação, o professor buscaria os recursos necessários a responder criativamente as necessidades postas pelos alunos à sua prática. Entendemos, com isto, que para esta teoria deve existir no professor uma motivação *a priori* (afetos em relação aos alunos e a prática pedagógica), não desenvolvida no e pelo conjunto das relações a que ele está inserido, mas sim ao longo da sua história individual de desenvolvimento e, caso ela não exista, precisa ser promovida, pois sem esta motivação, sem vinculação afetiva, não seria possível uma prática pedagógica criativa.

---

<sup>7</sup> Baseada em Gonzalez Rey, Arruda (2014, p.54) define Subjetividade Social como: “a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, que formam sistemas configurados pela multiplicidade de processos simbólicos e emocionais produzidos por indivíduos nos distintos contextos sociais onde atuam. Refere-se aos sistemas complexos de produção subjetiva comprometida com os novos campos de subjetivação que surgem na ação social, expressando-se por um fluxo permanente de ações e processos que tem lugar nos diferentes espaços sociais da atividade humana. Constitui-se por crenças, mitos, representações, discursos, tradições, ritos, padrões de relações que se articulam no funcionamento social, nas práticas sociais e em diversas formas de institucionalização”.

A respeito, compreendemos que os sistemas relacionais, a relação social, por si só, não possibilita a expressão criativa no trabalho pedagógico do professor. É preciso mais que vínculos sociais. É fundamental a formação de vínculos afetivos. São estes que podem engendrar os processos simbólicos e emocionais, a configuração e reconfiguração subjetiva e a condição de sujeito do professor no trabalho pedagógico criativo. Seriam, portanto, relações sociais significativas, em que os “participantes”, os alunos, se tornam outro social relevante para o movimento subjetivo. Assim, entendemos que não é qualquer relação social que pode oportunizar a criatividade no trabalho pedagógico e o movimento na subjetividade do professor. São aquelas relações em que o estudante se constitui como outro social, em que a afetividade se faz presente, há emoções e sentimentos entre os envolvidos. [...] consideramos que a criatividade no trabalho pedagógico do professor envolve a formação de relações e vínculos afetivos entre professores e estudantes, as quais, por sua constituição subjetiva, podem favorecer ou não essa criatividade. No curso dessas relações, **o aluno pode se tornar um outro social** que participa da expressão criativa do professor no contexto educativo, por meio de (novas) necessidades educativas que, aliadas à organização subjetiva do docente, podem mobilizar processos e recursos subjetivos que participam da sua criatividade no trabalho pedagógico (Arruda, 2014, p. 71- 72 grifos da autora).

Nossa análise, como já colocado, é fundamentada nos escritos de Vigotski, Leontiev e Luria, criadores da Psicologia Histórico-Cultural, e de seus continuadores. Analisando as afirmações da teoria de Mitjás Martínez, a partir dos pressupostos da teoria por nós adotada, vale retomarmos o que Leontiev considera como motivo da atividade.

Como afirmado no tópico 1.5 deste trabalho, para a Psicologia Histórico-Cultural, a necessidade é fundamental a qualquer atividade. É a falta de algo, a inexistência de um objeto que satisfaça as carências orgânica, afetiva e/ou social, que instiga os homens a agirem de modo a transformar a realidade, na busca do que satisfaça sua necessidade (Leontiev 1978a; Vigotski 2009). Entretanto, apesar de ser fundamental a atividade, a necessidade não proporciona ao sujeito condições de se planejar e se orientar de modo a alcançar seu objeto. Tal papel é desempenhado pelo próprio objeto, que Leontiev (1878a) denomina de motivo. O motivo de uma atividade é o objeto (material ou não) que satisfará a necessidade do sujeito e é ele, por suas características, que regulará as ações do sujeito no alcance – quando o objeto da

necessidade já existe na realidade - ou criação deste objeto – quando a realidade não oferece algo capaz de suprir a sua necessidade.

A busca ou criação do objeto da necessidade é realizada em etapas, denominadas por Leontiev de ações e, como dito, a organização destas ações se regulará pelas características do objeto que se deseja alcançar. A atividade de criação do objeto tem, para o sujeito, um sentido pessoal, isto é, uma razão que justifica para o próprio sujeito aquilo que está realizando. Assim como as necessidades e os motivos, os sentidos pessoais se constituem na *relação* entre o sujeito e os fenômenos e objetos da realidade. "O sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objectivos conscientizados" (Leontiev, 1978a, p. 98 - grifos do autor) – o sentido pessoal está ligado ao que o sujeito realmente necessita, com o objeto que pretende alcançar. As ações, ou seja, os meios para alcançar o objeto, não estabelecem uma relação direta com o sentido pessoal.

Podemos pensar no professor que tem como necessidade adquirir um bem material e vê na obtenção do prêmio oferecido pelo Ministério da Educação aos professores criativos a possibilidade de alcançar este bem. Em uma situação como esta, o sentido pessoal do professor, a razão para ser criativo, não é que seus alunos aprendam e, por isso, ele busca criar novas formas de ensiná-los, mas sim que atua criativamente para conseguir o prêmio e poder obter o bem material que lhe falta. Por isso, consideramos que a criatividade na prática pedagógica não depende da vinculação afetivo-emocional do professor, seja com sua prática, seja com seus alunos. As necessidades dos professores podem ser as mais diversas. Podem ser necessidade de promover o desenvolvimento do aluno, necessidade de trabalhar com um novo método, necessidade de receber o prêmio oferecido pelo Ministério da Educação aos professores que constroem práticas criativas, enfim, necessidades das mais diversas ordens. Sendo assim, a criatividade pode ser uma atividade fim ou um meio, ou melhor, pode ser uma atividade, ou apenas uma ação, um meio utilizado pelo professor para alcançar determinado objeto. Deste modo, consideramos que o que Mitjans Martínez, apoiada nos escritos de Gonzalez Rey, denomina “subjetividade individual”, corresponde ao que Leontiev (1978a) chama de sentido pessoal e, em nosso entendimento, este não assume papel determinante para criatividade na prática pedagógica ou a qualquer outra atividade criativa. Haja vista os designers, compositores, arquitetos e outros profissionais que são pagos para criar, sendo suas criações resultado da encomenda que receberam e não, necessariamente, do envolvimento afetivo emocional com aquilo que realiza. A pura e simples existência de uma necessidade não garante também a realização de atividades criativas. Para isso, é necessário que o sujeito

tenha os recursos psicológicos e materiais para objetivá-la. A necessidade impulsiona a atividade criativa, mas não garante que o sujeito a concretize, para que isto aconteça, além da necessidade, seja ela qual for, é necessário haver condições objetivo-materiais, condições afetivo-emocionais e condições cognitivas, para que o objeto possa ser objetivado.

Vimos, com o conteúdo aqui exposto, que a criatividade, de um modo ou de outro, tem sido atribuída ao desenvolvimento de uma ou outra característica do sujeito - cognitiva ou afetiva - e que estas características são consideradas pelos autores como passível de desenvolvimento, por treinamentos de habilidades, discussão teórica do que seja a criatividade, ou motivações intrínsecas desenvolvidas na história individual dos professores. Defendemos aqui a não atribuição da capacidade criativa a uma ou outra característica dos sujeitos, mas sim que, do mesmo modo que as demais funções psicológicas, esta se desenvolve de modo dialético, estando envolvidas em seu processo as questões afetivas, cognitivas e emocionais dos sujeitos e destas em relação às condições sociais de sua classe social e de seu tempo histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, apresentamos neste trabalho a Criatividade como capacidade passível de desenvolvimento. Apontamos ainda que essa é uma função psicológica superior e, por isso, possível de ser alcançada apenas pelos indivíduos da espécie humana.

Atribuímos este fato ao desenvolvimento da consciência, resultado da relação dialética de transformação homem/natureza, que permitiu ao homem estabelecer relações entre os fatos, fenômenos e objetos da sua realidade, bem como possibilitou a transmissão dos conteúdos das experiências individuais e coletivas aos seus pares e as gerações posteriores.

Destacamos, pautados nos escritos dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, a plasticidade cerebral e a imaginação como bases da criatividade e a dependência destas com a qualidade e quantidade de conhecimentos adquiridos pelo sujeito. É também a apropriação dos conhecimentos que proporciona aos sujeitos o desenvolvimento de seu pensamento, habilitando-o a inferir, relacionar, planejar e preparar ações, a fim de modificar os objetos do mundo circundante.

Para alcançar níveis mais elaborados de pensamento e possibilitar um salto qualitativo na relação com os fenômenos, necessita-se que a qualidade das apropriações seja também qualitativamente superior, por isso o desenvolvimento do pensamento teórico científico é fundamental. Fato que nem sempre é possível ocorrer com o processo aligeirado de formação que vivemos na atualidade e ainda com as precárias condições de trabalho que vive o professor no cotidiano de sua atividade de ensino.

Após revisão das publicações, verificamos que a compreensão da capacidade criativa como dom especial, desenvolvido apenas em alguns indivíduos, foi superada. Entretanto, no que concerne aos fatores constituintes da criatividade, fatores psicológicos e fatores ambientais, consideramos que, apesar do avanço em sua compreensão, os dados ainda são apresentados sem que haja discussão dos motivos de sua existência ou ausência, não situando historicamente os sujeitos e suas relações e ignorando as questões de classe social, determinante para se avaliar as possibilidades de apropriação material e cultural – fundamentais ao desenvolvimento da capacidade criativa e à objetivação dos produtos da

imaginação do sujeito criativo, o que reduz o desenvolvimento da criatividade no âmbito individual.

Entendemos que, devido a este modo de se compreender e discutir a criatividade, no que se refere ao desenvolvimento das características ou habilidades consideradas pelos autores como próprios ao sujeito criativo, a tendência não tem sido a de oferecer condições para o avanço intelectual do professor, superando as deficiências de sua formação e as impossibilidades postas por sua classe social, mas sim em treiná-lo a ser criativo. Tais treinamentos demonstram que não há uma clareza quanto à especificidade da prática pedagógica, visto que os mesmos não são voltados a desenvolver o pensamento teórico científico nos professores, nem o domínio dos conteúdos, meios e métodos de ensino, mas sim em desenvolver habilidades ligadas a um estereótipo de pessoa criativa.

Mitjáns Martínez, dentre os teóricos utilizados pelos autores das dissertações, teses e artigos analisados, foi a única a propor uma orientação ao desenvolvimento da criatividade do professor para a prática pedagógica, ao apresentar seu Sistema Didático Integral, mesmo este sendo criado, a princípio, visando o desenvolvimento da criatividade do aluno. Contudo, quando discutidas as questões a respeito das características necessárias à criatividade na especificidade da prática pedagógica, a teórica atribui como condição para que os professores sejam criativos a existência de uma disposição intrínseca para agir criativamente, sustentada pela vinculação afetivo-emocional aos alunos e a sua profissão, podendo, deste modo, superar as precárias condições de desenvolvimento do seu trabalho.

Não negamos a importância de ter sentidos pessoais positivos referentes à atividade que se realiza, principalmente quando se trata da atividade laboral dos sujeitos, posto que dela dependa sua subsistência e nela ele está imerso maior parte de seu tempo. Entretanto, para nós, estes não devem ser considerados como fundamentais ao desenvolvimento, ou a manifestação da criatividade em determinada atividade, pois não basta ter o motivo ou a significação pessoal considerada socialmente como adequada, é fundamental obter as capacidades necessárias a desenvolver um pensamento capaz de reconstruir e transformar o fenômeno com o que se trabalha.

Comprendemos que o aprendizado do aluno é uma necessidade social, mas não necessariamente uma necessidade do professor. As condições históricas particulares de cada professor podem levá-lo a simplesmente cumprir tarefas operacionais sem o objetivo educacional correspondente. Ante a importância de que o professor desenvolva sentidos

peçoais positivos em relação à atividade de ensino, ressaltamos a necessidade de lutar para que os sujeitos tenham no trabalho aquilo que ele é para o gênero humano: fonte de todo desenvolvimento. Devemos lutar para que os sujeitos não sejam escravos do trabalho nos modos estabelecidos na atual organização social, mas sejam livres, se libertem do reino da necessidade e, no reino da liberdade, criem para se desenvolverem e desenvolver o seu semelhante.

É necessário discutir as condições de formação e de trabalho do professor, a qualidade e quantidades das suas apropriações, que enriquecem sua imaginação e o capacita a pensar sobre sua atividade e os objetivos da mesma. Necessário faz-se também, na discussão sobre as condições de trabalho, indagarmos porque tantas vezes os motivos dos professores em estar em sala de aula e, quando muito, em serem criativos, são outros que não o aprendizado do aluno. Pensar como a organização social em que estamos inseridos impossibilita que o trabalho seja promotor de desenvolvimento.

Exige-se que os professores sejam criativos, mas não se questiona as bases materiais que dão elementos para o desenvolvimento de sua criatividade. As produções aqui analisadas não contemplaram questões referentes ao quanto os professores não têm domínio do processo de trabalho, o quanto não podem guiar as suas práticas, tendo como norte a coletividade. O trabalho é individual, sua ação é individual e a possibilidade de ser criativo também acaba incidindo sobre a singularidade.

Além dos aspectos apresentados, não podemos deixar de considerar que o professor vive hoje aquilo que o trabalhador vive com a reestruturação produtiva: uma grande exigência de capacidade de ser flexível, de ser capaz de adequar a vários postos de trabalho, numa precarização do trabalho, que pouco contribui para o desenvolvimento das potencialidades dos profissionais. O sistema de produção requisita trabalhadores criativos, como se os próprios indivíduos tivessem que dar conta de superar as adversidades do mundo do trabalho. Tal fato, do nosso ponto de vista, não pode deixar de ser apontado.

Outra questão a ser destacada é a ênfase dada por Mitjans Martínez- apoiada nos escritos de Gonzalez Rey- nas questões relativas às emoções e aos sentimentos. Podemos conjecturar que o intento de Gonzalez Rey seja o de trazer à discussão como estes fatores influenciam no comportamento humano. No entanto, como colocado no tópico 3.3, discordamos da afirmação de Mitjans Martínez de que, para a atividade criativa na prática pedagógica, é primordial a existência de sentimentos e predisposições intrínsecas

desenvolvidas no e pelo sujeito. O que, em nossa compreensão, deposita sobre estes fenômenos a responsabilidade pela prática ou não prática criativa dos professores. Assim como reiteramos nosso posicionamento de que os treinamentos oferecidos aos professores são insuficientes ao desenvolvimento de sua criatividade. Defendemos que, para o desenvolvimento da criatividade, função psicológica tão complexa, seja necessário o desenvolvimento cognitivo e o domínio dos meios e instrumentos da atividade que o sujeito participa, sem fórmulas a serem aplicadas e sem a ilusão de que a simples vinculação afetiva irá muni-lo de capacidades a responder criativamente as demandas postas pela atividade.

É importante pensar o desenvolvimento da criatividade como reflexo do desenvolvimento de todas as funções psicológicas do indivíduo. Não há como desenvolver partes do psiquismo e da personalidade do indivíduo para que a mesma seja responsável pelo surgimento de alguma habilidade, ou impulse uma função psicológica. Somos sujeitos inteiros e é por inteiro que nossas capacidades também se desenvolvem. A não polarização dos fenômenos, como consequência do desenvolvimento afetivo-emocional ou cognitivo, é o que nos permite compreendê-lo em sua totalidade.

Acreditamos que o objetivo de conhecer como a criatividade, na prática pedagógica, tem sido discutida atualmente, foi alcançado. Entendemos que há necessidade de ampliação e aprofundamento dos estudos da temática da criatividade, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, visto que, nos escritos de seus teóricos, o material que trata especificamente dessa função psicológica é escasso.

As produções analisadas apresentaram um material rico e variado, apesar disso, nossa discussão ficou limitada ao trabalho de campo de outros pesquisadores. Compreendemos que, pesquisas que extrapolem os limites da bibliográfica podem contribuir para a compreensão e sistematização do referido objeto, a partir da Psicologia Histórico Cultural.

Ressaltamos que esta dissertação não encerra a discussão sobre a Criatividade, mas esperamos que a explanação aqui realizada possa colaborar para a construção de uma escola em que o ensino seja capaz de desenvolver nos alunos formas de compreensão e interpretação da realidade para além das aparências, transformando a consciência dos mesmos para que, na coletividade, possam transformar as condições precárias de desenvolvimento do gênero humano. Bem como seja útil e colabore para a discussão e transformação da formação de professores, ao trabalho de psicólogos escolares e aos que se interessam pela temática da criatividade.

## REFERÊNCIAS

Anache, A. A & Fernandes, V. L. P (2015). Manifestações da Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor de Artes Visuais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Vol.19, pp. 49-57.

Aquino, R. A. C. (2012). *Percepção de Professores e Estudantes do Curso de Pedagogia sobre o ensino promotor da criatividade*. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Brasília.

Arruda, T. S (2014). *A criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor e o Movimento em sua Subjetividade*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília.

Davidov, V. (1988). *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: Investigación Psicológica Teórica y Experimental*. Tradução: Marta Shuare. Moscú: Progreso.

Duarte, N. (2013). *A Individualidade Para Si: Contribuição a Uma Teoria Histórico-Crítica da Formação do Indivíduo*. (3ª Ed). Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D (2004). *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor? Um Estudo Crítico-Comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana*. Campinas-SP: Autores Associados.

Fadel, S. J. (2010). *Avaliação de Um Programa de Criatividade Para Professores no Ensino Superior* (Tese doutorado). Pontifícia Universidade Católica. Campinas.

Figueiredo, L.M & Wechsler, S. M.(2014) *Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica Anais do IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*. Disponível em:[www.puccampinas.edu.br/websist/Rep/.../2014819\\_82233\\_426784436\\_reseti.pdf](http://www.puccampinas.edu.br/websist/Rep/.../2014819_82233_426784436_reseti.pdf)

Gurevich, K, M. (1978) El Pensamiento. In: *Psicologia*. A. A. Smirnov., S. L. Rubinstein., A. N. Leontiev & B. M. Tieplov. (Orgs.). México: Tratados y Manuales Grijalbo.

Leontiev, A. N. (1978a) *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Tradução: Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte.

Leontiev A, N. (1978b). Las Necesidades y los Motivos de La Actividad In: *Psicologia* A. A. Smirnov., S. L. Rubinstein., A. N. Leontiev & B. M. Tieplov. (Orgs.) México: Tratados y Manuales Grijalbo.

Leontiev, A. N. (1983). *Actividade, Consciencia, Personalidad*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1998). Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: Vigotski L. S., A. R. Luria., A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (6ª Ed). Trad. Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone

Libâneo, J. C. A (2004) Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. N. 27, pp. 5-24

Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. (Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Luria, A. R. (2008). *Desenvolvimento Cognitivo: Seus Fundamentos Culturais e Sociais*. Tradução. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone.

Marino Filho, A. (2011). *A Atividade de Estudo no Ensino Fundamental: Necessidades e Motivação*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Martins, L. M. (2011). *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. (Tese de Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista, Bauru.

Marx, K. (2004). *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução: Jesús Ranieri, São Paulo: Boitempo Editorial.

Marx, K & Engels, F. (1982) *A Ideologia Alemã*. (3ª Ed.) Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Ciências Humanas.

Moretti, V. D & Moura, M. O. (2011) Professores de Matemática em Atividade de Ensino: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural Para a Formação Docente. *Psicologia & Educação*, v. 17, n2, pp.435-450

Núñez, I. B & Santos, F. A. A. (2012). O Professor e a Formação Docente: a Criatividade e as Crenças Educativas Onde Estão? *Holos*, vol.28, pp.148-165.

Oliveira, E. E. L & Alencar, E. M. L .S. (2010). Criatividade e Escola: Limites e Possibilidades Segundo Gestores e Orientadores Educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol.14, pp.245-260.

Oliveira, E. B. P. & Alencar, E. M. L. S (2012). Importância da Criatividade na Escola e no Trabalho Docente Segundo Coordenadores Pedagógicos. *Estudos de Psicologia*, pp. 541-552.

Petrovski, A. (1980). *Psicologia General*. Moscú: Editorial Progreso

Reis, C. C. G. (2010). A Criatividade em Sala de Aula: Um Desafio da Educação Pós-Moderna. *Humanidades & Tecnologia em Revista*, vol. 4, pp.75-85.

Ribeiro, E. (2013). Pesquisa e Criatividade na Formação do Professor de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, vol. 17, pp.107-116.

Rubinstein, S. L. (1965). *El Ser y La Consciencia*. (vol. 4). La Habana: Universitaria.

Rubinstein, S. L.(1967) *Princípios de Psicologia General*. México: Editorial Grijalbo.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (8º. ed.) Campinas: Autores Associados.

Sforni, M. S. F.(2004) Práticas pedagógicas e aprendizagem conceitual. In: *V Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba. V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. pp. 1-14.

Sforni, M. S. (2015). Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Vol. 40, pp. 375-397.

Smirnov, A. A. (1978). Las Emociones e Los Sentimientos In: *Psicologia* A. A. Smirnov., S. L.Rubinstein., A. N. Leontiev & B. M. Tieplov. (Orgs.) México: Tratados y Manuales Grijalbo

Sousa Filho, P. G. (2011) *Desenvolvimento da Criatividade em Ambientes Digitais em Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Távora, F. O. F. (2010). *A Expressão da Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.

Testoni, L. A. (2013). *Caminhos Criativos e Elaboração de Conhecimentos Pedagógicos de Conteúdo na Formação Inicial do Professor de Física*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.

Vigotski, L. S. (1997a). *Obras Escogidas I*. Madrid: Visor.

Vigotski, L.S. (1997b). Fundamentos da Defectologia. In: Vigotski, L. S. *Obras Escogidas V*. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2000) *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.

Vigotski, L. S. (2001) *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor

Vigotski, L. S. (2009) *Imaginação e Criação na Infância*. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática

Vigotski, L. S. (2010) *A construção do Pensamento e da Linguagem*. (2ª ed.) Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Zanella, A. V & Titon, A. P. (2005). Análise da Produção Científica Sobre Criatividade em Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*. Vol.10, pp. 305-316.