


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

**A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: uma contribuição à pedagogia histórico-
crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**



ARARAQUARA – S.P.
2014

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

**A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO
ESCOLAR: uma contribuição à pedagogia histórico-
crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES (período de Agosto/2012 à Julho/2013)

ARARAQUARA – S.P.

2014

Saccomani, Maria Cláudia da Silva

A criatividade na arte e na educação escolar : uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski / Maria Cláudia da Silva Saccomani – 2014

186 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Newton Duarte

1. Criatividade. 2. Arte. 3. Educação escolar. 4. Pedagogia crítica.
I. Título.

MARIA CLÁUDIA DA SILVA SACCOMANI

A CRIATIVIDADE NA ARTE E NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES (período de Agosto/2012 à Julho/2013)

Data da defesa: 25/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara - SP

Membro Titular: Prof. Dra. Lígia Márcia Martins
UNESP – Universidade Estadual Paulista – Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória - ES

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Já diria Vinicius de Moraes, “a vida é a arte do encontro, embora haja tantos desencontros nessa vida”. Agradeço, deste modo, a todos àqueles que cruzaram meu caminho durante este percurso, contribuindo para a formação do que sou hoje. Esse trabalho apenas se consolidou graças àqueles que me ampararam objetiva e subjetivamente nesse processo permanente de reprodução e criação que é a vida, que é o ser humano. Em particular, meus agradecimentos:

Ao orientador e amigo *Newton Duarte*, por acompanhar e orientar minha trajetória acadêmica desde a iniciação científica, por acreditar no meu potencial e pelo privilégio em tê-lo como orientador; por todos os ensinamentos, orientações e estudos partilhados.

Aos membros da banca examinadora. À professora *Lígia Márcia Martins*, por todo apoio e afetuoso incentivo; pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e defesa. Minha profunda admiração e respeito!

À professora *Sandra Della Fonte*, por aceitar gentil e prontamente meu convite para a banca de qualificação, pelas ricas contribuições que trouxe a este trabalho.

À *Ana Carolina Galvão Marsiglia*, faltam palavras para agradecer todo o apoio, amizade, carinho e paciência com minhas angústias. Meu muito obrigada pela leitura tão cuidadosa e pelas ricas contribuições na defesa! Toda minha admiração e gratidão pela profissional e pessoa que és!

À *Professora Eliza Maria Barbosa*, por ser sempre tão prestativa comigo e por todos os diálogos que estabelecemos sobre a Educação Infantil.

À minha mãe *Elizabeth*, que sempre acreditou e admirou minha escolha profissional, pela força e exemplo de mulher guerreira. Ao meu pai *Edésio*, sem seu apoio, eu não teria chegado aonde cheguei.

À vó *Cida* (in memorian), os domingos sem seu cafezinho não tem a mesma graça, não tem cheiro de carinho, nem gostinho de infância.

À minha amiga *Pamela*, com quem vivenciei tantos momentos desde o primeiro ano da graduação em pedagogia até agora; e tantos ainda haveremos de vivenciar. Cumplicidade, sinceridade e apoio. “As coisas não parecem tão assustadoras quando você tem um grande amigo por perto”.

Às amigas de sempre para sempre, *Ingrid, Mareliza e Roberta*. Quarteto inseparável (e só). Meu porto seguro! Muito obrigada por compreenderem meus momentos

de ausência. Amigas que, mesmo distantes fisicamente, sabem me abraçar com palavras de carinho e afeto.

Ao meu primo e grande amigo, *Felipe*, com o qual dividi tantos momentos dessa trajetória. Mais do que um primo, o irmão que eu não tive.

À *Ana Paula Poli*, pela amizade, pelo ballet, cafezinhos e parceria de sempre. À *Nayara Navarro*, por ser do jeitinho que é.

À *Mariana de Cassia Assumpção* e *Larissa Quachio Costa*, pelos laços para além do campo acadêmico. Dividimos as angústias e medos, multiplicamos em força e parceria. À *Nathalia Botura*, com quem busquei forças em tantos momentos, amiga mais do que especial. À *Nádia Santos*, pela amizade que construímos.

Aos colegas do *Grupo de Estudos Marxistas em Educação: Julia Malanhen, Herrmann, Efrain Maciel, Benedito Ferreira, Ricardo Eleutério, Valéria Benevides Solano Soares, Larissa D`incao e Juliana Nespolo*.

A toda equipe da Secretaria Municipal de Educação de Limeira. Em especial, ao Secretário Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, *Zezo*, pela confiança depositada. À Luciana Coutinho, minha admiração pela profissional ética e competente que é. Ao Ricardo Pereira, por acreditar e confiar no meu trabalho. À *Mara* e *Amanda*, as melhores contadoras de histórias que já conheci. E de maneira particular, agradeço a todas as professoras da *equipe de formação*, com quem tanto aprendi durante esse tempo de trabalho.

Às amigas que se fizeram presentes para além do âmbito de trabalho, incentivando-me e fazendo-me sorrir em horas difíceis, dando-me forças para prosseguir. *Fernanda Brigatto, Elisângela Francichetti, Marisa Moreira, Janaína Souza Silva, Gislaine Viana e Rosana Andrade*, meu muito obrigada!

Às professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino De Limeira, que participaram dos meus grupos de formação continuada e, com toda a experiência docente que possuem, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

Nas palavras de Vigotski, “o social existe até mesmo onde há um homem e as suas emoções pessoais.” A todos vocês que, de alguma maneira, sempre estiveram presentes em mim, meus sinceros agradecimentos.

A vida reproduz sempre o velho, produz incessantemente o novo, a luta entre o velho e o novo penetra em todas as manifestações da vida (LUKÁCS, 1970, p.203).

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKI, 2009, p.14).

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o desenvolvimento histórico-social da criatividade. Nossa problemática de pesquisa reside na generalizada aceitação da concepção de criatividade como um dom quase mágico com o qual as pessoas teriam sido agraciadas por algum ser divino ou pela natureza. Ou seja, tornou-se senso comum a concepção de criatividade como um potencial individual inato ou que se desenvolve como fruto de interações espontâneas com o ambiente cultural, não necessitando da transmissão sistemática de conhecimento ou até mesmo a ela se opondo. Em linhas gerais, as pedagogias do “aprender a aprender” apresentam uma contraposição entre ensino e criatividade. Em contrapartida, procuramos fundamentar nossa oposição às concepções naturalizantes e espontaneístas do desenvolvimento humano e da criatividade presentes nas pedagogias hegemônicas. Destarte, realizamos uma análise teórico-conceitual que tomou como **objetivo** compreender a interdependência entre o ensino sistematizado e a criatividade na arte e na educação escolar. Situando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, tomou-se a criatividade na arte e na educação escolar como **objeto** da investigação. Buscando apoio em autores marxistas como Georg Lukács e Lev Vigotski, este estudo parte da noção de criatividade como a transformação da realidade pela atividade humana, ou seja, a criatividade tem sua gênese no trabalho. Nesse sentido, a criatividade será tão mais desenvolvida quanto mais ela se pautar na experiência social acumulada pelo gênero humano. Destaca-se, nesse sentido, a dialética entre objetivação e apropriação, que se constitui em ponto de partida para a superação de dicotomias como criação *versus* reprodução, construção *versus* transmissão do conhecimento, inovação *versus* conservação, entre outras. Nossas considerações finais constataam que a apropriação da cultura é a base objetiva da criação. O desenvolvimento da criatividade dependerá da reprodução, em cada indivíduo, das objetivações criadas e acumuladas pelas gerações precedentes. Portanto, a educação escolar promove o pleno desenvolvimento da criatividade quando concretiza sua especificidade e função precípua, a saber, a transmissão sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Palavras-chave: Criatividade; arte; educação escolar; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This paper presents a study about social-historical development of creativity. Our problem of research lies in widespread acceptance of the concept of creativity as a gift almost magical with which the people would have been received by some divine being or by nature. In other words, it is a common sense the conception of creativity as an inborn individual potential or as something developed by spontaneous interactions between individuals and their cultural environment independently of any transmission or even in opposition to it. In general, the pedagogies of "learning to learn" feature a contrast between teaching and creativity. On the other hand, we seek to justify our opposition to naturalizing and spontaneous conceptions of the human development and creativity in hegemonic pedagogies. Thus, we performed a theoretical-conceptual analysis that had the **goal of** understanding the interdependence between the systematized education and creativity in art and in school education. From the perspective of historical-critical pedagogy, creativity in art and in school education was taken as the **object** of our investigation. Based on Marxist authors as Georg Lukács and Lev Vigotski, this study starts from the notion of creativity as transformation of reality by human activity. In other words, the creativity has its genesis in the work. In this sense, the more the individual is based on the accumulated social experience by humanity this will be more creativity. In this way, the dialectics between objectification and appropriation has to be pointed out, constituting itself in a start point to the supersession of dichotomies like creation *versus* reproduction, construction *versus* transmission of knowledge, innovation *versus* conservation, among others. Our final considerations note that ownership of the culture is the objective basis of creation. The development of creativity depends on the reproduction of the objectification created and accumulated by previous generations in each individual. Therefore, the school education promotes the full development of creativity when implementing its specificity and primary function, namely the transmission of systematized knowledge historically accumulated by humankind.

Keywords: Creativity; Art; School Education; Historical-Critical Pedagogy.

Sumário

APRESENTAÇÃO	09
1 A CONTRAPOSIÇÃO ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE NAS PEDAGOGIAS DO “APRENDER A APRENDER”	19
1.1 A concepção de criatividade nas pedagogias hegemônicas.....	21
1.2 A criatividade como mote do “aprender a aprender”.....	33
2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIATIVIDADE	45
2.1 A gênese da criatividade no trabalho.....	47
2.1.1 Reprodução e criação.....	58
2.2 O processo funcional imaginação e a criatividade.....	67
2.2.1 A imaginação e as brincadeiras infantis: apenas o começo da história.....	77
2.2.2 O pensamento empírico e o pensamento teórico.....	86
2.3 A criatividade na arte.....	93
2.3.1 A obra de arte como reflexo da realidade.....	99
2.3.2 A mimese e o caráter realista do reflexo artístico.....	109
2.3.3 A superação da subjetividade cotidiana por meio da obra de arte.....	115
2.3.4 O processo catártico.....	122
3 A CRIATIVIDADE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	135
3.1 A unidade entre automatismo e criatividade.....	137
3.1.2 A segunda imediatez.....	144
3.2 As relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criatividade.....	155
3.3 A criatividade como meio de adaptação à sociedade capitalista e como meio de transformação para a sociedade comunista.....	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS	179

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa de mestrado, como toda e qualquer criação, não surgiu a partir do nada. Em realidade, no presente trabalho damos continuidade aos estudos que realizamos com bolsa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UNESP) desde agosto de 2009 como aluna do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Assim como na Iniciação Científica, a pesquisa de mestrado integra um projeto mais amplo desenvolvido pelo orientador com bolsa de produtividade em pesquisa intitulado “Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski¹”. Essa pesquisa desenvolvida pelo Prof. Dr. Newton Duarte tem os seguintes objetivos: analisar a concepção de Lukács sobre o papel da arte na formação do ser humano; analisar trabalhos de Vigotski que abordem os efeitos das obras de arte na formação do psiquismo humano; analisar aproximações e distanciamentos entre Lukács e Vigotski no que se refere ao papel formativo da arte; extrair, das análises definidas nos objetivos precedentes, contribuições para a teorização pedagógica na perspectiva marxista.

No projeto encaminhado ao CNPq em 2010, para renovação da bolsa de produtividade em pesquisa, Duarte explicita a tese na qual fundamenta essa proposta de investigação:

Para melhor explicar minhas expectativas com esse tipo de estudo, devo explicitar uma tese com a qual trabalho: a de que a questão central da pedagogia não reside nas relações entre professor e aluno ou nas relações dos alunos uns com os outros; a questão central da pedagogia está nas relações que professor e alunos estabelecem com o conhecimento objetivado nos produtos intelectuais da práxis humana em sua totalidade. (DUARTE, 2010, p. 4).

O autor esclarece também os motivos que o levaram a buscar contribuições para a teoria pedagógica histórico-crítica nos estudos lukacsianos e vigotskianos sobre arte e formação humana:

Tanto Vigotski como Lukács adotaram o princípio metodológico marxiano sintetizado na afirmação de que “a anatomia do homem é uma

¹ O nome do psicólogo soviético pode ser encontrado em diferentes grafias, como Vigotski, Vygotsky, Vygotski ou Vigotskii. Nessa dissertação, adotaremos a grafia *Vigotski*. Afora quando referenciarmos uma obra com outra grafia, reproduziremos a forma presente na edição utilizada.

chave da anatomia do macaco”. Não estaria aí um caminho muito fértil também para a pedagogia? A análise das relações entre os indivíduos e o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e ricas não seria a chave para a compreensão do processo educativo em geral, desde suas formas mais simples? As análises que Lukács e Vigotski fazem das relações entre o indivíduo e a obra de arte não seriam esclarecedoras ou, ao menos, não forneceriam pistas e sugestões sobre a formação humana em geral? (Idem, p. 4-5).

Não se trata, portanto, de uma pesquisa voltada especificamente para o ensino escolar das artes, embora possa gerar contribuições para esse campo de estudos. O objetivo maior da pesquisa realizada por Newton Duarte, à qual se conecta a presente dissertação de mestrado, é o da produção de contribuições para a teoria pedagógica na perspectiva marxista.

No escopo dessa investigação estudamos, no primeiro ano de Iniciação Científica, o livro *Psicologia da Arte* de Vigotski (1999), buscando compreender a concepção desse psicólogo soviético sobre o papel da arte na formação humana. No segundo ano da Iniciação Científica, debruçamo-nos sobre os capítulos 7 e 10 da obra *Estética*, de Lukács (1966b, p. 203-294; p.465-543), os quais foram selecionados por abordarem de maneira particularmente rica a dialética entre a formação do indivíduo e as objetivações históricas do gênero humano, a partir das peculiaridades das relações entre a subjetividade individual e as obras de arte.

Dando continuidade a essa linha de estudos, abordaremos no presente trabalho, especificamente, o tema da criatividade na arte e na educação escolar com o fim de compreender a essência da atividade criativa, ou seja, entender o desenvolvimento da criatividade para além de suas aparências imediatas e, por vezes, alienadas.

Com efeito, nossa problemática reside no fato da generalizada aceitação da concepção de criatividade como um dom com o qual excepcionalmente algumas pessoas teriam sido agraciadas por algum ser divino ou pela natureza desde o momento de seu nascimento, sendo assim, um talento já garantido pelo aparato biológico. Neste sentido, tornou-se senso comum a concepção de criatividade como um potencial individual que se manifesta de modo natural ou que se desenvolve a partir de relações espontâneas com o mundo da cultura, dispensando a transmissão sistemática de conhecimento ou até mesmo a ela se contrapondo. Ademais, para as pedagogias hegemônicas, ou melhor, para as “pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001), a transmissão do conhecimento é

compreendida como autoritária, impositiva e repressiva, como algo que tolheria a liberdade e cercearia a criatividade dos indivíduos.

Em contrapartida, situando-se na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, e buscando apoio em autores marxistas como o filósofo húngaro Georg Lukács (1885-1971) e o psicólogo soviético Lev Vigotski (1896-1934), este estudo parte da noção de criatividade como a transformação da realidade pela atividade humana, ou seja, considera-se que a criatividade tem sua gênese no trabalho.

Nosso objetivo é analisar as relações entre a transmissão da cultura acumulada e o desenvolvimento da criatividade na arte e na educação escolar à luz da perspectiva materialista histórico-dialética, em contraposição às concepções que naturalizam o desenvolvimento do psiquismo humano e consideram a criatividade como resultante de processos espontâneos que seriam prejudicados pela intervenção direta e intencional do trabalho educativo.

Em termos do estudo que realizamos, trata-se do desenvolvimento de uma análise teórico-conceitual que procura compreender as relações entre a especificidade do fenômeno criativo na arte e na educação escolar; num esforço por ir além de dicotomias muito presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos como, por exemplo, as oposições entre criação e reprodução, construção e transmissão do conhecimento, inovação e conservação, entre outras.

Não obstante, pautando-nos na dialética materialista e histórica, temos como referência primeira o trabalho como atividade que diferencia os seres humanos e os animais. Na acepção marxista, o trabalho é uma atividade que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade. Nesse sentido, a reprodução não se mostra unicamente como conservação, mas igualmente como transformação.

O trabalho é uma forma especificamente humana de atividade, que tem sua origem e, ao mesmo tempo, sua forma fundamental, no processo de transformação intencional da natureza com o auxílio de meios de trabalho. Segundo Marx (2013, p. 258):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do

movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

O trabalho é, pois, atividade exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferente dos animais que apenas se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si e, de acordo com suas necessidades, passa a dominá-la e transformá-la. Em realidade, faz-se necessário entender o trabalho como uma condição ontológica, que torna o ser humano um ser natural socializado.

Assim como o trabalho emprega meios materiais, também emprega meios não materiais, como é o caso dos signos e dos conhecimentos. O mesmo ocorre em relação aos produtos do trabalho, que podem ser materiais e não materiais. Apoiando-se em Marx, Saviani (2008, p.12) analisa a educação como um tipo de produção não material em que o “produto não se separa do ato de produção” e não há intervalo de tempo entre a produção e o consumo. Sabemos que o conhecimento historicamente acumulado não está disponibilizado imediatamente aos indivíduos em formação. Por isso, torna-se imprescindível o trabalho educativo entendido como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p.13).

Nessa definição de trabalho educativo destaca-se o princípio de que a humanização dos indivíduos, isto é, sua formação como seres humanos, requer que eles se apropriem de uma humanidade já existente, que tem sido produzida historicamente e que se encontra, por assim dizer, “corporificada” na cultura. A cultura é vista, portanto, como portadora das conquistas históricas do processo de desenvolvimento da humanidade, mas essa cultura objetivada não está dada espontaneamente aos indivíduos que dela precisam se apropriar.

Sendo assim, o processo de apropriação, pelos indivíduos, da experiência acumulada, exige atividades dirigidas a essa finalidade. A transformação da cultura objetivamente existente em cultura do indivíduo, isto é, em subjetividade, requer a mediação do trabalho educativo tanto no que se refere à seleção do que deverá integrar os currículos escolares como no que se refere aos métodos e meios de ensino empregados

pelos professores. Implícito a essa concepção está o princípio de que o trabalho educativo promove a elevação da consciência do indivíduo a níveis superiores de compreensão e de valoração da realidade social.

A educação escolar, portanto, é extremamente criativa, pois apresenta ao aluno algo novo; algo que, até então, era desconhecido. Contudo, vale ressaltar que esse conhecimento apropriado pelo aluno não é novo do ponto de vista do gênero humano, isto é, existe objetivamente na realidade. Se afirmássemos o contrário, seríamos incoerentes com o método que embasa nossa pesquisa. O materialismo histórico-dialético se opõe à perspectiva idealista, na qual o pressuposto básico é o de que o objeto não existe sem a consciência. A perspectiva marxista entende que a realidade existe objetivamente, mesmo que os sujeitos não tenham consciência disso. Portanto, aquilo que o aluno se apropria, é novo do ponto de vista singular. É novo para o aluno singular, mas não é novo para a humanidade!

A função da educação escolar é, pois, criar em cada indivíduo singular, sobre a base da natureza biofísica, o produto da criatividade humana que fora objetivado nos instrumentos da cultura. Assim, a criatividade é ensinada quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não o tornará necessariamente um gênio, um grande artista, um grande cientista, mas desenvolverá sim a criatividade.

Portanto, criar significa, em grande medida, reproduzir aquilo que já existe. Quanto mais rica e de modo mais fidedigno for a reprodução da realidade na mente dos sujeitos, melhores e mais ricos serão os elementos disponíveis para o movimento da criação.

Analisando a imaginação como a função psicológica que se vincula à atividade criativa, Vigotski assinalou que tal função está longe de ser exclusiva às atividades das quais resultam as grandes criações produzidas por pessoas geniais.

Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. (VYGOTSKI, 2009, p.14).

Cabe sinalizar que essa passagem é de extrema importância ao nosso trabalho, tanto é que utilizamo-la de epígrafe da dissertação, pois traz a ideia de que a imaginação não é um dom ou talento do qual tão somente algumas pessoas são premiadas pela natureza, mas

sim uma capacidade humana necessária para o desenvolvimento da cultura, que por sua vez, se constitui como resultado da criação dos seres humanos ao longo da história.

Não obstante, no livro *Psicologia da Arte*, Vigotski aborda o tema da originalidade do artista. Há uma grande aproximação feita pelo psicólogo soviético acerca da relação entre a apropriação da cultura e o ato criador:

Se quiséssemos calcular o que, em cada obra de arte, literária, foi criado pelo próprio autor e o que ele recebeu já pronto da tradição literária, observaríamos com muita frequência, quase sempre, que deveríamos atribuir à parte da criação pessoal do autor apenas a escolha desses ou daqueles elementos, a sua combinação, a variação, em certos limites, dos lugares-comuns, a transferência de uns elementos da tradição para outros sistemas etc. [...] O caminho do nadador como a obra do escritor, será sempre a resultante de duas forças – dos esforços pessoais do nadador e da força deslocadora da corrente. (VIGOTSKI, 1999, p.16).

Nota-se que para Vigotski, a originalidade é, em boa medida, a recombinação de elementos e recursos que o artista encontra nas obras já existentes. Aparece aqui, pois, a rica dialética entre a criação do novo e a reprodução do já existente. Por ora, é preciso salientar as relações entre os elementos objetivos e os subjetivos da cultura, na direção das análises que Duarte (2013, 1996 e 2004) realizou, do papel da dialética entre objetivação e apropriação na formação da individualidade.

As produções da cultura material e espiritual retratam o que é o ser humano em cada momento histórico. A autoconsciência do gênero humano tem por base essas produções culturais, o mesmo acontecendo com o desenvolvimento da individualidade e da consciência que o indivíduo tem de si mesmo. Como afirma Lukács (2013, p. 618-619), a tendência interior à “expressão da individualidade humana, permanecerá simples propensão desprovida de fisionomia, uma possibilidade abstrata, indeterminada, caso não seja capaz de encontrar para si uma objetivação de que espécie for”. Mas para que o indivíduo encontre uma objetivação que lhe permita exprimir e desenvolver sua individualidade, será necessária a apropriação das produções culturais, ou seja, das objetivações do gênero humano. Com efeito, a criatividade se desenvolve a partir da dialética entre objetivação a apropriação, entre a apropriação daquilo que já foi acumulado outrora pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história e a objetivação do novo.

Vale dizer ainda que Vigotski também afirma que não apenas o artista, como também o sujeito receptor é criativo:

[...] porque a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOSTSKI, 1999, p. 314).

Como se pode observar no trecho apresentado, a arte somente exerce efetivamente sua função quando cumpre seu efeito catártico, o que por sua vez, evidencia-se tanto durante a criação quanto na recepção da obra de arte. E é, precisamente, o momento catártico que marca o fundamento da reação estética e a elevação da vida cotidiana. O conceito de catarse empregado nesse contexto diferencia-se do significado atribuído a ele dentro da tradição psicanalítica. Segundo Vigotski (1999), a arte desencadeia e movimenta sentimentos opostos, acarretando numa “espécie de curto-circuito” no sujeito, reelaborando desse modo, nossos sentimentos cotidianos. Para esse autor, a catarse consiste nessa reelaboração de sentimentos, na transformação e superação de sentimentos e aspectos do nosso psiquismo que não encontram vazão na vida cotidiana. Nesse sentido, a catarse operaria uma síntese entre o objetivo e o subjetivo.

Essa concepção de catarse, como um processo que caminha em direção à superação dos limites da vida cotidiana, foi desenvolvida também por Georg Lukács, que mostra-nos que para o artista criar algo realmente de valor, precisa se deixar absorver inteiramente pelo meio homogêneo da arte; superando, nesse ato, a heterogeneidade que caracteriza as atividades constitutivas da vida cotidiana. Também aqui, o tema da criatividade liga-se à categoria de catarse, pois tal categoria é parte desse processo de homogeneização; entendido nesse contexto como uma reorientação de toda a subjetividade do indivíduo segundo as características definidoras do campo artístico no qual ocorre a atividade de produção ou de recepção da obra de arte.

Ademais, Lukács define a arte como autoconsciência do gênero humano, isto é, como a uma vivência intensa da relação entre a vida individual e a história da humanidade. Estando a arte intrinsecamente vinculada à autoconsciência do gênero humano, podemos afirmar que ela insere-se no âmbito dos esforços realizados pelos indivíduos para ultrapassar a existência espontânea como integrantes do gênero humano e alcançar a

autoconsciência de sua vida como parte desse todo maior que é a história humana, isto é, suplantar a genericidade espontânea e alcançar a genericidade autoconsciente; passar da genericidade em si à genericidade para si.²

A obra de arte tem, segundo Lukács, uma forma própria de objetividade, isto é, cada obra de arte constitui-se numa totalidade em si mesma, na qual cada elemento está necessariamente em relação com esse todo. Mas isso não significa que a obra de arte seja uma construção arbitrária da subjetividade do artista, de maneira totalmente desvinculada da realidade social. A maneira específica pela qual a arte reflete a realidade social requer um grande trabalho de elaboração por parte da subjetividade artística. Entretanto, esse trabalho não pode resultar em uma arte de efetivo valor a não ser inserindo-se (mesmo que o artista não tenha plena consciência disso) no curso do processo histórico de construção de um mundo adequado ao pleno desenvolvimento dos seres humanos. É nesse sentido que o filósofo húngaro situa a arte no processo mais amplo da história na qual a humanidade tem transformado a natureza, produzido o mundo sociocultural e, nesse processo, transformado a si mesma. O ponto basilar é o das relações entre a vida do indivíduo e a autoconstrução histórica do gênero humano.

Do ponto de vista pedagógico, a discussão sobre a criatividade e a imaginação possui, indubitavelmente, uma colossal importância, devido ao grande problema de se contrapor a educação que promove a criatividade à educação que transmite o conhecimento, que valoriza os conteúdos clássicos. Em contrapartida, defendemos que para que a criatividade exista de maneira rica, torna-se indispensável uma educação escolar que priorize a transmissão e apropriação dos saberes clássicos sistematizados, tal como é proposto pela pedagogia histórico-crítica.

É nesse sentido que, no primeiro capítulo intitulado “A contraposição entre ensino e criatividade nas pedagogias do “aprender a aprender””, procuramos analisar criticamente a concepção de criatividade reproduzida pelo discurso das pedagogias hegemônicas na atualidade, que partilham a ideia de que o ensino direto e intencional se contrapõe à criatividade. Fica evidente, nessas pedagogias, uma concepção naturalizante e

² Embora genericidade seja um neologismo, optamos por utilizar essa palavra tal como o faz Duarte (2013). Trata-se, nesse caso, da qualidade de ser genérico, pertencente ao gênero humano. Outros autores preferem empregar, para essa finalidade, a palavra “generidade”, que também é um neologismo, ou ainda generalidade, mas entendemos que esta última pode ser entendida com outros significados.

espontaneísta do desenvolvimento humano, o que por sua vez, não guarda nenhuma aproximação com a concepção de criatividade na perspectiva marxista.

Assim, em oposição à naturalização da consciência humana e da criatividade, no segundo capítulo “O desenvolvimento histórico-social da criatividade”, apresentamos, a partir do materialismo histórico-dialético, a concepção de criatividade como uma qualidade humana que tem sua origem na atividade de trabalho. A criação do novo acontece por meio da reprodução, em cada indivíduo, das objetivações acumuladas no decorrer da história. A apropriação da cultura é, pois, condição precípua à criatividade.

No terceiro e último capítulo, “A criatividade na pedagogia histórico-crítica”, debruçamo-nos sobre a análise da relação entre automatismo e criatividade feita por Saviani (2008) e sobre a análise da formação das operações conscientes realizada por Leontiev (1978). Procuramos esclarecer que apenas quando se automatizam os mecanismos externos, é possível o desenvolvimento e a complexificação da atividade humana, o que torna possível a livre criação. Também neste capítulo, analisamos a ideia de segunda imediatez e, em seguida, colocamos em questão a interdependência entre ensino e criatividade, o que nos leva a afirmar que não é qualquer ensino que promove a formação e o desenvolvimento da criatividade.

Por fim, vale dizer que Vigotski entende o processo funcional imaginação como uma função psicológica culturalmente formada e expressão máxima do psiquismo humano (MARTINS, 2013), que por sua vez, na sociedade capitalista, não é alcançada em sua plenitude por todos os seres humanos. Portanto, gostaríamos de ressaltar que é imprescindível garantir que a classe trabalhadora tenha acesso e domine os bens culturais que a burguesia tem ao seu alcance. Como claramente explica Saviani (2009, p.51): “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Portanto, apenas com a classe trabalhadora no exercício desse domínio, formar-se-á um psiquismo que preparará os indivíduos para a criação de modos de produção a seu favor.

Lembremo-nos, aqui, da famosa tese marxiana: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p.535). Com efeito, a promoção do desenvolvimento unilateral não visa manter os indivíduos presos às relações sociais já existentes. Muito pelo contrário, o grande diferencial de uma educação escolar socialista é o de que o domínio aprofundado dos conhecimentos existentes está a serviço do processo de superação dos limites que as

relações sociais alienantes impõem à vida humana. Mas sem pensamento abstrato, não há imaginação, e conseqüentemente, imaginar outro modelo de sociedade torna-se impossível.

Para se criar algo novo, faz-se necessário a apropriação do legado cultural criado pelo conjunto dos seres humanos no decorrer da história. Sendo assim, a transmissão de conhecimentos, realizada de forma direta e intencional, não tolhe a atividade criativa, muito pelo contrário, é condição *sine qua non* para que ela se desenvolva plenamente.

**A CONTRAPOSIÇÃO ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE NAS
“PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER”**

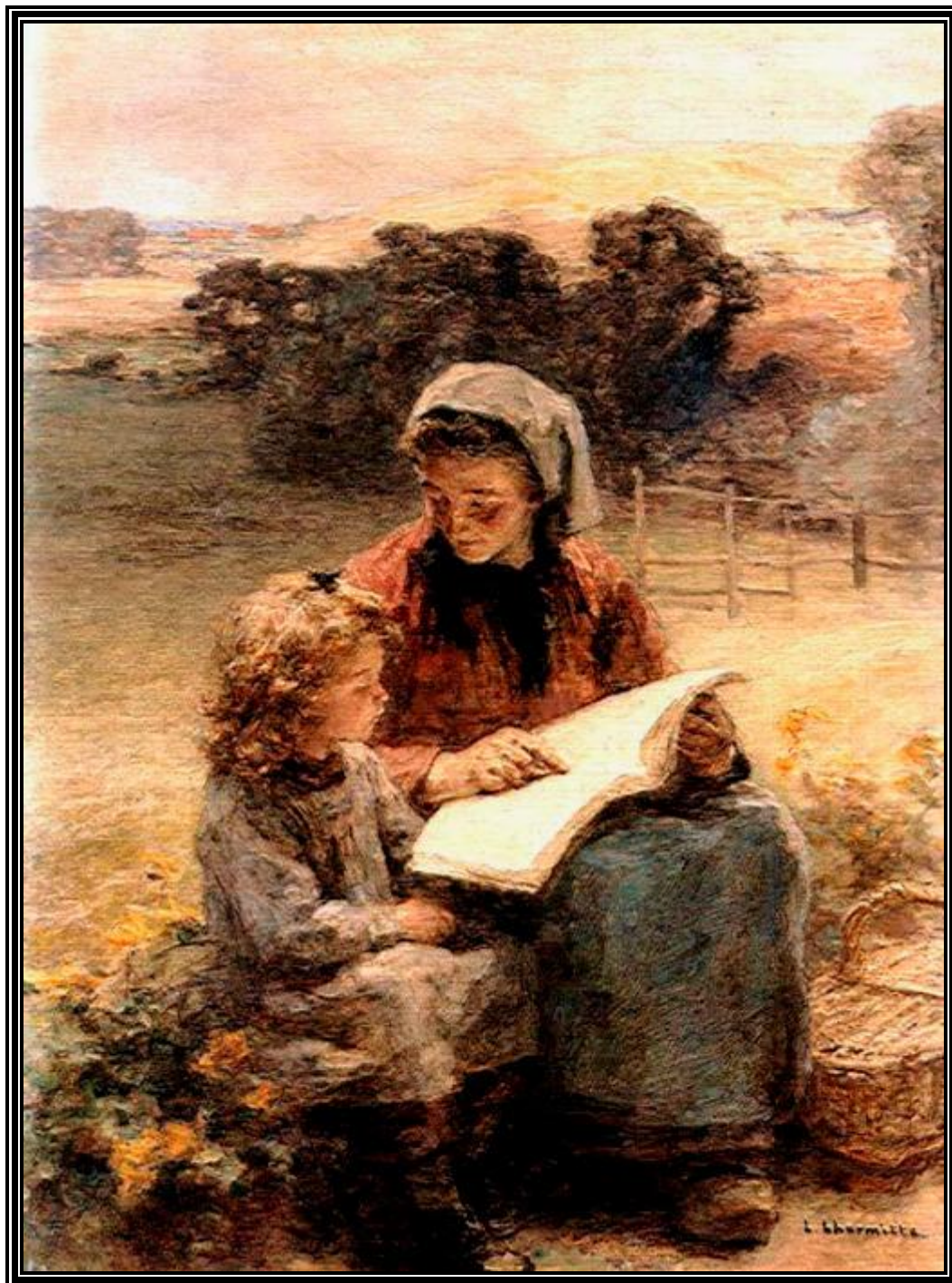


Figura 1 – Lição de leitura de Léon-Augustin L'Hermitte, 1912.

1 A CONTRAPOSIÇÃO ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE NAS “PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER”

Tirei muitos dos meus exemplos da infância, porque é o tempo de maior criatividade do ser humano. No período sensoriomotor, por exemplo, antes do desenvolvimento da linguagem, é inacreditável a sua quantidade de invenção e descoberta. [...] Só gostaria de terminar repetindo as palavras de um pesquisador que trabalha conosco em Genebra fazendo experiências sobre o pensamento das crianças na área da física. Ele disse o que distingue o físico criativo do não-criativo: o físico criativo, apesar do seu conhecimento, em uma parte de si tem uma criança com a curiosidade e a candura da descoberta que caracterizam a maioria das crianças até serem deformadas pela sociedade adulta. (PIAGET, 2001, p.20).

Utilizamos a palavra *contraposição* no título desse primeiro capítulo de maneira completamente intencional. Segundo o dicionário Aulete³, *contraposição* significa “ação ou resultado de contrapor-se”; “posição ou disposição em sentido contrário ao de algo”; ou ainda “oposição, divergência”. Nesse sentido, afirmar a *contraposição* existente entre ensino e criatividade nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001) significa afirmar que, para as pedagogias hegemônicas, ensino e criatividade são compreendidos como polos que se excluem, que se contrapõem, sem qualquer movimento dialético.

O lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2004), proclamado aos quatro ventos atualmente, tem suas raízes no movimento escolanovista e reaparece nas concepções pedagógicas hegemônicas na atualidade, em especial, no construtivismo, que se fundamenta na epistemologia genética do biólogo suíço Jean Piaget, com o qual introduzimos as ideias que serão aqui apresentadas. As palavras que inauguram esse capítulo não nos deixam dúvidas de que o biólogo suíço compreendia a infância como a fase da vida mais rica em criatividade para o ser humano e, mais do que isso, evidenciam que, para esse pesquisador, a apropriação de conhecimentos científicos acabaria por atrofiar essa criatividade própria às crianças. Concordamos com Piaget do ponto de vista de que a sociedade pode impedir a criatividade. Mas discordamos da generalização

³ Consulta feita à versão eletrônica desse dicionário, disponível em <<http://www.aulete.uol.com.br>>. Acesso em 25 de janeiro de 2013.

implícita ao raciocínio do autor genebrino, pois não é sempre que a sociedade cerceia a criatividade e não é todo tipo de sociedade que cerceia a criatividade. Mais do que isso, na direção oposta ao raciocínio do autor, entendemos que a sociedade impede o desenvolvimento da criatividade quando deixa de socializar os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua máxima expressão, como discutiremos no decorrer dessa dissertação.

O “aprender a aprender” não aparece apenas no construtivismo. Integram também esse grupo ideológico outras correntes pedagógicas, como por exemplo, a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia empreendedora e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2010a). Não se trata, porém, de um grupo homogêneo, mas em linhas gerais, essas pedagogias partilham a ideia de que o ensino direto e intencional se contrapõe à aprendizagem, assim como, se opõe à criatividade.

Nosso propósito inicial é mostrar que a compreensão de criatividade nas “pedagogias do aprender a aprender” não guarda aproximações com a concepção de criatividade na perspectiva marxista, a qual será apresentada no próximo capítulo desta dissertação a partir do psicólogo soviético Lev Vigotski e do filósofo húngaro Georg Lukács. Com efeito, nosso trabalho rema contra a maré de concepções espontaneístas acerca da criatividade na educação escolar, isto é, opomo-nos àquelas concepções que entendem que a criatividade é da ordem do espontâneo e do individual e, portanto, qualquer intervenção sistematizada interferiria no desenvolvimento dessa capacidade humana.

1.1 A concepção de criatividade nas pedagogias hegemônicas

Não é nosso objetivo trazer a baila uma caracterização detalhada do lema “aprender a aprender”, pois isso já foi feito por vários outros autores⁴. O objetivo desse capítulo é, pois, apontar a concepção de criatividade reproduzida pelo discurso das pedagogias hegemônicas, que por sua vez, está inteiramente sintonizada com a sociedade capitalista contemporânea.

⁴ Por exemplo, Duarte (1998, 2000, 2010, 2004); Arce (2002); Facci (2004); Rossler (2006); Marsiglia (2011).

O movimento escolanovista, matriz de todas as posteriores “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001), aparece nas primeiras décadas do século XX como uma proposta de contraposição ao modelo tradicional⁵. Essa oposição radical à escola tradicional foi preservada pelas pedagogias herdeiras do escolanovismo, fazendo-se presente de forma bastante acentuada na retórica educacional até os dias de hoje. Há aqui uma questão importante. As críticas feitas pelas “pedagogias do aprender a aprender” à escola tradicional são, em sua maioria, maniqueístas, ou nas palavras de Saviani (2009, p.10), “[...] se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude”.

Dessa forma, analisaremos inicialmente a tão difundida contraposição entre a escola tradicional e as pedagogias que supostamente valorizariam a criação e a criatividade para buscarmos, num segundo momento, incorporar e superar ambas as concepções no intuito de trazer contribuições para a pedagogia histórico-crítica, que é a referência teórica de nossos estudos (SAVIANI, 2007, 2008, 2009, 2010a).

O educador francês Georges Snyders apresenta, em seu livro *Pedagogia Progressista*, uma visão positiva sobre o modelo tradicional, buscando ultrapassar a caricatura negativa difundida pelos defensores da escola nova. Com essa finalidade, o autor emprega em seu texto, um recurso semelhante ao que foi posteriormente chamado por Saviani (2009, p. 34) de “curvatura da vara”, ou seja, Snyders afirma que, ao contrário das críticas escolanovistas, o aluno da escola tradicional era ativo, sua atividade produzia alegria, desenvolvia criatividade etc.

Para esse autor, é preciso que os alunos se apropriem das grandes realizações da humanidade e para isso, é essencial a confrontação com os modelos. Segundo Snyders (1974, p.19), “[...] modelos neste caso, não é o contrário de originalidade, da individualidade de cada criança, mas condição indispensável para que ela desabroche”⁶. Confrontar-se com os modelos não significa que o aluno permanecerá na mesmice, nem

⁵ Antes disso, ainda no século XIX, existiram experiências educacionais precursoras do escolanovismo, como os trabalhos de Froebel e Pestalozzi (ARCE, 2002).

⁶ Vale dizer, aqui, que a ideia de “desabrochar” não está relacionada à naturalização do desenvolvimento humano numa perspectiva de maturação de potências internas previamente dadas, pois, ao contrário de uma perspectiva evolucionista, Snyders (1974) traz a ideia de que a originalidade apenas se manifesta quando o indivíduo se apropria dos grandes modelos.

que a sua capacidade criativa será menosprezada, mas sim que “[...] em contato com os grandes cada um poderá manifestar em si o essencial que não é mais do que o original [...] a invenção tem necessidade de se apoiar em quadros e em métodos comprovados.” (idem, p.21). Portanto, beber da fonte dos grandes modelos é condição inalienável para a rica criação. Para o autor, somente a partir da apropriação do existente é possível ser verdadeiramente criativo.

É importante perceber o grande valor dado pela escola tradicional aos conteúdos escolares, aos conhecimentos verdadeiramente científicos, às obras artísticas mais desenvolvidas, enfim, aos modelos. Apenas assim, segundo o autor, o aluno poderá elevar seu espírito à altura do espírito da humanidade. Para Snyders, é falsa a afirmação de que o aluno é passivo no modelo tradicional, pois “[...] é mesmo para se aproximar eficazmente dos modelos que a atividade do aluno é indispensável” (idem, p.19).

A criatividade só existe quando o indivíduo se apropria daquilo que já fora acumulado pela humanidade. Para Snyders, a originalidade individual é alcançada por meio do contato com os modelos que já atingiram a originalidade. Na escola tradicional, segundo Snyders, o contato com os modelos é alegria, isto é, a alegria é obtida ao se galgarem os degraus já alcançados pelos grandes modelos. A alegria não é, portanto, dada espontaneamente, mas sim produzida pelo esforço.

Talvez o aluno não consiga se apropriar de toda a riqueza dos modelos, mas essas primeiras aproximações iniciam um processo que leva seu pensamento a campos até então desconhecidos. Desse modo, para Snyders, o “[...] ensino tradicional é verdadeiramente um ensino” (idem, p.13). É preciso que a educação seja um momento de afastamento da vida cotidiana, que é superficial e imediata. Sem esse afastamento, o indivíduo não alcançará os modelos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. “Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir” (idem, p.17-18). Não se trata, porém, de ignorar que os indivíduos tenham uma vida fora da escola, mas sim que a escola produza um momentâneo distanciamento dessa vida imediata e pragmática, confrontando os alunos com os modelos.

Em entrevista realizada com Snyders em 1990, quando questionado sobre a formação dos alunos, do ponto de vista pedagógico, ele assinala sua posição no que tange especificamente ao ato de criação.

Erramos em 1968 por excesso de otimismo. Acredito que um dos erros fundamentais reside no equívoco sobre a questão da criação: os alunos até o 2º Grau não vão à Escola para criar. Acho que fizemos mal em utilizar este termo criação. Pego o exemplo mais simples: o desenho. A criança faz no desenho o que quer, quando quer, porque assim o permitimos na Escola maternal ou lhe damos orientações muito gerais. O jovem de 13, 14 anos, quando desenha, desenha aquilo que viu nos cartazes, na televisão ou, na melhor das hipóteses, nos quadros. Ele não cria nada de novo, ele interpreta a seu modo o que reteve do que viu e do que gostou. Não acredito que possamos utilizar o termo criação para estes casos. (DE CAMILLIS, 1990, p.162).

Em seguida, a entrevistadora Lourdes Stamato De Camamillis pergunta ao educador francês: “Não há criação nesta interpretação pessoal?”. Embora seja extensa a resposta de Snyders, optamos por colocá-la na íntegra para não deixar passar qualquer detalhe essencial, e assim, dar-nos maior precisão acerca de seu pensamento sobre a questão da criação. Snyders responde:

Acho que é uma questão conceitual. Se já chamamos isto de criação, que nome você daria para Shakespeare ou Van Gogh? Precisaria de um outro termo para designar este outro estágio. No Brasil, assim como em outros locais, há uma tendência na Educação que é tão admiradora da produção da criança que perde o sentido das diferenças. Há diferença entre o que eles fazem e o que Van Gogh fez, por exemplo, e o aluno precisa perceber esta diferença. Temo que exista o risco de eles não perceberem. E este é um otimismo que pode custar muito caro à Pedagogia. Entendo que o objetivo é levar o aluno, partindo de sua experiência e sensibilidade, a interpretar de maneira única e individual a cultura que nós lhe propomos. Ele não vai criar o novo sentido de um grande criador, não vai realizar uma grande obra, mas também não vai se limitar a uma repetição mecânica. O aluno tem uma personalidade única e o que me interessa é como esta personalidade única vai reter, amar, vibrar e, então, transformar esta cultura que a Escola lhe propõe. É necessário incitar o aluno a fazer poemas e desenhos e que ele o faça na medida de suas possibilidades e de seus desejos. Ele precisa, todavia, ter consciência de que o poema que faz não é o de um Victor Hugo, nem o seu desenho é o de um Van Gogh. Ele precisa amar o que faz e amar também o que fizeram Victor Hugo e Van Gogh. É isto que perdemos de vista na Educação: o aluno precisa ter consciência da distância que há entre os grandes artistas e nós todos. Para tanto, ele precisa conhecê-los cada vez melhor a fim de que suas próprias produções sejam cada vez mais originais, mais válidas e mais ricas. É este ir e vir entre sua produção e a obra dos grandes artistas que enriquece o trabalho do aluno. Eu tenho receio de que a Escola hesite em dizer-lhe que a produção de Van Gogh é mais importante. Entretanto, os grandes mestres têm um percurso que não é somente genialidade. Veja Mozart, por exemplo. Nem todos os trabalhos de Mozart são geniais. Várias obras são cópias do que existia na época, em música. Mas o gênio imita o que há em torno dele e através deste caminho, pouco a pouco, ele se torna "si mesmo", genial. O

estudante precisa saber que seu primeiro poema, seu primeiro desenho pode ser tão pouco original quanto algumas peças de Mozart, mas que quanto mais ele trabalhar, quanto mais apreciar os grandes mestres, mais desenvolverá sua originalidade. O progresso dos alunos em Artes e Literatura não é muito diferente do progresso nas Ciências. Assim, o professor precisa conhecer a história da Ciência: não se pode avançar em Física Atômica se não se dominar tudo que já foi feito em Física Atômica. (idem, p. 163).

Convém ressaltar que na passagem anterior, Snyders não concebe a criação de maneira relativista, pois deixa claro que há obras artísticas mais desenvolvidas do que outras e o aluno precisa ter consciência disso. Numa perspectiva relativista, essa ideia não é aceita, ou seja, considera-se que toda manifestação cultural teria praticamente o mesmo valor, ou melhor, que seu valor seria relativo, dependendo da subjetividade individual ou das referências do grupo social. Se o trabalho educativo for dirigido por essa visão relativista, praticamente tudo será considerado criativo, ou seja, já não teremos nenhum critério para diferenciar o que é realmente criativo e o que não é; não há parâmetros suficientes para distinguir qualitativamente o desenho de uma criança pequena e o desenho de um grande artista. Paraphrasing Saviani (2009, p.81) que afirmou “[...] tudo é tudo, tudo é nada, nada é tudo, nada é nada [...]”, e desse modo poder-se-ia afirmar, “[...] tudo é político como tudo é educativo ou outra coisa qualquer [...]” diríamos que, se tudo é criativo, então nada é criativo.

Afirmar que os verdadeiros frutos da criatividade não se dão na infância não significa menosprezar ou ignorar a educação infantil, mesmo porque a vida adulta é fruto de todo o percurso que a antecede. O aluno pode vir a ser um grande artista ou cientista, mas para isso, faz-se necessário se apropriar dos modelos, do legado cultural acumulado em suas máximas expressões.

Em contrapartida, Bloch, no livro *Filosofia da Educação Nova*, deixa evidente a crítica maniqueísta realizada pelos defensores do escolanovismo ao modelo tradicional⁷. Sobre o ato de criação, o autor assevera que:

A criança não é cera mole que pudéramos amoldar a nossa talante, tem capacidades, necessidades, gostos intelectuais, curiosidades, “uma

⁷ Cabe esclarecer que não defendemos o modelo tradicional, tal como ponderaremos mais adiante. Esse modelo, assim como a pedagogia nova, tem muitas limitações, que por sua vez, distancia-os significativamente da pedagogia histórico-crítica.

energia criadora e assimiladora”⁸. Quer-se que esta energia possa “manifestar-se de dentro para fora”, e por isso “cumpra que o adulto evite as intervenções intempestivas de fora para dentro”. Tal é, pois, a imperiosa alternativa para onde somos levados a situar o debate entre os partidários da velha escola e os do novo ideal educativo: a primeira age “de fora para dentro”; e o segundo quer um desabrochar “de dentro para fora”. (BLOCH, 1951, p.35-36).

O educador, na perspectiva escolanovista, deve respeitar as necessidades e inclinações espontâneas dos alunos, deve conhecer e, principalmente, obedecer a natureza e o ritmo do seu desenvolvimento. A “energia criadora” expressa na passagem supracitada é algo que é inerente, vem “de dentro para fora”, desabrocha na criança espontaneamente. E, em contraponto, o autor critica o modelo tradicional por considerar que o ensino acontece “de fora para dentro”. É importante observar ainda que ele evidencia o quanto as duas propostas educacionais são conflitantes e incompatíveis.

No que diz respeito às criações originais, segundo Bloch (idem, p.50-51):

Cumpra que sua atividade brote das necessidades profundas de sua natureza, em vez de ser singelamente desencadeada por reflexos condicionados da educação, que exprima, em virtude dum impulso e duma espécie de necessidade interior, as aspirações do seu ser mais profundo em busca dos meios de seu próprio desenvolvimento. É, como disse um dos homens que mais têm penetrado na inteligência das reivindicações essenciais do movimento da educação nova, - como de seus perigos e escolhos - que a atividade seja “a liberação das energias instintivas encerradas na infância a solicitarem, pela voz do interesse, o desabrochar em criações originais”.

Para o autor, a alegria do ato de criar apenas acontece quando nasce de impulsos, tendências e interesses individuais, naturais e espontâneos. É preciso que a criança experimente o prazer do processo criativo e, assim, deve-se sempre respeitar as tendências e a espontaneidade do aluno, e ainda, adaptar a escola a elas. Pois o esforço “[...] que vem de dentro, da necessidade interior pela qual o ser procura atingir os fins impostos por seus interesses profundos, é fonte de alegria e, ao mesmo tempo, fator de progresso (idem, p.138)”. Ademais, para o escolanovismo, o interesse da criança é sempre endógeno e não exógeno. Bloch, referindo-se ao educador alemão Kerschensteiner, afirma claramente que essas necessidades são inatas, em outras palavras, trata-se de um dom, uma vocação.

⁸ Bloch informa, em nota de rodapé, a obra e o autor de todos os trechos entre aspas.

E Kerschensteiner nos mostra por exemplo que se a verdade é um valor universal, reconhecido em todos os sistemas de moral, os homens têm a seu respeito vocações semelhantes que se manifestam desde a infância e que devem ser respeitadas pelo educador: há uma verdade para o sábio, uma verdade para o artista, uma verdade para o crente, e a obrigação da escola, em diferenciar e individualizar seus programas e seus ensinamentos, se confunde aqui com seu dever de ajudar cada criança a conquistar precisamente **a verdade para a qual nasceu**. Assim, o serviço da comunidade comporta muitas formas, e pertence ao educador pôr a criança em situação de encontrar a que “corresponde a suas tendências, de fixar sua tarefa moral segundo essas tendências”. E se acontecer que todas as tendências que se refiram a este serviço direto de seus semelhantes sejam fracamente ativadas em certa criança que manifeste de outra parte notáveis **dons para a arte, para a ciência ou para a técnica**, cumpre não constrangê-la a entrar numa vida que não é a sua, deixá-la seguir sua vocação e persuadir-se de que servir à beleza ou à verdade, é ainda servir indiretamente à sociedade dos homens. (idem, grifo nosso, p.114-115).

Nessa citação fica evidente a aceitação da concepção de criatividade como um dom ou talento inato, que o professor deve respeitar e não atrapalhar seu desenvolvimento e percurso natural. Ou seja, Bloch traz a concepção de criatividade como um potencial individual inato, no qual, segundo o autor “[...] o educador mais não pode que desenvolver as sementes que a natureza depositou em cada criança e que são suas disposições fundamentais e suas tendências” (BLOCH, 1951, p.118). Vale destacar aqui que, quando Bloch se refere às sementes depositadas em cada criança, remetemo-nos a Friedrich Froebel (1782-1852), criador dos jardins-de-infância (*kindergartens*), que compara o professor com um jardineiro, o qual deve cultivar e respeitar o que é natural, caso contrário, as plantas morrem.

Não é muito difícil adivinhar por que Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada

planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro. (ARCE, 2002b, p.108).

Assim, também para Bloch, o aluno deveria experimentar o impulso criativo em resposta à sua necessidade inata e espontânea, deixando sua semente desabrochar. O encontro com os grandes cientistas, artistas e pensadores em geral pode ou não acontecer, isso depende e é impulsionado pela própria atividade do aluno. A criança, desse modo, seria livre para criar, ao contrário das amarras que a escola tradicional impunha. Por fim, cabe destacar o que Bloch afirma sobre a livre criação:

Assim, para tomar um exemplo particularmente significativo, é que ela [a escola nova] deixará de começo as crianças exprimirem livremente pelo desenho a visão ingênua que têm das coisas e a necessidade que experimentam de reproduzi-las: utilizará, assim, a força natural que nelas há, em lugar de destruí-la; não que se tenha a ilusão de que essa força possa produzir de pronto obras primas, mas sim a convicção de que sua expansão é geradora de prazer, de que este contentamento inicial é condição de progresso futuro, e de que é preciso que a criança experimente a alegria de criar, antes do desejo de criar melhor e da necessidade de iniciação dos rudimentos da técnica. (BLOCH, 1951, p.38).

Quando a escola nova difunde a ideia de que só existiriam alunos criativos ou originalidade no modelo escolanovista e, paralelamente, a completa ausência dessas qualidades no modelo tradicional, o que temos, de fato, é uma armadilha ideológica. Essa afirmação requer alguns esclarecimentos. O primeiro deles refere-se ao adjetivo “ideológica”. Tanto a escola tradicional como as “pedagogias do aprender a aprender” situam-se no mesmo campo ideológico fundamental, o da ideologia liberal burguesa, mesmo que essa ideologia possa se manifestar alternativamente em formas mais conservadoras ou mais “progressistas”. Não se trata, portanto, de uma luta entre duas ideologias distintas sobre a sociedade, o ser humano e a história, isto é, não são ideologias de diferentes classes sociais. Trata-se, isto sim, de uma luta entre o que poderíamos chamar de “facções” no interior de uma mesma ideologia. O segundo esclarecimento se refere ao caráter de armadilha contido na visão de que na escola tradicional não haveria lugar para a criatividade. Quando se aceita essa premissa, aceita-se, quase que automaticamente, o pressuposto de que a valorização da criatividade requer a adoção do “aprender a aprender”. Qualquer crítica a esse ideário será, então, identificada com a negação da criatividade.

Como já afirmamos anteriormente, essa radical contraposição entre escola tradicional e “pedagogias do aprender a aprender” ainda é bastante presente no ideário pedagógico atual. Em contrapartida, nosso comprometimento com essa pesquisa é ir além das dicotomias presentes nos discursos pedagógicos contemporâneos. A passagem a seguir ilustra o pensamento maniqueísta e não dialético esboçado pela literatura construtivista. Segundo Rossler (2006, p. 125):

[...] o raciocínio sempre segue o padrão comparativo: “novo” x “velho”, “moderno” x “tradicional”; “ativo” x “passivo”; “autonomia” x “dependência”; “imposto” x “espontâneo”; “liberdade” x “coerção”; “respeito” x “desrespeito”; “criação” x “repetição”; “rigidez” x “flexibilidade”; “crítico” x “acrítico”; “prazer” x “desprazer”, “lúdico” x “trabalho penoso, maçante”, “científico” x “não-científico”, “eficiência” x “ineficiência”, “produção” x “reprodução”, “construção” x “reprodução”.

Para ilustrar essa ideia de Rossler, tomemos como exemplo, o texto *O que é o construtivismo?*, no qual Fernando Becker o apresenta como uma ampla teoria que se oporia ao já estabelecido, à transmissão de conhecimentos, defendendo sua permanente construção. E mostra sua insatisfação com um sistema educacional que insiste em “[...] repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade” (BECKER, 1993, p. 89). As palavras do autor deixam evidente o quanto o “criar” aparece como antagônico a “ensinar”, “repetir é oposto ao “agir”, “aprender” é avesso ao “construir” etc.

O cognitivista David William Carragher, em seu texto *Educação Tradicional e Educação Moderna*, não foge à regra e também traz em suas argumentações a radical contraposição entre os princípios e métodos da escola nova e os princípios e métodos da escola tradicional. É simples perceber a caricatura inteiramente negativa da escola tradicional apresentada no texto. No modelo tradicional de educação, segundo Carragher (1992, p. 12), “[...] o ensino é a transmissão de informações. A aprendizagem é a recepção de informações e seu armazenamento na memória”. O autor faz, então, uma comparação, que deixa clara o quanto a escola tradicional sofre uma caricaturização de forma absolutamente pejorativa.

Uma outra maneira de conceber esta visão tradicional da educação é como o “modelo cafezinho” de aprendizagem: o conteúdo de um

recipiente (café na xícara ou informações) é supostamente ingerido de modo direto pelo aluno. A aquisição é direta e o “café” entra no aluno na mesma forma em que estava antes de ser ingerida. Neste caso, o papel da professora primária é o de garçomete: ela arruma a mesa, dá o açúcar, isto é, faz a lição interessante, e despeja o café na xícara – apresenta as informações contidas nos livros em uma linguagem mais acessível. Do mesmo modo em que o café é passivamente assumido pelo freguês da lanchonete, o conhecimento é consumido pelo aluno; isto é, ele recebe o conhecimento já pronto e organizado e seu único trabalho consiste em engolir. (CARRAHER, 1992, p.12).

Denominar - ou apelidar - um modelo pedagógico de “modelo cafezinho” por si só já evidencia a caricatura insultuosa e depreciativa da escola tradicional. Além de uma intenção claramente irônica contida na expressão “modelo cafezinho”, há ainda dois problemas. O primeiro é o de que a aprendizagem na escola tradicional não é um ato de encher um recipiente vazio, o ensino e a apropriação de conhecimentos produz algo no aluno, transforma sua subjetividade. E o segundo problema é o de que nem mesmo o ato de se tomar café pode ser caracterizado como passivo, pois o sujeito ao beber o café realiza uma ação, segura a xícara com as mãos, possui expectativas, gostos específicos (prefere o café mais forte ou fraco) e reage perante o sabor e o aroma do café de determinada maneira. Além disso, vale destacar que, ao comparar o processo de ensino e aprendizagem ao ato de tomar café, o autor demonstra não compreender sequer o que propõe, visto que não há possibilidade de que o café não opere transformações, inclusive, no comportamento do sujeito que o toma. Se considerarmos a cafeína presente no café, poderíamos enumerar diferentes efeitos bioquímicos que atuam de maneira benéfica ou maléfica no nosso organismo: estimula o sistema nervoso, pode causar insônia se tomado em excesso, dentes amarelados, gastrite etc.

Mas, caricaturas como essa, são esboçadas na maioria dos textos que defendem as pedagogias hegemônicas. O modelo tradicional, assim como tudo o que não é construtivismo, aparece sempre como sinônimo de um modelo fortemente negativo, depreciativo e digno de menosprezo.

O construtivista espanhol Juan Delval, em seu livro *Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola*, defende o protagonismo do aluno e o papel do professor como

mediador⁹ entre o aluno e a aprendizagem. O autor, se referindo ao modelo tradicional, afirma que se trata de um “[...] ensino morto, de pouco interesse para a criança, que não se adapta às suas necessidades” (DELVAL, 1998, p.34). E, além disso, coloca claramente o pensamento criativo como antagônico à apropriação do conhecimento.

[...] não tem nenhuma utilidade, se o que queremos é contribuir para o aprimoramento do homem, que as crianças aprendam física ou muita história. O importante é que sejam capazes de refletir sobre o universo físico e sobre o universo social. O que precisam aprender é essa atitude diante das coisas e essa atitude somente será alcançada com a prática, exercitando em sala de aula o pensamento rigoroso e criativo diante de problemas novos. Poderíamos dizer que o que é preciso aprender é a compreender a natureza da atividade científica, que é, acima de tudo, uma forma de tratar as coisas, de interrogar a realidade, de duvidar das explicações geralmente admitidas e de examinar as consequências de nossas conjecturas. (DELVAL, 1998, p. 160).

Nesta passagem é evidente a contraposição entre o ensino dos conhecimentos sistematizados e a compreensão da realidade, que resulta na mais absurda ideia de que para compreender e refletir sobre o mundo é desnecessário, por exemplo, se apropriar dos conhecimentos da física ou da história. Não obstante, no livro inteiro perpassa uma crítica radical à escola tradicional e, em contraponto, a valorização de uma escola na perspectiva construtivista, que seria renovada e **criativa**.

Perrenoud (1995), no capítulo intitulado *As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar*, do livro *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, coloca de um lado as didáticas, com suas estratégias e tarefas tradicionais, e no extremo oposto, as novas didáticas, estratégias e tarefas. Tudo o que está voltado ao tradicional é caracterizado de maneira negativa e com fatores que levam a uma educação escolar desfavorável à criatividade, repleta de limitações e sem a autonomia do aluno, ao passo que as novas didáticas carregam tão somente traços inteiramente positivos.

Assim, segundo o autor, torna-se imprescindível a ruptura com as didáticas tradicionais. Por exemplo, as novas tarefas, segundo o autor, seriam abertas e criativas. No que diz respeito às tarefas abertas, Perrenoud (1995, p.129, grifo nosso) afirma que elas

⁹ É necessário ressaltar que a concepção construtivista contrapõe o professor como mediador ao professor que ensina, ou seja, não considera o ensino como uma mediação entre o conteúdo escolar e aprendizagem deste pelo aluno.

“[...] não apelam a uma solução única, mas requerem a **invenção** de uma via parcialmente original, que ninguém conhece antecipadamente, nem mesmo o professor”. Percebe-se que dizer que as novas tarefas são mais criativas do que as tarefas tradicionais significa dizer que, nas tarefas abertas o aluno trilha seu caminho sozinho, é original, porém nem ao menos sabe aonde chegará, já que nem o próprio professor sabe. O ponto de partida é o interesse do aluno e o ponto de chegada simplesmente não existe.

Vale esclarecer, em primeiro lugar, que não defendemos a escola tradicional, pois, estando essa pedagogia, da mesma forma que as “pedagogias do aprender a aprender”, vinculada ao universo ideológico burguês, adotá-la seria compactuar com essa visão de mundo. Mas entendemos que a escola tradicional teve um papel revolucionário quando a burguesia era a classe revolucionária.

Em realidade, a escola tradicional, na sua forma mais desenvolvida, nunca chegou à classe trabalhadora, chegaram apenas as formas deterioradas desse modelo pedagógico. A disciplina, por exemplo, transformou-se em uma forma de domesticação, um fim em si mesmo, perdendo o seu verdadeiro sentido, que era o de tornar possível a aquisição dos conhecimentos mais desenvolvidos ou, nas palavras de Snyders (1974, p 17), dos “grandes modelos” da cultura. Para a pedagogia histórico-crítica, por sua vez, a disciplina cumpre um importante papel no processo de aprendizagem à medida que o aluno necessita conquistar o autocontrole da conduta, mediante processos educativos, para que se torne capaz de se concentrar em atividades intelectuais (GRAMSCI, 1982, p. 133). Além disso, a autodisciplina é um importante requisito para a prática coletiva de luta pela superação da sociedade capitalista (SAVIANI & DUARTE, 2012).

Outro exemplo é a memorização, que na escola tradicional, ao menos em suas formas deterioradas, mostrava-se fundamentalmente mecânica. Não estamos, de modo nenhum, afirmando que a memorização não é importante, mas tal como no caso da disciplina, o que a justifica é o objetivo de domínio das formas mais desenvolvidas do conhecimento e da conduta. Para tanto, torna-se essencial o desenvolvimento da memória, entendida pela psicologia histórico-cultural como função psíquica responsável pela “formação da *imagem por evocação* daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado” (MARTINS, 2013, p.154, grifo do autor), o que por sua vez, é fundamental para que o sujeito possa realizar atividades cada vez mais complexas.

O século XX, no qual a hegemonia no campo pedagógico coube às “pedagogias do aprender a aprender”, a burguesia aprofundou seu papel de classe reacionária, que luta por

todos os meios para impedir o avanço da história. Uma análise superficial pode levar a constatação de que o lema “aprender a aprender”, contrapondo-se ao ensino tradicional, é um verdadeiro símbolo da criatividade no âmbito pedagógico, como veremos no item seguir.

1.2 A criatividade como mote do “aprender a aprender”

Duarte (2004) analisou criticamente o “aprender a aprender”, que segundo o autor, tornou-se símbolo de uma posição pedagógica inovadora e progressista, totalmente ajustado às demandas da sociedade contemporânea. De acordo com o autor, o lema é a “[...] expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características de processo de reprodução do capital no final do século XX” (idem, *ibidem*, p. 3).

Poderíamos até afirmar que o lema “aprender a aprender” se tornou um legítimo símbolo de **criatividade** no terreno da pedagogia. Entretanto, é preciso analisar o porquê da supervalorização da criatividade no campo educacional atual e em que consiste realmente essa concepção de criatividade, para além de suas aparências.

Duarte traz à baila quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. De acordo com o autor, o primeiro posicionamento valorativo seria o de que a aprendizagem que o indivíduo realiza por si só possui mais valor do que a aprendizagem resultante do ensino. Assim, o ensino propriamente dito seria prejudicial à aprendizagem, pois impediria o aluno de construir seus próprios conhecimentos. Nesse primeiro princípio estaria implícita a ideia de que a transmissão de conhecimentos atrofiaria a autonomia e a criatividade dos alunos, pois impediria que o aluno aprendesse sozinho. A autonomia só seria conquistada quando o aluno aprende sozinho, ou seja, valora-se de maneira negativa a transmissão de conhecimentos realizada pelo professor, pois é preferível que o aluno aprenda por si mesmo, e assim, aprenda a aprender.

No segundo princípio valorativo está contida a ideia de que o processo pedagógico possui mais importância do que seu produto. Ou seja, “[...] é mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.” (idem, *ibidem*, p.35). O princípio de que o método é mais importante do que o conteúdo significa que não é necessário apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados, pois se entende que

o mundo vive em constantes e aceleradas mudanças, tornando o conhecimento rapidamente obsoleto. Sendo assim, para essas pedagogias, o que importa é que sejam formadas as competências necessárias para buscar o conhecimento por si mesmo, as competências necessárias à prática cotidiana.

Nesse segundo princípio há uma concepção de criatividade. Considera-se altamente criativo o método de construção de conhecimento em detrimento do conhecimento acumulado historicamente. Valoriza-se uma suposta criatividade na construção do conhecimento e, ademais, afirma-se que o objetivo maior é o que o aluno pense livremente, criativamente. Ao mesmo tempo em que se endeusa a criatividade, transforma-a em uma categoria esvaziada de conteúdo e sem qualquer relação com a transmissão de conhecimento ou, melhor, em completa oposição à ela.

A criança, na concepção construtivista, deve pensar livre e criativamente sobre qualquer assunto. Concordamos que a escola deva promover a autonomia intelectual do educando. Contudo, a concepção de criatividade implícita ao ideário construtivista está totalmente voltada à ideia de espontaneidade. Poderíamos dizer, assim, que para o lema “aprender a aprender”, pensar criativamente significa pensar por si próprio, em última instância, essa é a decorrência do aprender sozinho.

Destarte, o terceiro princípio valorativo seria o de que a “[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (idem, p.40). A prática pedagógica deve ser desencadeada e dirigida a partir dos interesses e necessidades surgidos espontaneamente na prática dos alunos, caso contrário, a aprendizagem não é significativa.

Por último, o quarto princípio valorativo traz consigo o grande objetivo do lema “aprender a aprender” que é formar indivíduos com potencial adaptativo, ou seja, o objetivo da educação é desenvolver nos alunos a capacidade de se adaptarem às mudanças velozes da sociedade contemporânea. Os alunos, então, precisam buscar o processo de construção do conhecimento por si mesmos, para que assim, se adaptem às exigências da dinâmica da sociedade atual, em especial, ao mercado de trabalho e de consumo. E, aqui, também reside a concepção de criatividade presente no lema aprender a aprender: a adaptação.

O “aprender a aprender” aparece na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de uma lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade

adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a forma indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação dos ditames do processo de produção e reprodução do capital. (DUARTE, 2004, p.42).

Assim, em uma sociedade regida pelas leis de mercado, essa concepção de criatividade é bastante profícua. Não é coincidência que o curso de graduação em Publicidade e Propaganda é conhecido como sinônimo de curso para pessoas criativas. “Você é criativo? Faça publicidade e propaganda!”. Há no pano de fundo dessa concepção as relações entre criatividade e a lógica do capital. É preciso, pois, discutir o caráter contraditório da criatividade na sociedade capitalista. Por um lado, a sociedade capitalista é criativa, mas por outro, trata-se de uma sociedade na qual a criatividade está voltada para uma única finalidade: a continuidade da reprodução do capital. Ademais, a sociedade capitalista também é limitadora da criatividade porque deve reprimir a máxima criatividade que é a dos seres humanos criarem outra sociedade.

Não pretendemos, nesse estudo, aprofundarmo-nos nessa questão. Por ora, gostaríamos apenas de destacar que a concepção de criatividade presente no “aprender a aprender” está totalmente ajustada à lógica do capital. Ser criativo significa, antes de tudo, estar preparado para as rápidas mudanças e, principalmente, preparado para as constantes e necessárias adaptações às demandas do processo de reprodução da lógica do capital. Em linhas gerais, no cerne dessas teorias está a ideia de um mundo dinâmico com mudanças extremas e velozes, em que:

[...] o insucesso ou sucesso de indivíduos, empresas e instituições depende basicamente da maior ou menor capacidade de buscar conhecimentos e informações com rapidez e saber utilizá-los com criatividade, adaptando-se a novos ritmos e processos, dominando as novas tecnologias e linguagens, em suma, adaptando-se a um novo tipo de sociedade que estaria surgindo, caracterizado por um novo tipo de relações entre conhecimento e trabalho. (DUARTE, 2004, p. 64).

João Henrique Rossler, em seu livro intitulado *Sedução e alienação do discurso construtivista*, analisa criticamente textos de autores construtivistas e defende que neles há um discurso de sedução em detrimento do convencimento teórico, crítico e racional. Segundo Rossler (2006, p. 95, grifo no original):

[...] o construtivismo carrega para o interior do discurso educacional atual, de forma bastante retórica e convincente, determinadas categorias temáticas e valorativas que compõem o universo ideológico contemporâneo e que são vivenciadas pelos indivíduos em sua vida cotidiana. Portanto, *o construtivismo seduz porque reproduz ao longo do seu discurso determinados elementos valorativos presentes na ideologia de nossa sociedade contemporânea, os quais são incorporados e vivenciados de forma alienada pelos indivíduos em seu cotidiano, o que por sua vez produz o estabelecimento de uma afinidade imediata e espontânea entre este discurso e seu interlocutor, uma vez que esse indivíduo já se encontra imbuído dos mesmos valores ideológicos que o ideário construtivista difunde.*

Obviamente, a criatividade se insere dentre as categorias temáticas tão valorizadas pelo construtivismo também como um modismo e mais um artefato de sedução. A concepção de criatividade presente nas “pedagogias do aprender a aprender” nada mais é do que a reprodução dos valores ideológicos basilares da sociedade capitalista. É mais um jargão, mais um atrativo: ser criativo. Afinal, a criatividade aos moldes da lógica do capital é uma característica bastante valorizada pela sociedade atual, pelo universo ideológico neoliberal e pós-moderno que a ela corresponde.

Para Rossler (2006), os ideais de liberdade e autonomia afirmados pelo discurso construtivista são mais um grande exemplo da retórica sedutora e também da sintonia desse ideário pedagógico com a sociedade capitalista. Segundo o autor:

No construtivismo, os conceitos de liberdade e autonomia fazem-se presentes: 1) No que diz respeito aos processos de ensino/aprendizagem, ou seja, à construção livre e autônoma dos próprios conhecimentos e à liberdade e **autonomia nos processos de criar**, pensar, agir, interagir etc.; 2) No que se refere à formação de indivíduos livres e autônomos, intelectual e moralmente. Este segundo aspecto como consequência do primeiro. (ROSSLER, 2006, p. 154, grifo nosso).

Pode-se perceber, nas leituras construtivistas, que o ato de criação está sempre relacionado com um momento livre e autônomo. E o professor, caso intervenha direta e intencionalmente nesse momento, estaria cerceando e prejudicando a liberdade e criatividade do aluno. Dessa maneira, o trabalho do professor é desvalorizado, ou seja, o professor deixa de ser o mediador entre o aluno e os conhecimentos historicamente acumulados e passa a ser um organizador de ambientes e atividades que estimulem a criação e a aprendizagem do aluno a partir de suas necessidades espontâneas.

Em plena harmonia com a ideologia dominante, não é de se espantar que exista no campo educacional uma pedagogia destinada a formar indivíduos empreendedores. Fernando Dolabela pretende, em seu livro *Pedagogia Empreendedora*, desenvolver o ensino do empreendedorismo a alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo o autor, “[...] em um primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho, um futuro onde deseja chegar, estar ou ser. Em um segundo momento, ele busca realizar o sonho e, para isso, se vê motivado a aprender o necessário a esse objetivo” (DOLABELA, 2003, p.55). O autor menciona como competências e comportamentos de um grande empreendedor a perseverança; iniciativa; criatividade; protagonismo; energia; rebeldia a padrões impostos; capacidade de diferenciar-se; comprometimento; capacidade incomum de trabalho; liderança; orientação para o futuro; imaginação; proatividade; tolerância a riscos moderados e alta tolerância a ambiguidades e incertezas (idem, p.58). E no que diz respeito à criatividade, afirma:

Sem dúvidas existem técnicas para aumentar a criatividade das pessoas. Mas não há como negar que alguém será mais criativo quando imerso em tema que o apaixona, ao qual se dedica intensamente, pois criatividade depende principalmente do grau de energia empregado, não é só um facho de luz fugidio e casual. E para isso é preciso estar comprometido. (DOLABELA, 2003, p. 59).

O ponto de partida na educação escolar seria, então, o sonho do aluno. Ademais, segundo o autor, a emoção – com base na capacidade de sonhar - seria a força que estimularia a inteligência e o processo criativo:

Ao entender a correlação e a interdependência entre os elementos do conjunto “criatividade, capacidade de propor novas perguntas, inovação, competência e emoção (impregnada por sonhos, desejos, vontades, busca de auto-realização)”, as organizações de toda espécie começam a perceber o ser humano de forma integral, holística, e não somente o indivíduo como alguém cujas habilidades e competências que interessam são aproveitadas e se rejeita o resto [...] De todo esse razoado, conclui-se que a tarefa pedagógica será, portanto, estabelecer forte conexão entre o sonho e a capacidade de iniciar e manter ações para realizá-lo. Ou seja, sonhar e buscar realizar o sonho. Em outras palavras, o objetivo da Pedagogia Empreendedora consistirá em desenvolver o ser capaz de sonhar e construir os quatro saberes fundamentais à realização do sonho – saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser. (DOLABELA, 2003, p. 62-63).

É o aluno quem guia o processo educativo, ele define como aprender e quando aprender. O processo seria, segundo o autor, *autocriativo* por meio do aprendizado decorrente do sonhar e do agir em busca da realização do sonho. O autor deixa claro que “[...] o aprendizado essencial não é a ferramenta ou o conteúdo, mas a construção da capacidade individual de agir de forma transformadora” (idem, p.83). E acrescenta:

Experiência e conhecimentos serão usados com criatividade para transformar desejos em sonho estruturante e este em visão voltada para a ação. Esse é o cerne do aprendizado do empreendedor. Ao percorrer o ciclo, o indivíduo aprenderá a formular desejos e a transformá-los em projeto de ação, a desenvolver a criatividade e o autoconhecimento, a avaliar a congruência existente na sua relação com o sonho, a identificar oportunidades e a definir o que precisa aprender. (idem, p.90).

Assim, o sonho do aluno é o núcleo da aprendizagem na Pedagogia Empreendedora. Apesar dessa proposição, não podemos deixar de salientar quão arbitrária e artificial é essa ideia. Ninguém sonha com o que não conhece e, portanto, esse sonho apresentado por Dolabela é inteiramente aprisionado à vida cotidiana, fetichizada e alienada. Há nessa pedagogia uma naturalização dos motivos que impulsionam os sujeitos a agir. É como se esses motivos brotassem espontaneamente do interior de cada pessoa e revelassem naturalmente o que haveria de essencial na individualidade e seu potencial de desenvolvimento. Essa naturalização dos motivos está diretamente relacionada a uma atitude adaptativa em relação à sociedade capitalista, o que é coerente com a visão de mundo própria à ideologia do empreendedorismo.

Essa pedagogia, assim como todas as que compartilham o lema “aprender a aprender”, traz uma concepção de educação escolar que trata o desenvolvimento como se esse processo fosse uma escada natural em que o sujeito galga os degraus de maneira livre e solitária. Nessa concepção, parece-nos que o grau de interferência, a qualidade das mediações e o conteúdo farão pouca diferença. A referência é aquilo que o aluno já tem. Ou seja, esses ideários pedagógicos tomam como ponto de partida as necessidades e interesses da criança. Assim, naturalizam o desenvolvimento postulando que a criança guie o processo pedagógico, em claras palavras, o menos desenvolvido culturalmente guiará o processo de ensino e aprendizagem.

Para Rubem Alves, educador e professor emérito da Unicamp, o aluno deve aprender aquilo que satisfaça uma necessidade, ou melhor, deve se apropriar daquilo que é

útil e prazeroso. Caso não tenha uma utilidade, o que aprendeu será esquecido. Em entrevista à Revista Época, Rubem Alves afirma que a escola é e sempre foi chata:

Não é de hoje que a escola é chata. Ela sempre foi assim e isso acontece porque as coisas são impostas às crianças. A prova de que uma criança gosta de ir à escola é se, na hora do recreio, ela está conversando com os amigos sobre as coisas que a professora ensinou. E não se vê isso. Então fica evidente que elas gostam da escola por causa da sociabilidade, dos amiguinhos, por causa do recreio. Mas elas não estão interessadas naquilo que se ensina na escola. Você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos (grupo de duas letras usadas para representar um único fonema)? Não tem interesse nenhum. Existe outra expressão terrível: grade curricular. Já brinquei que deve ter sido cunhada por um carcereiro. A criança está vivenciando problemas que não têm nada a ver com os assuntos das aulas. Mas os professores apenas se justificam, dizendo que o programa afirma que é aquilo que se deve ensinar e acabou. Eu diria que na escola tradicional não se leva em consideração o desejo de aprender da criança. Elas expressam isso através dos questionamentos que fazem.

Pode-se perceber que o intuito da escola almejada pelas “pedagogias do aprender a aprender” não é produzir novas necessidades no sujeito, nem ampliar horizontes, mas tão somente satisfazer as necessidades predominantemente espontâneas e imediatas.

Em contraposição, Nuno Crato, no livro *O “eduques” em discurso directo: Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, referindo-se às experiências pedagógicas construtivistas, afirma que:

Acreditando, ou fingindo acreditar, que os jovens são capazes de desenvolver um espírito crítico e experimental que se inspira no vazio e não no conhecimento, o romantismo pedagógico quer fazer crer que um jovem, sem preparação de alguma espécie, é capaz de chegar à conclusões científicas que custaram à humanidade muitos anos e muito esforço para conquistar. Este salto de etapas pedagógicas é outra manifestação de uma atitude romântica anti-intelectual inspirada no naturalismo de Rousseau. (CATRO, 2006, p.89).

Ou seja, para evoluir e criar, seja no âmbito artístico, científico ou filosófico, é necessário, antes de qualquer coisa, conhecê-lo, caso contrário, o aluno estará caminhando no vazio. Nunca criará nada novo, pois se nem ao menos conhece aquilo que já existe, como saberá que sua objetivação é inovadora?

As “pedagogias do aprender a aprender”, embora não constituam um grupo inteiramente homogêneo, trazem muitas características em comum, como por exemplo, a

negação da escola em sua forma clássica; a inexistência de perspectiva de superação da sociedade capitalista; a concepção idealista de educação e sociedade; a negação da perspectiva de totalidade; a supervalorização do conhecimento tácito e cotidiano e a consequente desvalorização do conhecimento científico; o relativismo epistemológico e cultural; o utilitarismo e a descaracterização e desvalorização do trabalho do professor (DUARTE, 2010).

Faz-se necessário, tal como afirma Duarte (1998), uma concepção afirmativa sobre o ato de ensinar e a crítica às concepções negativas sobre esse ato. Não há dúvidas de que o construtivismo seria uma dessas concepções negativas, assim como todas as concepções educacionais que defendem o lema “aprender a aprender”, que estabelecem uma dicotomia entre a autonomia intelectual do aluno e a transmissão do conhecimento. Implícito à conquista da autonomia intelectual está o processo criativo. Não se trata, portanto, de se trabalhar na educação escolar apenas com o que a criança já tem autonomia para fazer sozinha, mas sim trabalhar com o que ela ainda não sabe fazer sozinha e precisa aprender, ou seja, trata-se da transmissão direta e intencional do saber acumulado historicamente.

Em seu texto *O professor decreta o fim da escola*, Klein (1995) compara a extinção da categoria profissional de alfaiate, que “[...] foi progressivamente obrigado a modificar seu trabalho, dedicando-se a aplicar ilhoses e a fazer consertos, até, finalmente, aposentar-se ou transformar-se em operário de uma fábrica de roupas qualquer” (idem, p.21) com o triste fim que sofrerá o professorado se permanecer a atual situação da educação escolar, pois ao que parece “[...] um segmento significativo do professorado está francamente empenhado em matar-se, posto que se esforça para matar a escola” (idem, ibidem).

Com a intenção de elucidar os motivos de sua preocupação com o futuro da profissão docente, Klein enumera cinco princípios que estão presentes na educação contemporânea e que decretariam o fim da instituição escolar:

1. O ensino deve ser centrado no cotidiano da criança, ou seja, é preciso trazer o cotidiano para dentro da sala de aula;
2. A escola deve deixar de ser artificial e o conteúdo deve dizer respeito à realidade na qual a criança está efetivamente inserida;
3. O ensino deve partir do “concreto”;
4. A criança aprende pela sua própria atividade, por isso o professor não deve dar respostas prontas;

5. A escola deve respeitar a espontaneidade, o ritmo natural e a criatividade da criança.

Dentro de cada um desses princípios, a autora explica-nos e exemplifica o porquê de cada um deles decretar o fim da escola e o subsequente fim do trabalho docente em sua essência social e histórica, naquilo que é clássico da educação escolar. Todos os princípios enunciados pela autora estão intrinsecamente vinculados à nossa compreensão de escola e trabalho educativo, entretanto destacaremos, aqui, o quinto princípio, citado a seguir na íntegra a fim de preservar todas as peculiaridades da argumentação:

Respeitar o ser humano, eis uma verdadeira exigência moral, que a mim parecia, jamais seria posta em dúvida. E nada mais contrário a isto, nada mais desumano, nada mais grotesco, que limitar as possibilidades de uma criança, candidata que é à plena humanização, na medida em que, ao invés de lhe impormos o ritmo e o conteúdo de seu tempo, abandona-mo-la ao sabor dos primitivos mecanismos de que a natureza a dotou. Como sabemos – e parece que todos sabemos, porque todos afirmamos que o homem é um ser histórico – não somos naturalmente humanos. A produção de um homem é uma árdua e penosa tarefa: ela supõe uma luta ingente contra tudo o que há de natural e espontâneo no indivíduo; ela supõe o lento, difícil e doloroso aprendizado da forma civilizada de ser. A se acreditar na geração espontânea da condição humana, não teríamos ainda nos distanciando da vida simiesca; a se respeitar o ritmo natural da criança, não teríamos ainda saído da infância da humanidade; e, a se respeitar uma pretensa criatividade natural da criança não se teria exposto à disciplina e não se teria jamais produzido, no seio da humanidade, a criatividade extraordinária que tornou sublimes homens como Mozart e Da Vinci. Se quer aspiramos que todos tenham o porte de um Homero, de um Shakespeare, nos basta que não sejam decadentes, que sejam razoavelmente sábios, judiciosos, competentes. Para isso sabemos o quanto de sacrifício, de disciplina, de estudo e de trabalho é necessário. (KLEIN, 1995, p. 25).

As palavras da autora exibem claramente o grande equívoco cometido pela educação escolar quando esta deixa a mercê da sorte e da “natureza” o processo de ensino e aprendizagem, o destino intelectual da criança e seu desenvolvimento. O ser humano, como ser histórico, necessita se apropriar dos elementos culturais acumulados pelas gerações precedentes para se humanizar; para tornar-se homem inteiramente.

A criatividade não pode ser concebida como categoria espontânea ou inata do ser humano que obedece a seus instintos naturais e primitivos. Se assim for tratada, estaremos cruelmente abandonando as crianças e impedindo-lhes o pleno desenvolvimento, pois como sabemos, a partir da psicologia marxista e, em especial, por meio do legado

vigotskiano, é a instrução quem impulsiona o desenvolvimento da criança e não o contrário (VIGOTSKII, 2012).

Consideramos que para as “pedagogias do aprender a aprender”, a escola é uma espécie de reedição do cotidiano alienado. A educação escolar se torna refém e subordinada ao cotidiano, no qual a arte e a ciência nas suas formas mais elaboradas e sistematizadas não se fazem presentes. Assim, ao contrário das concepções que apontam a necessidade de “grudar” o trabalho educativo ao cotidiano dos alunos, afirmamos o empobrecimento existente nesse ideário pedagógico. Ora, quando as pedagogias aceitam o cotidiano como verdade e prioridade, as necessidades dos indivíduos permanecem estagnadas e são conduzidas às atividades mais elementares. Não se coloca uma perspectiva de produção de necessidades superiores e desponha-se na direção do esvaziamento da educação escolar.

Saviani (2010b), em entrevista concedida ao *Jornal do Povo*, após apontar a necessidade de se articular a iniciativa do professor com a iniciativa do aluno no processo de ensino, afirma que em relação ao aluno, deve-se observar que:

O aluno deverá ser entendido também como síntese de múltiplas de relações sociais, Portanto, seus interesses e necessidades são postos pela sociedade. Daí a importância do professor como um elemento que, tendo uma visão mais clara e mais sintética das condições de funcionamento da sociedade, pode ajudar o aluno a se situar nessa mesma sociedade. (idem, p.61).

É preciso entender que os interesses e necessidades dos alunos não são naturais, mas sim produzidos pela sociedade em que vive. Nessa mesma linha de raciocínio, Saviani faz uma análise distinguindo os interesses do aluno empírico e do aluno concreto:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto o aluno concreto. É neste âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI. 2008, p.143-144).

O aluno empírico é o indivíduo tal como ele é em sua aparência, com seus interesses, necessidades e vontades espontâneas e imediatas. Entretanto, o professor deve partir dessas impressões primárias e superá-las, para assim, entendê-lo como aluno concreto. O aluno não é apenas aquilo que aparenta ser, mas comporta uma síntese de múltiplas determinações. O objetivo da educação escolar não é focalizar as necessidades imediatas e pragmáticas, pois esses são os interesses do aluno empírico, submerso na espontaneidade. Deve-se atender aos interesses do aluno concreto, pois apenas dessa forma é possível alcançar um nível superior de interesses e passar do senso comum ao conhecimento sistematizado.

Por fim, nosso objetivo com esse capítulo foi apresentar o ideário pedagógico que concebe a criatividade como fruto de interações espontâneas com o ambiente, e desse modo, apresenta a transmissão direta e intencional do conhecimento como algo que inibiria a iniciativa e a criatividade do aluno, tornando-o passivo e sem qualquer autonomia. Compreendem da seguinte forma: criação do novo *versus* reprodução daquilo que já existe. E quando escrevemos “versus” queremos destacar o quanto esse ideário compreende esses dois polos como opostos que se excluem, como polos dicotômicos.

É preciso entender que a defesa da criatividade não implica a defesa das pedagogias hegemônicas! A educação, se pretende promover a criatividade, não pode abandonar a criança à sua própria sorte, pois dessa maneira ela jamais alcançará comportamentos complexos na medida em que eles são culturalmente formados. Há uma naturalização do social, isto é, toma-se como natural aquilo que fora histórica e socialmente produzido. Não podemos analisar o desenvolvimento da sensibilidade estética, a não ser a partir da riqueza estética objetivamente existente. E a apropriação do legado cultural objetivamente existente em suas expressões mais desenvolvidas exige o trabalho educativo sistematizado.

Finalizando, retomamos uma ideia, já apresentada no decorrer do capítulo, que atravessa o ideário hegemônico de ponta a ponta: a liberdade como “pré-requisito” para a criatividade. Assim, compreende-se que a criança deve agir livremente para ser criativa, entendendo-se a ação livre como sinônimo de ação espontânea. Entretanto, como esclarece a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo caminha exatamente na direção da superação por incorporação das formas espontâneas e elementares de existência das funções psíquicas (MARTINS, 2013).

Se liberdade fosse sinônimo de espontaneísmo; e espontaneísmo condição para a criatividade, os animais seriam altamente criativos! Destarte, o processo de humanização

implica ir além de sermos tão somente espécie biológica e desenvolver capacidades e características culturais, diferenciando-nos dos animais, cujo psiquismo caracteriza-se pela conduta elementar e primária, baseado no padrão estímulo-resposta.

O papel da educação escolar é justamente a superação das funções psíquicas elementares legadas pela natureza em direção à apropriação dos signos culturais, isto é, possibilitar que os indivíduos conquistem psiquismos aptos a suplantar as fusões imediatas (estímulo-resposta), comuns aos seres humanos e animais. Tratar de superação de imediatismos pressupõe levar em consideração as mediações. Assim, faz-se necessária a apropriação de um universo simbólico que se interponha como mediação para romper o caráter imediato. Apenas por meio da apropriação de estímulos artificiais, isto é, de signos culturais, o ser humano rompe a fusão com o imediatamente dado, “[...] posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento designado signo” (MARTINS, 2013, p.44). Esse emprego de instrumentos mediadores é o que Vigotski (1999b) denominou como ato instrumental.

Portanto, o ensino deve levar à superação das formas elementares de espontaneidade¹⁰, em direção ao autodomínio da conduta e às funções psíquicas superiores mediante a apropriação da cultura.

Na contramão do ideário pedagógico burguês, a pedagogia histórico-crítica se posiciona a favor de uma educação escolar que valorize a transmissão direta e intencional dos conhecimentos mais desenvolvidos. Pretendemos no próximo capítulo, superar essas visões irracionalistas acerca da criatividade, opondo-nos à naturalização da consciência humana e da criatividade. Parece-nos legítimo afirmar que a criatividade, assim entendida, se limita a uma função puramente espontânea e elementar do psiquismo humano e desvaloriza a importância da educação escolar como mediação entre os indivíduos e as criações mais elevadas que o gênero humano já acumulou.

¹⁰ No terceiro capítulo desta dissertação será analisado o desenvolvimento de uma forma superior de espontaneidade que se faz necessária à realização de atividades muito complexas e desenvolvidas.

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIATIVIDADE

Figura 2 – Lição de leitura de Léon-Augustin L'Hermitte, 1912.

2 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIATIVIDADE

Parece-nos claro afirmar que a ideia de criatividade apresentada no capítulo anterior deriva de um entendimento lógico-formal, ou melhor, a criatividade, nessa perspectiva, é entendida a partir do princípio da identidade e da não-contradição. Noutras palavras, “ou é isso, ou aquilo”. Desse modo, algo criativo seria algo totalmente novo e inédito, jamais visto antes, diferente de tudo o que existe no universo, ou então, não seria tão criativo assim e, na verdade, seria reprodução e não criação. Consideramos, porém, que a lógica formal não dá conta do movimento dialético da realidade em geral, e da criatividade em particular, em suas múltiplas determinações.

Utilizaremos, portanto, a concepção metodológica e epistemológica marxiana pautada na lógica dialética. Vale dizer que Marx se apropria da dialética idealista de Hegel, mas a supera, transformando-a em materialista. Isto é: concepção que compreende a realidade no movimento gerado por contradições no espírito da lógica dialética, em que o ser humano se desenvolve e se constitui no interior das relações sociais de produção. O ser humano, nesse sentido, é síntese das relações sociais na medida em que tais relações são objetivas e se expressam na subjetividade dos indivíduos.

Sabe-se que o pensamento não pode se apropriar da realidade de maneira imediata, já que dessa forma reproduziria uma representação superficial e prisioneira das aparências, ou seja, uma representação caótica do todo. Em suma, é preciso partir do mundo empírico (totalidade caótica), buscando captar a essência da realidade por intermédio dos conceitos abstratos e, dessa forma, atingir o todo concreto, a representação do real na consciência. Mas para buscar a concreticidade do fenômeno, é preciso compreendê-lo em sua totalidade, ou seja, situá-lo como síntese de múltiplas determinações, pois a essência do fenômeno não se revela de maneira imediata, mas tão somente no desvelamento de suas mediações e contradições internas.

Com efeito, procuramos nesse capítulo sistematizar nossas reflexões teóricas que, a partir do materialismo histórico e dialético, oferecem contribuições para superarmos as visões irracionalistas de criatividade e opormo-nos à naturalização da consciência humana. Assim sendo, o principal objetivo do segundo capítulo é apresentar uma concepção de criatividade mais desenvolvida e que expresse de maneira mais fidedigna o fenômeno da criatividade e, dessa maneira, possa orientar o trabalho educativo.

Com base em Lukács e Vigotski, rebateremos aqui, as ideias apresentadas no primeiro capítulo, no qual apresentamos a contraposição entre ensino e criatividade nas pedagogias hegemônicas.

Compreendemos a criatividade como uma propriedade ligada ao ato de criação; à capacidade de criar; qualidade de quem é criativo. E como abordaremos neste capítulo, a criatividade é fundamentalmente social. Quando se compreende a criatividade como dom, sem dúvida, há por detrás disso a questão religiosa, a qual também permeia o discurso do senso comum. Um ser divino criou tudo e confere o dom da criatividade para algumas pessoas em particular e não para outras, ou seja, é uma capacidade individual inata.

Pensando de acordo com as palavras bíblicas, fomos criados à imagem e semelhança de Deus (Gênesis 1:16), sendo assim, todos os seres humanos deveriam ser extremamente criativos, afinal, “nosso criador” é o mais criativo entre todos, pois criou todas as coisas.

Ao contrário da visão de mundo religiosa, entendemos que os seres humanos não foram criados por deuses, mas sim, o contrário, isto é, os deuses é que foram criados pelos seres humanos. Em Introdução à *Crítica da Filosofia do Direito* de Hegel, Marx (2010, p.145, grifo do autor) afirma:

É este o fundamento da crítica irreligiosa: o *homem faz a religião*, a religião não faz o homem. E a religião é de fato a autoconsciência e o autossentimento do homem, que ou ainda não conquistou a si mesmo ou já se perdeu novamente. Mas o *homem não é* um ser abstrato, acororado fora do mundo. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade. Este Estado e essa sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*.

Para superarmos a visão religiosa e de senso comum sobre a criatividade, faz-se necessário entendermos a criação como algo próprio à atividade humana e compreendê-la como uma característica exclusivamente humana gerada pelo esforço do ser humano para dominar a natureza e a si próprio por meio da atividade de trabalho.

2.1 A gênese da criatividade no trabalho

Lukács situa a arte no processo mais amplo da história na qual o ser humano transforma a natureza, criando o mundo sociocultural e, nesse processo, transforma a si mesmo. Nessa direção, à luz do aparato conceitual marxista, considera-se que a

criatividade tem sua gênese no trabalho, sendo assim, a transformação da realidade pela atividade humana configura-se como o primeiro evento criativo. Para Marx e Engels (2007, p. 32-33) a produção dos meios para satisfazer as necessidades humanas é a primeira e fundamental mediação da história:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Em relação dialética, a partir do momento em que o ser humano começa a modificar a natureza, ele modifica a si próprio. Vale dizer, aqui, que nós, seres humanos, também somos natureza. Para o ser humano garantir sua sobrevivência, ele necessita criar os meios para satisfazer suas necessidades, e assim, cria novas necessidades no decorrer do processo histórico. Cria-se uma realidade humanizada na medida em que o ser humano se apropria da natureza por meio do trabalho, transforma-a e nela se objetiva. Ou seja, no trabalho há transferência de atividade do sujeito ao objeto, o que é chamado de processo de objetivação (DUARTE, 2013). O trabalho é sempre um processo de objetivação (MARX, 2010; MARKUS, 1974). Mas para realizar a atividade de trabalho, o sujeito deve aprender a usar instrumentos, o que exige a aprendizagem tanto das funções que o instrumento pode desempenhar no processo laboral como das operações que o sujeito deve executar corretamente para o uso eficiente do instrumento. Nesse sentido, pode-se dizer que o instrumento contém atividade social acumulada e tal atividade deverá ser transferida do objeto para o sujeito, o que é chamado de processo de apropriação (LEONTIEV, 1978). Com efeito, na dialética entre apropriação e objetivação, há uma transformação tanto do sujeito como do objeto, isto é, uma transformação objetiva e subjetiva.

Para Marx (2011), uma das características que distinguem a atividade humana da animal é o caráter teleológico do trabalho que “[...] imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade.” (idem, p. 212). Portanto, a criação começa a existir a partir do momento em que o ser humano antecipa mentalmente o resultado de sua ação.

Entretanto, alguém poderia afirmar: os animais também modificam a natureza! Em parte essa afirmação é verdadeira. Pensemos no João-de-Barro, considerado por muitos um extraordinário arquiteto, praticamente um engenheiro da natureza. Pássaro muito hábil que constrói seu ninho com barro e palhas. De certa forma, esse paciente construtor modifica a natureza e produz algo: uma casa que protege contra as intempéries e predadores.

Contudo, a diferença entre um João-de-Barro e quaisquer arquitetos e engenheiros que edificam casas é justamente a antecipação mental do resultado da ação. Ademais, quando Martins (2013, p.40) analisa o papel do trabalho no desenvolvimento do psiquismo, verifica que “[...] se o cerne da compreensão do psiquismo animal assenta-se na relação organismo–meio, a questão fundamental, no que se refere ao psiquismo humano, radica na relação homem–sociedade”. Assim, por mais habilidoso que seja, cada João-de-Barro particular sempre reproduzirá as características naturais de sua espécie e não se libertará desses padrões hereditários.

Com efeito, vale questionar: Qual é a base da criação? Por que o ser humano é único ser criativo? O que distingue o ser humano das outras espécies animais é o trabalho. Segundo Marx, o trabalho é a categoria que define o ser social, é a atividade na qual o ser humano antecipa, mentalmente, o resultado a ser alcançado na realidade. Marx distingue, na clássica passagem abaixo reproduzida, a atividade da abelha do trabalho de um arquiteto:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2011, p.211-212).

O trabalho é, pois, atividade criadora, exclusivamente humana e definidora do ser social. Diferente dos animais que apenas se adaptam à natureza, o ser humano transforma e domina a natureza de acordo com suas necessidades.

Desse modo, faz-se necessário entender o trabalho e a criatividade como condições ontológicas e, nesse sentido, a apropriação das objetivações acumuladas no decorrer do processo histórico é decisiva na formação humana. Em suma, a criatividade

pressupõe a dialética fundamental entre objetivação e apropriação na relação homem-natureza.

É claro que isso não deve ser entendido à maneira idealista, qual seja, a de que primeiro teria se desenvolvido a consciência e a capacidade de antecipação mental das ações e seus resultados, para depois se constituir a atividade de trabalho. Trata-se de um processo dialético e histórico, no qual a atividade e o psiquismo humano desenvolvem-se a partir de uma mútua influência. Luria (1979, p.74) afirma que a origem da atividade consciente está “[...] 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”.

Leontiev (1978), analisando a origem dessa forma especificamente humana de psiquismo que é a consciência, mostra suas relações com a produção e o uso de instrumentos. O emprego de instrumentos não se explica por razões biológicas, ou seja, tanto a produção de um instrumento de caça como o seu uso não são atos que satisfaçam imediatamente a necessidade biológica de alimento. Noutras palavras, a ação de elaborar um instrumento para caçar significa que o ser humano começou a traçar objetivos em sua mente e agir de acordo com esses objetivos. Matar o animal e dele se alimentar é um ato que satisfaz imediatamente a fome, porém a criação de instrumentos trouxe um grande salto para o desenvolvimento de toda a humanidade. Vê-se, pois, que imaginação e a criatividade aparecem nitidamente no momento em que o ser humano começou a produzir instrumentos.

A preparação dos instrumentos, que às vezes subentendia também a divisão natural do trabalho, já mudava radicalmente a atividade do homem primitivo, distinguindo-a do comportamento animal. Por si só a atividade de elaboração da pedra lascada carece de sentido e não tem qualquer justificativa em termos biológicos e imediatos. Essa criação do instrumento somente adquire sentido a partir do uso posterior na caça, ou seja, exige juntamente com o conhecimento da operação a ser executada, o conhecimento do futuro emprego do instrumento. Assim, a estrutura do comportamento humano se modificou quando a atividade humana deixou de ser a satisfação direta e imediata da necessidade biológica. A satisfação das necessidades biológicas passou cada vez mais a ocorrer em consequência de uma cadeia de ações na qual cada ação é dirigida para um objetivo que, em si mesmo, não tem relação direta com a necessidade biológica que constitui o motivo desencadeador da atividade.

Leontiev (1978) cita o exemplo do batedor que no trabalho coletivo da caçada, procura satisfazer sua fome ou então se proteger do frio com a pele do animal. A função do batedor é exclusivamente assustar a caça e direcioná-la aos outros caçadores. Assustar a caça não significa imediatamente a satisfação da sua necessidade de se alimentar, ou seja, nesse caso o objeto da ação realizada pelo indivíduo não coincide com o motivo, isto é, com aquilo que o move a agir. Leontiev utiliza-se desse exemplo para definir a ação como uma unidade constitutiva de uma atividade. A diferença entre ambas reside no fato que a ação não se justifica por si mesma e seu sentido é dado pela função que ela ocupa num conjunto de ações. Somente com a realização desse conjunto de ações conectadas, isto é, com o resultado da atividade como um todo, é alcançado o objetivo final e são satisfeitas as necessidades que constituem o motivo desencadeador do processo.

Por conseguinte, a fabricação de instrumentos só existe quando o ser humano tem consciência da finalidade da sua ação e da relação desta com a atividade coletiva no seu todo. Nos instrumentos estão cristalizados modos de ação, por isso quando o indivíduo reproduz a prática fixada no instrumento, ele desenvolve capacidades humanas, reproduz os traços essenciais do objeto e as faculdades humanas historicamente produzidas.

Na passagem abaixo, Leontiev (1978, p.267, grifo nosso) apresenta uma ideia que se constitui como premissa para a nossa concepção de desenvolvimento humano. Ademais, afirma o ser humano como o único ser que possui uma atividade criadora.

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, *os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade.*

Destarte, um bebê quando nasce, é um ser único, nasce *hominizado*, mas carece ser *humanizado* e aprender a *ser humano*. Tomemos como exemplo o caso de Victor, o selvagem de Aveyron. Trata-se de uma das histórias mais antigas já registradas sobre um garoto que cresceu na floresta e se desenvolveu na ausência da cultura e da relação com outros seres humanos. O aparecimento nas florestas do sul da França na virada do século XVIII para o século XIX, de um menino de aparentemente doze anos de idade, com

hábitos totalmente selvagens e sem o uso da fala. Este caso despertou total interesse entre cientistas, filósofos e por parte da sociedade da época. Jean Itard, um jovem médico do período, acreditava fielmente na possibilidade de educar o menino e reintegrá-lo à sociedade. Embora os resultados não tenham sido plenamente satisfatórios, pois Victor nunca aprendeu a falar, entendemos que tem fundamento a hipótese de Itard, de que a aparente deficiência mental de Victor, em realidade, era resultado de uma vida afastada da comunicação com outros seres humanos (SAVIANI, 2013).

No que se refere ao principal objetivo que era a socialização, o menino conseguiu aprender comportamentos e hábitos humanos, como por exemplo, caminhar de forma ereta, comer com talheres, cumprimentar as pessoas etc. Enfim, citamos o caso de Victor, apenas para ratificar que a humanização de homens e mulheres não resulta de evoluções naturais ou determinantes inatos, mas sim de fatores histórico-sociais. Portanto, a apropriação da cultura é decisiva na formação de todo ser humano.

Leontiev (1978, p.264), analisando o fato de que, a partir do surgimento da espécie *Homo sapiens* a evolução humana deixou de depender de mudanças biológicas afirma que:

O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.

Assim, enquanto o desenvolvimento dos animais se dá por alterações no código genético, o desenvolvimento dos seres humanos é essencialmente regido por “leis sócio-históricas” (idem, p.263). Portanto, não nos basta o aparato biológico, são necessárias as mediações de outros seres humanos e a apropriação da cultura acumulada pelas gerações precedentes.

Para Luria (1979), a atividade consciente do homem difere totalmente do comportamento animal. Segundo o autor, o comportamento do animal é resultado de comportamentos transmitidos por herança genética e mecanismos inatos ou comportamentos resultantes da experiência individual. Os seres humanos, por sua vez, possuem ainda uma terceira fonte para o seu desenvolvimento: a experiência do gênero humano, acumulada ao longo da história e transmitida de geração a geração.

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual – a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio a *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1979, p.73, grifo do autor).

Nesse sentido, mesmo que algum animal viva longe de outros membros de sua espécie, ele manifestará comportamentos típicos dela. Podemos citar como exemplo, os cachorros, animais criados junto aos seres humanos. Esse animal doméstico poderá ser mais dócil ou mais agressivo e isso também dependerá de sua experiência individual, isto é, pode ter sido maltratado e isso influenciará no seu comportamento. Entretanto, ele já traz mecanismos inatos de comportamento característicos da espécie que serão manifestados independentemente do lugar em que esteja. Isso não significa, porém, desconsiderar a importância da adaptação individual ao meio no processo de transformação do comportamento animal, especialmente no caso dos vertebrados superiores.

Dedicando-se à análise da formação do psiquismo animal e humano, Luria explana sobre a diferença entre a experiência individual humana e animal no contato com os coetâneos e faz uma colocação emblemática sobre o processo de humanização. O animal, privado do contato com os seus iguais, conquista outras propriedades e, portanto, esse contato também o transforma, mas não perde suas propriedades essenciais. O ser humano desprovido dessas condições, isto é, privado do contato com seus coetâneos, conquista outras propriedades e perde as essenciais. Portanto, tanto o psiquismo humano quanto o psiquismo animal se alteram. Todavia, apenas o psiquismo humano perde o essencial. Isto porque aquilo que é essencial ao ser humano está objetivado na cultura.

Com efeito, os seres humanos se apropriam, com a mediação de outros seres humanos, da experiência sociocultural acumulada. Nosso comportamento dependerá das apropriações da experiência de toda a humanidade. Eis o processo de humanização. Com efeito, o desenvolvimento de cada ser humano dependerá da reprodução, em cada indivíduo, das objetivações acumuladas pelas gerações precedentes.

Conforme Leontiev (1978, p.271), o cérebro humano é “um órgão capaz de formar órgãos funcionais”. O ser humano, em seu desenvolvimento ontogenético, forma novas capacidades e aptidões, novos órgãos funcionais, isto é, *neoformações*.

O que são estes ‘órgãos fisiológicos’ do cérebro? São órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos naturais, de morfologia constante, mas distinguem-se por serem neoformações que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogenético). Eles constituem, portanto, o substrato material das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem no mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura. (LEONTIEV, 1978, p.271).

O ser humano, diferente dos outros animais, possui “[...] a aptidão¹¹ para formar aptidões especificamente humanas” (idem, p. 273). Por conseguinte, a criatividade deve ser entendida como uma aptidão exclusivamente humana, como uma neoformação. O desenvolvimento dos indivíduos e, como parte dele, a formação desses “órgãos funcionais” do cérebro humano, apenas acontecem por meio da dialética entre objetivação e apropriação (DUARTE, 2013).

Vimos, pois, que a criação, assim como o trabalho, é exclusivamente humana. O indivíduo precisa se apropriar dos produtos da atividade humana para criar novas objetivações. Para haver trabalho é preciso criar! Isto é: criar ferramentas e modos de agir, criar aquilo que a natureza não nos deu em nosso código genético. Nos seres humanos, obviamente, há o legado da natureza, que, porém, está em permanente transformação, em constante movimento de superação por incorporação à cultura.

O trabalho, segundo Engels (1999, p.4), “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”, de tal modo que, “[...] podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Por meio do trabalho, os seres humanos criaram o mundo humano, o mundo da cultura e, dessa forma, se humanizaram.

Seguindo esse mesmo pensamento, a partir do estudo da estética lukacsiana, afirma Kiralyfalvi (1975, p. 42-43) a importância da visão histórica para todas as ações humanas e ressalta que “[...] o progresso cultural nunca começa a partir de uma página em branco,

¹¹ Não se deve dicotomizar o inato e o aprendido socialmente. Até mesmo porque consideramos que nosso aparato biológico é produto do trabalho humano. Leites (1960, p.436) oferece-nos considerações bastante esclarecedoras sobre aptidões e capacidades. O autor define aptidões como “particularidades anatomo-fisiológicas, que formam as diferenças inatas das pessoas”. Nesse sentido, o autor exemplifica afirmando que a qualidade dos analisadores auditivos é uma aptidão importante para a capacidade musical. Desse modo, as aptidões, entendidas como particularidades anatômicas e fisiológicas, tem grande importância para o desenvolvimento de capacidades. Entretanto, Leites (idem, grifo do autor) salienta que “[...] as aptidões são somente uma das condições para a formação das capacidades; por si mesmas nunca as predeterminam. Se um indivíduo, inclusive tendo as aptidões mais brilhantes, não se ocupa da atividade correspondente a elas, nunca desenvolverá suas capacidades”.

mas sim incorpora as realizações de épocas anteriores de acordo com suas necessidades atuais”.

Com o domínio do fogo, da linguagem e de várias ferramentas (pelo trabalho) o ser humano fez-se a si mesmo; firmando sua humanidade, **ele tornou-se um criador**. Para ambos, Marx e Lukács, o trabalho é o fator chave, com o trabalho nasceu a humanidade. Lukács, evidentemente, diferencia o trabalho instintivo animal (abelhas, aranhas) e trabalho humano, que é sempre teleológico por natureza. Ele também assevera que o trabalho humano é sempre mental e físico (não apenas trabalho mental abstrato, como em Hegel) e que trabalho e linguagem originaram-se ao mesmo tempo. Segue-se, então, que Lukács considera o trabalho como o berço de todo o desenvolvimento humano, inclusive a arte. Ele rejeita, contudo, o “mito” idealista de que a arte nasceu ao mesmo tempo que o ser humano, que a poesia é a língua materna da humanidade, argumentando que o reflexo artístico teve início num estágio bastante avançado do desenvolvimento humano, progredindo muito lenta e gradualmente até alcançar sua especificidade. (KIRALYFALVI, 1975, p.43-44, grifo nosso).

O trabalho como produção dos recursos, materiais e não materiais, necessários à sobrevivência humana é a base de toda cultura, tanto em termos históricos como em termos da estrutura de qualquer sociedade em qualquer época. A arte, assim como todas as outras formas de objetivação da humanidade originou-se do trabalho, destacando-se dele num longo percurso histórico. Na sua gênese, a arte esteve misturada à magia e depois à religião. Mas foi aos poucos se afirmando em sua especificidade, centrada no humano e, por conseguinte, oposta às explicações transcendentais e centradas no divino. A obra de arte é fruto do trabalho humano, criado *pelos* seres humanos e *para* os seres humanos.

Da mesma forma que Lukács não concordou com a ideia de que a arte tenha pertencido desde sempre à natureza humana, nós também não concordamos que a criatividade seja uma característica inata. A gênese da criatividade é cultural, e desse modo, é inteiramente dependente da apropriação da cultura existente. Nesse sentido, a criatividade não é um fenômeno orgânico, nem um potencial individual inato ou que se desenvolva como fruto de interações espontâneas com o ambiente cultural. Caso assim fosse, a educação escolar promoveria pouco ou nada o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

A essência humana, conceituada na obra marxiana, não é inata e natural a todos os indivíduos. No entender do materialismo histórico e dialético, a essência humana comporta o conjunto das forças essenciais, assim como as possibilidades de desenvolvimento, que o

gênero humano construiu a partir do trabalho. Ou seja, a essência humana não está dada aos indivíduos no momento do seu nascimento, ela é uma síntese das máximas possibilidades de desenvolvimento humano contidas nas objetivações historicamente acumuladas (DUARTE, 2013).

Por meio da atividade humana, da dialética entre apropriação e objetivação, o ser humano se desenvolve e cria a si mesmo. Com efeito, os processos de objetivação e apropriação são opostos e, concomitantemente, compõem uma unidade dialética, que por sua vez, caracteriza a atividade humana.

Portanto, o trabalho é o fundamento da própria sensibilidade humana. A subjetividade que se objetiva e é apropriada por outrem, se enriquece e se desenvolve historicamente. Os sentidos humanos, por exemplo, pressupõem uma base biológica e natural, porém não se limitam a essa estrutura orgânica, isto é, deixam de ser tão somente biológicos e passam a ser essencialmente sociais. Os sentidos são humanizados e, portanto, se desenvolvem e se constituem no decorrer do processo histórico-social¹². Nas palavras de Marx (2010b, p.110), “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”¹³.

E nesse contexto, a obra de arte é uma maneira elevada de expressão objetiva da subjetividade humana. Assim, a sensibilidade estética é resultado de um longo e dialético processo histórico de humanização e formação dos cinco sentidos.

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é *nenhum* objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, portanto só pode ser para mim da maneira como a minha força essencial é para si como capacidade subjetiva [...] é apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados, Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser

¹² Há que se lembrar, porém, que os sentidos se desenvolvem e se constituem na base das relações sociais de produção e, portanto, a formação social dos sentidos é, em razão da divisão da sociedade em classes antagônicas, tanto humanização como alienação.

¹³ Esta tese marxiana se faz presente na Estética de Lukács como um todo.

primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada*. (MARX, 2010b, p.110).

O homem, como ser social e, portanto, histórico, necessita se apropriar dos produtos culturais acumulados pelas gerações precedentes para se humanizar; para tornar-se plenamente humano. A passagem supracitada deixa evidente que a sensibilidade humana, como por exemplo, o ouvido musical ou o olho para a beleza de uma obra estética, não são sentidos formados tão somente por propriedades biológicas e herdadas geneticamente, mas dependem de condições sócio-históricas.

Para as concepções hegemônicas sobre criatividade analisadas no capítulo anterior, seria um contrassenso a afirmação de que a criatividade deva ser reproduzida, pois a reprodução é entendida por essas concepções como a própria negação da criatividade. Afirmamos, porém, com base no que expomos até aqui, que, por meio da educação escolar, se reproduz, em cada indivíduo singular, a criatividade objetivada pelo conjunto dos seres humanos. Destarte, é preciso criar na subjetividade de cada um aquilo que já foi criado pela humanidade. Em síntese, a criatividade que foi objetivada e cristalizou-se na cultura, deve ser apropriada pelas futuras gerações. Está em proeminência a dialética entre a reprodução do já existente e a criação do novo.

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial. (MARX, 2011b, p. 25-26).

Os seres humanos precisam do passado, não no sentido saudosista de querer reviver os eventos passados, mas com o fim de superá-los por incorporação. As contradições, no sentido da lógica dialética, movem a sociedade e traduzem uma complexa relação entre polos opostos, dessa forma, o mesmo processo pode preservar e, simultaneamente, transformar. Reproduzir e criar. Portanto, reprodução e criação compõem uma unidade dialética, questão a ser abordada no próximo item.

2.1.1 Reprodução e criação

[...] se a pesquisa é a incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí parece-me que essa é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. É aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso, ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de "mentirinha", da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. (SAVIANI, 2009, p. 43-44).

Para iniciar esse item, colocamos em questão a própria pesquisa científica. Na citação anterior, Saviani faz referência ao caráter científico do método utilizado pela escola tradicional e ao caráter pseudocientífico dos métodos escolanovistas. Um bom orientador de uma pesquisa acadêmica não partirá apenas da curiosidade do jovem pesquisador. A pesquisa científica não tem a finalidade de sanar a curiosidade individual, mas sim de contribuir para a ciência e para o gênero humano. E, para tanto, é preciso estudar o que já existe em relação ao fenômeno que será pesquisado, para então, imaginar uma nova pesquisa.

Com efeito, a pesquisa científica é uma incursão no desconhecido, porém só pesquisamos a partir do que é conhecido. A partir da teoria já apropriada, lançamos hipóteses, que por sua vez, não são quaisquer perguntas, mas sim questionamentos de cunho científico. É preciso, pois, que cada indivíduo singular conheça o que já existe e *reproduza* na sua subjetividade aquilo que foi criado pelos seres humanos no decorrer da história e tornou-se acervo da humanidade, para então, adentrar no desconhecido. Assim, a reprodução é a mola propulsora da criação.

Essa discussão é de grande importância, visto que no cenário pedagógico, a palavra reprodução virou sinônimo de um ato acrítico e passivo. Entretanto, essa visão não compreende que o próprio conhecimento carrega em si atividade acumulada, que ao ser apropriado pelo sujeito, passa a ser “órgão da sua individualidade”.

Leontiev (1978, p.270) afirma que a formação de novas aptidões é a principal característica do processo de apropriação. De acordo com o autor “[...] a assimilação no homem é um processo de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana”. Nessa mesma direção, Duarte (2013) compreende que a atividade humana se objetiva nos instrumentos da cultura. E, conforme Leontiev (1978, p. 268), por meio da apropriação, a atividade dos seres humanos que está acumulada nos produtos culturais se transfere aos sujeitos, mas para tanto, “[...] é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

Nos instrumentos estão incorporadas e fixadas as operações do trabalho humano e funções sociais. Pensemos num objeto inserido no âmbito escolar: o lápis. Em condições ideais, antes mesmo de começar a escrever com o lápis, a criança desde muito pequena, é ensinada pelo adulto a segurar um giz de cera ou canetinhas hidrográficas mais grossas. Assim, começa a rabiscar, desenhar e colorir. Aos poucos, começará a desenvolver a coordenação motora, aprenderá a segurar um lápis de maneira adequada, treinará a coordenação motora fina e o movimento de pinça. Embora possa ser utilizado com outra função, como por exemplo, prender os cabelos ou marcar a página de um livro, o lápis possui uma função social definida para o gênero humano. E quando o adulto for ensinar à criança qual é a função desse objeto, ele mostrará aquilo que universalmente caracteriza o objeto como tal.

Portanto, outro ser humano coloca-se entre a criança e o novo objeto. Nota-se, aqui, o caráter ativo do processo de apropriação. Os indivíduos devem reproduzir o significado social das objetivações, e nesse processo, reproduzem os traços essenciais da atividade humana cristalizada no instrumento e, concomitantemente, as operações motoras e mentais ali encarnadas.

Com efeito, os instrumentos técnicos são objetos externos ao indivíduo e provocam mudanças na natureza, são orientados para fora, medeiam a relação entre a atividade humana e os objetos externos. Por analogia a esses instrumentos, Vigotski (1999b) postula que no comportamento humano há “dispositivos artificiais”: os instrumentos psicológicos.

Assim, os instrumentos psicológicos são ferramentas que auxiliam em tarefas psicológicas e se dirigem ao controle de ações psicológicas, portanto, estão orientados para a subjetividade e dirigem a conduta humana.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber, de pleno direito, a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente, são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza. (idem, p. 93).

Vigotski cita como exemplos de instrumentos psicológicos: “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemônicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais etc.” (idem, p. 93-94). Todos esses elementos da cultura são criações humanas; frutos da criatividade dos seres humanos no decorrer da história.

No livro *Psicologia da Arte*, publicado pela primeira vez em 1925, Vigotski analisou as obras de arte como uma técnica social do sentimento criada pelos seres humanos para atribuir existência objetiva aos sentimentos. Assim, os sentimentos estão objetivados num objeto: a obra da arte. O psicólogo soviético, no momento em que se dedicou ao estudo da psicologia da arte, não tinha ainda elaborado sua tese central sobre o desenvolvimento cultural do psiquismo humano. Entendemos, porém, que ao formular a tese de que a arte seria uma técnica social dos sentimentos, Vigotski já apontava na direção da teoria que elaborou depois, sobre a função mediadora dos signos.

Quando o aluno se apropria desses instrumentos culturais mais desenvolvidos - ciência, arte, filosofia e política - ele está se apropriando de atividade humana acumulada. Em certo sentido, ele reproduz o que existe, mas ao mesmo tempo, essa reprodução gera movimento do pensamento, gera contradições e perguntas. E ao colocar o pensamento em movimento, impulsiona-se a atividade criadora.

O indivíduo está incorporando à sua atividade, um instrumento cultural que já existe na sociedade e, portanto, não se cria nada novo. O acervo da humanidade existe como memória do gênero humano e, no momento que o indivíduo se apropria, passa também a ser memória individual. O uso desses instrumentos culturais gera novas possibilidades na atividade do aluno, que passa a fazer coisas que antes não fazia. Por um

lado, o instrumento reproduz normas e impõe certos padrões em sua utilização, mas por outro, abre possibilidades.

Com efeito, reprodução e criação são processos dialéticos. A apropriação também é reprodução, na medida em que reproduz, no indivíduo, as objetivações humanas historicamente acumuladas. E, por conseguinte, essas apropriações criam, no indivíduo, novas necessidades e a possibilidade da criação.

A criação nunca parte do nada. É preciso compreender o movimento dialético da criação. Conforme referimos no item anterior, a criação surge a partir da atividade de trabalho. No intercâmbio entre ser humano e natureza, o ser humano transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma, ou seja, há uma *transformação* objetiva e subjetiva. Em linhas iniciais, qualquer criação surge a partir do já existente, é sempre transformação. Não se deve, portanto, perder de vista a unidade dialética entre as dimensões de reprodução e criação como uma via de mão dupla, em que se destaca a reprodução do movimento e das contradições que ele contém.

A reprodução não é um processo de mão única e linear. Há movimento, incorporação, transformação e superação. Baseando-se em Kopnin (1978), Martins (2013, p. 5) afirma que:

[...] o desenvolvimento de todo fenômeno encerra acumulação de mudanças quantitativas expressas em mudanças qualitativas, ou seja, a transformação é uma passagem de quantidade à qualidade. É um movimento progressivo, ascendente, que supera por contradição o simples em direção ao complexo.

Ou seja, o processo de criação encerra em si um processo de conservação e reprodução daquilo que já fora apropriado e experienciado pelos indivíduos. O livro *Imaginação e criação na infância*, escrito em 1930 e lançado pela primeira vez no Brasil em 2009, traz importantes subsídios para pensarmos sobre essas questões. Contudo, antes de aludir às contribuições dessa obra à nossa pesquisa, vale lembrar a importância do rigor teórico conferida às traduções das obras vigotskianas publicadas na língua portuguesa.

Prestes (2010), em sua tese de doutorado, analisou obras de Vigotski traduzidas no Brasil e apontou que as traduções feitas para o português da obra vigotskiana demonstram equívocos (intencionais ou não), o que por sua vez, alteram substancialmente a compreensão de conceitos basilares da teoria vigotskiana e desvirtuam as ideias do autor. Esse problema já havia sido apontado por Duarte (1996) quando esse autor denunciou algo

que exploraria mais detidamente em estudo posterior (Duarte, 2004), ou seja, as distorções das ideias vigotskianas contidas em trabalhos que se propuseram a divulgar a obra desse autor.

Com efeito, consideramos imprescindível apontar a seguinte consideração feita por Prestes (2010, p.109, grifo nosso) no que se refere à tradução direta do idioma russo da obra *Imaginação e criação na infância*:

[...] ao longo da tradução de *Voobrajenie e tvortchestvo v detskom vozraste (Imaginação e criação na infância)*, a tradução para o espanhol apresentou a palavra *tvortchestvo* como *arte*. Algo similar ocorre nas versões em inglês e em italiano que empregaram a palavra *criatividade* ao invés de *criação*. Não foram essas boas opções, em russo, a palavra *tvortchestvo* significa *criação*. Na tradução dessas palavras deve-se privilegiar as inúmeras buscas em dicionários, o que ajuda bastante. Porém, a certeza de que se trata de criação vem da leitura atenta da obra como um todo, que permite ver que Vigotski está referindo-se a um processo (criação) e não a uma qualidade ou característica de quem é criativo (criatividade).

Isso é importante para concluir que Vigotski, na obra supracitada, não atribui às crianças a adjetivação de serem altamente criativas, mas sim se refere ao papel da imaginação, da criação e reprodução no desenvolvimento infantil. Para o autor, a riqueza cultural produzida pela atividade humana é a base de toda e qualquer criação, razão pela qual Vigotski considera a imaginação infantil menos desenvolvida que a do adulto, ao contrário daquelas concepções para as quais a imaginação seria uma capacidade inata que se mostraria em sua plenitude na infância e tenderia a se atrofiar na maior parte dos adultos.

Não estamos, de modo algum, menosprezando a infância ou as capacidades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, mas é preciso reconhecer e entender que as crianças estão galgando os primeiros degraus de sua formação e desenvolvimento psíquico. A criatividade, em suas máximas expressões, é fruto de todo o trabalho que a precede. O ponto de chegada é, ao mesmo tempo, produto e processo. É nesse mesmo sentido que Arce e Baldan (2012, p. 202-203) afirmam que:

O trabalho que realizamos com as crianças pequenas é o início do desenvolvimento da imaginação, do processo criador. Assim, o trabalho intencional de apresentação do mundo para essa criança, por meio dos seus sentidos, com a ajuda dos objetos produzidos pela humanidade, deve ser planejado e proposto pelo professor. O professor de educação infantil,

juntamente com a família, abre as primeiras portas para a criação. Essa abertura dos pórticos da atividade criadora é marcada pela presença da imitação e da reprodução. A reprodução e a criação andam de mãos dadas, não apenas nesse início, mas em todo exercício da atividade criadora que o indivíduo realizara em sua vida.

O ensino é fonte de desenvolvimento e, portanto, o professor deve dirigir o trabalho educativo, objetivando que todas as crianças tenham suas potencialidades desveladas e trabalhadas. No que se refere à reprodução e criação, algumas ideias vigotskianas podem nos ajudar a entender esses processos.

Segundo Vygotski (2009), há dois tipos principais de atividade no que diz respeito ao comportamento humano. A primeira modalidade é a reprodutiva, e está estreitamente ligada à memória, visto que reproduz marcas de impressões anteriores ou comportamentos criados e elaborados anteriormente. Ou seja, por meio da reprodução, não se cria nada absolutamente novo, mas sim se repete de forma mais ou menos igual o que já existia.

No entanto, o psicólogo soviético alerta-nos que o ser humano não apenas se limita à conservação e reprodução de experiências passadas. Eis, então, que além da atividade reprodutiva, há a atividade criadora ou combinatória. Nós, seres humanos, não apenas reproduzimos, mas também criamos novas imagens e ações, combinando e reelaborando dados da experiência anterior. Ele esclarece, porém, que essa atividade criativa é predominantemente uma nova combinação de elementos já existentes na atividade reprodutiva. Destarte, por meio do movimento dialético da reprodução de experiências anteriores, cria-se o novo¹⁴.

Em realidade, embora Vigotski se refira a dois tipos de atividade, essa distinção é muito mais um recurso expositivo do que uma distinção ontológica, pois ele mesmo, pautando-se na dialética materialista e histórica, tem como referência primeira o trabalho como atividade fundante que diferencia os seres humanos e os animais. Na acepção marxista, o trabalho é uma atividade que ao mesmo tempo conserva e transforma a

¹⁴ Essa distinção de dois tipos de atividade humana, a reconstituidora ou reprodutiva e a criadora ou combinatória, não pode, de maneira nenhuma, ser absolutizada, pois como mostra-nos Duarte (2013, p.33-34) “[...] é muito difícil, na história, separar absolutamente a repetição e a criação do novo, porque muitas vezes, ao se produzir um instrumento já existente, são descobertos novos aspectos que levam ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de um instrumento, o que pode vir a nele acarretar modificações [...] a objetivação e a apropriação como processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação como geração do novo”.

realidade. Nesse sentido a reprodução não se mostra unicamente como conservação, mas simultaneamente como transformação.

Um aspecto enfatizado por Vygotski (2009) é o de que a criação não é um fenômeno extraordinário que só aconteceria em consequência de talentos excepcionais, pessoas geniais e privilegiadas e, portanto, só se manifestaria em grandes obras. Embora esses momentos de criação genial sejam importantes na história da humanidade, a criação vai muito além deles, sendo uma característica da atividade humana e se manifestando em pequenas e anônimas criações que formam a base para as grandes transformações. Sendo a criação um fato corriqueiro da atividade humana, ela se manifesta já na infância, o que pode ser constatado, por exemplo, nas brincadeiras infantis. Em suas brincadeiras, as crianças reproduzem muito do que já presenciaram com adultos, mas não reproduzem exatamente da maneira real como vivenciaram porque não representam o real com fidedignidade. Ao brincar, a representação que a criança faz do real possui as características próprias ao psiquismo infantil que ainda não formou os conceitos propriamente ditos, o que impõe limites à sua capacidade de representação fidedigna da realidade.

A criança acumula os materiais com os quais posteriormente construirá sua fantasia, ou seja, a criança cria com o alicerce da experiência e de tudo o que ela percebe no mundo em que vive. O produto da imaginação é sempre arquitetado de materiais hauridos da realidade, do acúmulo de experiências vivenciadas anteriormente. A criação apoia-se na memória, ou seja, nossa imaginação modifica e reelabora elementos retirados da própria realidade, gerando uma nova combinação de tais elementos. Vê-se aqui claramente a dialética entre conservação e transformação e, além disso, destaca-se a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados como fundamental nesse processo.

Não obstante, no que diz respeito à atividade criadora, Vygotski (2009) apresenta duas ideias de extrema importância para nossa pesquisa. A primeira é a de que a criação não é algo que apenas acontece nos momentos das grandes invenções, muito pelo contrário, é algo próprio à atividade humana.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. 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 determinada pelas anteriores. (VYGOTSKI, 2009b, p. 42).

Todo o mundo da cultura foi criado pelos próprios seres humanos no decorrer da história. Pode-se dizer, assim, que a criação é condição necessária para a própria existência da humanidade. A criatividade é decorrente das necessidades surgidas historicamente na prática social, ou seja, o surgimento e o desenvolvimento da criatividade dependem das condições históricas, materiais, objetivas e subjetivas.

A segunda ideia crucial para nossa pesquisa é a de que “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VYGOTSKI, 2009, p.22). Destaca-se, aqui, a imprescindibilidade da transmissão intencional da cultura acumulada, na medida em que o ato criador depende da riqueza das experiências anteriores, que condicionam a imaginação e a criação dos indivíduos. Nesse sentido, mais uma vez, insistimos na afirmação de que a criatividade não é um fenômeno da natureza, herdado geneticamente ou desenvolvido independentemente da experiência humana acumulada ao longo da história social. Portanto, a imaginação e a criatividade estão sempre vinculadas ao mundo real e são fenômenos exclusivamente humanos, que só existem no ser social.

Por fim, compreendemos a reprodução como um processo que representa a gestação do novo. Isto é: a reprodução aparece como atividade insubstituível que gesta o nascimento do novo.

Essas ideias são imprescindíveis para pensarmos algumas questões. Em condições ideais de vida, o indivíduo encerra possibilidades para desenvolver-se plenamente ou, como já apontamos anteriormente, tem potencial para a formação de aptidões especificamente humanas (LEONTIEV, 1978). Então, por que isso não acontece na sociedade contemporânea?

Para responder essa questão, é preciso, antes de qualquer coisa, termos claro que o ser humano se humaniza na base das relações sociais de produção. Há aqui um pressuposto fundamental para o pensamento marxiano: o caráter material da existência humana. As relações sociais são objetivas e, portanto, se expressam tanto nas objetivações físicas quanto subjetivamente. Em claras palavras, o modo de produção não produz apenas coisas, mas também pessoas, subjetividades, psiquismos (MARTINS, 2013). Ou seja, as

condições para o desenvolvimento não estão disponibilizadas de maneira igualitária para todos os indivíduos. É nesse sentido que Leontiev (1978, p.283) questiona sobre o problema da desigualdade na capacidade do ser humano de desenvolver novas aptidões e critica concepções inatistas e espontaneístas desse desenvolvimento:

Mas é um ideal acessível o do desenvolvimento no homem de todas as suas aptidões humanas? A força deste preconceito profundamente enraizado nos espíritos, segundo o qual o desenvolvimento espiritual do homem tem a sua origem em si mesmo, é tão grande que ela a por o problema ao contrário: não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as aptidões científicas que seriam a condição desta aquisição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico, mas o talento artístico que condicionará a apropriação da arte. Citam-se em apoio desta teoria fatos que testemunham da aptidão de uns e da incapacidade total de outros para tal ou tal atividade, sem mesmo se interrogam donde vêm estas aptidões; tem-se geralmente a espontaneidade da sua primeira aparição por prova da sua idoneidade. O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso.

Importa-nos, nessa passagem, o destaque dado por Leontiev à inexistência de seres humanos com aptidões genéticas para as atividades científicas ou artísticas. Muito pelo contrário, o autor evidencia que são as apropriações das objetivações científicas e artísticas que desenvolvem no psiquismo humano esses supostos “talentos”.

Considerar a existência de determinação genética da criatividade significa desconsiderar a ideia de que as funções mentais são desenvolvidas histórico-socialmente mediante a apropriação da cultura. A individualidade, no seu sentido mais elevado, é um produto social (DUARTE, 2013).

Com efeito, a imaginação e a criatividade são propriedades excepcionalmente humanas. E como tal, todo e qualquer ser humano é *potencialmente* criativo. Nesse sentido, entendemos a imaginação como uma função psicológica culturalmente formada e expressão máxima da consciência do psiquismo humano, a qual não é alcançada por todos os indivíduos na sociedade capitalista.

2.2 O processo funcional imaginação e a criatividade

O psiquismo humano como sistema interfuncional abarca os processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Esses processos são os responsáveis pela formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. É importante ressaltar que é impossível compreender cada função psicológica isoladamente, pois a imagem subjetiva apenas se instituiu devido à interfuncionalidade dos processos psíquicos (MARTINS, 2013). Contudo, focaremos nas singularidades da imaginação, sem deixar de lado sua relação com os outros processos funcionais.

Com efeito, em primeiro lugar, é preciso destacar a estreita relação entre a imaginação e as demais funções psicológicas. Na medida em que todos os processos funcionais se desenvolvem por meio de imagens, grosso modo, todos são imaginativos (MARTINS, 2013).

A singularidade da imaginação reside em que ela é a função psíquica a quem cumpre a seguinte tarefa: modificar as conexões já estabelecidas entre sujeito e objeto, produzindo uma nova imagem, ou seja, romper com as conexões habituais entre dado objeto e dada imagem e reordená-las do ponto de vista abstrato. Segundo Rubinstein (1967, p. 361):

Os homens como seres humanos ativos não apenas observam e reconhecem o mundo, mas também o modificam, transformam-no. Para poder transformar a realidade na prática, deve saber também transformá-la mentalmente. Esta exigência é cumprida pela imaginação. Está inseparavelmente vinculada com nossa aptidão de modificar o mundo, de transformar ativamente a realidade e de criar algo novo.

Imaginar significa, em primeira instância, construir a imagem antecipada do produto da atividade. Nós alteramos os objetos primeiro em nossa mente, rompendo com as conexões já estabelecidas, para assim, criar uma nova imagem. Eis uma das características fundantes do trabalho, o produto da atividade existe primeiro na mente do sujeito. Como definimos no primeiro item desse capítulo, o trabalho é a gênese da criatividade. A imaginação nos possibilita representar o resultado final da nossa atividade antes de executá-la.

Compreende-se a imaginação como uma função exclusivamente humana, que só existe no ser social. A antecipação mental do resultado que se espera alcançar com a

atividade de trabalho produz, na mente do sujeito, uma imagem de algo que ainda não existe, mas poderá vir a existir se a atividade for bem sucedida.

Como explica Martins (2013), o psiquismo humano é unidade matéria e ideia, sendo que a última apenas se desenvolve culturalmente. O psiquismo constitui-se, portanto, de mecanismos orgânicos (o aparato biológico) e as ideias. Entretanto, mesmo as ideias tem origem material, isto é, a imagem subjetiva corresponde à realidade objetiva. Aí reside, como explica Martins (2013, p. 36), “[...] a dupla face da materialidade do psiquismo humano, ou seja, sua base material orgânica (cerebral) e a materialidade do objeto contida na ideia” (idem, p.34). Tais proposições nos levam a afirmar que a as ideias do sujeito que cria algo novo tem base objetiva na própria realidade.

Nesse sentido, o processo funcional imaginação, como afirma Martins (2011, p.50) é analítico-sintético, visto que “[...] na transformação de representações já construídas, condição para a imaginação, a análise opera desagregando elementos da imagem existente visando a uma nova combinação, que por sua vez, determina nova síntese”. Destarte, o conteúdo da imaginação, a princípio, é a memória.

Vale dizer, aqui, que quando mencionamos a memória, não estamos nos referindo tão somente à memória do indivíduo singular, mas sim à memória do gênero humano. É importante ressaltar esse aspecto para evidenciarmos o papel da educação escolar nesse processo de desenvolvimento da imaginação, que é justamente enriquecer a memória do indivíduo. Quando o aluno se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados, ele está ampliando sua memória, registrando elementos que vão muito além de sua memória individual, ou seja, o aluno passa a ter um domínio sobre a memória da humanidade¹⁵.

Não obstante, a riqueza cultural produzida pela atividade humana que está cristalizada na memória da humanidade é a base de toda e qualquer imaginação. De acordo com Rubinstein (1967, p.361-362):

A imaginação significa uma separação da existência passada, *uma reforma do que está dado* e, sobre esta base, a produção de novas imagens, que ao mesmo tempo são produtos da atividade criadora do homem e exemplo dela. A diferença fundamental da imaginação propriamente dita com respeito à memória imaginativa se deve a outro

¹⁵ Heller (1986, p. 125, grifo da autora), analisando a estética de Lukács, mostra que, para este, “[...] a arte se torna, em cada uma de suas obras, a *memória da humanidade*, o recebimento estético se revela um processo que nos permite a conquista do passado da humanidade”.

enfoque da realidade. As imagens mnêmicas representam uma reprodução da experiência. A função da memória consiste em conservar o mais fielmente possível os resultados da experiência; a imaginação, em transformá-la.

A imaginação, como formação de novas conexões entre imagem e objeto (MARTINS, 2013), tem como ponto de partida a imagem já registrada, as conexões estabelecidas entre imagem e objeto. Quando a modificação das imagens deixa de ser involuntária, torna-se possível, segundo Rubinstein (idem, p. 362) a verdadeira imaginação, “[...] convertendo-se em livre operar com as imagens, que não estão vinculadas a um enfoque de reprodução”. Na medida em que a imaginação vai elevando-se a níveis e formas cada vez mais superiores, se diferencia cada vez mais claramente da memória.

A imaginação, assim, irá *transformar* essas imagens. Como afirma Martins (2013, p. 271- 272): “Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição”. Entretanto, para transformar verdadeiramente o memorizado, faz-se necessário o pensamento abstrato altamente desenvolvido. Em realidade, a imaginação tenciona reprodução e transformação, e dessa forma, aparece como expressão máxima da consciência do psiquismo humano. Assim, enquanto a memória se orienta para o passado, a imaginação em aliança com o pensamento abstrato, se orienta pelo futuro.

A imaginação se expressa efetivamente quando a transformação da imagem deixa de ser involuntária e passa a orientar conscientemente a atividade. Conforme afirma Rubinstein (1967, p. 365), “[...] nas formas superiores da imaginação, na atividade criadora, as imagens se formam e transformam conscientemente de acordo com os objetivos da atividade consciente e criadora do homem”.

Estão ligados, portanto, três processos funcionais: imaginação, memória e pensamento. Entretanto, como já salientamos, não se trata de qualquer pensamento, mas o pensamento com um alto grau de complexidade: o pensamento abstrato. Destarte, justifica-se porque nem todos os seres humanos possuam o tão apelado “dom” da imaginação. Por tal razão, quando nos dedicamos ao desenvolvimento da imaginação, não se pode entendê-la como uma função única e especial, pois fazer isso seria tratá-la como “dom”.

As funções não existem por si próprias e independentes umas das outras. Nesse sentido, quando se afirma que determinado indivíduo não é criativo, ou então, que não

possui uma rica imaginação, não se trata de um déficit específico da função psicológica imaginação. Em realidade, o problema da pouca criatividade não deve ser tratado como uma característica pessoal e exclusiva, mas sim como uma manifestação direta de um déficit no próprio desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos, ou melhor, um déficit no ensino. O foco não deve ser colocado no indivíduo, mas sim na sociedade e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a natureza dos conteúdos escolares se impõe como condição para o desenvolvimento do psiquismo em sua forma máxima de expressão (MARTINS, 2013). Lembremos que o desenvolvimento do psiquismo encerra a superação, por incorporação, das funções psicológicas elementares¹⁶, aquelas funções de cunho fundamentalmente biológico, em direção às funções psicológicas superiores, aquelas culturalmente formadas.

Os processos requeridos à superação das formas naturais e espontâneas demandam a interposição de signos, em outras palavras, demandam a apropriação de um universo simbólico historicamente sistematizado. Nesse processo, de transformação das dimensões elementares em direção à complexificação do psiquismo humano, é que desponta a formação dos verdadeiros conceitos.

Apoiando-se em Vigotski, Martins (2013, p. 239) afirma que, “[...] os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato”. Sem o pensamento abstrato, o indivíduo permanece subjugado a relações sensoriais imediatas com os objetos.

Duarte (2000, p. 111) afirma que, para Vigotski, “[...] a passagem ao pensamento por conceitos é o passo decisivo na adolescência, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo”¹⁷. É preciso, pois, superar o pensamento empírico

¹⁶ Cabe esclarecer que a superação das funções psicológicas elementares não significa o seu desaparecimento. As funções elementares são assim definidas porque também são comuns aos seres humanos e aos animais, como aparato biológico. Nos seres humanos, por sua vez, essas funções, ainda que elementares, são culturalmente desenvolvidas, como a memória voluntária, por exemplo. Como esclarece Martins (2013, p. 102-103): “Entre as leis naturais e sociais, afirmou Vigotski, é estabelecida uma relação dialética, em que as primeiras não desaparecem, mas são superadas e, para ele, na base de tal superação reside o autodomínio do comportamento”.

¹⁷ A dissertação de mestrado de Ricardo Eleutério dos Anjos (2013) intitulada “O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes” oferece-nos grandes contribuições no que se refere à superação de visões naturalizantes sobre a adolescência e mostra que a idade de transição é um momento privilegiado no desenvolvimento humano para

em direção ao pensamento por conceitos, o qual por sua vez, demanda uma relação abstrata e mediada com a realidade, produzindo-se momentos de suspensão da experiência imediata do indivíduo.

Os vínculos entre pensamento abstrato e imaginação são, portanto, tão fortes que se pode afirmar que não há imaginação sem pensamento abstrato!¹⁸ Assim, os conteúdos desse tipo de pensamento constituem-se em matéria prima para a imaginação. Não obstante esses estreitos vínculos, existem diferenças importantes, que definem as especificidades de cada uma dessas funções.

É nessa direção que Vygotski (2009) considerava existir uma estreita relação entre a apropriação, pelo indivíduo, da experiência socialmente acumulada e o desenvolvimento da imaginação. Foi nesse contexto de análise que esse autor afirmou que a imaginação infantil é mais pobre do que a imaginação do adulto. Apoiando-se em Vigotski, Martins (2013, p.238) afirma que se o desenvolvimento da imaginação fosse mais fértil na infância do que na idade adulta, seria um curso oposto à concepção de *desenvolvimento* na medida em que seria um processo “involutivo” e não teria o efeito de desenvolver-se, ampliar-se.

Rubinstein, também se referindo ao desenvolvimento da imaginação na criança, afirma:

[...] a imaginação na criança é mais débil que no adulto. O “voo da realidade” na fantasia infantil consiste principalmente em que a criança não pode ter em conta as leis da realidade objetiva, que desconhece, de modo que violenta facilmente a realidade da vida. A aparente abundância das fantasias infantis é, na realidade, em sua maior parte, a maior expressão da debilidade de seu pensamento crítico do que a força de sua imaginação. (RUBINSTEIN, 1967, p. 373).

O limite existente na imaginação da criança é, em verdade, a expressão do próprio limite do desenvolvimento de sua consciência. O pensamento da criança pretere as relações

a formação do pensamento por conceitos, o que por sua vez, possibilita ao indivíduo uma relação mais consciente com as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

¹⁸ Além do estreito vínculo entre imaginação e pensamento abstrato, não se pode perder de vista a interfuncionalidade do psiquismo humano, o que por sua vez, implica a impossibilidade da formação do pensamento abstrato sem o desenvolvimento de outros processos funcionais como a percepção, a atenção, a memória e a linguagem. Vale dizer ainda que o desenvolvimento de tais processos funcionais depende substancialmente dos processos educativos à medida que apenas se formam culturalmente, em especial, por meio da educação escolar, desde a educação infantil.

internas essenciais e não visíveis entre os fenômenos, isto é, o pensamento infantil ainda desconhece as leis que regem a existência objetiva dos fenômenos. Essa suposta rica imaginação se refere, então, à expressão do sincretismo e do pensamento por complexos, que são as duas primeiras fases do desenvolvimento do pensamento, e somente após elas, desponta o pensamento conceitual.

Segundo Vigotski (apud MARTINS, 2013), o desenvolvimento do pensamento passa por três etapas principais: *o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual*. Assim, o desenvolvimento do pensamento por conceitos perpassa esses estágios, assumindo neles diferentes qualidades. Com efeito, as fases que antecedem o pensamento conceitual propriamente dito, ou seja, as duas primeiras fases do pensamento, vão desde a primeira infância até a adolescência.

O pensamento sincrético predomina na primeira infância. Nessa primeira etapa, a palavra consiste em mera extensão ou propriedade do objeto. Isso significa afirmar que ainda não há nenhum significado abstrato, o que equivale à ausência de significados simbólicos. Com efeito, pensamento e ação se identificam, de modo que a criança age subjugada à percepção e impressões sensíveis. No pensamento sincrético, a imagem construída, pela criança, da realidade, consiste num emaranhado de representações que se vinculam de maneira casual, assistemática e subjetiva.

O pensamento por complexos, por sua vez, segundo Vigotski, inicia-se com o término da primeira infância e sua superação ocorreria, em condições socioeducacionais adequadas, na adolescência. No pensamento por complexos, a imagem subjetiva da realidade objetiva conquista maior coerência em comparação com a fase anterior, mas os agrupamentos ainda não resultam da compreensão de relações essenciais entre os objetos:

O sincretismo e a prevalência das conexões subjetivas próprias ao pensamento por agrupamentos começa a ceder lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas por meio da experiência imediata. Os complexos abarcam, então, a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo conexões práticas e casuais. Por isso, afirmou Vigotski, tais vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores. Por conseguinte, cada elemento do complexo relaciona-se com o conjunto baseando-se em diferentes estratégias de generalização, com base nas quais o autor propôs cinco tipos principais de complexos, a saber: *complexo associativo*, por *coleção*, por *cadeia*, *complexos difusos* e *pseudoconceitos*. Esses tipos correspondem às etapas do desenvolvimento do pensamento por complexos (MARTINS, 2013, p.218).

Martins (2013, p. 219) afirma que “[...] as manifestações do pensamento por complexos-difusos são, equivocada e frequentemente, associadas a uma “rica imaginação infantil”. Para Martins (idem, ibidem):

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de “segunda ordem”. Da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos.

A criança constrói relações explicativas, em sua maioria equivocadas, ela explica e associa livremente os fenômenos da realidade por meio de suas experiências concretas com as pessoas e com os objetos. A superação dessa forma de pensamento vai ocorrendo à medida que a criança passa dessa forma de generalização por complexos difusos para outra forma de generalização: a que trabalha com pseudoconceitos. Como explica Martins (2013, p. 220):

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança.

Assim, a criança supera o complexo difuso em direção ao pensamento por conceitos, por meio dos pseudoconceitos. A criança, dessa maneira, avança em direção ao pensamento conceitual, mas, para chegar a este, precisa se apropriar das definições que lhe são apresentadas pelos adultos, especialmente, pela educação escolar. Ser-lhe-á necessário ir além do domínio verbal dessas definições, passando à compreensão efetiva das relações substantivas que subjazem a tais definições.

Conforme Vygotski (2001, p.148), “a linguagem das pessoas em torno da criança, com seus significados estáveis e constantes, predetermina os canais de desenvolvimento de suas generalizações.” Com efeito, o adulto não transmite diretamente à criança seu modo

de pensar. A criança, como mostra Vigotski, pensa de acordo com o estágio de desenvolvimento intelectual em que se encontra, mas ao mesmo tempo, em contato com a comunicação verbal do adulto, desenvolve suas generalizações. O adulto, nesse sentido, pode “determinar a direção do desenvolvimento da generalização e seu destino, isto é, a generalização resultante” (idem, *ibidem*). Nesse sentido, em contato com a linguagem dos adultos – que já se apropriaram do pensamento por conceitos - o significado das palavras se enriquece e se complexifica, apoiando-se em novos mecanismos de generalização e avançando na formação dos conceitos propriamente ditos.

As crianças não se apropriam imediatamente do pensamento dos adultos. Há, portanto, uma *aparente* semelhança entre o pensamento da criança e o do adulto. Essa aparente semelhança é o que torna possível a comunicação verbal entre eles, caso contrário, a compreensão mútua seria impossível! Assim sendo, os pseudoconceitos, em sua aparência, coincidem com os verdadeiros significados atribuídos pelos adultos, mas na essência diferem destes.

Como afirma Vigotski, a criança não cria sua linguagem, mas se apropria da linguagem dos adultos. Assim, “a criança não escolhe o significado da palavra, ele é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão da linguagem do outro” (idem, p.150). Segundo Vygotski (idem, p.151, grifo no original):

Devido à dupla natureza funcional dos pseudoconceitos [...], esta fase do desenvolvimento do pensamento infantil adquire um *significado evolutivo* claramente extraordinário. Serve como *elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos*. Revela-nos o processo de formação dos conceitos infantis. Devido à mencionada contradição interna, o pseudoconceito, mesmo tratando-se de um complexo, carrega a semente do futuro conceito germinando em seu interior. A comunicação verbal com os adultos torna-se, assim, um poderoso motor, um poderoso fator de desenvolvimento de conceitos infantis. A transição de pensamento por complexos ao pensamento por conceitos passa despercebida à criança, porque o conteúdo dos pseudoconceitos coincide com o dos conceitos de adultos.

A criança se apropria dos significados das palavras por imitação, ela recebe dos adultos esses significados já prontos. Isso, entretanto, não cerceia o desenvolvimento do seu pensamento, ao contrário, é justamente o fato de que na aparência o pseudoconceito com o qual trabalha a criança se mostra igual o conceito com o qual trabalha o adulto, que

possibilita a comunicação entre ambos e as ações conjuntas, o que cria as condições para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Assim, “a criança começa a operar com conceitos e utilizá-los na prática antes de ter consciência deles” (idem, *ibidem*). Deve ser destacado, porém, que o ensino dos conteúdos escolares em suas relações substantivas, ou seja, o avanço no domínio das teorias científicas é de fundamental importância para a superação do pseudoconceito, isto é, para a superação dessa identificação inicial entre a linguagem do adulto e a da criança, que ocorre pela superfície da linguagem.

Não podemos deixar de mencionar que, dadas as condições de vida e educação da sociedade atual, infelizmente, grande parte das pessoas não atinge patamares superiores de desenvolvimento intelectual, isto é, permanece estagnado nos pseudoconceitos e não chega a desenvolver de forma mais efetiva o pensamento por conceitos. Deste modo, a imaginação não se realizará em sua plenitude, visto que apenas se desenvolve na base do pensamento por conceitos.

Não é nossa intenção abordar as especificidades de todas essas etapas. Mas é preciso ter claro que, apenas na idade de transição, ou seja, a partir do pensamento conceitual, quando o indivíduo alcança a liberdade interna do pensamento, será possível a rica imaginação. Segundo Vigotski (1996, p. 208-209):

O essencialmente novo no desenvolvimento da fantasia na idade de transição consiste precisamente que a imaginação do adolescente estabelece estreita relação com o pensamento por conceitos, se intelectualiza, se integra no sistema da atividade intelectual e começa a desempenhar uma função totalmente nova na estrutura da personalidade do adolescente. [...] A fantasia, portanto, não é função primária e independente e principal do desenvolvimento psíquico do adolescente, seu desenvolvimento é consequência da função da formação de conceitos, consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de mudanças que sofre o adolescente em sua vida mental.

Portanto, a imaginação ancora-se no pensamento conceitual, cuja formação se dá na idade de transição. Vale dizer ainda que, segundo Martins (2013), Vigotski não fornece indícios em suas obras sobre a distinção entre fantasia e imaginação, porém outros psicólogos soviéticos, como Rubinstein (1967), Ignatiev (1960) e Petrovsk (1985), “[...] apontam uma distinção qualitativa entre fantasia e imaginação, tomando como critério o grau de realismo que os acompanha” (2013, p. 239). Quando uma criança explica

determinado fenômeno de modo aparentemente “criativo”, há que se entender que, em realidade, não se trata de imaginação, mas sim de um ato de fantasia.

Podemos, assim, chamar de fantasia as manifestações abstratas cujo desprendimento do real ocorre de maneira quase absoluta. Não obstante, a imaginação não se desprende do real, muito pelo contrário, se ancora profundamente no objeto porque visa transformá-lo. Com efeito,

Superada a ideia da imaginação e da criatividade como expressões naturais e livres da consciência, há que se reconhecer que apenas a liberdade interna do pensamento, do conhecimento e da ação, alcançada tão somente pela formação dos conceitos, possibilita-lhes existir objetivamente. Ademais, como extensão das concepções naturalizantes a imaginação e a fantasia despontam unilateralmente associadas à vida emocional em detrimento de seus vínculos cognitivos. Nessa direção, o “bom ensino” seria aquele que delega a imaginação aos estados subjetivos de ânimo, o que quer dizer, à sua própria sorte. Contrapondo-se radicalmente a essa interpretação, Vigotski foi claro ao afirmar que se o desenvolvimento psíquico corresponde à intelectualização de todas as funções, tais como percepção, atenção, memória, linguagem etc., da mesma forma ocorre com a imaginação, afirmando então que esse processo é tão presente e necessário na poesia quanto na geometria! Portanto, a imaginação, a criatividade e a fantasia não são “entes autônomos”, independentes de todo o sistema psíquico. Pelo contrário, seu desenvolvimento resulta e se vincula, sobretudo, à formação do pensamento teórico, isto é, a um alto grau de desenvolvimento conceitual. Apenas as firmes conexões existentes entre o objeto e a imagem mental que lhe corresponde tornam possível o estabelecimento de novas conexões no plano psíquico, isto é, liberta a imagem de sua concretude – dado factível apenas na ação do pensamento abstrato. (MARTINS, 2013, p. 305).

É nesse sentido, pois, que a educação escolar deve visar o desenvolvimento do pensamento conceitual maximamente abstrato dos indivíduos. Podemos dizer, assim, que o papel da educação escolar é extremamente criativo, pois quando o ensino é bem sucedido, cria-se no aluno algo novo, algo que até então era desconhecido. Ou seja, o que é criador do ponto de vista singular ou particular, não necessariamente é criativo do ponto de vista da humanidade. O gênero humano já alcançou níveis elevados de suas objetivações, porém os indivíduos não nascem com a capacidade de se objetivarem nesses níveis elevados nem os alcançam espontaneamente. Assim, as objetivações mais elevadas da humanidade devem ser criadas em cada sujeito particular.

Com efeito, o processo de criação acontece a partir da mediação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Quanto mais rica e mais fidedigna for a imagem subjetiva

do mundo, mais rica será a criação. Isto é: a criatividade depende invariavelmente do desenvolvimento e da qualidade da imagem subjetiva da realidade objetiva, a qual por sua vez, depende da mediação dos processos educativos (MARTINS, 2013).

Chegando-se a este ponto, já se pode compreender porque é incorreto afirmar que a imaginação se mostra em plenitude durante a infância, em especial, nas brincadeiras infantis, e tenderia a se atrofiar nos adultos. Esse assunto será conteúdo do próximo item deste capítulo.

2.2.1 A imaginação e as brincadeiras infantis: apenas o *começo da história*

É bastante difundida a ideia de que a brincadeira afasta a criança do mundo real. Tratar-se-ia de um universo paralelo: o tão propagado mundo da imaginação. Em contrapartida, os estudiosos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica compreendem a brincadeira como a atividade na qual a criança amplia e enriquece o seu domínio sobre o mundo do qual faz parte e não uma atividade na qual a criança se afasta da realidade. Concordamos com Pasqualini (2013, p. 88) ao afirmar que:

O jogo de papéis é talvez a maior vítima de interpretações naturalizantes. O brincar de faz de conta é com grande frequência pensado como algo natural da criança, como uma expressão de sua suposta natureza imaginativa. Costuma-se pensar que a criança “tem muita imaginação”, e por essa razão gosta tanto de brincar.

Assim, a atividade de jogo de papéis, *atividade-guia*¹⁹ do período pré-escolar, é quiçá o maior alvo das concepções naturalizantes e espontaneístas sobre a infância, as quais entendem a imaginação e a criatividade como máximas expressões na natureza da criança. E, portanto, a intervenção direta e intencional do adulto seria prejudicial e atrapalharia a liberdade e criatividade das crianças.

Pasqualini (idem), baseando-se em Vigotski, ressalta que não é a imaginação que impulsiona os jogos simbólicos, mas sim a atividade da brincadeira que conclama o processo funcional imaginação. Assim sendo, a brincadeira de faz de conta encerra, por

¹⁹ Prestes (2010, p.163) considera que a tradução mais adequada seria “atividade-guia”, mas esse termo também pode ser encontrado em outras traduções como atividade dominante ou atividade principal.

suas especificidades e estrutura, papéis e situações imaginárias, abstraídas da vivência concreta da criança.

Diante disso, é fundamental entender que a imaginação aparece nas brincadeiras tão somente como o pontapé inicial para a formação da função psíquica imaginação e não como sua máxima expressão. Como discutimos no item anterior, os verdadeiros frutos da imaginação só aparecem, de fato, na adolescência. Apenas da idade de transição em diante, o indivíduo acumulou experiências sociais suficientes para que sua capacidade de abstração esteja mais desenvolvida. Apenas com o pensamento abstrato desenvolvido, o indivíduo poderá genuinamente criar algo novo. Portanto, a brincadeira de papéis sociais é *apenas o começo da história!*

Não é nosso objetivo abordar a periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico e as características fundamentais de atividade dominante, épocas, períodos e crises²⁰. Pretendemos focar especificamente na atividade dominante da infância, *jogo de papéis*, referente ao período pré-escolar, a fim de evidenciar essa atividade como ponto de partida para o desenvolvimento da imaginação e não seu ponto de chegada, como vulgarmente é entendido.

De antemão, faz-se necessário frisar a concepção de desenvolvimento presente nessa periodização. Com efeito, não se trata de um desenvolvimento linear, natural e espontâneo, mas sim um desenvolvimento histórico-cultural e, portanto, depende da produção (ou não) na subjetividade de cada indivíduo daquilo que já foi produzido pela humanidade ao longo da história.

No período pré-escolar, como apontamos, a atividade-guia é o jogo de papéis. Para Leontiev (2012b, p. 65), a atividade principal não é aquela em que a criança passa a maior parte do seu tempo, mas sim a atividade que, de maneira mais decisiva, promove o desenvolvimento psíquico e, portanto, é a “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em um certo estágio de seu desenvolvimento”.

Segundo o autor, há tipos de atividades que são dominantes e guiam o desenvolvimento psíquico em determinados estágios, enquanto outras atividades

²⁰ Para um maior aprofundamento sobre a periodização histórico-dialética de desenvolvimento vide Pasqualini (2013).

coexistem, mas exercem um papel secundário na promoção do desenvolvimento. Leontiev (idem, p. 64) caracteriza a atividade principal a partir de três propriedades:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. [...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento.

O autor exemplifica a segunda propriedade da atividade principal afirmando que “[...] os processos de imaginação ativa [...] são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato nos estudos [...]” (idem, *ibidem*). Isso é muito importante para entendermos que a verdadeira imaginação não surgirá a partir do nada na idade de transição. Esse processo funcional é gestado por todo o processo que o antecede e emerge no interior das atividades dominantes anteriores, quando dadas as condições para esse desenvolvimento.

Para Leontiev (idem, p.122), dentro da atividade principal “[...] se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Desse modo, sempre dentro de uma determinada atividade principal já começa a nascer uma nova atividade. A atividade de estudo, por exemplo, surge no interior da atividade de jogo de papéis. Assim, num dado momento, em função do processo educativo realizado, a atividade de jogo de papéis já não oferece mais as principais condições para o desenvolvimento da criança e, nesse sentido, surge a atividade de estudo como atividade-guia. Assim, as atividades principais surgem em períodos anteriores do desenvolvimento e tornam-se acessórias no período seguinte quando outra atividade é a principal promotora de desenvolvimento.

Destarte, na brincadeira está inserido todo o desenvolvimento proporcionado pelas apropriações realizadas pelas crianças nas atividades dominantes que marcaram o período anterior (primeira infância): a comunicação emocional direta com o adulto e a atividade objetal manipulatória.

Na idade pré-escolar, a criança está ainda mais inserida no mundo dos adultos do que estava nas etapas anteriores e sua consciência acerca desse mundo objetivo cresce a cada dia em decorrência de sua participação ativa nele. Assim, a criança desenvolve sua consciência dos objetos por meio da ação. Entretanto, o mundo dos objetos inclui não somente os objetos com os quais a criança pode operar, mas também aqueles objetos com

os quais somente os adultos operam e que as crianças ainda não podem fazê-lo (LEONTIEV, 2012a, p.120).

A criança cotidianamente observa o adulto cozinhando, mas na maioria das vezes é impedida de realizar essa ação tal como os adultos, pois pode se queimar mexendo no fogão ou se cortar com a faca. Por isso, utiliza-se de outras operações para realizar essa ação e emprega outros instrumentos aos quais pode ter acesso: brinquedos ou objetos que substituam, de modo imaginário, os objetos do mundo dos adultos. Assim, a criança reproduz as atividades sociais dos adultos, mas com outras operações.

A brincadeira é, conforme Leontiev (idem), uma atividade que não pode ser avaliada pelo seu produto, mas sim pelo conteúdo. Isso porque não é o resultado da ação que justifica a brincadeira, pois o motivo está no próprio processo. Desse modo, quando uma criança está “brincando de fazer comida”, por exemplo, o motivo da brincadeira não é cozinhar e comer verdadeiramente aquilo que produziu, mas reproduzir a atividade do adulto, ou seja, o conteúdo da brincadeira está na própria ação.

Para Leontiev, nas brincadeiras infantis há uma ruptura entre o significado e o sentido da ação e do objeto. O autor cita o exemplo de uma criança que brinca de galopar com um cavalo de pau. Na medida em que ela ainda não pode cavalgar sozinha num cavalo, seja porque ainda não lhe é permitido, seja porque essa ação vai além de suas capacidades físicas; um objeto - pedaço de pau - substitui o cavalo durante a brincadeira. Mas ela não manipula o cavalo de pau como manipularia um cavalo de verdade. Ela não confunde o objeto ao qual tem acesso efetivamente com o objeto imaginado. Desse modo, o pedaço de pau mantém o seu significado, pois as operações da criança correspondem às propriedades físicas desse objeto, porém o sentido que o pedaço de pau tem na brincadeira é o sentido de um cavalo.

É por isso que o autor entende que na ação lúdica há uma relação peculiar entre a ação e a operação. A operação não corresponde à ação. A ação realizada pela criança corresponde à ação realizada pelos adultos, isto é, montar a cavalo, porém as operações correspondem ao objeto que a criança está empregando para brincar.

O emprego de um objeto que represente, na atividade lúdica, outro objeto, surge da necessidade da criança agir como os adultos. “Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras” (LEONTIEV, 2012a, p.125).

A brincadeira não se afasta da realidade, porque os objetos com os quais a criança brinca são reais. As operações, portanto, correspondem aos objetos que as crianças estão brincando. Os movimentos e operações da criança que brinca de cavalgar devem manter certo nível de correspondência com o pedaço de pau, embora ela esteja brincando de andar a cavalo. Assim, a criança reflete em sua consciência:

Em primeiro lugar, a imagem de uma vara real que requer operações reais a serem executadas com ela. Em segundo lugar, o conteúdo de qualquer ação que a criança esteja reproduzindo no brinquedo, e reproduzindo com grande pedantismo [...] Finalmente, há a imagem do objeto da ação, mas não há nada de fantástico nela; a criança imagina o cavalo de forma muito adequada. Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo com um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. (LEONTIEV, 2012a, p.127).

A imaginação, portanto, se faz necessária para a reprodução da atividade realizada pelos adultos substituindo-se, porém, as operações pelas que a criança pode realizar. Assim, a atividade exige a imaginação, pois é essa capacidade que realiza a junção do conteúdo da brincadeira com as operações. Há uma situação imaginária na medida em que a criança brinca com o pedaço de pau como se fosse um cavalo, mas ao mesmo tempo, as operações que ela realiza correspondem ao pedaço de pau e não ao cavalo.

As funções psíquicas superiores apenas se desenvolvem em atividades que as requeiram (MARTINS, 2013). Como as demais funções psíquicas superiores, a imaginação se desenvolve na ação. Destarte, [...] não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. (LEONTIEV, 2012a, p. 127). Portanto, não é a fantasia que faz a criança brincar, mas a brincadeira que a faz fantasiar.

Rosler (2006b, p.59) analisando o papel da brincadeira no processo de formação do indivíduo, afirma que na brincadeira há sempre uma situação imaginária que:

[...] permite à criança orientar seu comportamento não somente pela percepção imediata do mundo, dos objetos, das situações a sua volta, mas também pelo significado dessa situação produzido em sua consciência. E esse aspecto consiste numa marca essencial da atividade humana, que a distingue completamente da atividade animal e que garante nossa existência social tal qual a concebemos hoje, cuja marca principal

consiste no fato de o homem dominar a natureza por meio de seu pensamento, de sua consciência. A forma básica, psicológica e social, pela qual se dá a relação entre o mundo e a consciência humana tem suas origens nesse momento em que a criança torna-se capaz de romper com seu campo perceptivo imediato e determinar seu comportamento não mais pelos objetos imediatos a sua volta, mas sim pelo seu pensamento, pela sua consciência, que é capaz de projetá-la para além desse campo.

O ser humano se complexifica na medida em que se liberta do campo perceptual. Assim, por meio das brincadeiras, a criança inicia um movimento de ir além dos objetos imediatamente percebidos, o que por sua vez, promove seu desenvolvimento psíquico. Ela passa a operar os com objetos que lhe são acessíveis, imaginando e substituindo-os por outros objetos, ou seja, suas ações ultrapassam o campo perceptível imediato.

Segundo Leontiev (2012a), os animais superiores também manifestam alguns comportamentos lúdicos. Entretanto, a diferença entre a brincadeira dos animais e a da criança reside em que a brincadeira infantil não é instintiva. Contudo, há uma distinção que, para àqueles que se dedicam ao trabalho educativo, em especial, na educação infantil, merece atenção especial. As brincadeiras dos animais tem cunho fundamentalmente sensorio-manipulatório. Em outras palavras, a agradabilidade da brincadeira, por exemplo, para o cachorro, consiste meramente na experiência sensorial-manipulatória, na qual o limite dessa manipulação é dado pela natureza da espécie. Uma criança pequena também pode realizar esse tipo de atividade sensorio-manipulatória o que, entretanto, ainda não se caracteriza como brincadeira, que é uma forma especificamente humana de atividade lúdica.

Há que se ter claro que, nem tudo o que é chamado de “brincar” na educação infantil, merece, de fato, essa adjetivação. Isso nos leva a afirmar que a criança abandonada numa relação imediata com objetos, sem a intervenção do professor, pode estar simplesmente num ato sensorial-manipulatório. Isto é: tal como o animal não brinca, a criança pode não brincar se for alienada de um processo de humanização.

O conteúdo das brincadeiras é determinado pela percepção que a criança tem do mundo objetivo. Além disso, a criança que brinca já se apropriou de um complexo universo simbólico: a linguagem. Diferentemente dos animais, por meio da linguagem, o ser humano torna-se capaz de operar mentalmente com objetos na ausência deles. Portanto, ele consegue imaginar algo! Graças à linguagem, as crianças conseguem, em suas brincadeiras, substituir um objeto por outro e criar uma situação imaginária.

Como afirma Arce (2013, p. 24) a brincadeira em sua forma mais desenvolvida, o faz de conta, “[...] possibilita o desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos”, assim a criança começa a desenvolver um nível mais elevado de abstração, que gesta o início da próxima atividade principal - única capaz de complexificar o desenvolvimento: a atividade de estudo. Destaca-se, pois, que os jogos simbólicos são os germens do pensamento abstrato.

Como exposto em momento anterior, Leontiev (2012b) define a atividade-guia como aquela na qual as funções psíquicas se desenvolvem, especializam-se e requalificam-se. Assim, por meio dos jogos simbólicos, as crianças operam com abstrações embrionárias. Isto é: o embrião da abstração está na necessidade que a criança tem, para operar determinadas brincadeiras, de converter um objeto real num objeto imaginário. Por exemplo, no momento em que a criança converte uma caixa de fósforos em um carrinho de brinquedo, sem jamais perder de vista que o objeto é uma pequena caixa de fósforos e não um carrinho. Ao contrário do que pode parecer ao senso comum, essa duplicidade na representação não é um processo simples, mas altamente complexo.

Com efeito, as condições objetivas de vida produzem e determinam a subjetividade dos indivíduos. Em linhas gerais, o desenvolvimento psíquico infantil dependerá da atividade da criança perante a realidade, do lugar que a criança ocupa nas relações sociais e suas condições de educação e, portanto, esse desenvolvimento não pode ser desvinculado da maneira como a criança é inserida na sociedade. A apropriação do mundo exterior, mediado pelo adulto, é o ponto de partida para que a criança se desenvolva como membro do gênero humano.

Assim, quanto maior for o conhecimento da criança acerca dos objetos e fenômenos da realidade, mais ricas serão suas experiências e suas brincadeiras. Seguindo essas ideias, Pasqualini (2013, p.90) afirma que:

[...] é tarefa da escola de educação infantil ampliar o círculo de contatos com a realidade da criança. É tarefa do professor transmitir à criança conhecimentos sobre o mundo, não só porque a criança tem direito a conhecer o mundo em que vive para além dos limites estreitos de sua experiência individual, mas porque esses conhecimentos serão justamente a matéria-prima da brincadeira infantil.

É nesse sentido que a educação escolar, como lócus privilegiado da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu, deve atuar. A

brincadeira não é uma produção cultural de autoria unicamente da criança, ou seja, durante a brincadeira, a criança não está produzindo e transformando a cultura acumulada. O ato de brincar não é, de modo algum, endógeno à criança, ele depende inteiramente das condições objetivas nas quais acontecem as atividades das crianças. E, portanto, o professor deve atuar intencionalmente nessas condições objetivas, ampliando o horizonte desses indivíduos, apresentando-lhes o patrimônio humano ao qual eles não teriam acesso sem a educação escolar.

Ao contrário das concepções naturalizantes do desenvolvimento psíquico infantil que afirmam que a intervenção direta e intencional do professor cercearia a liberdade e criatividade das crianças, apontamos que essa intervenção é essencial e, portanto, não é papel do professor tão somente observar a brincadeira. Como assevera Pasqualini (2013, p.91):

[...] A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação.

Porém, não basta intervir. É preciso intervir de maneira “cuidadosamente planejada e orientada” (idem, ibidem) pelas leis que regem o desenvolvimento psíquico infantil. Defender o papel diretivo do professor no processo educativo não é uma contradição à afirmação do caráter ativo que a criança tem nesse processo. Dirigir o processo não é tornar a criança passiva, muito pelo contrário, significa a ampliação de sua visão de mundo, de suas experiências e, assim, de suas brincadeiras.

Com efeito, entender a brincadeira como máxima expressão da imaginação e criatividade é uma compreensão inteiramente equivocada. Tal maneira de se considerar as relações entre brincadeira e imaginação gera, na verdade, obstáculos ao desenvolvimento posterior dessa função psíquica, uma vez que deixam de ser disponibilizadas as necessárias condições de vida e educação. Destarte, a brincadeira deve ser compreendida como uma atividade que promove o desenvolvimento, e, portanto, como atividade com “potencial educativo” e “[...] um importante procedimento de ensino” (MARTINS, 2006, p. 48).

Na educação escolar, deixar que as brincadeiras infantis sejam livres e espontâneas não significa garantir o direito da criança de brincar, se divertir, e, portanto, ser feliz. Muito pelo contrário, entendemos que significa negar-lhe o direito de ampliar o seu

conhecimento sobre a realidade e manter-lhe reprodutora das relações sociais alienadas que vivencia em seu cotidiano. Como afirma Duarte (2006, p. 95), quando a brincadeira é “[...] deixada ao sabor da espontaneidade infantil, o mais provável será que essa atividade reproduza espontaneamente a alienação própria aos papéis sociais com uma presença mais marcante no cotidiano da sociedade contemporânea”.

Por fim, nosso intuito com esse item, foi mostrar que as brincadeiras, quando devidamente orientadas, constituem um grande salto qualitativo no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, ampliando seus conhecimentos sobre a realidade. E, além disso, permitem-lhe ir além daquilo que é imediatamente percebido, operar com objetos mentais na ausência dos objetos reais. Entretanto, a criança ainda está longe de alcançar o pensamento abstrato. E pela complexidade desse pensamento, há um longo percurso para que, de fato, venha a tê-lo.

Rubinstein (1967, p. 376) mostra-nos que as crianças ainda não são capazes de criar algo genuinamente novo, seja no âmbito científico ou estético, na medida em que isso requer o alcance de um psiquismo complexo.

[...] a imaginação criadora, que se manifesta na criação de algo objetivamente novo nos níveis superiores da civilização, requer complexas premissas e se alcança somente na idade madura. Isso é mostrado pelo fato de que as obras de arte que possuem um valor artístico objetivo geralmente não foram criadas na infância. Muito mais tarde aparecem aptidões científicas criadoras. A imaginação tem um grau significativo para o processo de desenvolvimento e de estudo. Isto já se manifesta nos jogos infantis, no quais onde primeiramente se forma.

A brincadeira infantil, portanto, é apenas o início do desenvolvimento da função psíquica imaginação! E se as crianças forem alienadas das condições objetivas que promovem o pensamento abstrato, dificilmente desenvolverão uma rica imaginação.

Por fim, na medida em que afirmamos que o desenvolvimento psíquico não é natural e espontâneo, o desenvolvimento do pensamento abstrato não está garantido de antemão e dependerá das condições objetivas de vida e de educação.

Ao brincar, a representação que a criança faz do real denota a própria ordem da imagem psíquica representada pela inexistência da formação de conceitos. Entretanto, o senso comum pressupõe que as respostas fantasiosas dadas, pelas crianças, sobre os fenômenos da realidade são frutos de sua alta capacidade imaginativa e criatividade. É preciso, porém, entender que essas explicações fantasiosas são resultantes da atividade

sensorial e precisam ser superadas em direção ao desenvolvimento do pensamento conceitual maximamente abstrato. Para compreender esse movimento, analisaremos as características do pensamento empírico e do pensamento teórico.

2.2.2 O pensamento empírico e o pensamento teórico

Como já analisamos anteriormente, a criança não é imaginativa por excelência. Ela possui juízos equivocados que preterem as leis objetivas da realidade, ou seja, seu juízo sobre a realidade é fundamentalmente sensorial. Portanto, aquilo que no senso comum é denominado como rica imaginação, trata-se de ingenuidade e ignorância da criança em relação à essência dos fenômenos da realidade.

A palavra ignorância não apresenta, nesse caso, um sentido pejorativo. Muito pelo contrário, utilizamo-la no sentido de frisar que a criança, de fato, ignora a essência da realidade, porque ainda não a conhece, mas poderá vir a conhecer se as condições objetivas de educação lhe forem garantidas. O pensamento da criança ainda não alcançou os níveis abstratos e, por isso, ela não é capaz de descobrir as relações internas dos fenômenos, como sínteses de múltiplas determinações. Essas relações internas são ocultas à percepção imediata e, portanto, estão além dos limites do pensamento infantil²¹. Assim, são necessárias mediações mais complexas ao desenvolvimento do pensamento para que tais relações possam ser descortinadas.

Durante o desenvolvimento do pensamento, estabelecem-se relações explicativas, que vão sendo construídas pelas crianças a partir de sua própria experiência. Do ponto de vista da aparência desse pensamento, pode-se confundir com imaginação, mas é preciso entendê-lo na essência.

O papel da educação escolar reside em ir além dessas tentativas iniciais de compreensão do mundo pelas crianças e lhes ensinar quais são as explicações verdadeiras sobre a realidade, ou seja, ensinar-lhes os conceitos científicos. Apenas o pensamento

²¹ Podemos exemplificar com o caso de G. (5a 6m) relatado por uma mãe. G. perguntou à mãe “Pra que serve mesmo o coração?” e a mãe respondeu “Para fazer o sangue andar pelo seu corpo todo, levando tudo o que você precisa por todo o seu corpo”. G., não satisfeita com a resposta, questiona: “Mas também para ter amor, né?” e a mãe achando engraçado responde: “Sim, filha. Também para ter amor!”. A partir desse diálogo, G. conclui: “Então, eu *tava* pensando, as pessoas más não tem coração, não é? *Aí*, como o sangue passa pelo corpo?”.

baseado em conceitos é capaz de apreender a verdade da realidade. E, como já afirmamos, tão somente por meio do pensamento por conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato, os verdadeiros produtos da imaginação podem aparecer (MARTINS, 2013).

Entretanto, vale dizer que explicações falsas e reféns da aparência dos fenômenos não se expressam apenas na infância, mas em todo o pensamento que não ultrapassa o imediatamente perceptível sobre a realidade, inclusive já em níveis de pensamento abstrato.

Destarte, há diferentes formas pelas quais o pensamento humano apreende a realidade objetiva. Segundo Martins (2013), Davídov estabelece uma distinção *qualitativa* existente no pensamento abstrato entre *pensamento empírico* e *pensamento teórico*. Ambos são expressões do pensamento abstrato (ou pensamento lógico-discursivo), mas o pensamento teórico representa a forma mais desenvolvida de pensamento.

A construção do pensamento empírico se dá por meio daquilo que é imediatamente percebido acerca da realidade e, portanto, não vai além daquilo que é aparente nos objetos e fenômenos. Assim, o pensamento empírico resulta da atividade sensorial e permanece na manifestação aparente do fenômeno, como por exemplo, suas propriedades físicas, cores, formas, medidas, quantidades, qualidades etc.

Embora o pensamento empírico não seja o pensamento mais desenvolvido e, portanto, insuficiente para desvelar os fenômenos da realidade em sua essência, Martins (idem, p. 165) esclarece que Davídov “[...] alerta para a necessidade de não se tomar o produto do pensamento empírico como conhecimento simples ou de senso comum”. Com efeito, a esse pensamento compete “[...] a função de analisar e estabelecer diferenciações primárias na realidade e possibilita domínios abstratos de razoável amplitude”. O pensamento empírico também é pensamento abstrato, ou seja, também alcança patamares complexos, inclusive na ciência.

Entretanto, o pensamento empírico não é suficiente em termos de compreensão fidedigna da realidade. Portanto, o objetivo da educação escolar não é permanecer no pensamento empírico, subjugado à aparência dos fenômenos, mas sim enriquecê-lo com vistas à sua superação em direção ao pensamento teórico, caminhando além daquilo que é sensorialmente percebido. Assim, o desafio da educação escolar reside na superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico. Abrantes e Martins (2007, p.316-317, grifo nosso), baseando-se em Kopnin, caracterizam essas duas qualidades de pensamento.

O **pensamento empírico**, derivado direto da atividade sensorial do homem sobre os objetos da realidade é, indiscutivelmente, a forma primária de pensamento, levando ao conhecimento do **imediate da realidade**, isto é, ao conhecimento da realidade em suas **manifestações exteriores**. Pautando-se em princípios da **lógica formal**, o conhecimento empírico é absolutamente racional, revelando aspectos do objeto que se expressam pela categoria da existência presente, a exemplo de quantidade, qualidade, propriedade, medida, classe etc. Diferentemente, o **pensamento teórico** apreende o objeto em suas **relações internas** e leis que regem o seu movimento, compreensíveis por meio de elaborações racionais dos dados dispostos pelo conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo **sistema de abstrações que explica o objeto**, isto é, pelos **conceitos**, visando reproduzir o seu processo de transformação. Ultrapassando os limites do que é dado pela experiência, a racionalidade teórica não é simplesmente a forma ordenada (definidora, caracterizadora, classificatória etc.) de expressão da experiência, mas sim o recurso, a ferramenta por meio da qual apreende-se um novo conteúdo, não passível de observação imediata do aparente.

A superação do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico exige um sistema de abstrações e mediações com a realidade que ultrapassem a experiência imediata do indivíduo, pois o pensamento empírico vincula-se às experiências cotidianas e à manipulação prática das coisas, movimentando-se no âmbito da lógica formal.

Como já afirmamos, no início do segundo capítulo, as contraposições entre o ensino e a criatividade, entre reprodução e criação, realizada pelas pedagogias hegemônicas derivam de princípios da lógica formal. Essas concepções não compreendem a criatividade em suas relações internas, isto é, dispensam um sistema de abstrações que possibilitem a explicação do fenômeno para além das aparências, em suas múltiplas determinações.

Em contrapartida, o pensamento teórico se volta para as relações internas e leis que regem o material que toma por objeto, apreendendo-o de forma profunda e multilateral. Ultrapassa o conhecimento aparente, visando a descoberta das relações internas, ocultas à percepção imediata. Como afirmam Abrantes e Martins (2007, p.317), a superação do conhecimento empírico em direção ao teórico refere-se à “[...] transição do concreto difuso²² ao concreto pensado pela mediação da abstração, fundamento do método marxiana de construção do conhecimento”.

²² Há que se esclarecer uma questão terminológica para que evitemos possíveis entendimentos equivocados. O termo utilizado “concreto difuso” se distingue do que citamos anteriormente como “complexo difuso”.

Esse tipo de pensamento não desconsidera os aspectos aparentes, mas incorpora e supera a experiência sensorial em relação aos objetos, ou seja, abrange também os aspectos que não são observados na existência do presente imediatamente perceptível. Portanto, apreende o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam e reproduz abstratamente o processo de desenvolvimento e formação do fenômeno tomado por objeto do pensamento, utilizando-se de um complexo sistema de abstrações e mediações. Podemos dizer que apenas esse pensamento supera a aparência do fenômeno à medida que visa à descoberta das múltiplas vinculações e mediações que sustentam a existência objetiva do objeto. Há, pois, a ultrapassagem da captação do objeto em suas propriedades sensíveis na medida em que opera sobre a base de conceitos, isto porque a ciência exige a mediação dos conceitos para que o sujeito se relacione com a realidade objetiva. Por isso Abrantes e Martins (2006,p. 9), baseando-se em Davidov, afirmam:

[...] o pensamento teórico não opera nas bases das representações gerais como no pensamento empírico, mas sim por meio de conceitos, entendidos como uma forma de atividade mental pela qual se reproduz o objeto idealizado e seu sistema de relações, numa unidade que reflete a essência do movimento do objeto material.

Por meio do pensamento sincrético e do pensamento por complexos, que antecedem a formação do pensamento conceitual, as crianças não são ainda capazes de captar as relações internas, não visíveis e perceptíveis sensorialmente. Portanto, o limite da imaginação infantil se expressa no limite do próprio desenvolvimento de seu pensamento, de sua consciência.

Na infância, a partir da atividade prática da criança, se formam os equivalentes funcionais dos conceitos ou pré-conceitos. Essa qualidade de pensamento baseia-se nesse processo de transformar “[...] as imagens captadas pelos sentidos em expressão verbal, possibilitando a construção do conhecimento do imediato na realidade” (MARTINS, 2013, 207). Como explica a autora:

Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para *tornar o real inteligível*, isto é, para a formação de uma *imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade*. Entendemos que corroborar essa formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há que tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano. (MARTINS, 2013, p. 296, grifo do autor).

A aprendizagem dos conteúdos escolares é condição para o desenvolvimento do pensamento e, nesse sentido, faz-se necessária a apropriação dos conhecimentos não-cotidianos, a apropriação dos sistemas de signos e dos conceitos mais complexos produzidos pelo trabalho intelectual da humanidade. A verdadeira imaginação, como postula Vigotski, apenas se desenvolve em direta relação com o pensamento conceitual, ou seja, a forma mais complexa de pensamento.

O pensamento teórico e o conhecimento dele derivado abarcam aspectos que não são observáveis na existência do presente imediato, apreendendo o fenômeno no complexo sistema de relações que o sustentam. Visando reproduzir o processo de formação e desenvolvimento do dado tomado como objeto do pensamento, opera necessariamente por meio de conceitos. O pensamento teórico, por incorporar o pensamento empírico, possibilita a apreensão da identidade do fenômeno, daquilo que ele é. Contudo, seu objetivo reside na identificação de como chegou a sê-lo e como poderá ser outra coisa. Sendo assim, **consiste a base real da verdadeira imaginação e dos atos criativos**. (MARTINS, 2013, p. 209, grifo nosso).

Assim, o pensamento empírico garante a apreensão daquilo que *o objeto é*, em sua aparência imediata. O pensamento teórico, por sua vez, possibilita a apreensão daquilo que *o objeto é*, identificando *como se tornou* o que é e *como poderá ser outra coisa*. Eis o movimento da criação! O pensamento teórico possibilita o pensamento por conceitos e tão somente a partir dele, tornam-se possíveis os verdadeiros produtos da imaginação.

Se, como já afirmamos, o fenômeno não é somente o que ele expressa na sua aparência e, nesse sentido, é preciso compreender sua essência para transformá-lo verdadeiramente. Como afirmam Abrantes e Martins (2007, p. 319):

A apreensão da realidade em suas expressões precedentes e presentes, aparentes e essenciais, é condição para o desenvolvimento do pensamento criativo, isto é, para a produção do conhecimento original sobre a realidade e para proposição de soluções aos problemas que nele se apresentam.

O desenvolvimento do pensamento não é natural e sua complexificação exige a apropriação dos verdadeiros conceitos. Colocamos em evidência o papel do ensino para o desenvolvimento do pensamento, que visa superar o conhecimento cotidiano e imediato, restrito ao pensamento empírico. Com efeito, o movimento de pensamento empírico ao teórico não se dá de forma espontânea, mas somente por meio de processo educativos que

visem esse fim. O pensamento teórico se forma à base de conceitos e, portanto, subjuga-se ao ensino.

À educação escolar compete a função de desenvolver maximamente a capacidade intelectual dos alunos. Esse desenvolvimento, por sua vez, apenas acontece por meio da apropriação das formas de pensamento mais desenvolvidas produzidas pelos seres humanos ao longo da história. Assim, como afirmam Abrantes e Martins (2006, p.07) o desafio é “[...] desenvolver nos alunos capacidades intelectuais durante o processo de apropriação de conhecimentos de forma que os saberes adquiridos sejam utilizados com êxito e atuem como mediadores da relação do indivíduo com a realidade”.

Não são quaisquer conteúdos, mas conteúdos que representem a máxima fidedignidade da realidade, que por sua vez, não é a mera representação daquilo que imediatamente captamos sensorialmente. O movimento do pensamento empírico em direção ao pensamento teórico apenas se dá por meio da apropriação dos verdadeiros conceitos. É necessário, pois, passar por um percurso complexo de desenvolvimento de pensamento teórico.

Este nível de desenvolvimento não vai se realizar por meio de aprendizagens conquistadas isoladamente, mas por um conjunto de aprendizagens que vão se acumulando, em um processo em que paulatinamente vão se construindo saberes mais complexos sobre as bases dos mais simples, até o ponto em que ocorre a transformação qualitativa na forma de relacionamento do aluno com a realidade, que passa a ser mediada pelo pensamento teórico. (ABRANTES E MARTINS, 2006, p.12).

Esse percurso aponta para a tese central da pedagogia histórico-crítica, que defende o papel da educação escolar como lócus privilegiado de transmissão, às novas gerações, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Esse é o caminho possível pelo qual o pensamento pode se relacionar com a realidade objetiva de maneira mais consciente. Com efeito, faz-se necessária a apropriação da experiência humana acumulada, sintetizada nas formas mais complexas de pensamento teórico, que possibilita ao sujeito alcançar níveis qualitativamente superiores de compreensão e valoração da realidade objetiva, isto é, possibilita a maior aproximação à essência dos fenômenos da realidade.

Mas, como afirma Ferreira (2013, p. 200), ocasionalmente a pedagogia histórico-crítica é acusada de se preocupar “[...] exclusivamente com a socialização do conhecimento científico de natureza intelectual cognitiva, de modo que ela não se

preocuparia com outros aspectos do humano, tal como a dimensão afetivo-cognitiva ou artístico-estética”. Como explica-nos Ferreira, essa tese é inconsistente.

[...] pois, se assim fosse, ela padeceria de uma contradição ontológica insolúvel. Se ela se posiciona, em suas bases filosóficas, a favor do ser humano pleno – enriquecido em múltiplas determinações e mediações, pleno nas diversas possibilidades e faculdades -, por fundamento, a pedagogia histórico-crítica deve dedicar-se também aos estudos do desenvolvimento sensível, estético e artístico do indivíduo.

A partir disso, é preciso compreender a dialética entre a formação dos indivíduos e as objetivações mais ricas já desenvolvidas pelo gênero humano, dentre as quais se situam as objetivações artísticas.

A obra de arte exerce a função de fazer o indivíduo vivenciar aspectos importantes da história de desenvolvimento do gênero humano como se fossem questões da sua própria vida individual, impulsionando-o, ainda que momentaneamente, para além de sua cotidianidade. Quando a escola não cumpre o seu papel de socializar aos filhos da classe trabalhadora as máximas conquistas do gênero humano, está negando-lhes a plena humanização. Negar aquilo que foi construído historicamente pelo conjunto dos homens ao longo da história é alienação; é manter os indivíduos reféns das formas mais primitivas de pensamento e de desenvolvimento.

Nesse sentido, também é função da educação escolar socializar os conteúdos estéticos elaborados pela humanidade. A arte, como afirma Ferreira (2013, p. 201), “[...] é uma necessidade ontológica”. Porém, como já salientamos no primeiro capítulo, os interesses e necessidades dos alunos não são inatos, mas sim produzidos culturalmente. Assim, ninguém nasce com a necessidade de entrar em contato com as objetivações estéticas. Em realidade, em face da alienação da sociedade atual, “[...] muitos indivíduos carecem dela, pois tal necessidade não lhes foi engendrada e motivada em seu íntimo. É papel da escola, portanto, criar a necessidade da arte na vida dos indivíduos” (idem, ibidem). Por conseguinte, ponderamos necessário sintetizar as especificidades e princípios da estética lukacsiana que são fundamentais para a compreensão da essência da criação artística como uma das formas mais desenvolvidas da criatividade humana objetivada pelo gênero humano.

2.3 A criatividade na arte

Se representarmos a cotidianidade como um grande rio, pode-se dizer que dele se desprendem, em formas superiores de recepção e reprodução da realidade, a ciência e a arte, que se diferenciam e se constituem de acordo com suas finalidades específicas, alcançando sua forma pura nessa especificidade - que nasce das necessidades da vida social - para depois, em consequência de seus efeitos, de sua influência na vida dos seres humanos, desembocar de novo na corrente da vida cotidiana. (LUKÁCS, 1966a, p.11-12).

As palavras de Lukács ilustram uma das ideias centrais de sua teoria estética: *a cotidianidade é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade humana*. O autor metaforiza a cotidianidade como um grande rio, do qual surgem as formas superiores de objetivação do gênero humano, para posteriormente, retornar a esse rio, enriquecendo-o. A passagem supracitada nos mostra que o filósofo marxista não coloca todas as formas de objetivação do gênero humano no mesmo nível. A obra de arte é uma forma de reflexo²³ da realidade mais elevada que o pensamento cotidiano e não mantém com a cotidianidade apenas uma relação de gênese, mas também de ação recíproca.

Baseando-se na estética de Lukács, Frederico (2005, p.111) afirma que decorre da vida cotidiana “[...] a necessidade de o homem objetivar-se, ir além de seus limites habituais; e é para a vida cotidiana que retornam o produto de suas objetivações”. Destarte, as formas mais complexas de objetivações humano-genéricas, como a arte e a ciência, partem da vida cotidiana e, em momento posterior, a ela retornam, complexificando-a e elevando a consciência dos seres humanos.

As formas de objetivações superiores do gênero humano, como a política, a arte, a ciência e a filosofia, separaram-se lentamente da vida cotidiana, adquiriram especificidade e relativa autonomia ao longo do processo histórico; constituíram-se como formas desenvolvidas de reflexo da realidade objetiva, mas sem nunca perder a ligação com a vida cotidiana; ainda que tal ligação se dê por um complexo e longo encadeamento de mediações²⁴.

²³ Abordaremos mais adiante o termo reflexo para mostrar que a compreensão lukacsiana sobre a obra de arte ser um tipo de reflexo da realidade objetiva não implica uma visão passiva sobre o ato criador.

²⁴ Vale ressaltar que é preciso analisar a criatividade desde as formas mais simples, até mesmo naquelas menos desenvolvidas, porém “sem forçar” em querer ver no menos desenvolvido aquilo que só existirá no mais desenvolvido, todavia no primeiro já existe o germen. São inúmeras transições que existem entre as

Na obra *Sociologia de la vida cotidiana*, Agnes Heller (1977), filósofa húngara e discípula de Lukács, divide as objetivações da atividade humana em dois grandes níveis, a saber, as objetivações da vida cotidiana e as objetivações não cotidianas. A autora sistematiza as objetivações que constituem a vida cotidiana como objetivações genéricas em si e as objetivações que constituem as esferas não cotidianas da prática social como objetivações genéricas para si.

Como esclarece Heller (idem), nenhuma sociedade pode existir sem as objetivações básicas da vida cotidiana, incluem-se nessa esfera de objetivações: os objetos, a linguagem e os costumes. Ou seja: no plano da existência individual, nenhum ser humano pode existir sem reproduzir sua cotidianidade. Podemos acrescentar que essa prioridade ontológica da vida cotidiana está contida na mencionada metáfora lukacsiana do grande rio.

Por sua vez, na esfera de objetivações não cotidianas, incluem-se a arte, a ciência, a filosofia e a política. Não obstante, todos os indivíduos, por mais envolvidos e engajados que estejam com atividades nalgum campo de objetivação genérica para si, devem viver sua cotidianidade. Segundo Heller (2004, p.17), “[...] ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade”.

Para a filósofa húngara, o ser humano já nasce inserido em sua cotidianidade. A vida cotidiana, como afirma Heller (idem), “é a vida do homem *inteiro*”, isto porque nela:

[...] o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que **nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade**. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade. (idem, p.17-18, grifo nosso).

Assim, dentre as características da vida cotidiana, analisadas por Lukács e por Heller, encontra-se a *heterogeneidade* das atividades constitutivas dessa esfera de

formas superiores de objetivações e as formas do cotidiano, sendo que as formas mais desenvolvidas de objetivações tem sua gênese histórica no cotidiano. Entretanto, não se pode perder de vista as transições, e ao mesmo tempo, não se pode colocar na forma menos desenvolvida aspectos que ainda não existem e que só existirão *a posteriori* nas formas mais desenvolvidas.

objetivação humana²⁵. Essa heterogeneidade é ineliminável da esfera da vida cotidiana, mas isso não significa que ela não possa e não deva ser suspensa de maneira a se produzirem objetivações mais desenvolvidas e, igualmente, se desenvolver a subjetividade dos indivíduos. A arte tem uma importante contribuição nesse sentido, possibilitando a realização do processo de suspensão da heterogeneidade, chamado por Lukács e Heller de processo de *homogeneização*²⁶. Segundo Heller (2004, p.27, grifo do autor):

Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em varias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o “homem inteiro” [“*ganze Mensch*”] quem intervém na cotidianidade. O que significa homogeneização? Significa, por um lado, que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa. Utilizaremos outra expressão de Lukács: transformamo-nos assim em um “homem inteiramente” [“*Menschen ganz*”]. E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos.

Assim, parte-se da cotidianidade, mas em contato com as objetivações genéricas para si, o ser humano se eleva ao nível do patrimônio humano-genérico. Ou seja, nas atividades cotidianas, os seres humanos se relacionam espontaneamente com as objetivações genéricas em si e, nesse sentido, “[...] o indivíduo se objetiva por inteiro, mas não estabelece relações inteiramente humanas (no sentido de plenamente desenvolvidas) com cada uma das heterogêneas atividades que precisa realizar”. (DUARTE, 2013, p.155). Ao passo que, à medida que se relaciona com as objetivações genéricas para si, os seres humanos devem superar a cotidianidade em direção ao não cotidiano, ou nas palavras de Duarte (idem, ibidem), os seres humanos “[...] precisam homogeneizar sua relação com a objetivação genérica para si, precisam relacionar-se de maneira plenamente humana com

²⁵ Além da *heterogeneidade*, Heller utiliza-se de outros conceitos que caracterizam a vida cotidiana e a relação do indivíduo com as objetivações genéricas em si, tais como *espontaneidade*, *pragmatismo*, *analogia*, *hipergeneralização*, *probabilidade* e *imitação*. Ultrapassa, porém, os limites desta dissertação uma abordagem aprofundada sobre esses conceitos. Para maior aprofundamento vide Duarte (2013).

²⁶ O processo de homogeneização está ligado ao conceito de catarse, que analisaremos mais adiante. Assim sendo, voltaremos a nos debruçar sobre estas questões.

ela, ou seja, precisam colocar sua atividade no nível de desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano”.

Assim, no que se refere especificamente às objetivações artísticas, o processo de homogeneização ocorrerá tanto durante a criação quanto no momento da vivência receptiva. Por meio do processo de homogeneização criado pela arte, acontece “[...] uma ruptura com a vida cotidiana, marcada pela heterogeneidade, na qual o homem só participa da superfície dos fenômenos” (FREDERICO, 2005, p.114). Como afirma Heller (1986, p. 122), para Lukács é crucial a ideia “[...] de que todo o homem da vida cotidiana se torna homem inteiramente na criação e no recebimento da arte”. Mas, no que se refere à transformação do homem inteiro em direção ao homem inteiramente, especificamente na vivência receptiva. Lukács (1966b, p. 495) afirma que:

[...] O conteúdo humano dessa transformação pode ser formulado dizendo-se que o homem se afasta do contexto imediato e mediato da vida - relativamente, [...]-, se desprende dele para orientar-se temporal e exclusivamente à contemplação de um concreto aspecto vital que redesenha o mundo como totalidade intensiva das determinações decisivas que se oferecem numa determinada perspectiva.

As diferentes formas de reflexo da realidade foram se constituindo em suas funções sociais específicas e se diferenciando historicamente a partir da vida cotidiana heterogênea. A obra de arte é, pois, uma forma de reflexo da realidade – uma objetivação humana específica– superior em relação à vida cotidiana e, deste modo, tanto durante a criação quanto durante a recepção estética, move o ser humano em direção a um meio homogeneizador e produz uma relação mais consciente com o gênero humano.

Vale dizer que, ao afirmarmos que a arte é uma objetivação superior às formas cotidianas de objetivação, não estamos, de maneira alguma, desconsiderando ou negando a prioridade ontológica da vida cotidiana ou ainda identificando a cotidianidade com alienação.

É importante salientar que tanto as objetivações cotidianas quanto as não-cotidianas podem reproduzir a alienação. Não podemos nos esquecer de que o processo de diferenciação das objetivações genéricas mais elevadas em relação à cotidianidade acontece no interior da sociedade capitalista, isto é, no âmbito das relações sociais alienadas. Sendo assim, é um processo formativo contraditório de humanização e, ao

mesmo tempo, alienação. Como afirma Markus (1978, p.46 apud DUARTE, 2013, p.58, grifo do autor):

Sendo mais preciso, alienação não é outra coisa senão essa discrepância, na qual o progresso histórico da humanidade é separado do desenvolvimento de cada indivíduo, na qual os aspectos formativos e criativos da atividade humana se manifestam apenas no contexto mais amplo, da sociedade como um todo, mas não estão presentes nos efeitos da atividade individual sobre o próprio indivíduo que a realiza. Alienação, portanto não é outra coisa senão *a separação e oposição entre a essência humana e a existência humana*, no sentido que Marx deu a esses termos.

Destarte, por um lado, há o caráter humanizador da atividade humana objetivante, isto é, o gênero humano se desenvolve e produz riquezas materiais e intelectuais de amplo valor cultural; mas por outro, há o empobrecimento da vida cotidiana dos indivíduos singulares e um gigantesco distanciamento entre a cultura produzida e a realidade social concreta dos seres humanos. Ou seja, “[...] a ausência do para si na vida de uma pessoa, ou o não desenvolvimento das objetivações para si no plano da sociedade constituem fenômenos de alienação” (DUARTE, 2013, p.152).

Assim como nos mostra Duarte (2013, p.59), o fenômeno social e objetivo da alienação é “[...] um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades da vida humana na vida de cada indivíduo” ou como afirma Leontiev (1978, p.283) sobre as aquisições históricas do gênero humano na sociedade capitalista: “[...] para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”.

Entretanto, somente uma catástrofe mundial poderia gerar retrocessos absolutos nesse processo, fazendo a humanidade perder a capacidade historicamente alcançada de se objetivar de maneira científica, artística e filosófica. Por maior que seja a alienação da sociedade capitalista contemporânea, existe a possibilidade de superação dessa sociedade e construção de outra na qual as objetivações humanas, desde as mais simples até as mais complexas, estejam a serviço do enriquecimento da vida de todos os indivíduos.

Na medida em que consideramos que a apropriação da arte é condição ao desenvolvimento da criatividade artística, “[...] o fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave” (idem, p.283). Portanto, é necessário caminhar no sentido da superação da

“pré-história da sociedade humana”, como denominou Marx a sociedade capitalista. É preciso, portanto, compreender a dialética desse processo. Isto é: as objetivações genéricas quando se desenvolvem e se enriquecem - ainda que seja na sociedade capitalista e, portanto, num processo contraditório – trazem consigo elementos humanizadores e objetivações mais desenvolvidas capazes de elevar e enriquecer a subjetividade humana.

Nesse processo contraditório de humanização e alienação, Duarte (2013, p.127) esclarece que quando o ser humano se desenvolve em direção à genericidade para si, isso não significa uma abdicação da sua singularidade, muito pelo contrário, o ser humano passar a ser sujeito consciente na formação histórico-social de sua individualidade e “[...] à medida que o indivíduo, por meio da relação entre objetivação e apropriação, vai se desenvolvendo como um ser genérico para si, torna-se cada vez mais um ser singular, único”. Portanto, as obras de arte não tem uma função social definida tão somente pela busca de prazer e puro diletantismo, mas vão muito além disso; as objetivações artísticas estão vinculadas, de modo geral, ao processo de desenvolvimento do gênero humano, e de maneira particular, ao desenvolvimento do indivíduo singular.

Assim sendo, para que o indivíduo crie algo legitimamente novo, faz-se necessária a reprodução, na sua singularidade, daquilo que a humanidade já criou no decorrer da história, desenvolvendo-se, dessa forma, como integrante consciente do gênero humano. Por detrás de todo o processo criativo, está todo o conjunto de apropriações que o indivíduo efetivou, concretizando as objetivações humanas como parte de sua individualidade. Com efeito, insistimos bastante até o presente momento na ideia de que a reprodução é necessária à criação. Temos aqui, uma questão importante para compreender a criatividade. A dialética entre reprodução e criação aparece na esfera artística também no que se refere à arte como reflexo da realidade.

Como mostra-nos Frederico (2005, p.114) a arte “[...] nos apresenta uma figuração sensível imediata da realidade, através da criação de um meio homogêneo própria da atividade artística”. Mas isso não seria o oposto à criatividade? Defender que a arte é criação, não significaria negar a teoria do reflexo? Essas questões nortearão o item a seguir.

2.3.1 A obra de arte como reflexo da realidade

Lukács desenvolveu na obra *Estética: a peculiaridade do estético* (1966a, 1966b, 1967a, 1967b), uma análise sobre a obra de arte como forma específica de reflexo da realidade objetiva. E essa é uma questão desencadeadora de reflexões sobre as contribuições lukacsianas para a análise da criatividade. Se a arte é um tipo de reflexo da realidade, como ela pode ser uma forma criativa de relacionamento do ser humano com o mundo? Esse questionamento se desdobra tanto em termos da criatividade do artista, como em termos de desenvolver a criatividade do indivíduo receptor da obra.

Algumas concepções entendem que afirmar a obra de arte como uma forma específica de reflexo da realidade significaria anular o papel do sujeito criador e, conseqüentemente, atrofiar a criatividade. Essa é uma das críticas frequentes que igualmente são feitas à ideia de que o conhecimento é reflexo da realidade objetiva, pois se entende de modo linear que, se o conhecimento é reflexo, o sujeito invariavelmente é passivo.

Não nos deteremos aqui em algo que, porém, é de grande importância para a epistemologia marxista: também no caso do conhecimento científico, temos um reflexo da realidade que em nada se apresenta como mecânico ou imediato. A elaboração das abstrações como mediação necessária à reprodução do concreto pelo pensamento é, por si mesma, uma refutação da ideia de que o reflexo seja mecânico e imediato, eliminando a atividade dos sujeitos que produzem tal reflexo ou dele se apropriam. Assim, caso o pensamento fosse um reflexo mecânico e nulo de atividade dos indivíduos, seria impossível captar a essência dos fenômenos. Ademais, como afirma Lukács (2009, p. 35):

Mesmo o conhecimento mais objetivo é sempre resultado de grandes e originais esforços subjetivos, enquanto a subjetividade só pode tornar-se multilateral e profunda, consistente e fecunda, mediante o conhecimento rigoroso da realidade objetiva.

O conhecimento mais objetivo é, portanto, criativo. Não estaríamos forçando a análise de Lukács, caso trocássemos as palavras “multilateral e profunda, consistente e fecunda” pela qualidade de “criativa”. Isto é: a subjetividade só pode tornar-se criativa mediante o conhecimento rigoroso da realidade objetiva.

Duarte no texto “Contribuições da estética lukacsiana para a teoria pedagógica marxista”²⁷ afirma que a ideia da existência de um reflexo da realidade objetiva provoca muitas discordâncias, inclusive porque a própria ideia de que a realidade é uma só e passível de ser conhecida já é algo que gera muito resistência, o que por sua vez, gera inúmeras implicações para a educação escolar. Duarte (2010), analisando as ideias comuns às pedagogias hegemônicas, cita a negação de uma perspectiva de totalidade, ou seja, nestas concepções reside a:

[...] afirmação do princípio de que a realidade humana seria constituída de fragmentos que se unem não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas sim por acontecimentos casuais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Serão os acasos da vida de cada sujeito que determinarão o que é ou não relevante para sua formação. (idem, p. 35).

Ao contrário dessas concepções, afirmamos que a consciência humana é reflexo da realidade objetiva²⁸, é construção subjetiva do real. E, neste sentido, concebemos como possível o conhecimento objetivo do mundo! Como mostra-nos Martins (2013) a educação escolar deve trabalhar para que os seres humanos conquistem a inteligibilidade do real e, portanto, caminhem na direção da construção da representação abstrata que melhor e, de modo mais fidedigno, reflita a realidade. Quando a educação escolar traz uma concepção de negação da perspectiva de totalidade e, conseqüentemente, uma visão relativista, comete um desfavor para a construção dessa imagem subjetiva, impedindo os indivíduos de reproduzirem subjetivamente o mais fidedigno possível, a realidade concreta.

Vale apontar, aqui, a inconsistência das críticas que acusam a teoria do reflexo de defender uma concepção passiva do sujeito, reduzindo o reflexo a uma reprodução mecânica daquilo que é imediatamente visível na realidade. O fundo dessas críticas é o mesmo daquelas que consideram que a arte não deve ser reflexo da realidade e que isso impediria a criatividade do artista. Igualmente situam-se nesse terreno as incompreensões sobre a concepção de Lukács acerca do realismo, como veremos mais adiante.

Outra explicação para a negação da ideia de que a obra de arte é reflexo da realidade acontece porque se considera a arte como autojustificadora (“a arte pela arte”) ou

²⁷ Texto elaborado pelo autor em 2010 para ser incluído em coletânea de artigos no campo de contribuições marxistas na área de educação. A coletânea, entretanto, não foi publicada até o presente momento.

²⁸ Retomaremos essa ideia mais adiante.

porque ela é vista como uma espécie de fuga da realidade. Duarte (2011) tece considerações sobre as relações entre arte e vida em diálogo crítico com o artigo do poeta Ferreira Gullar sobre essa temática publicado no Jornal Folha de São Paulo de 27/11/2011. Segundo Duarte (2011, p.01) a principal argumentação do poeta é a de que “[...] não é função da arte retratar a vida, mas reinventá-la”. Essa tese seria uma consequência de outra, a de que “a arte existe porque a vida não basta”²⁹.

Para Duarte (idem), quando Gullar faz essa afirmação, ele está se referindo à vida alienada. A vida na sociedade capitalista realmente não basta, porém a arte deveria justamente ajudar-nos a entender porque a vida na sociedade capitalista não satisfaz os seres humanos. A afirmação de Gullar, de que “[...] a arte existe porque a vida não basta” pode ser interpretada como uma forma de reflexo do descontentamento com os limites impostos à vida humana pela realidade alienada da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo, é uma forma de resignação na medida em que é uma forma de descontentamento que considera a vida insuficiente, mas não apresenta a intenção de transformação. Esse descontentamento resignado não é muito diferente de uma aceitação alegre da vida alienada. A arte, deste modo, corre o risco de se tornar uma espécie de adoçamento da alienação, ao invés de ser uma forma de luta contra ela.

A frase “a vida não basta” é bastante atraente, mas é preciso analisar, mesmo que em linhas gerais, os motivos que levam a essa afirmação. Poderíamos dizer que o principal deles é o de que as pessoas sentem e acreditam que a vida poderia ser melhor - e concordamos com isso -, mas ao mesmo tempo, acham que isso é impossível, ou seja, há uma insatisfação e, concomitantemente, um fatalismo. Expliquemos. O fatalismo é aceitar que a vida é tal como é e assim permanecerá; que a vida será sempre pouco, pobre e frustrante. E se a vida permanecerá assim, resta-nos aceitá-la e completá-la com a arte (ou

²⁹ A frase de Ferreira Gullar “a arte existe porque a vida não basta” inspirou e deu origem ao documentário intitulado “A vida não basta”, do roteirista Caio Tozzi e do diretor Pedro Ferrarini. No documentário, lançado em 2013, além da participação do próprio Ferreira Gullar, participam a atriz Denise Fraga, o cantor e compositor Toquinho, o escritor Milton Hatoum, o estilista Ronaldo Fraga, a cineasta Laís Bodanzky, os quadrinistas Gabriel Bá e Fábio Moon e o dramaturgo Leonardo Moreira. Em síntese, durante o documentário, os artistas falam sobre suas histórias de vida, os motivos que os levam a criar e o papel da criação em suas vidas. Vale esclarecer que não estamos, de modo algum, criticando a obra de Ferreira Gullar, nem o trabalho dos artistas que participam do documentário. Vigotski (1999) explica-nos que é imprescindível basear-se não no autor nem no espectador, mas sim na própria obra de arte. A ineficácia em se estudar a estética partindo do criador foi brilhantemente ilustrada por Vigotski com as palavras de Marx: “Como não se pode julgar um homem com base no que ele mesmo pensa de si, não se pode julgar uma época de reviravolta pela sua consciência. Ao contrário, essa consciência precisa ser explicada a partir das contradições da vida material”.

ainda com a religião). Há, porém, dois aspectos verdadeiros nessa afirmação de que a vida não basta. O primeiro é o de que a vida reduzida à luta pela sobrevivência realmente não basta, faz-se necessário uma vida atrelada à construção de uma sociedade melhor para todos os seres humanos. É preciso, portanto, fazer com que o sentido da vida não se limite à mera satisfação de necessidades imediatas. E, como sabemos, na sociedade capitalista o sujeito trabalha para obter salário, o que torna a atividade alheia ao sujeito, à sua personalidade. Mesmo considerando-se que existem gradações, desde atividades de trabalho quase inteiramente alienadas até atividades que permitem um significativo grau de realização do sujeito, o fato essencial é que o trabalhador vende sua atividade vital, perdendo aquilo que o realizaria como ser humano. No limite, trata-se da anulação do ser humano!

O segundo aspecto está estritamente ligado ao primeiro. Em qualquer sociedade, a vida do gênero humano será sempre maior e mais rica do que a vida do indivíduo singular. Contudo, a vida do indivíduo pode e deve ser representativa da riqueza da humanidade. Nesse caso, a arte continuará a ser necessária, mas não como complemento de uma vida diante da qual estamos sempre insatisfeitos e frustrados, mas sim como enriquecimento permanente da vida humana e como uma maneira para melhor compreendermos a realidade concreta, o mundo, a vida e a nós mesmos. Quando a arte é verdadeiramente rica, ela traz contraditoriamente o sentimento da grandeza da humanidade e a acentuação do sentimento de insatisfação com nossa vida individual. E a mediação entre essas duas coisas deve ser a busca pela transformação da sociedade.

Por isso, consideramos equivocado o argumento de que o vínculo com o real limita a criatividade. No senso comum, alguém realista é uma pessoa conservadora, não criativa e até mesmo “não sonhadora”. Há uma generalizada e falsa ideia de que o indivíduo altamente criativo se refugia no mundo das ideias e esquiva-se da realidade. E, desse modo, ensinar o conhecimento já existente e buscar conhecer objetivamente o mundo seria limitar a criatividade. Entendemos as objetivações artísticas como formas de apropriação da realidade e não como uma maneira de afastamento ou abandono do real. A arte não pode ser tomada como sinônimo de devaneio e fantasia, pois desta forma, rompe-se com a própria essencialidade da arte, que é sua capacidade de ser uma expressão do real. Assim, ao contrário do que asseveram essas concepções, é justamente por ser reflexo da realidade que a obra de arte possibilita o desenvolvimento da criatividade.

Essa ideia não está desvinculada da análise, já apresentada nesta dissertação, sobre a atividade de trabalho, ou seja, a transformação da natureza como atividade na qual se origina o processo criador. Isso porque, também para que o ser humano produza materialmente algo, é necessário o reflexo da realidade na consciência. Retomando a ideia já mencionada, como afirma Martins (2013, p.120, grifo da autora) “[...] a realidade objetiva refletida sob a forma de fenômenos psíquicos constitui a *subjetividade humana como reflexo psíquico da realidade*, ou, *imagem subjetiva da realidade objetiva*”. Assim, o próprio psiquismo humano é reflexo da realidade e tal reflexo subjetivo teve sua gênese histórica no processo de trabalho.

Assim, produzir uma ferramenta é um ato criativo na medida em que não existe essa ferramenta na natureza. Isto é: a ferramenta não surge por geração espontânea e, portanto, precisa ser criada. A produção da ferramenta é um ato de criação, mas para criar a ferramenta, a mente humana precisa ser capaz de trabalhar no plano das ideias, com os processos e fenômenos objetivamente existentes. Em suma, é preciso refletir a realidade na consciência. Os limites no reflexo subjetivo da realidade resultam em limites na própria criação. Assim, se a consciência não for capaz de refletir corretamente a realidade, a ferramenta não funciona, a flecha não voa, a canoa não flutua, o machado não derruba a árvore. Então, conhecer a realidade objetiva de modo fidedigno é o que marca a diferença entre o ser humano sonhar em voar e o ser humano verdadeiramente dominar as leis da natureza e criar algo que, de fato, lhe possibilite voar.

Portanto, o ser humano para criar precisa refletir subjetivamente a realidade. Se o ser humano não tivesse desenvolvido o reflexo subjetivo da realidade objetiva de forma mais desenvolvida que o reflexo do psiquismo animal, os indivíduos jamais seriam seres criadores³⁰. Assim, quanto mais autêntico e fidedigno for o reflexo subjetivo da realidade objetiva, mais ricas serão as possibilidades de criação. Quanto mais o artista captar a riqueza objetiva, mais ele poderá criar formas artísticas de imitação dessa riqueza.

Com efeito, partimos da ideia de que tanto a arte quanto a ciência são formas desenvolvidas de reflexo da realidade objetiva pelas quais o ser humano se apropria do mundo. A existência de diferentes formas de reflexo é resultado do caráter ativo, seletivo e

³⁰ A capacidade de refletir a realidade de maneira mais evoluída teve como base o desenvolvimento da atividade dos seres vivos, conforme analisa Leontiev (1978).

ordenador de cada tipo de reflexo. A diferenciação decorrente do caráter ativo do reflexo não significa que cada uma dessas formas seja um tipo de deformação subjetiva do real.

Lukács parte do pressuposto que, embora cada um dos campos específicos de objetivações humano-genéricas reflita de maneiras distintas a realidade, é necessário compreender que *a realidade é uma só!* Tal como nesta metáfora empregada por Lukács (2009, p.33): “Um caçador vê, num bosque, coisas diferentes daquelas observadas por uma pessoa que foi até lá para colher cogumelos; mas a diversidade das observações não elimina a unidade objetiva da realidade do ambiente”. Ou seja, o fato de existirem diferentes formas de reflexo da realidade não significa que cada uma delas retrate uma realidade diferente, e muito menos que cada uma delas “invente” uma realidade, como atualmente entendem os pós-modernos. Todos os reflexos “[...] reproduzem sempre a mesma realidade objetiva” (LUKÁCS, 1966b, p. 21), mas os objetivos de cada tipo de reflexo, “[...] nos induzem a interpretar e a agrupar as categorias em relação tendencial à natureza dos objetivos do reflexo” (LUKÁCS, 2009, p.33).

Segundo Lukács (1966b, p. 489), a conformação artística é contraditória, pois necessita “[...] descobrir formas em um determinado sentido, pois a realidade em si mesma é esteticamente neutra, a ordenação e a hierarquia de suas categorias são profundamente estranhas à estética”. Mas dialeticamente, a objetivação artística também não deixa de ser “[...] uma reprodução da realidade tal como esta é objetivamente, em si, e tal como aparece determinada e concretamente em cada fragmento de realidade convertido em material temático” (idem, *ibidem*).

Com efeito, segundo o filósofo húngaro, a dialética entre essência e aparência é refletida de formas diferentes pela ciência, religião, ética e arte. Cada um desses reflexos da realidade objetiva realiza de uma forma específica a distinção entre o que é essencial e o que é aparente. No que diz respeito especificamente às diferenças entre o reflexo artístico e o científico, Lukács (1970, p. 205-206) afirma que na obra de arte, a essência se apresenta em fusão com o fenômeno,

[...] ao passo que na ciência pode estar separada dele – conceitualmente – e as íntimas ligações lógicas, metodológicas e objetivas entre uma e outro não devem suprimir esta separação conceitual. A arte se revela, assim, mais próxima da vida do que a ciência. Isto corresponde à verdade enquanto a destruição consciente da figura autônoma da essência sublinha na estrutura da realidade o momento pelo qual a essência tem existência real apenas no fenômeno. Mas é só aparência, já que esta imanência da essência no fenômeno tem qualidades muito diversas na vida e na arte; na

realidade, fenômeno e essência formam uma unidade real realmente inseparável, a grande tarefa do pensamento sendo a de extrair conceitualmente a essência desta unidade, tornando-a assim cognoscível. A arte, ao contrário, cria uma *nova* unidade de fenômeno e essência, na qual a essência está contida e imersa no fenômeno, tal como na realidade, e ao mesmo tempo penetra todas as formas fenomênicas de tal modo que, em sua manifestação, o que não ocorre na realidade mesma, elas relevam imediata e claramente a sua essência.

Podemos afirmar que a objetividade estética é *antropomorfizadora* e, portanto, não se assemelha à objetividade científica *desantropomorfizadora*. A ciência tem como alvo buscar a essência da realidade e explicá-la por meio de abstrações, deste modo, ultrapassa os sentidos humanos e formula suas leis para além da aparência a fim de captar a essência da realidade. Isto é: busca captar a essência de todos os fenômenos com a mesma objetividade, reflete a realidade *desantropomorficamente* por meio de abstrações e instrumentos objetivos. Assim, a essência, por meio de um sistema de abstrações, adquire uma forma autônoma em relação à aparência.

Pode parecer, entretanto, que entendemos que, a ciência desconsidera totalmente aquilo que é aparente. De modo algum! A aparência também faz parte do fenômeno e é a expressão da essência. “A aparência é a Essência em *uma* de suas determinações, em um de seus aspectos, em um de seus momentos. A *Essência* parece ser precisamente isto. A aparência é o ‘aparecer’ da própria Essência em si mesma” (Lênin apud LUKÁCS, 1970, p. 206).

Adotemos como exemplo o fenômeno da alotropia no campo da química. O diamante e o grafite, embora sejam constituídos do mesmo elemento químico - o carbono -, possuem estruturas internas diferentes, o que confere a cada um propriedades físicas e químicas bem distintas. Tudo isso se refere à essência desses minerais. Essas diferenças de suas propriedades essenciais geram diferenças também nas propriedades aparentes tais como o brilho, a dureza, a cor etc., que são expressões da essência em suas diferentes determinações. Para apreender as propriedades químicas desses elementos, não basta olhar, é preciso apreendê-lo para além das aparências e, por meio das mediações abstratas, aproximar-se da essencialidade desses fenômenos.

Como mostra claramente a passagem de Lukács anteriormente citada, a arte reconstrói a unidade entre fenômeno e essência, de maneira que esta se manifesta claramente por meio daquele, coisa que não acontece na vida cotidiana.

A obra de arte tem, segundo Lukács, uma forma própria de objetividade, isto é, cada obra de arte constitui-se numa totalidade em si mesma, na qual cada elemento está necessariamente em relação com esse todo. Na objetividade artística o ser humano é elemento determinante. Portanto, a especificidade da obra de arte consiste em ser um tipo de reflexo *antropomorfizador* da realidade objetiva.

A realidade é resultado da criação humana, assim como também o é a obra de arte. Como afirma Ferreira (2012, p. 35) “[...] a arte reflete de forma antropomórfica uma realidade que é, igualmente, antropomórfica”. Lukács entende que a obra de arte não possui nenhuma característica transcendental. Para o filósofo húngaro, a arte é antropomórfica e, portanto, reflete o mundo como produto do trabalho humano:

Já que a arte representa sempre e exclusivamente o mundo dos homens, já que em todo ato de reflexo estético o homem está sempre presente como elemento determinante, já que na arte o mundo extra-humano aparece apenas como elemento de mediação nas relações, ações e sentimentos dos homens, deste caráter objetivamente dialético do reflexo estético, de sua cristalização na individualidade da obra de arte, nasce uma duplicidade dialética do sujeito estético, isto é, nasce no sujeito uma contradição dialética que, por sua vez, revela também o reflexo de condições fundamentais do desenvolvimento da humanidade. Trata-se aqui da relação entre homem e humanidade. (LUKÁCS, 1970, p.263).

Uma das peculiaridades do estético é, pois, colocar a subjetividade individual em conexão com a totalidade humana, numa fusão de aparência e essência, o que por sua vez, não é permitido pelo reflexo religioso. Ao contrário da religião, a arte atua na subjetividade para mostrar o mundo como fruto do processo histórico – resultado da criatividade humana – e evidenciar que somos resultado da prática social, do processo histórico de humanização. Eis, aqui, um dos pontos cruciais para a estética:

A dialética entre essência e aparência no processo pelo qual o ser humano reflete a realidade não significa, portanto, desconsiderar uma em favor da outra. Da mesma forma, sendo uma dialética materialista e histórica, não se trata da ideia de que exista uma essência transcendente ou imutável, mas sim de processos que se formam na imanência da prática social, ou seja, não existe uma essência independente das formas múltiplas e infinitas dos fenômenos sociais. A essência histórica da realidade humana só pode ser compreendida dessa maneira, ou seja, como um processo imanente à prática social. A questão da imanência é decisiva para a arte, segundo a concepção lukacsiana, pois, a riqueza de uma obra de arte está ligada à maneira como ela reflete, na dialética entre seu conteúdo e sua forma, a realidade como essencialmente humana, imanentemente humana. (DUARTE, 2010, p. 6).

Destarte, na medida em que consideramos que a arte não nasce com o homem, nem possui características transcendentais, referimo-nos a um dos pontos determinantes na estética: o caráter mundanal e imanente das obras de arte. Lukács considera a obra de arte, um fenômeno social e, portanto, obra dos seres humanos. A arte mostra o mundo como o mundo dos seres humanos, mesmo quando o faz empregando temas religiosos.

Arte e religião são antropomórficas, pois o homem aparece como elemento central e “[...] em ambos o método de reflexo é por meio da consciência do homem”. (KIRALYFALVI, 1975, p. 49). Como explica Kiralyfalvi (idem, p. 47), “[...] religião e arte refletem o mundo antropomorficamente através do envolvimento do ser subjetivo do homem, enquanto a ciência se esforça para refleti-lo desantropomorficamente através de instrumentos objetivos”. Entretanto, há uma diferença essencial entre o antropomorfismo da arte e da religião. Nesta última, trata-se de uma transposição daquilo que é especificamente humano, ou seja, a ação teleológica, como por exemplo, no mito bíblico da criação do mundo que é uma transposição direta da capacidade humana de criar, por meio do trabalho, coisas que não existiam antes. Na natureza não existe a teleologia, mas por meio da religião, o ser humano imagina a natureza como resultado de uma vontade consciente. O antropocentrismo religioso não gira, porém, em torno ao gênero humano, mas sim em torno ao indivíduo alienado.

No que diz respeito aos fenômenos transcendentais, Kiralyfalvi (1975) explica que Lukács, dentro da tradição materialista, considera a religião e os deuses como criações humanas surgidas no interior do esforço do ser humano para controlar a natureza, incluindo a própria natureza humana. Nos ritos religiosos, o homem também desenvolve sensibilidades subjetivas, como por exemplo, o ritmo, que também é essencial para o desenvolvimento das objetivações artísticas, todavia ainda não se trata de arte.

Lukács situa as diferenças entre arte e religião e dentre elas está a relação que cada tipo de objetivação estabelece com o mundo. A religião se importa fundamentalmente com o sobrenatural, ou seja, com aquilo que transcende o mundo humano, ao passo que a grande questão da arte é o gênero humano, mesmo quando essa questão é abordada por meio de temas religiosos.

Em realidade, a religião apresenta-se como reflexo da alienação humana na medida em que, ao mesmo tempo em que foi criada pelos seres humanos, domina-lhes. Além disso, na estética, as objetivações artísticas não são consideradas a própria realidade, mas

sim um modo de reflexo da realidade objetiva, ao passo que a religião toma como real aquilo que é um produto da mente humana. Como exemplifica Kiralyfalvi (1975), no teatro, tanto os atores como a plateia sabem a diferença entre a arte e a realidade. No culto religioso, tanto o sacerdote como os fiéis confundem a realidade com a fantasia.

Kiralyfalvi assegura ainda que podemos dizer que a arte é transcendental, mas apenas no sentido de transcender as necessidades imediatas da prática social e não no sentido de transcender a realidade humana. O autor afirma que, nesse mesmo sentido, pode-se dizer que a ciência é transcendental, pois ela também transcende as necessidades da vida cotidiana.

Enquanto a religião se concentra no futuro do homem individual, vendo-o no “outro mundo” e trabalhando na direção de sua redenção naquele mundo, a ciência e a arte concentram seus esforços no futuro da humanidade, vendo-o apenas “neste mundo”. Assim, essa mundaneidade marca a ligação entre arte e ciência, mas as diferenças entre as duas são tão importantes quanto arte e religião. (KIRALYFALVI, 1975, p.51).

Com efeito, agora que já abordamos algumas diferenciações entre o reflexo artístico, científico e religioso, voltemos, pois, a questão norteadora desse item: como pode a arte ser criadora, se ela reflete a realidade? Respondemos. Lukács entende que é, justamente, porque a arte reflete a realidade que ela é criadora.

A meta de quase todos os grandes escritores foi a reprodução artística da realidade: a fidelidade ao real, o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade, tem sido para todo grande escritor (Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstoi) o verdadeiro critério da grandeza literária. (LUKÁCS, 1968, p.29).

Quando Lukács refere-se à reprodução e fidelidade ao real, isso não significa um ato passivo. Ao contrário do que possa parecer, a objetividade do reflexo artístico não está em conflito com o fato de que a criação da obra implica uma tomada de posição do artista perante a realidade.

Para compreender-se adequadamente o termo “reflexo” é preciso não tomá-lo em seu sentido literal. De acordo com Kiralyfalvi (1975, p.56) o termo reflexo na obra lukacsiana “[...] é um lembrete constante da objetividade da arte, mas ele definitivamente não tem um significado mecânico e passivo, com implicação de cópia, fotografia ou qualquer tipo de técnica naturalista”. Uma das peculiaridades do reflexo estético é “sua

capacidade de alcançar a unidade de elementos aparentemente contraditórios da realidade” (KIRALYFALVI, 1975, p. 58). Para o autor:

Lukács vê como meta de toda grande arte a de proporcionar uma imagem da realidade na qual as contradições entre fenômeno e essência, sujeito e objeto, evento particular e lei, experiência direta e conceito, interno e externo, forma e conteúdo, estático e dinâmico etc. são resolvidas de maneira a formar uma espontânea unidade inseparável no receptor durante a experiência direta da obra de arte. A obra de arte, então, é capaz de superar a visão que o homem da vida cotidiana tem da realidade e pode prover o receptor de um reflexo mais fiel, pleno, vivo e dinâmico dessa realidade, possibilitando-lhe uma mais profunda e mais concreta visualização de alguns aspectos daquela realidade (na qual ele próprio vive, sente e age) do que lhe seria permitido pelos limites de suas experiências e das generalizações nelas baseadas. (idem, *ibidem*).

Nesse sentido, embora Lukács considere que a obra de arte reproduz a realidade objetiva, não se trata de uma reprodução fotográfica ou mera cópia mecânica e direta que exclua a atividade criativa por parte do artista. O reflexo não é uma fotocópia da realidade. Vale dizer que até mesmo a forma aparentemente mecânica de reflexo que seria a fotografia, não é uma cópia empobrecida da realidade. A fotografia reproduz o real num processo ativo repleto de filtros e intenções na escolha de aspectos e momentos daquilo que se pretende destacar da realidade fotografada. Com efeito, a obra de arte ultrapassa os limites de uma reprodução meramente mecânica da realidade; trata-se de um reflexo *mimético*.

2.3.2 A mimese e o caráter realista do reflexo artístico

A mimese é, certamente, um fenômeno social universal. Na vida cotidiana e na ciência, ela desempenhou um papel secundário, irrelevante. Na arte, contudo, ela encontra sua forma clássica. Cabe à mimese uma *missão social* (que já na magia lhe cabia) e ela constitui uma forma ativa da realidade, uma forma que possui a priori um caráter evocador. Na mimese, com efeito, a forma é sempre essencial (inclusive nos fenômenos miméticos da vida cotidiana). Disso decorre que a evocação é uma consequência necessária e, ao mesmo tempo, seu objetivo. Sua missão social não consiste, portanto, simplesmente na imitação da realidade, como se poderia inferir no sentido literal da palavra. Trata-se de *uma imitação que acentua, por meio de uma condensação subjetiva extrema, os momentos essenciais da realidade. (E, no caso das obras de arte, acentua os momentos essenciais do ponto-de-vista da evolução humana genérica). Tal acentuação faz com que semelhante imitação provoque um abalo afetivo e, por extensão, intelectual.*

Heller (1986, p. 129, grifos do autor), na supracitada passagem traz uma das ideias principais da teoria de Lukács sobre a arte. Para o filósofo húngaro, a objetivação artística reproduz certas vivências por meio de uma forma específica de reflexo, a saber, a mimese. Isto é: uma reprodução imitativa da realidade. Porém o indivíduo produz na vivência artística uma realidade intensificada. O artista imita a própria vida humana na obra de arte, mas não se trata da imitação da vida cotidiana, da vida em suas formas imediatas e superficiais. Essa imitação é, em realidade, o reflexo da realidade de modo intensificado abordando ao mesmo tempo a essência e a aparência, o particular e o universal.

A categoria de mimese ressalta a ideia de que a obra de arte é reflexo da realidade objetiva. Assim, a realidade refletida pela obra de arte não é igual à imediatez da realidade tal como a vivenciamos na cotidianidade, isto é, não se trata da “[...] superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais, causais e momentâneos” (LUKÁCS, 1968, p.30). Como afirma Frederico (2005, p.105):

A figuração artística leva à seleção e intensificação de traços poucos perceptíveis da realidade imediata, incidindo muitas vezes sobre ações, projeções, tendências, e não sobre o dado visível. Daí a sua distância em relação ao mero espalhamento do real. O caráter evocativo da arte – sua tentativa de transmitir sentimentos humanos para os receptores, convicções, paixões etc. - exige que o artista carregue os traços essenciais do real, trazendo-os para a superfície sensível, distanciando-se, assim, da imediatez, da mera transcrição da realidade dada. Por isso, a arte, desde as suas origens afirma o seu caráter anti-naturalista.

O caráter contrário ao naturalismo acima mencionado é justamente porque Lukács combatia tendências artísticas aprisionadas à reprodução daquilo que é imediatamente perceptível da realidade. O caráter mimético da arte está ligado, segundo Lukács, ao seu caráter realista. O realismo, para o filósofo, não era um estilo artístico, mas uma característica de todas as grandes obras de arte. Essa terminologia lukacsiana causou, muitas vezes, alguma confusão, pois muitos entenderam que Lukács estaria defendendo alguma corrente artística ou literária em particular e que sua concepção de arte seria semelhante à do naturalismo. O fato, porém, é que o filósofo húngaro entendia o realismo da arte no sentido de que o grande objetivo dessa esfera de objetivação do gênero humano seria o de trazer à subjetividade individual a realidade humana de forma mais rica, intensa e profunda do que a imagem do mundo produzida pelas vivências cotidianas.

Porém, os leitores podem questionar: se a verdadeira arte é realista, como ela pode ser altamente criativa? Se a arte é realista e reflete mimeticamente a realidade, ela não seria mera cópia de como a realidade se apresenta a nós no imediato? A obra lukacsiana responde claramente que não. E como explicam Duarte et al (2012, p.36) “[...] quando Lukács defende o realismo da obra de arte, isso está muito distante da ideia de mero espelho da vida cotidiana. A arte traduz, em última instância, a realidade humana, sem que isso, porém, signifique limitar-se ao que é natural e familiar às pessoas.”

Desse modo, para o filósofo húngaro, o realismo nada tem a ver com uma cópia mecânica e fotográfica da realidade objetiva ou um reflexo direto da cotidianidade. Trata-se, pois, de um reflexo constituído por um complexo conjunto de mediações que colocam “[...] em evidência certos aspectos da realidade que tornam a obra de arte ao mesmo tempo um reflexo da vida e uma crítica à vida, um reflexo da individualidade e um questionamento da autenticidade da mesma individualidade (DURTE et al., 2012b, p.13). Portanto, é um reflexo da realidade que supera a aparência fetichista dos fenômenos na vida cotidiana. Na criação artística “[...] a singularidade imediata do fenômeno é igualmente superada” (LUKÁCS, 1970, p. 204) e, justamente por isso, Lukács não considera as obras de arte do naturalismo autênticas obras, visto que não superam essa singularidade imediata e fetichizada da vida cotidiana.

Nesse sentido, para que a arte exerça sua função e seu objetivo humanizador e desfetichizador é imprescindível que ela seja realista. Como afirma Frederico (2005, 110), Lukács “[...] sempre defendeu apaixonadamente o método realista enquanto critério para o crítico julgar a obra de arte e também o caminho para o artista revelar a verdade em sua criação”. No realismo, o artista, de fato, conseguiria intensificar os dramas humanos para além da forma superficial da cotidianidade. Segundo Duarte (2010, p.150):

Essa maneira como Lukács entendia o humanismo da arte explica sua defesa intransigente do realismo, que não pode ser confundido com o naturalismo, o qual não consegue trabalhar artisticamente com a dialética entre essência e aparência e acaba tornando-se prisioneiro do fetichismo das formas alienadas que assume a vida na sociedade produtora de mercadorias. Enquanto o naturalismo ficaria prisioneiro dos detalhes de uma dada situação, o realismo captaria de forma artisticamente rica os processos e as tendências do movimento da história.

Deste modo, a rica obra de arte vai além da imediatez cotidiana, e por meio da dialética entre essência e aparência, acentua os sentimentos, dramas e vivências humanas

que na vida cotidiana das sociedades de classes se manifestam prisioneiras das formas fetichizadas e alienadas.

Assim sendo, seja na atividade de criação artística, seja na de recepção da obra de arte, estabelece-se uma forma específica de relação entre o indivíduo e o gênero humano. Por meio das objetivações artísticas o indivíduo toma como objeto, de seus sentidos e de sua consciência, sua própria condição de ser humano. Com isso, a obra de arte intensifica a relação entre a vida do indivíduo e a vida da humanidade. O receptor da arte é tocado sensivelmente pela obra, enriquece sua subjetividade na medida em que se relaciona com experiências do gênero humano como se fossem suas próprias experiências. É por isso que a concepção lukacsiana da estética compreende o reflexo artístico como *autoconsciência* do gênero humano.

Quando a juventude soviética comparece às representações de *Casa de Bonecas* ou de *Romeu e Julieta* e revive apaixonadamente as suas figuras e os seus eventos, é claro que cada espectador sabe que eventos concretos daquela espécie estão completamente fora de sua vida, que pertencem inapelavelmente ao passado. Mas de onde deriva a força evocativa desses dramas? Acreditamos que resida no fato de que neles é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior como pertencente à humanidade. O espectador revive os eventos do mesmo modo, tanto no caso em que assista obras que representam o presente, como no caso em que a força da arte ofereça à sua experiência fatos que lhe são distantes no tempo ou no espaço, de uma outra nação ou de uma outra classe. Um fato igualmente inegável é o de que as massas de proletários leram Tolstoi com entusiasmo, do mesmo modo que as massas de burgueses leram Górkí com entusiasmo. (LUKÁCS, 1970, p. 268).

Por meio da arte podemos viver fenômenos, sentimentos e problemas da humanidade que não vivenciamos habitualmente ou vivenciamos de maneira superficial e alienada. Como afirma Duarte (2009, p. 8), por meio da relação dialética entre conteúdo e forma, “[...] a obra de arte opera [...] uma crítica à vida, leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial”. Assim, revivemos dramas humanos distantes no tempo e no espaço, experiências humanas que talvez nunca tivéssemos a oportunidade de vivenciar em nossa vida cotidiana.

Se estamos em condições de reconhecer o percurso do gênero humano e utilizá-lo para nosso desenvolvimento individual, devemos isto à arte, às realizações do reflexo artístico; do mesmo modo, não seríamos capazes de avançar individualmente se nosso desenvolvimento não estivesse fixado, interpretado, criticado pela nossa memória individual e pela consciência que emerge desta base. (LUKÁCS, 2009, p. 35).

Somos comovidos pelo passado que se faz presente no momento da recepção estética. A obra de arte é, pois, memória da humanidade. Temos o percurso do gênero humano como uma referência, ou podemos dizer ainda, que o desenvolvimento já alcançado pelo gênero humano é a fonte inspiradora e geradora do nosso desenvolvimento individual.

Heller (1977, p. 200) analisou as relações entre homem singular e as objetivações genéricas para-si, e no caso específico das objetivações artísticas, para a autora:

A arte é a autoconsciência da humanidade: suas criações são sempre veículos da genericidade para-si e em múltiplos sentidos. A obra de arte é sempre imanente: representa o mundo como um mundo do homem, como um mundo feito pelo homem. Sua hierarquia de valores reflete o desenvolvimento da humanidade; no topo dessa hierarquia encontram-se sempre aqueles indivíduos (sentimentos, comportamentos individuais) que influenciam ao máximo o processo de desenvolvimento da essência genérica. Dito com mais precisão: o critério de “duração” de uma obra de arte é a elaboração de uma hierarquia desse tipo; se ela não consegue isso, desaparece no poço da história. Em consequência, a obra de arte constitui também a memória da humanidade. As obras suscitadas por conflitos de épocas hoje remotas podem ser gozadas porque o homem atual reconhece naqueles conflitos a pré-história de sua própria vida, de seu próprio conflito: através deles desperta-se a recordação da infância e da juventude da humanidade.

Assim, ressaltamos a importância dada pela perspectiva lukacsiana da estética para a definição da arte como autoconsciência do gênero humano. Desse modo, autoconsciência não é entendida no sentido de um processo no qual o indivíduo se abstrai do mundo e olha apenas para si próprio. A necessidade social que é satisfeita por meio da objetivação artística é a do gênero humano tomar a si próprio como objeto com o qual deve entrar em relação a subjetividade dos indivíduos. Assim, como mostra-nos Lukács (2009, p. 33-34), a arte é um “[...] reflexo concreto, expresso e sensivelmente sintetizado, das etapas singulares que o gênero humano atinge no grande caminho que percorre para se conhecer e encontrar-se a si mesmo”.

O que se reflete na arte é o humano. Mas como o humano é histórico, o que se reflete na arte é o vir a ser histórico da humanidade. Considerando que cada obra de arte constitui um “mundo”, no sentido de que constitui uma espécie de microcosmo social, Lukács (1966b, p.219) afirma que a “[...] arte está chamada a criar um mundo adequado ao homem e à humanidade”. A obra de arte é, pois, um “mundo fechado”, “[...] uma realidade em si concluída” (LUKÁCS, 1970, p.232) tanto para o receptor como também para o próprio artista e, dessa maneira, eleva a subjetividade de ambos.

Nesse sentido, para o filósofo húngaro, a objetividade estética não significa a eliminação da realidade ou da fantasia, nem possui finalidade totalmente abstrata baseada em aspectos meramente subjetivos. A arte atua na subjetividade para mostrar o mundo como mundo humano e tem como princípio captar as possibilidades objetivas no intuito de tornar a realidade concreta mais adequada ao próprio homem. No entanto, o filósofo alerta que essa adequação da realidade não se circunscreve às necessidades de um indivíduo singularmente considerado. Trata-se de um processo que tem por referência o “[...] trabalho que a própria humanidade tem realizado ao longo de toda sua história com a natureza, com as inter-relações entre o ser humano e a natureza e com o próprio ser humano” (LUKÁCS, 1966, p. 228)³¹, ou seja, trata-se da transformação da realidade pelo trabalho de acordo com as necessidades humanas.

À medida que o ser humano se relaciona de forma mais consciente com o gênero humano, ele passa a se relacionar de forma mais consciente consigo mesmo. Duarte (2013, p. 146) traz a categoria de individualidade para si, “[...] no sentido de uma relação cada vez mais consciente com a sua individualidade, como síntese das condições particulares da sua existência e da sua condição de ser pertencente ao gênero humano”.

³¹ Vale esclarecer, aqui, algo que pode deixar dúvidas aos leitores que recorrem à obra de Lukács para o aprofundamento destas questões. Este trecho citado fora extraído do segundo volume da *Estética*, capítulo sete, no segundo item intitulado em espanhol como “La alienación y su retrocapcion en el sujeto” (p. 223-p.245). Na edição em alemão da *Estética*, Lukács (1963c, p. 520) utilizou os termos *die Entäußerung* e *die Rücknahme*. Os estudos até aqui realizados por Newton Duarte em sua pesquisa sobre a estética lukacsiana apontam para a opção por traduzir esses termos respectivamente por “exteriorização” e “retomada”. Tenho em mãos as anotações do curso “A estética de Lukács”, ministrado pelo professor Newton Duarte na Pós-Graduação em Letras da UNESP de Assis no ano 1994. Nesse curso, Duarte afirmou que no item II do capítulo sete, a melhor tradução seria “A exteriorização [die entäußerung] e sua reapropriação [die rücknahme] pelo sujeito”. Portanto, o termo *Entausserung* foi traduzido de maneira incorreta, pois ao invés de *alienação*, a tradução correta seria *exteriorização*. Ou seja, ao contrário do que apresenta a tradução do alemão para o espanhol, Lukács não assevera que o criador da obra de arte primeiramente se aliena em seu objeto para depois reapropriar-se dessa alienação, mas sim que o artista se exterioriza e intensifica sua subjetividade.

Nesse sentido, por meio do jogo de relações entre a essência e a aparência, ou seja, da rica dialética entre forma e conteúdo das obras de arte, ultrapassamos nossa vivência cotidiana espontânea, enriquecemos nossa subjetividade e expandimos nosso entendimento acerca da prática social. A arte deve, pois, ser compreendida como uma intensificação da vida, por meio da qual os indivíduos podem ter contato com sentimentos que provavelmente não experimentariam senão pela via artística.

Ademais, o psiquismo humano, como já afirmamos anteriormente, é reflexo da realidade e, desse modo, tomando por analogia a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, apontamos que tal formação, embora seja mimética, não é mero espelhar mecânico e imediato, assim como a arte também não o é. Destaca-se, assim, a coerência interna do desenvolvimento dos fenômenos. Ou seja, referimo-nos ao desenvolvimento da arte e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento do psiquismo humano, visto que, em última instância, o que está em jogo é a formação e desenvolvimento do psiquismo. Assim sendo, não é por acaso que a arte promove transformações na subjetividade, superando a cotidianidade alienada. Para Lukács, a subjetividade estética não é semelhante à subjetividade cotidiana, como aprofundaremos a seguir.

2.3.3 A superação da subjetividade cotidiana por meio da obra de arte

Pode parecer que a arte apenas intensifica a vida cotidiana, mas definitivamente não é isso que acontece. A estética realiza um salto qualitativo, ela incorpora a subjetividade cotidiana, mas a supera. Numa linha semelhante de raciocínio, Vigotski, na obra *Psicologia da arte*, critica a teoria do contágio. Segundo essa teoria os indivíduos, por meio da obra de arte, seriam contagiados pelos sentimentos de outro indivíduo, o artista. A estética ficaria, assim, reduzida a uma emoção qualquer, sem nenhuma diferenciação em relação às emoções e aos sentimentos cotidianos. Como afirma Vigotski (1999, p. 307):

Seu significado e seu papel [da arte] seriam extremamente insignificantes, porque em arte acabaríamos sem ter qualquer outra saída desses limites do sentido único, exceto a ampliação quantitativa desse sentimento. [...] e a verdadeira natureza da arte implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Ainda segundo Vigotski “[...] se um poema que trata de tristeza não tivesse nenhum outro fim senão contagiar-nos com a tristeza do autor, isto seria muito triste para a arte” (VIGOTSKI, 1999, p.307). O verdadeiro sentido social da arte se diferencia integralmente da teoria do contágio, na qual o sentimento de alguém passa a contagiar a todos, tornando-se social.

Na supracitada passagem, o psicólogo russo cita a transformação da água em vinho, o autor também expõe uma metáfora bastante ilustrativa de um pensador, cujo nome ele não cita, comparando que a “[...] arte está para a vida como o vinho para a uva” (VIGOTSKI, 1999, p. 307), ou seja, a arte parte da própria vida cotidiana, mas reelabora esse material de maneira mais elevada. Para além dessa metáfora, podemos concluir que o processo de transformação da uva em vinho não é imediato, mas constituído por diversas etapas, sendo que todas essas etapas são decisivas para a qualidade do vinho que será produzido, desde a colheita, a seleção das uvas até a fermentação. O vinho contém ácidos orgânicos que não são encontrados nas uvas; entretanto, os ácidos orgânicos presentes na uva estão incorporados no vinho. Logo, percebe-se que o vinho não é tão somente o esmagamento e a filtragem das uvas, pois contém, além dos compostos presentes na uva, a presença de outros ácidos orgânicos provenientes da fermentação, cujo processo é utilizado para regular a acidez da bebida, contribuir para o gosto, aroma e estabilidade microbiológica e química, ou seja, para a qualidade do vinho em si. Assim, o vinho é e, ao mesmo tempo, não é, a uva. No vinho, a uva está incorporada, mas ganha nova forma, novo sabor. A arte também não é uma transposição imediata do cotidiano, há todo um processo de seleção e transformação, de reelaboração. Da mesma forma, a arte incorpora a vida, mas a supera, dando-lhe novas cores, formas e sentido, uma nova unidade entre essência e aparência.

Vigotski para ilustrar esse processo de transformação e reelaboração, utiliza-se de uma lenda bíblia bastante famosa em que acontece a mudança da água em vinho. Como explica Duarte et al. (2012, p.3960) essa lenda:

[...] teria ocorrido numa festa de casamento em que Jesus é procurado por sua mãe, que diz que havia acabado o vinho e então Jesus ordena que lhe sejam trazidos tonéis com água, que ele transforma em vinho, aliás, de melhor qualidade do que o que até então fora servido na festa. Nessa situação as pessoas não se limitaram ao que já tinham normalmente em sua vida cotidiana, como no caso da lenda da multiplicação dos pães e

peixes. A água não foi multiplicada, mas transformada em vinho. Comer aquilo que já se come todos os dias apenas sacia a fome. Tomar água apenas mata a sede. Mas o vinho produz efeitos diferentes nas pessoas. Trata-se evidentemente de uma analogia entre uma arte pobre, que apenas repete e multiplica o que as pessoas já têm na sua vida cotidiana e uma arte de real valor, que produz, nos indivíduos, efeitos distintos daqueles sentidos no cotidiano.

Por meio da arte os indivíduos superam a vida cotidiana, todavia é impossível dar saltos qualitativos a partir do nada, ou seja, de alguma forma a arte surge da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo não se aprisiona a ela. A vida não é apenas aquilo que o indivíduo tem contato cotidiano, ela é muito mais que isso, trata-se da vida da humanidade. A arte é a intensificação do humano e, dessa forma, podemos vivenciar, por meio da obra de arte, séculos e séculos da vida da humanidade de forma sintética. E deixar de vivenciar o desenvolvimento da humanidade é negar tudo aquilo que foi construído historicamente pelo conjunto dos homens ao longo da história, ou melhor, é alienação.

Alguém poderia questionar qual seria o problema de se negar o que foi construído historicamente. As consequências dessa alienação são muitas e não poderemos tratar de todas aqui, mas uma que não podemos deixar de mencionar é o empobrecimento da vida do indivíduo, que acaba se reduzindo aos limites da cotidianidade alienada e fetichizada.

Chegamos, aqui, a um aspecto que tem sido alvo de oposições no círculo educacional: a problematização acerca de qual seria o papel da arte na pedagogia. Caso realmente não houvesse nenhuma distinção entre o sentimento comum e o sentimento estético, como poderíamos saber quais obras artísticas - seja literatura, poesia, música, pintura etc. - deveriam ser levadas para dentro da sala de aula? Ou melhor, se tudo for acatado como arte no âmbito escolar, quais obras artísticas farão parte do currículo? Quais devem ser utilizadas para colocar o educando em contato com as objetivações mais ricas e desenvolvidas do gênero humano? Vê-se, pois, que quando qualquer manifestação de sentimento é considerada arte, torna-se impossível elevar a estética ao mesmo plano que a ciência, a filosofia e a política.

Duarte (2009) afirma que tanto a arte quanto o trabalho educativo tem uma finalidade *desfetichizadora*, e, portanto, desempenham “[...] uma mediação entre a espontaneidade na vivência cotidiana do pertencimento do indivíduo ao gênero humano e a elevação da vida individual a uma relação consciente com o processo histórico de objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2009, p.09). Trata-se de um processo de crítica às muitas formas de alienação que cerceiam o desenvolvimento humano,

possibilitando a superação da genericidade espontânea e o alcance da genericidade autoconsciente.

Assim, por meio da dialética entre essência e aparência, o ser humano pode suspender momentaneamente a heterogeneidade própria à vida cotidiana, nesse processo homogeneizador. Essa dialética entre a essência e a aparência na arte conecta-se a outra dialética, aquela entre o individual e o humano-genérico. Se, na ciência, a objetividade e a universalidade do conhecimento requerem um distanciamento em relação às singularidades do indivíduo (seja o cientista, seja alguém que estude a obra do cientista), no caso da arte a riqueza humano genérica da obra carrega igualmente a individualidade do artista. Não se trata, porém, de um mero prolongamento da subjetividade cotidiana do artista, mas sim de um processo dialético no qual sua subjetividade é conservada e superada, mantida e elevada ao nível da genericidade para si.

Trata-se de uma “[...] elevação da personalidade artística no processo criador da obra” (idem, p. 183) acima da heterogeneidade da vida cotidiana, ou nas palavras de Frederico (2005, p.115, grifos do autor), acontece “[...] uma *suspensão* da cotidianidade, uma *elevação* da subjetividade do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (a síntese do singular e do universal)”. Com efeito, no que diz respeito ao sujeito que cria uma obra de arte:

A individualidade particular, aproximando-se ao genérico, consome e sofre em si mesma uma generalização, porém apaga ou neutraliza ao menos parcialmente seus traços meramente particulares³², não perde a peculiaridade real da individualidade, mas, pelo contrário, dá a esta, sua essência, um reforço, uma intensificação. (LUKÁCS, 1966b, p.252).

Para entendermos como a subjetividade do indivíduo é incorporada à obra de arte e, ao mesmo tempo, superada por esta, faz-se necessário entender a categoria de particularidade (*Besonderheit*), pois para Lukács, o particular (*Besonder*) é o ponto central

³² Em correspondência eletrônica com seus orientandos, datada de 05/11/2013, Newton Duarte, alertou para uma questão de tradução das obras estéticas de Lukács escritas originalmente na língua alemã: “Nas edições das obras estéticas de Lukács em português e o espanhol, duas palavras distintas empregadas pelo filósofo para referir-se a conceitos também distintos, são vertidas numa mesma palavra: particularidade. Em alemão, Lukács emprega *Besonderheit* quando se refere à particularidade como uma qualidade da obra de arte, como uma síntese da singularidade e da universalidade e emprega *Partikularitat* quando se refere à condição do indivíduo limitado às necessidades mais imediatamente voltadas à reprodução de sua singularidade. Assim, quando Lukács se refere ao indivíduo particular, usa a expressão *partikulare Individuum*. Já quando emprega categoria “particular” para se referir à obra de arte, usa o termo *besonder*”.

do processo de criação artística. Vázquez (2010, p. 36), referindo-se à estética lukacsiana, afirma que no reflexo artístico, a particularidade aparece “[...] como ponto médio no qual se superam, dentro do processo do reflexo da realidade, tanto o singular quanto o universal”. Assim, o particular é compreendido como a síntese do singular e do universal, ou em outras palavras, a mediação entre singular e universal.

Os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade são inseparáveis, e mais do que isso, são interdependentes. Cada um dos conceitos não existe por si só, mas tão somente em sua relação com o outro, ou seja, a relação dialética constitui-se em polos que coexistem e determinam o outro.

A relação dialética entre singular-particular-universal constitui-se como um parâmetro de análise para a compreensão da realidade e dos reflexos que se constroem a partir dela. Os conceitos de singularidade, particularidade e universalidade são princípios do materialismo histórico-dialético, que possibilitam a apreensão dos fenômenos para além de suas aparências imediatas, e desse modo, a captação da essência do fenômeno em suas múltiplas determinações. Vale dizer, então, que a unidade dialética singular-particular-universal não é uma abstração autônoma e distante da realidade concreta, muito pelo contrário, são conceitos que existem objetivamente na realidade, ou seja, essas categorias existem, antes de qualquer coisa, na realidade concreta e expressam-se na consciência.

Lukács (1970), no livro *Introdução a uma estética marxista*, versa sobre a dialética do singular-particular-universal no âmbito estético e foca especialmente na particularidade como mediação: o particular como categoria central da estética.

Podemos dizer que cada artista (indivíduo singular) existe como síntese de múltiplas determinações. Nessas multideterminações, há determinações universais particularizadas que se expressam, por exemplo, em objetivações artísticas. Trata-se, portanto, da síntese entre a singularidade do artista e sua relação com o gênero humano (universalidade). A superação da singularidade, transforma, vai além, supera por incorporação, incorpora o que já existia e transforma-o de maneira superior.

Tratando-se especificamente da ciência, Lukács afirma que muita energia tanto intelectual como moral são gastas, como por exemplo, na criação científica de Galileu, ou seja, a subjetividade do cientista tem certa relação com sua produção. Contudo, essas obras têm uma função na vida da humanidade sem que se leve em consideração o cientista em si e sua subjetividade, isto é, a ciência sempre busca, de certa forma, a eliminação da subjetividade. Não obstante, no âmbito artístico há outras especificidades, pois a obra de

arte contém sempre certa individualidade e a personalidade do artista, mesmo que seja desconhecido, está impresso na obra.

O reflexo científico, como já abordamos, apreende a essência do real e formula suas leis universais. Como por exemplo, no âmbito da física, a Lei de Conservação de Energia estabelece que a energia não é criada nem destruída, mas sempre conservada e convertida em outro tipo de energia. Pode-se dizer, pois, que a ciência busca aproximar-se da realidade objetiva, tendo em vista a universalidade. Em contrapartida, o reflexo artístico não é o universal, nem o singular. A obra de arte toma o particular como categoria central, como ponto médio, como síntese e superação do singular e do universal.

Em síntese, no reflexo científico, o particular aparece como “campo de mediação” e no reflexo artístico como “ponto central organizador”. Vale ressaltar que a peculiaridade artística dependerá “[...] da posição escolhida para este ponto central com relação a singularidade e a universalidade” (idem, p. 160). No reflexo científico a particularidade é a mediação do singular ao universal, já no reflexo artístico:

[...] O termo intermediário torna-se literalmente o ponto do meio, o ponto de recolhimento para o qual o movimento converge. Neste caso, portanto, existe um movimento da particularidade à universalidade (e vice-versa), bem como da particularidade à singularidade (e ainda vice-versa), e em ambos os casos o movimento para a particularidade é conclusivo. Tal como o gnosiológico, o reflexo estético quer compreender, descobrir e reproduzir, com seus meios específicos, a totalidade da realidade em sua explicitada riqueza de conteúdos e formas. [...] A particularidade é fixada de tal modo que não mais pode ser superada: sobre ela se funda o mundo formal das obras de arte. O processo pelo qual as categorias se resolvem e se transformam uma na outra sofre uma alteração: tanto a singularidade quanto a universalidade aparecem sempre superadas na universalidade. (LUKÁCS, 1970, p. 149).

Lukács chama a atenção para o fato de que a superação da singularidade e da universalidade não significa desaparecimento, mas sim superação por incorporação. Portanto, a singularidade, mesmo que conservada na obra de arte, encontra-se superada. A particularidade, por sua vez, é obtida por meio do típico. A tipicidade, na obra lukacsiana, deixa clara a grande importância dada pelo filósofo húngaro à categoria particularidade.

Assim, a tipicidade é uma das categorias trabalhadas por Lukács de grande importância para a compreensão da obra de arte como reflexo da realidade. Engels se reportou à categoria da tipicidade em uma carta enviada à Margaret Harkness. Nessa carta Engels afirma que “[...] o realismo significa reproduzir os caracteres típicos em

circunstâncias igualmente típicas”. O típico é, pois, a síntese de singular e universal. Tanto os personagens quanto as situações típicas são, para a estética lukácsiana, características essenciais para a rica obra de arte. Não se trata, portanto, de “[...] personagens e situações médias, fixas e estereotipadas” (FREDERICO, 1997, p.53), mas sim a junção entre a vida singular de um personagem e as possibilidades do desenvolvimento histórico-social do gênero humano.

Conforme afirma Schühli (2011, p.72), sobre a categoria de tipicidade “[...] em Lukács, o termo está ligado à sua concepção da arte como reflexo antropomórfico da realidade e à defesa que faz do particular na arte”. Sendo assim, “[...] somente referindo-se a esse particular (ao típico) é que a arte consegue apontar ao universal ao mesmo tempo em que não se desvincula do singular imediato” (idem).

Assim, por meio do típico “[...] a obra se torna o reflexo concreto, expresso e sensivelmente sintetizado, das etapas singulares que o gênero humano atinge no grande caminho que percorre para se conhecer e encontrar a si mesmo.” (LUKÁCS, 2009, p.33-34). Com efeito, por intermédio do típico (particular), a arte se torna reflexo do real, dirige-se para o universal e, ao mesmo tempo, não se desliga do singular, de tal modo que, singular e universal são incorporados e superados na tipicidade (particularidade). Para Lukács, o personagem que é representativo de um momento histórico, não é uma média.

As forças sociais que o artista apreende, figurando o seu caráter contraditório, devem aparecer como traços característicos dos personagens representados, ou seja, devem possuir uma intensidade de paixão e uma clareza de princípios que não existem na vida burguesa cotidiana; e ao mesmo tempo, devem se manifestar como características individuais de um indivíduo concreto. (LUKÁCS, 2009, p.209-210).

É muito diferente nos referirmos a forças sociais de forma abstrata e colocarmos como característica de um personagem específico. Assim, essas características ganham vida, emoção e intensidade, isto é, ganham concretude. Se o objetivo fosse traçar o personagem a partir do que é comum, traçaríamos um personagem com as características cotidianas e alienadas. Um exemplo disso são as novelas televisivas da atualidade. Portanto:

O personagem é típico não porque é a média estatística das propriedades individuais de um certo estrato de pessoas, mas porque nele – em seu caráter e em seu destino – manifestam-se as características objetivas,

historicamente típicas de sua classe; e tais características se expressam, ao mesmo tempo, como forças objetivas e como seu próprio destino individual. (idem, p. 211).

Dessa forma, as contradições essenciais da nossa sociedade adquirem uma forma concreta. O típico, assim, não é uma média do que é comum às pessoas. É uma síntese do que há de mais essencial e onde aparecem as mais importantes tendências do desenvolvimento do gênero humano.

Como afirma Lukács (1970, p.183), “[...] no processo criador da obra ocorre uma transformação da subjetividade imediata”. A autêntica criação artística não é sinônimo de uma pura expressão imediata da subjetividade humana. Trata-se de uma “[...] elevação da personalidade artística no processo criadora da obra” (idem) acima da heterogeneidade da vida cotidiana. Por ora, faz-se necessário ressaltar que a superação da singularidade na obra de arte, tanto pelo criador, como pelo receptor, é o que Lukács chama de catarse.

2.3.4 O processo catártico

Não é nosso objetivo fazer uma análise aprofundada sobre a categoria de catarse³³, mas compreendê-la é de fundamental importância para a concepção da criatividade a partir da perspectiva marxista e, igualmente, para a compreensão do processo educativo escolar, visto que, a partir dos estudos realizados, é possível concluir que a arte somente desempenha plenamente sua função social quando promove a catarse, que por sua vez, pode se efetivar tanto no momento da criação artística quanto durante a recepção da obra de arte, assim como em momentos da prática pedagógica em que o aluno é colocado em contato com as demais objetivações genéricas para si. Grosso modo, é precisamente o momento catártico é parte do processo de homogeneização, que marca a superação da singularidade e da vida cotidiana em direção à genericidade para si.

Segundo Duarte (2007), o processo de homogeneização se mostra como superação da heterogeneidade que é própria à vida cotidiana³⁴. O autor, baseando-se em Heller,

³³ Para conferir uma análise mais aprofundada sobre a categoria de catarse vide a tese de Ferreira (2012) intitulada “A catarse e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura” ou a dissertação de Schühli (2011): “A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács”.

³⁴ Já abordamos essa questão no início do item “A criatividade na arte”.

afirma que esse processo “[...] é uma exigência da própria reprodução das esferas de objetivação genéricas para-si” (idem, p. 63). Essas objetivações humanas, por sua vez, não podem ser criadas e reproduzidas sem o processo de homogeneização. Entendemos, portanto, que a criatividade exige o processo de homogeneização, o que nos conduz a afirmar que esse processo e a catarse, a ele vinculada, são fundamentais para a compreensão do fenômeno criativo.

Duarte afirma que o processo de homogeneização é de suma importância para o trabalho educativo, que deve realizá-lo por duas razões. A primeira delas é “[...] porque isso é uma exigência da própria reprodução da sociedade, do gênero humano” (idem, p.65) e, em segundo lugar, “[...] porque ele é necessário para que o indivíduo possa se apropriar das objetivações genéricas para-si e se objetivar através delas” (idem, ibidem).

Porém, esse processo não acontece de modo espontâneo ou isento de uma relação consciente e intencional com a objetivação para si. Como, por exemplo, no caso da esfera estética, o conteúdo da obra de arte não se mostra tranquilamente durante a vivência artística, o que por sua vez, exige do homem inteiro esforço e atenção para que possa compreendê-lo e vivenciá-lo esteticamente. Tal esforço eleva o homem inteiro acima da passividade e pragmatismo da vida cotidiana, isto é, eleva o homem inteiro da cotidianidade ao homem inteiramente orientado à universalidade do meio homogêneo, à genericidade para si. Tal como afirma Frederico (2005, p.113) “[...] essa concentração da atenção, essa mobilização das forças espirituais, produz uma elevação do cotidiano”.

Portanto, em estreita ligação ao processo de homogeneização e elevação ao humano-genérico está a catarse. Segundo Duarte (2007, p.69) “[...] a categoria de catarse expressa o momento no qual a homogeneização da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica eleva a consciência do indivíduo ao nível de consciência para-si”. De acordo com o autor, a catarse não se faz presente apenas na estética, mas também na ciência, na moral, na ética e em todos os campos de atividade humana em que acontece uma diferença qualitativa entre o antes e o depois da relação do indivíduo com algum campo de objetivação humana para si.

Embasando-se na interpretação de Gramsci (1978, p.53 apud SAVIANI, 2009, p.64) da catarse como “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, Saviani (2009, p. 64) define esse processo como a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. A catarse é um dos cinco passos propostos por Saviani, que se dá a

partir do momento em que o aluno, de fato, tenha incorporado “[...] os instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (idem, ibidem). Segundo Martins (2013, p. 292), a catarse refere-se “[...] aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, “rearranjos” dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”.

O processo catártico é, pois, entendido como o momento em que a cultura historicamente acumulada é incorporada, pelo indivíduo, e se efetiva como parte de sua individualidade. Mas, como bem explica Marsiglia (2013, p. 235), “[...] a catarse não é “uma luz que se acende”, um “clique” que acontece na cabeça do aluno e que muda tudo em sua vida. Isso nos levaria a uma naturalização do processo catártico”. No processo de catarse há um salto qualitativo, que pode ser de maior ou menor intensidade, mas de alguma forma, esse salto modifica qualitativamente a relação do indivíduo com as objetivações humanas. Desse modo, como mostra-nos Duarte (2007, p.71), há dois aspectos importantes do processo catártico:

Em primeiro lugar, trata-se de um momento de apropriação, pela consciência, de uma força objetivamente existente. Essa força transforma-se, de uma força externa e estranha ao homem, numa força do homem, numa força que ele emprega na modificação da própria realidade objetiva. Em segundo lugar, trata-se de um processo no qual o homem deixa de se relacionar espontânea e passivamente com essa força objetiva e passa a se relacionar conscientemente com ela, isto é, estabelece uma relação intencional com essa força, uma relação para-si.

Essas considerações supracitadas nos remetem à ideia defendida por Vigotski sobre a concepção da arte como catarse e o sentido social desempenhado por ela no desenvolvimento pleno do gênero humano. O psicólogo soviético, como já afirmamos, analisou a arte como uma técnica criada pelo ser humano para objetivar seus sentimentos, o que por sua vez, possibilita que outros indivíduos entrem em contato e se relacionem com esses sentimentos como um objeto externo, que se interioriza por meio da catarse. Assim, por meio da obra de arte, os seres humanos, podem objetivar seus sentimentos, desenvolvê-los e deles se reapropriar.

Em linhas gerais, na acepção vigotskiana, a arte é um procedimento no qual o ser humano atribui existência social objetiva aos sentimentos e quando tais sentimentos retornam aos indivíduos, ou seja, quando são apropriados por eles, ocorre a catarse, ou em

outras palavras, os indivíduos interiorizam por meio da catarse os sentimentos objetivados pela criação artística.

Quando o indivíduo está em contato com uma obra de arte - seja quando lê uma poesia, ouve uma música ou assiste a uma peça de teatro - ele está se apropriando dos sentimentos, emoções, hábitos e valores que estão ali objetivados. Para Vigotski (1999, p. 315):

É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até mesmo onde há um homem e as suas emoções pessoais. Por isto, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. [...] A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315).

Nessa citação Vigotski deixa evidente que discorda da ideia de se compreender o social como sinônimo de coletivo. Portanto, na medida em que a atividade humana se objetiva na obra de arte, esta se torna uma síntese de atividade humana e portadora tanto da atividade do artista que a criou como, também, num sentido mais amplo, de uma síntese da subjetividade da humanidade que é desenvolvida historicamente. O pano de fundo dessa análise é o processo histórico de humanização, no qual os sentimentos se desenvolvem historicamente na medida em que se objetivam.

Com efeito, no artigo “O ensino da recepção estético-literária e a formação humana”, Duarte et. al. (2012, p.132) iniciam o texto afirmando que compreendem a recepção estético-literária como “[...] a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura”. Defendem que se trata de uma atividade extremamente rica e por vezes bastante intensa, argumentando que, por exemplo, “[...] a leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo” (idem, ibidem). Essa ideia, porém, não se refere somente à literatura e podemos ampliá-la para as outras esferas artísticas, como a música, o teatro, a dança etc.

A atividade do receptor é bastante diferente da atividade do artista e cada uma dessas atividades possui suas características singulares, mas ambos são processos ativos. Embora a atividade de recepção possua um caráter mais passivo do que a do artista, ela não deixa de ser ativa, pois como já abordamos anteriormente, a atividade humana está cristalizada nos instrumentos da cultura.

Para Lukács, o ato criador é sempre ativo, ao mesmo tempo, a receptividade também está presente no ato criador. Esse ato, porém, é predominantemente ativo, principalmente devido a “[...] progressiva transformação de conteúdo vital em identidade de conteúdo e forma da obra” (LUKÁCS, 1966b, p. 495). E, por outro lado, quando comparada à atividade criadora do artista, a atividade de recepção da obra de arte mostra-se mais passiva. Entretanto, além dessa passividade ser relativa, ela não se constitui em uma qualidade negativa da recepção. Essa relativa passividade é necessária ao processo de momentânea, mas inteira, absorção do indivíduo pelo processo de fruição artística.

Como explica Lukács, também na vida cotidiana se fazem necessários momentos em que o indivíduo suspende a intervenção concreta na realidade e se coloca numa atitude relativamente contemplativa ou reflexiva. Mas esses momentos não se separam da intervenção transformadora, pois produzem efeitos sobre a subjetividade que conduz as ações do indivíduo. Na arte, essa suspensão momentânea da intervenção direta sobre a realidade se faz ainda mais necessária.

O poder orientador e evocador do meio homogêneo penetra na vida anímica do receptor, subjuga seu modo habitual de contemplar o mundo, lhe impõe, sobretudo um "mundo" novo, lhe faz pleno de conteúdos novos ou vistos de modo novo e lhe move assim a receber esse "mundo" com sentidos e pensamentos rejuvenescidos, renovados. A transformação do homem inteiro em homem inteiramente atua pois aqui como uma ampliação e um enriquecimento de conteúdos e formas, efetivos e potenciais, de sua psique. Vêm a ele novos conteúdos que aumentam seu tesouro vivencial. O meio homogêneo lhe orienta a recebê-lo, a apropriar-se do novo sob o ponto de vista do conteúdo e assim se desenvolve simultaneamente sua capacidade perceptiva, sua capacidade de reconhecer e gozar como tais, novas formas objetivas, novas relações etc. (LUKÁCS, 1966b, p.496).

No momento da fruição artística evidentemente não há um efeito imediato na prática social³⁵, todavia quando o indivíduo receptor entra em contato com a obra de arte, ocorre uma ruptura com o imediatismo e pragmatismo da vida cotidiana. O receptor da obra de arte se modifica de “[...] homem inteiro da cotidianidade no homem inteiramente tomado pela receptividade, orientado à particularidade de cada obra.” (LUKÁCS, 1966b, p.531). Assim, expandem-se as vivências do receptor e consequentemente, sua visão sobre a prática social. Nesse sentido, é possível afirmar que ocorre um salto qualitativo na subjetividade do receptor.

Em harmonia com essas ideias, a metáfora explicitada por Vigotski, que citamos no item anterior, assegura que a arte está para a vida tal como o vinho está para a uva. Essa ideia está plenamente ligada à categoria de catarse, no sentido de que a arte parte da própria vida cotidiana, mas elabora esse material de modo mais elevado. Segundo Vigotski (1999, 309) “essa elaboração consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções [...]”. E assim, podem ser superados os aspectos do nosso psiquismo que não encontram resolução no nosso cotidiano.

De acordo com o psicólogo soviético, a arte desencadeia e movimenta sentimentos opostos, acarretando numa “espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, 270) no sujeito, reelaborando desse modo, os sentimentos cotidianos. Pode-se dizer, pois, que a catarse consiste nessa reelaboração de sentimentos, na transformação e superação de sentimentos cotidianos.

A citação a seguir é bastante esclarecedora no que se refere à superação do sentimento cotidiano tanto no processo de criação artística quanto durante a percepção estética.

Por si só, nem o mais sincero sentimento é capaz de criar arte. Para tanto não lhe falta apenas técnica e maestria, porque nem o sentimento expresso em técnica jamais consegue produzir uma obra lírica ou uma sinfonia; para ambas as coisas se faz necessário ainda o ato criador de *superação* desse sentimento, da sua solução, da vitória sobre ele, e só então *esse* ato aparece, *só então* a arte se realiza. Eis por que a percepção da arte também exige criação, porque essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da obra: é necessário ainda superar

³⁵ Para aprofundamento nesta temática, confira a dissertação de Assumpção (2014) intitulada “A prática social na pedagogia histórico-crítica: uma análise à luz dos estudos de Lev Vigotski e Georg Lukács sobre as relações entre arte e vida”.

criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (VIGOTSKI, 1999, p. 314).

Como se pode observar nesse trecho apresentado, a arte somente exerce efetivamente sua função quando cumpre seu efeito catártico, o que por sua vez, evidencia-se tanto durante a criação quanto na percepção artística. E é, precisamente, o momento catártico que marca o fundamento da reação estética e a elevação da vida cotidiana. Vê-se, deste modo, que por meio das obras artísticas rompemos com nossa vivência espontânea e podemos compreender melhor nossa realidade concreta, isto é, mediados pelas obras artísticas expandimos nosso entendimento de fenômenos reais e concretos.

Zoia Prestes (2010), em entrevista realizada com Guita Lvovna Vigodskaja, filha de Vigotski, questiona acerca da escolha pelo nome da revista *Veresk*, da qual Vigotski participava da edição e criação semanal. A filha do psicólogo russo respondeu da seguinte forma:

Guita: Está na epigrafe da revista: é uma flor que não tem valor nenhum por ela mesma, mas que prepara a terra para tudo que for plantado. Então, Vigotski, como redator, dizia que gostaria que a revista preparasse o leitor para conhecer as valiosas obras da literatura. (PRESTES, 2010, p. 259)

Com efeito, tal como Vigotski relacionou o nome da flor com a revista - com a preparação do leitor para conhecer as ricas obras literárias -, podemos do mesmo modo comparar *Veresk* com a educação escolar. Ora, assim como essa flor não tem valor por si mesma, mas prepara a terra para tudo o que for plantado, a explicação feita pelo professor não terá valor estético por si mesma; não substitui a vivência estética individual, mas prepara o aluno para essa vivência.

Continuando na linha de análise das diferenças e afinidades entre a vivência estética e a atividade escolar, vale mencionar Duarte:

A atividade educativa requer a mediação do professor na relação entre o aluno e o conhecimento, seja a ciência, a arte ou a filosofia. [...] o professor está em contato direto com o aluno. Esse contato direto não existe, por exemplo, no caso da relação entre o autor de um romance e seus leitores. A relação do leitor é com o romance, isto é, com a obra, e somente por meio dela ele se relaciona com o autor. A sociedade exige resultados positivos do trabalho do professor em termos de rendimento da aprendizagem realizada por seus alunos. No caso do escritor, basta

que existam pessoas interessadas em ler seu livro – não nenhuma exigência em termos de quanto elas assimilaram por meio da leitura. Também o leitor não é avaliado em termos dos “resultados” de sua leitura. A situação muda quando o romance passa a ser usado na educação escolar. Sem deixar de ser uma obra de arte, o romance passa também a ter a função de objeto pedagógico e, como tal, é avaliada sua adequação ou inadequação aos objetivos educacionais, às circunstâncias nas quais transcorre a atividade educativa, às características do aluno etc. Também são avaliados o trabalho que o professor realiza com essa obra de arte e a aprendizagem dos alunos em termos de sua formação como leitores. (DUARTE & DELLA FONTE, 2010, p. 155-156).

Quando o professor coloca o aluno em contato com objetivações artísticas e traz os conhecimentos necessários para compreendê-las isso não significa atropelar ou anular a criatividade e a recepção estética do aluno, mas sim ensinar ao aluno as mediações necessárias à apropriação dessas objetivações. Retomando a famosa passagem de Marx (2010b, p.110), “[...] a formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui”. A educação escolar não deve se limitar a colocar o indivíduo em contato com as obras de arte. Para que esse contato seja o mais profícuo possível, a escola deve fazer com que os alunos aprendam a se relacionar esteticamente com essas obras, o que vale tanto para os alunos que ainda não tenham tomado contato com determinadas obras de arte como para os casos nos esse contato tenha existido previamente, já que a relação com as objetivações genéricas para si sempre pode ser enriquecida.

A pobreza ou riqueza da atividade determina a condição do desenvolvimento psíquico. Um degustador de vinho, por exemplo, tem um aparato sensorial muito mais desenvolvido. Mas isso não significa que esse profissional já tenha nascido com esse paladar aguçado. A psicologia histórico-cultural nos explica que a humanização dos sentidos é subjugada às objetivações do trabalho humano com as quais o ser humano estabelece contato, que determinam, entre tantas outras características humanas, essa cultura sensorial gustativa.

Entretanto, questionamos: qualquer aprendizagem promoverá desenvolvimento?³⁶ Quando a aprendizagem rompe com cristalizações cerceadoras contribui para o desenvolvimento psíquico. E quando isso acontece, há a catarse. Assim, a percepção que o aluno tem de uma obra de arte, dependerá da riqueza de experiências passadas que lhe

³⁶ Abordaremos a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento no terceiro capítulo.

foram disponibilizadas. O gosto pelo estético também é ensinado e, como já afirmado, produz a catarse, como reflexo da elevação do desenvolvimento singular.

Com efeito, não apenas Vigotski, mas também Lukács aborda a categoria da catarse. O filósofo húngaro, embora reconheça que a categoria de catarse, tanto na vida como na arte, tenha certa afinidade com o trágico, discorda de Aristóteles, o qual reconhece a catarse apenas em um gênero artístico específico: a tragédia. Ao mesmo tempo, Lukács concorda e reconhece que nesse gênero a catarse aparece de forma mais evidente à medida que os conflitos e relações são mais agudos, colocando em evidência todo o núcleo da individualidade, já que na tragédia reside “[...] a verdade da vida que a arte reflete purificada e intensificada”. (LUKÁCS, 1966, p. 509). Assim, “[...] a tragédia seria o gênero artístico no qual a especificidade da arte mostrar-se-ia em sua forma mais pura, mais desenvolvida. Por essa mesma razão Vigotski analisou uma tragédia de Shakespeare, *Hamlet* (Duarte et al, 2012, p. 17).

Assim, a categoria de catarse é utilizada inicialmente por Aristóteles. Conforme afirma Schühli (2011, p.01):

A “catarse” (do grego “khátarsis”) é um termo geralmente utilizado no sentido de “purgação” ou “purificação. Aristóteles (384 a.C.–322 a.C.) em “A Poética” utilizou-o pela primeira vez num contexto estético, para referir-se à purificação das almas por meio de uma descarga emocional provocada pela tragédia. Além da definição aristotélica, cabe ainda destacar a definição psicanalítica do termo, talvez a mais amplamente divulgada no campo da psicologia³⁷. Nessa teoria a catarse surge para designar o estado que o médico austríaco Josef Breuer (1842-1925) induzia em seus pacientes pela hipnose, permitindo contornar as censuras estabelecidas pelo superego e reviver situações traumáticas, superando-as.

Para o filósofo húngaro, a catarse consiste num abalo afetivo, ou nas palavras de Lukács (1966b, p.508), “[...] uma sacudida da subjetividade do receptor de tal maneira que suas paixões vitalmente ativas adquiram novos conteúdos, nova direção e, assim purificadas, convertam-se em embasamento anímico de —disposições virtuosas”. O sujeito criador ou receptor da obra de arte, ao suspender momentaneamente sua vida cotidiana,

³⁷ A categoria de catarse também aparece na psicanálise como “um processo centrado no indivíduo com a finalidade de trazer à tona sentimentos e eventos recalcados no inconsciente (FERREIRA, 2011, p.67). Foge de nossos objetivos um aprofundamento acerca da concepção psicanalítica de catarse à medida que se difere essencialmente da concepção de Vigotski e Lukács sobre esta categoria.

eleva-se ao nível do gênero humano. A categoria de catarse, inicialmente cunhada por Aristóteles, em Lukács ganha novo sentido, “[...] se torna uma categoria universal, uma categoria não mais somente estética, mas também antropológica”. (HELLER, 1986, p.126).

Com efeito, Lukács se apropria da categoria aristotélica em seus estudos sobre a estética, todavia afirma que esse conceito é muito mais amplo e tem sua origem na vida social humana. Segundo Heller (idem, p.126, grifos da autora), a catarse aparece na estética lukacsiana como “[...] sinônimo da elevação ao nível do genérico, do gênero humano, sinônimo da purificação obtida pela identificação do indivíduo com a causa da humanidade”. Assim, entendemos que a catarse pode ser entendida como a tendência sempre presente no processo de homogeneização do indivíduo como homem inteiramente, isto é, no sentido da transformação do homem inteiro da cotidianidade em homem inteiramente tomado pela recepção ou criação de uma obra de arte.

Cabe dizer, pois, que para o filósofo húngaro, a catarse é a categoria geral da estética, que provém da própria vida e “ajuda a formular sob um ponto de vista determinado a essência do estético” (LUKÁCS, 1966, p. 509).

A catarse que produz a obra nele não se reduz, pois, a mostrar novos fatos da vida, ou a iluminar com luz nova fatos já conhecidos pelo receptor; mas sim que a novidade qualitativa da visão que assim nasce altera a percepção e a capacidade, e a faz apta para a percepção de novas coisas, de objetos já habituais em uma nova iluminação, de novas conexões e novas relações de todas essas coisas com ele mesmo. (LUKÁCS, 1966, p.531).

O ser humano, após o momento de recepção de uma obra de arte, não foge da realidade concreta, muito pelo contrário, volta a se deparar com sua cotidianidade, mas para Lukács, “[...] esse homem enriquecido pela experiência que o colocou em contato com o gênero humano, passará a ver o mundo com outros olhos” (FREDERICO, 2005, p.114). A catarse é esse duplo movimento de crítica da vida (da sociedade) e da subjetividade individual, para que ela ocorra faz-se necessário, pelo lado da obra de arte, que esta reflita com riqueza e profundidade a dialética entre a singularidade de uma determinada realidade sócio-histórica e a universalidade do gênero humano.

[...] pense-se em poemas de Petöfi Maiakowski ou Eluard, em quadros e desenhos ou gravuras de Goya e de Daumier, e se verá em seguida que a intervenção imediata nas lutas mais atuais, mais do momento, pode ser sustentáculo de uma arte superior. E não se deve depreciar nestes

exemplos o papel desencadeador da mera ocasião, nem sequer considerá-la mera ocasião que tivesse desencadeado a aparição no mundo de algo estético completamente separável dela. Estas obras - precisamente no sentido estético - nasceram inseparavelmente intrincadas naquelas "exigências do dia" que lhes deram nascimento. E precisamente porque captam e conformam aquele instante da história com toda sua unidade e irrepetibilidade e, ao mesmo tempo, com sua significação típica, social e humana, podem ter um efeito de uma força e uma intensidade inimagináveis de outra maneira, um efeito, todavia, que não há de perder nada de sua violenta intensidade com a caducidade, com o debilitamento nem com o esquecimento daquele instante que o produziu. (LUKÁCS, 1966b, p.524).

Toda essa análise mostra que a catarse estética não pode, de forma alguma, ser identificada a um mero momento de desencadeamento de emoções, intensas ou não. De mais a mais, as teorias científicas e a vida cotidiana também podem emocionar.

Não se trata, pois, da emoção em geral, de sua contraposição com a percepção meramente intelectual, mas sim da relação da emoção especificamente estética com essas outras duas instâncias (o cotidiano e a ciência). A emoção estética pode sem dúvida produzir-se também com a introdução e a utilização de meios expressivos publicitários em uma estrutura estética [...]. Tampouco pois são os meios expositivos utilizados o decisivo; **o pertencimento à estética se decide isto sim segundo o quão ampla e intensa seja a referencialidade da obra ao ser-homem do homem.** O romance de Chernichevski se distingue dos demais romances e peças teatrais publicísticos porque nele a insustentabilidade e a inumanidade da reação czarista e dos costumes dominantes nela, assim como o contramovimento dos revolucionários, encarnam-se em tipos humanos individuais e nos destinos destes, profundamente determinados de um modo pessoal, concentram em si o pro e o contra. A mesma conclusão se impõe quando se compara um desenho panfletístico de Daumier com uma caricatura puramente publicística, por bem intencionada que esta seja: na caricatura se encontra uma negação particular, com frequência inclusive meramente fotográfica (deformada); em Daumier o traçado e a composição artísticos expressam o desprezo por toda uma época na indignidade humana e social de suas formações sociais típicas. (LUKÁCS, 1966b, p. 525, grifo nosso).

Tais obras são únicas e possuem reflexos especificamente estéticos na medida em que refletem temas decisivos para a humanidade em um determinado período da história. E ademais, emocionam não apenas durante o período no qual nascem, mas por toda a história posterior, ampliando a visão humana acerca da realidade social e contribuindo para a formação e enriquecimento subjetivo dos seres humanos.

Para exemplificar algumas das questões abordadas nos itens anteriores, assim como, a importância da apropriação da cultura para atividade criativa, citaremos o romance

russo *Mãe*, de Máximo Gorki, escrito em 1907. Nessa obra, Pelaguéa Nilovna, a heroína do romance, vivencia um processo catártico e criativo, em que sua visão sobre a realidade se amplia tanto pelo fato dela acompanhar as reuniões do grupo de estudos realizadas por integrantes de um movimento socialista, dos quais seu filho, Pavel Vlassov, era membro e militante, como também pelo fato dela passar a participar da luta pela libertação de seu filho e de outros militantes desse movimento presos pela polícia tzarista. Durante esse processo, a mãe – que no início pouco compreendia dos ideais do movimento e da visão de mundo compartilhada por seus integrantes – aos poucos começa a compreender a realidade da vida operária e camponesa e, ao mesmo tempo, sua própria vida.

Nessa obra literária, os leitores podem acompanhar com riqueza de detalhes o desenvolvimento da personagem principal, as transformações na sua vida, sua relação com as demais pessoas, com novos conhecimentos, novas crenças e o desenvolvimento de uma nova postura perante os fatos da vida cotidiana e perante a sociedade. Uma transformação grandiosa como essa pode, de fato, ocorrer na realidade concreta, na vida real das pessoas, todavia na vivência artística há uma realidade intensificada. Ou seja, o sujeito criador imita a própria vida humana na obra de arte, mas não se trata da imitação da vida cotidiana em suas formas imediatas e sim o reflexo da realidade de modo intensificado, abordando ao mesmo tempo a essência e a aparência, o singular e o universal.

Nesse sentido, a arte é a intensificação do humano e, dessa forma, podemos vivenciar de maneira quase palpável todas as experiências pelas quais a heroína passa. Com efeito, as grandes obras artísticas podem produzir em nós a ruptura da vivência espontânea e pragmática, obrigando-nos a tomar consciência da realidade concreta e de nosso pertencimento à história do gênero humano.

É possível ainda observar o processo criativo pelo qual a mãe passou. Pelaguéa, durante toda a história, tomou contato com experiências, debates, ideias e conhecimentos, que outrora não faziam parte do seu cotidiano. Isso moveu seu pensamento, criando novos conhecimentos e uma nova concepção sobre a realidade a partir daquilo que aprendera. Começou a produzir discursos, conselhos e opiniões que antes jamais seria capaz de realizar. Seu pensamento, que antes era preso à cotidianidade alienada e à espontaneidade, alcançou novos níveis de atividade e do psiquismo.

Com efeito, as formas espontâneas de atividade psíquica não são suficientes em termos de desenvolvimento e liberdade humana. Expressando as transformações pelas quais passara a mãe, um companheiro de seu filho disse a ela: “Só são verdadeiramente

homens aqueles que arrancam as algemas da mente humana. Pois agora, a senhora também, por esforço próprio, tomou a si esta tarefa” (GORKI, 1982, p. 302). A verdadeira liberdade é alcançada pela superação desses primeiros níveis espontâneos.

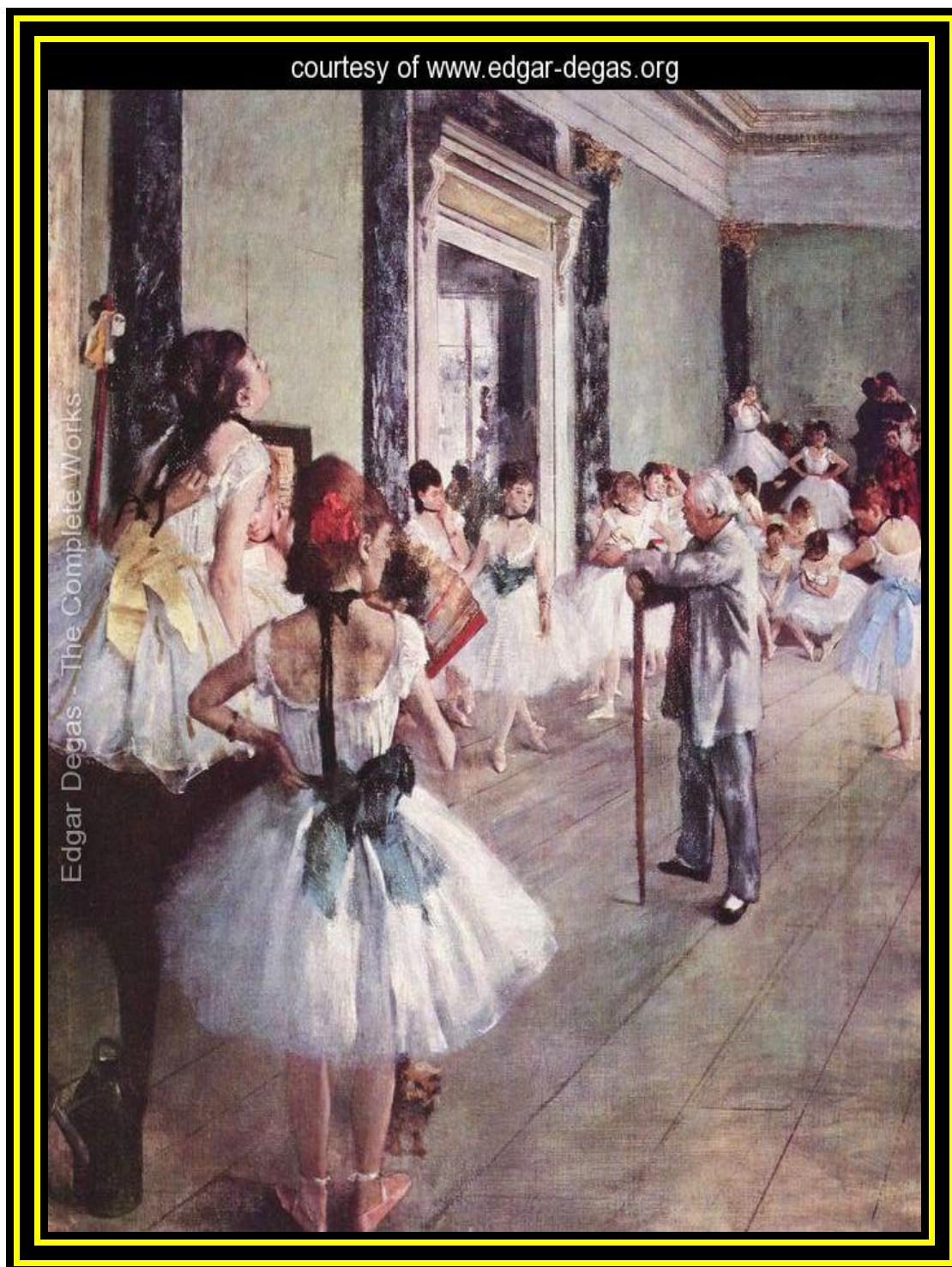
A CRIATIVIDADE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Figura 3 – The Dance Class, Edgar Degas.

3 A CRIATIVIDADE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2005, p.15)

Ao longo dos dois capítulos precedentes, procuramos fundamentar nossa oposição às concepções naturalizantes e espontaneistas do desenvolvimento humano e da criatividade presente nas pedagogias hegemônicas, posto que entendemos o desenvolvimento do ato criativo em seu caráter histórico e social, que apenas se torna possível por meio da rica dialética entre apropriação e objetivação.

Assim, partindo da contraposição entre ensino e criatividade realizada pelas “pedagogias do aprender a aprender”, buscamos superar tais concepções fornecendo subsídios para a compreensão da criatividade como desdobramento do psiquismo humano em sua máxima expressão.

Porém, como claramente afirmou Vigotski (2009), não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico. É nesse sentido que o psicólogo soviético deixa claro que o bom ensino é aquele que se antecede ao desenvolvimento se pretende promovê-lo. Nessa mesma linha de análise, entendemos que quando algumas concepções pedagógicas negam o ato de ensinar (DUARTE, 1998) e o contrapõem à criatividade, colocam grandes entraves ao desenvolvimento da rica criação.

Essas questões são de extrema importância para o nosso trabalho, pois na medida em que não se compreende que *não é qualquer aprendizagem que promove desenvolvimento*, aquele sujeito criativo que se destaca perante os demais *aparenta* ter um dom ou um talento inato, sem considerar as condições objetivas de vida e educação que lhe foram ofertadas e proporcionaram seu desenvolvimento. Dessa forma, o desconhecimento acerca do que é e o que promove o desenvolvimento do psiquismo humano, dá margem a concepções inatistas, naturalizantes e espontaneistas sobre o ato criativo.

Assim, com base na análise exposta até o momento, nesse terceiro capítulo pretendemos trazer à baila uma concepção de criatividade que seja representativa da

pedagogia histórico-crítica. Nosso objetivo é, pois, analisar a unidade entre automatismo e criatividade em Saviani (2008), assim como, a formação das operações conscientes em Leontiev (1978), defendendo a necessidade de superação da ideia de que a criação seja fruto de interações espontâneas com a cultura. Ademais, também nos embasamos na ideia de Lukács sobre os significados de imediatez e inconsciente, os quais se vinculam diretamente às ideias de Leontiev e Saviani que serão aqui apresentadas.

Ainda nesse capítulo, discutiremos as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Qual é o ensino que promove desenvolvimento? Qual é a aprendizagem necessária para que as transformações dos mecanismos psicofísicos aconteçam? Isso nos reporta necessariamente à questão da natureza da atividade e, no caso da educação escolar, da natureza do trabalho educativo. Isto é: o porquê nem toda aprendizagem promove desenvolvimento e porque, desse modo, nós defendemos a pedagogia histórico-crítica.

3.1 A unidade entre automatismo e criatividade

Tomaremos como referência central para a análise da unidade entre automatismo e criatividade: Aleksei N. Leontiev e Dermeval Saviani. Faremos, aqui, uma analogia entre algumas ideias apresentadas por esses dois autores. Embora, no livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*, Saviani (2008) não se reporte à teoria de Leontiev, o autor traz no bojo de sua análise algumas reflexões que se aproximam intimamente às ideias do psicólogo soviético³⁸.

Leontiev faz a análise das operações conscientes como decorrência do processo em que as ações se automatizam. Saviani, por sua vez, analisa a importância da formação de automatismos, ou seja, quando o sujeito automatiza e incorpora os mecanismos para deles se libertar. Por paradoxal que pareça, para se libertar dos mecanismos, o indivíduo necessita internalizá-los, automatiza procedimentos e transforma, no dizer de Leontiev, as ações em operações conscientes.

No item intitulado *A gênese da criatividade no trabalho*, do segundo capítulo desta dissertação, elucidamos que a ação é uma unidade constitutiva de uma atividade. Para

³⁸ Vale ressaltar que a coerência entre os dois autores se explica pelo método materialista histórico-dialético que lhes embasa, o que por sua vez, também nos indica que as apropriações neoliberais da psicologia histórico-cultural não são adequadas à medida que desconsideram o fundamento dessa teoria.

tanto, apoiamo-nos no exemplo de Leontiev (1978) do batedor que, no trabalho coletivo da caçada, para satisfazer sua necessidade de se alimentar realiza a ação de assustar a caça. Assim como explicamos, assustar a caça não significa imediatamente a satisfação da sua necessidade de se alimentar, ou seja, nesse caso o objetivo a ser alcançado com a ação não coincide com o que move o sujeito a agir. A ação individual e imediata do batedor é apenas uma parcela da atividade coletiva e só faz sentido na relação com os outros participantes, ou seja, só faz sentido quando inserida na cadeia de ações que constituem a atividade.

Pela atividade, o ser humano satisfaz suas necessidades. Atividade, ação e operação são processos diferentes. A atividade é orientada por um motivo e constituída por uma cadeia de ações, cada uma das quais se constitui num processo no qual o motivo não coincide com o objeto. Por sua vez, segundo Leontiev, as operações são modos de realização das ações e dependem principalmente das condições nas quais o sujeito age. Por exemplo, existem diferentes maneiras de se escrever um pequeno texto: com o celular, o computador ou com lápis e papel. A ação é a mesma - escrever um pequeno texto - porém as condições na qual a ação se objetiva são diferentes, o que por sua vez, exigirá diferentes operações. Assim, toda e qualquer ação constitui-se por diferentes operações. Destarte, Leontiev (1978, p. 303-304) define operação como:

[...] o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e, inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. Isto explica-se pelo fato de que enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, uma operação depende das condições em que é dado este fim.

Na sequência da supracitada citação, o autor elucida o significado de operações por meio da ação de memorizar um poema. Para essa memorização, podem-se utilizar diferentes operações, como por exemplo, copiar o poema diversas vezes ou recitá-lo para si mesmo repetidamente. A finalidade em ambos os casos é a memorização do poema, porém a maneira de executar essa ação - as operações – pode variar de acordo com as condições objetivas que tenho a disposição.

O mesmo exemplo pode se desdobrar para a memorização da tabuada. Antes de tudo é necessário que o aluno compreenda a essência do processo de multiplicação e a função da tabuada na agilização desse processo e que lhe sejam ensinados os procedimentos de construção da própria tabuada. Entretanto, não podemos desconsiderar a

necessidade da memorização da tabuada. Assim, esse processo de memorização pode ser ativamente realizado por diferentes operações e isso dependerá das condições objetivas em que a ação se realiza.

Por exemplo, se o aluno está em sala de aula, falar em voz alta pode atrapalhar os outros colegas de classe e, nesse caso, a melhor operação poderia ser repetir a tabuada mentalmente ou realizar exercícios e atividades que exijam a multiplicação. Ou ainda, a professora pode até mesmo realizar jogos e brincadeiras que utilizem essa operação, como por exemplo, um bingo de tabuada, no qual a professora sorteia uma multiplicação (8×4) e os alunos devem assinalar na cartela o produto dessa operação (32). Em casa, as operações também podem ser diversificadas, ou seja, o aluno pode memorizar a tabuada em voz alta, os pais ou responsáveis podem “tomar a tabuada”, fazer um jogo de perguntas e respostas, entre tantas outras maneiras. Citamos esses exemplos apenas para elucidar que a ação de memorizar a tabuada, pode ser realizada com diferentes operações que dependerão das condições que estão à disposição.

Segundo Leontiev, toda operação consciente, inicialmente, forma-se como um processo que tem em vista uma determinada finalidade, ou seja, como uma ação. Para o autor, as operações conscientes “[...] se formam pela primeira vez como ação e não podem aparecer sobre outra forma” (idem, p.304). Toda operação consciente já foi outrora um processo orientado a um fim consciente - já foi uma ação. Ou nas palavras de Leontiev, “[...] as operações conscientes formam-se, primeiro, como processos que visam a um fim, que podem adquirir em seguida, em certos casos, a forma de práticas automatizadas” (Idem, ibidem).

Quando a ação se transforma em operação, ela se converte em uma habilidade ou hábito. Segundo Leontiev (2001, p.75), para que a ação da criança se converta em operação, é necessário:

[...] que se apresente à criança um novo propósito com o qual a sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

Ainda no exemplo da tabuada, de início a realização de cada multiplicação que a constitui ($3 \times 4 = 12$; $7 \times 8 = 56$ etc.) se constitui numa ação que pode ser realizada por diferentes operações como, por exemplo, a de contar nos dedos. Mas sendo a tabuada uma

ferramenta para se efetuarem multiplicações mais complexas como, por exemplo, 78×234 , que, por sua vez, podem fazer parte de uma situação problema, a tabuada deve deixar de se constituir de ações e se automatizar, passando à condição de operação consciente.

Podemos citar, como outro exemplo, o processo de digitação com o teclado do computador ou do celular. De início, olhamos atentamente para cada tecla digitada. Após inúmeras repetições, memorizamos a posição de cada uma das teclas. Olhar para cada tecla significa uma ação em separado; digitar cada letra é uma ação; digitar cada palavra é uma soma de ações ainda não automatizadas que exigem a mediação da consciência para cada tecla digitada. Para memorizar o teclado, é preciso automatizar a posição de cada letra, para que assim, o texto possa ser o foco da atenção e não mais a digitação de cada tecla em separado. Quando a ação de digitar cada letra se automatiza e, portanto, o indivíduo passa a dominar essa ação, esse resultado passa a ser um meio para que o foco da atenção seja o texto e o indivíduo passe a conseguir digitar sem olhar o tempo todo para o teclado, isto é, essas ações se automatizam e se transformam em operações.

Leontiev afirma que para realizar ações mais complexas, o indivíduo tem a necessidade de automatizar as ações simples, transformando-as em operações conscientes. O autor cita o exemplo de tiro ao alvo. Para realizar a *ação* de atirar e acertar o alvo, é preciso executar diferentes *operações*: conseguir empunhar o rifle, posicionar-se corretamente, mirar, apontar a arma, controlar a respiração, puxar o gatilho e executar o disparo. O atirador experiente não toma cada uma dessas ações isoladamente, a ação que ganha destaque em sua consciência é acertar o alvo. Alguém que está aprendendo a atirar, por sua vez, se concentrará em cada uma dessas ações separadamente, ou seja, o aprendiz tomará cada uma dessas ações como foco de sua atenção, por exemplo, conseguir controlar a respiração – a ação de controlar a respiração como uma finalidade em si mesma. Assim, como afirma Leontiev (2001, p.75) “[...] é realmente impossível ensinar qualquer técnica separada, isto é, qualquer operação envolvida no disparo, sem inicialmente fazer dela um especial processo propositado para o tiro, a saber, uma ação”.

Com efeito, paulatinamente, as ações vão se tornando operações na medida em que o indivíduo as repete. Por meio da repetição, o indivíduo consegue automatizar as ações e transformá-las em operações conscientes. As ações, convertendo-se em operações, passam para um segundo plano da atenção ou uma atenção secundária. Isso não significa que as ações desapareçam, mas se tornam operações, e quando se fizer necessário, podem voltar ao primeiro plano da consciência.

Desse modo, à medida que as ações são automatizadas, transformam-se em operações, deixam de ser o objeto principal da consciência e se transformam na condição subjetiva para a realização e formação de ações mais complexas, desenvolvendo a própria atividade do sujeito.

Pensemos na ação realizada pela criança de manusear adequadamente o lápis. Uma ação tão simples para um adulto que já tem essa ação automatizada. Mas para a criança, num primeiro momento, essa ação constitui-se numa ação complexa, com a finalidade maior de conseguir segurar o lápis, coordenar e controlar seus movimentos. A partir do momento em que a criança passa a dominar essa ação, segurar o lápis corretamente deixa de ser uma finalidade em si mesma (deixa de ser uma ação) e passa a ser uma operação para executar outra ação, como por exemplo, desenhar e pintar. Com efeito, sua ação se complexifica.

De maneira bastante semelhante a essa análise feita por Leontiev, quando Saviani (2008) argumenta pela importância da automatização de mecanismos para que o aprendiz deles se liberte, utiliza o exemplo do momento em que o sujeito aprende a dirigir carro. O exemplo dado por Leontiev do atirador e o exemplo de Saviani, embora se refiram a situações diferentes, são bastante similares, em que há o manuseio de um objeto, seja o carro seja o rifle. É necessário transformar em operação consciente cada um das ações que constituem o processo. O ato de dirigir depende da automatização de cada uma das ações: pisar no pedal da embreagem, engatar a marcha, manter a atenção no volante e, ao mesmo tempo, retrovisores etc. Nesse momento, “[...] a concentração da atenção dirigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir.” (SAVIANI, 2008, p. 19). A liberdade no ato de dirigir apenas acontece quando o sujeito automatiza todas essas ações, ou nas palavras de Saviani (idem, ibidem), “no momento em que os mecanismos forem fixados”.

A partir do momento em que as ações se automatizam, a atenção se liberta. Assim, o sujeito não precisa atentar para cada ação em separado, pois já foram automatizadas. Saviani também cita o exemplo da alfabetização. Enquanto a criança se alfabetiza, não consegue ler com fluência e espontaneidade, muito menos consegue voltar sua atenção diretamente ao conteúdo da leitura. Quando está se alfabetizando, sua atenção é voltada mais para a relação grafema e fonema do que para o conteúdo daquilo que está sendo lido ou escrito. Prova disso é que a criança termina de ler ou escrever uma frase e mal se

lembra do que leu. E à medida que amplia seu domínio sobre o sistema de escrita pode atentar para o conteúdo da leitura ou da escrita.

Devemos observar que o conceito de *automatismo* em Saviani é análogo ao conceito de *operações conscientes* em Leontiev. Saviani chama-nos a atenção para a relação entre automatismo e criatividade e mostra que a internalização dos mecanismos externos é condição necessária à realização de atividades livres. Portanto, o desenvolvimento da autonomia e da liberdade não está no ponto de partida; mas é ponto de chegada.

Essa relação abordada por Dermeval Saviani é muito importante, pois é frequente tanto no senso comum quanto em alguns ideários pedagógicos contemporâneos a compreensão do significado de automatismo como antagônico à criatividade, porém, consideramos que essa visão é essencialmente antidialética. Nós precisamos criar automatismos! Claro que o automatismo também pode se tornar conservador, pode aprisionar - mas é bastante equivocado pensar que para ser livre o indivíduo precisa se livrar de qualquer tipo de automatismo, muito pelo contrário, há a necessidade de incorporá-los.

Quando observamos o fenômeno da criatividade apenas tomando como referência os aspectos aparentes, podemos nos deixar levar pelo senso comum. Exemplifiquemos. Quando uma bailarina está coreografando, num primeiro momento, pode parecer que ela se “deixa levar” pela música espontaneamente. Ou até mesmo quando ocorre o improviso na dança, podemos concluir que os passos fluem de maneira livre e espontânea³⁹.

Contudo, é preciso entender que para conseguir coreografar a música, essa bailarina passou por treinos diários, intensos e exaustivos, os quais requerem um grande esforço físico, dedicação, estudo sistemático dos passos, convivência com as diferentes expressões musicais, apropriação das especificidades técnicas de diferentes modalidades da dança (balé clássico, moderno, contemporâneo etc.). Em suma, a bailarina passou por um processo de automatização e internalização de mecanismos externos, num primeiro momento, para que no segundo momento, conseguisse realizar dois processos: criar de

³⁹ Mais adiante voltaremos à questão da espontaneidade, abordando o fato de que a formação de um complexo sistema de operações conscientes ou, nas palavras de Saviani, a formação de uma segunda natureza, gera algo que pode ser chamado de espontaneidade de segunda ordem. No caso de uma grande bailarina torna-se possível o ato de se deixar levar pela música, mas essa possibilidade é ponto de chegada e não ponto de partida do processo formativo.

maneira rica e dançar expressando emoções e sentimentos não necessariamente vividos por ela em sua experiência pessoal.

Além disso, tomando como referência o princípio da historicidade do ser humano e da cultura, há que se destacar a existência da própria história do ballet, da dança, da música clássica, regras, técnicas, dos conhecimentos sobre a anatomia humana etc., que possibilitam uma melhor atuação da bailarina. Quando a bailarina “parece se deixar levar” pela música, isso é, em realidade, resultado de uma construção histórica não apenas individual, mas também é fruto do desenvolvimento da cultura, de modo geral, e da dança, em particular. Portanto, as diferentes apropriações acerca das diferentes expressões artísticas permitirá também uma maior riqueza no processo criativo individual. Em consonância a essas ideias, de acordo com Saviani (2008, p.20):

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

Assim, para ser criativo é preciso dominar os mecanismos externos. “A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados” (idem, p.19). Somente quando se automatiza os mecanismos, é possível criar livremente. Algumas pessoas realizam atividades artísticas com tanta naturalidade que aquilo parece, literalmente, natural. Como afiança Saviani (idem, p. 20) “[...] as coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E, no entanto, trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático”.

O indivíduo, por meio de processos de ensino e aprendizagem, internaliza ferramentas intelectuais, automatiza procedimentos e transforma as ações em operações conscientes. À medida que o indivíduo internaliza esses mecanismos, ele passa a se relacionar com eles de forma automática, e por assim dizer, espontânea, ou diríamos, imediata.

Saviani (2008, p. 20) afirma que esse processo de incorporação de mecanismos, significa que o sujeito “[...] adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de

segunda natureza”. Essa ideia de segunda natureza indica que a aprendizagem é incorporada de tal forma que parece uma capacidade natural, isto é, “[...] praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características”.

Ideia parecida a esta foi abordada por Leontiev, quando o psicólogo afirma que a ação se converte em operação, “em habilidade e em hábito”, quando uma ação específica se automatiza e se transforma em um meio para realizar outra ação. O hábito, para Leontiev, nada mais é do que as operações conscientes.

A segunda natureza está relacionada, como afirma Saviani, a algo que praticamos com muita destreza, naturalidade e espontaneidade. Mas sobre a questão da espontaneidade, precisamos aprofundar melhor para não gerar possíveis confusões e, para tanto, a ideia lukacsiana de *segunda imediatez* torna-se bastante profícua.

3.1.2 A segunda imediatez

Na vida cotidiana as pessoas estabelecem uma relação mais imediata com as objetivações humanas em comparação com outras esferas da prática social como a ciência, a arte e a filosofia. Entretanto até mesmo esse caráter imediato é relativo, pois a rigor, nenhuma ação humana é totalmente imediata. Se considerarmos que tudo na cultura passa pela mediação das relações sociais, do uso de ferramentas e demanda a internalização de signos, tudo é, de alguma forma, mediado. Nesse sentido, a pura imediatez só existe na natureza.

O ser humano, como um ser cultural, se desenvolve pelas mediações materiais e não materiais. Imediatos, neste sentido, seriam apenas os processos puramente orgânicos. Contudo, mesmo os processos orgânicos passam pela mediação da atividade humana, ou seja, passam pela cultura, como por exemplo, a alimentação do ser humano e a construção do paladar, a percepção visual e a auditiva; tudo isso é educado. É nesse sentido que afirmamos que a imediatez, em sua forma pura, apenas pode ser encontrada na natureza.

Mas uma parte do mundo da cultura está presente na vida do indivíduo em sua cotidianidade e, dadas as características das atividades e da subjetividade na vida cotidiana, o indivíduo se relaciona com as pessoas e com os objetos de maneira imediata, ou seja, não precisa passar pela mediação da reflexão ou de um distanciamento e, portanto, age de forma espontânea e pragmática em relação ao que está dado.

Trata-se da espontaneidade primeira da vida cotidiana. Pensemos em avanços da ciência que se incorporam à vida cotidiana e acabam tornando-se espontâneos, como por exemplo, a eletricidade. É algo que faz parte do nosso cotidiano e que fazemos de modo espontâneo, isto é, quando apertamos o interruptor, não paramos para refletir teoricamente sobre todos os conceitos científicos que foram necessários para que a energia elétrica fosse produzida, ou melhor, não refletimos sobre coisa alguma, simplesmente estabelecemos uma relação imediata entre a operação de apertar o botão e o resultado, que é ter a lâmpada acesa. Como afirma Lukács (1966a, p.81-82):

[...] vemos que na vida e no pensamento cotidiano aparecem cada vez mais mediações, e mais ricas, complicadas e amplas, porém sempre sob a forma de sua característica imediatez. Ainda mais: comprovamos inclusive que o movimento progressivo da sociedade desenvolve paulatinamente sistemas de objetivação que, ainda que possuam uma acentuada independência em relação à vida cotidiana, se encontram, todavia, em interação ininterrupta e cada vez mais rica com ela, de tal modo que não podemos nem imaginarmos nossa própria vida cotidiana sem essas objetivações.

Assim, a vida cotidiana é *relativamente* imediata, pois como já afirmamos, a rigor, tudo no mundo da cultura é mediado por ferramentas e signos. Ademais, a relação do sujeito na vida cotidiana com as objetivações sempre passa pela mediação de outros seres humanos na medida em que a apropriação é sempre um processo educativo. E, nesse sentido, até nesse exemplo supracitado de apertar o interruptor e acender a luz, trata-se de um ato aprendido. Portanto, a relação com as objetivações nunca é realmente imediata, essa imediatez é sempre relativa. O indivíduo se relaciona com as objetivações humanas sem a necessidade de reflexão, como por exemplo, quando o sujeito quer saber se vai chover e consulta a previsão do tempo, não reflete cientificamente sobre isso ou sobre os conhecimentos científicos que tornam possível fazer essa previsão, apenas lhe interessa saber se choverá ou não.

Vale dizer, pois, que tanto a imediatez quanto a espontaneidade a que estamos nos referindo estão sendo entendidas sempre no sentido *relativo*, porque a rigor, esse processo não é inteiramente espontâneo já que não é natural, mas sim cultural. Desse modo, o uso da palavra “espontâneo” não se vincula a uma perspectiva inatista, ou seja, não é inteiramente espontâneo porque a cultura é sempre internalizada na relação com as outras pessoas, mas

por outro lado, é espontâneo no sentido de que essa aprendizagem ocorre na forma do *em si*.

A prática social e a atividade psíquica sempre se manifestam, num primeiro momento, de forma espontânea. Como escreveu Marx (apud DUARTE, 2013, p. 83), “[...] os indivíduos não podem subordinar suas próprias conexões sociais antes de tê-las criado”. Mas se o indivíduo permanece nessa forma inicial de espontaneidade, ele não se desenvolve, sua vida e seu psiquismo permanecem em níveis bastante baixos e, pior que isso, ele não consegue dominar sua vida, suas atividades e seu próprio psiquismo. Para alcançar esse domínio ele precisa adquirir o conhecimento e as ferramentas intelectuais que permitirão agir de forma deliberada.

Trata-se do desenvolvimento sistemático do conhecimento do mundo, do autoconhecimento e de sua atividade nesse mundo. Poderíamos dizer que esse segundo momento nega o primeiro, nega a espontaneidade cotidiana. Mas então, o indivíduo, com a continuidade de seus processos de aprendizagem, internaliza ferramentas intelectuais, automatiza procedimentos, transforma, no dizer de Leontiev, as ações em operações conscientes. Saviani também caminha nesse sentido ao mostrar que a internalização dos mecanismos externos é condição necessária à realização de atividades livres e afirma que “[...] os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos” (SAVIANI, 2008, p.20).

Diríamos que essa já é a segunda negação. Explicando melhor. A primeira foi a negação da espontaneidade. Essa primeira negação ocorre na forma da aquisição sistemática, metódica, disciplinada e dirigida pelo professor, dos conhecimentos, experiências e recursos intelectuais acumulados pela humanidade. A segunda negação (ou “negação da negação⁴⁰”) é essa riqueza humana objetivamente existente que é incorporada

⁴⁰ Segundo Oliveira (2005), uma das leis fundamentais da lógica dialética é *a lei da negação da negação*, que se constitui em três momentos essenciais: “1) Colocar um fim em algo; 2) Conservar esse algo; 3) Superar a forma e o conteúdo desse algo. Isto é: se minha atuação implica necessariamente uma mudança em algo, preciso primeiramente conhecer esse algo para compreender o que precisa ser modificado, aquilo que precisa “ter um fim”. Mas isso não quer dizer que vou eliminar o algo que preciso modificar. Quando penso em modificá-lo já estou de certo modo também constatando que ele precisa ser conservado em seu cerne ou em sua base. Nesse sentido, e só nesse sentido, é preciso conservá-lo. Note-se que se usar, nesse momento, a lógica formal no que acabamos de explicar, seríamos acusados, no mínimo, de um contra-senso, isto é, ou fico com esse algo ou o elimino. Mas, na lógica dialética, a lógica inerente ao vir-a-ser da realidade (na natureza ou na sociedade) coloca-se um fim, conservando os pontos de referência válidos do existente que se constituem em gérmen da nova realidade. É preciso, porém, compreender esses dois primeiros momentos da

aos *modus vivendi* do indivíduo, torna-se órgão de sua individualidade. Agora ele é capaz de agir novamente de forma espontânea. Por exemplo, ele não precisa pensar especificamente sobre cada procedimento, cada operação que realiza para ler ou escrever um texto, para digitar um texto no computador, para pintar um quadro, para captar o raciocínio contido na pergunta de um aluno, para executar uma dança de forma verdadeiramente expressiva, para explicar para o aluno o que está nas entrelinhas de um texto filosófico, científico ou literário etc. Nesse nível superior a espontaneidade e o caráter deliberado da ação não se opõem nem se excluem, mas formam uma inseparável unidade. Sem a dialética, sem as categorias de contradição e de negação da negação é impossível entender esse processo.

Com efeito, a negação da negação apenas ocorrerá por meio de processos educativos sistemáticos que visem à superação da primeira espontaneidade e possibilitem a formação de operações conscientes, tal como a formação da “segunda natureza” em cada aluno.

Assim, à medida que as mediações se incorporam à dinâmica de funcionamento das atividades humanas, se automatizam e se tornam espontâneas, forma-se um novo tipo de imediatez, que não se trata da imediatez da natureza, mas é uma imediatez construída socialmente. Nesse sentido, agora já considerando o ser humano como um ser social, nós podemos considerar que a imediatez da vida cotidiana é uma imediatez de primeira ordem. Se, porém, compararmos a imediatez da vida cotidiana com a imediatez da natureza, teremos que dizer que a imediatez da vida cotidiana seria de segunda ordem. É análogo à questão dos conceitos de em si e para si – Heller afirma que o em si e o para si são categorias tendenciais – que a rigor o puro *em si* existe apenas na natureza. O social em relação à natureza é o *para si*. Mas no social também se forma o em si, se formam historicamente espontaneidades não naturais. Nesse caso, no âmbito do em si socialmente construído se faz presente o fenômeno da imediatez que pode ser considerada, nesse caso, de primeira ordem. A partir do processo descrito de negação da negação forma-se, especialmente no âmbito do para si, a imediatez de segunda ordem ou, dizendo de forma mais simples, a segunda imediatez.

lei de negação da negação com o terceiro momento que se refere ao ato de superação. Quer dizer, modifico aquele algo, conservando suas bases válidas e rompendo seus limites. É o momento em que se dá a superação por incorporação do que surge o novo” (idem, p. 44). Com efeito, trata-se de um desenvolvimento, por assim dizer, em espiral e não linear, ou seja, um desenvolvimento por saltos qualitativos e revoluções.

Não nos aprofundaremos na questão da alfabetização, mas apenas para ilustrar essas ideias, citemos como exemplo a comparação entre aprender a linguagem oral e a linguagem escrita. A alfabetização exige da criança uma relação com a língua materna diferente da relação estabelecida pela criança quando ela aprende a falar. Traduzindo essas ideias em outras categorias, podemos dizer que a aquisição da língua escrita tem uma tendência a promover uma relação não cotidiana com a língua materna, isto é, uma relação menos espontânea, uma relação direcionada ao para si. Klein (2012, p.128), comparando a linguagem escrita à linguagem oral, afirma:

O aprendizado da linguagem oral é tão comum que nunca é alçado à condição de problema pedagógico. É absolutamente improvável que uma criança, em condições normais, não aprenda a falar. [...] Penso ser claro que isto decorre do fato de que, diferentemente de outras linguagens, de outros códigos, a linguagem oral é um fato universal em cuja prática estão inseridos todos os homens, em decorrência de que nenhuma criança fica excluída do seu exercício cotidiano intenso.

É preciso compreender o conceito de segunda imediatez como um conceito relativo, assim como o conceito de segunda natureza apontado por Saviani. Expliquemos. Em certo sentido, já é uma segunda natureza o fato de o sujeito aprender a falar. Desse modo, quando comparado à natureza propriamente dita, aprender a falar é algo social. O ser humano, ausente do contato com outros seres humanos que falam, não aprenderá a falar. Mas quando Saviani (2008) cita o exemplo da alfabetização, o autor já está se referindo a um processo mais complexo. Assim, a segunda natureza não se refere apenas aos processos mais elementares da vida, mas é tudo aquilo do mundo da cultura que se incorpora à individualidade dos sujeitos.

[...] o âmbito do em si, na objetivação do gênero humano, não deve ser identificado automaticamente com alienação, parece-me que o mesmo raciocínio se aplica ao âmbito do em si no que se refere à individualidade. Nenhuma pessoa pode manter uma relação consciente e com todas as suas ações, seus comportamentos, pensamentos e sentimentos. Há necessidade, para a própria viabilidade da vida cotidiana, de certo “automatismo”, certa espontaneidade no que se refere a determinados aspectos da dinâmica interna e externa da individualidade. Mais do que isso, esse automatismo é a base sobre a qual o indivíduo pode desenvolver suas atividades mais complexas e livres. Embora a educação escolar não se limite à vida cotidiana, pois ela trabalha exatamente com a relação do aluno com as objetivações genéricas para si (ciência, arte etc.), a mesma necessidade de formação de automatismos que se põe na vida cotidiana, também se faz presente no trabalho educativo escolar. É nesse

sentido que Saviani chama a formação de automatismos pela escola, de um processo de formação de uma segunda natureza. (DUARTE, 2013, p. 204).

Não podemos perder de vista os aspectos tendenciais. Em relação à natureza, aprender a falar é uma segunda imediatez, mas em relação à vida social, a vida cotidiana é uma primeira imediatez. O conceito de segunda natureza em Saviani tanto se aplica às objetivações da vida cotidiana quanto às formas mais desenvolvidas de objetivações das quais o indivíduo possa se apropriar. À medida que o indivíduo se apropria das objetivações do gênero humano nas suas formas mais ricas, de modo catártico, transforma-se em segunda natureza. A catarse, como afirma Martins (2013, p.292) “[...] correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem”. Com efeito, essa segunda espontaneidade é produzida conscientemente.

Assim, o indivíduo, ao longo da vida, se oferecidas as necessárias condições objetivas, pode se apropriar de mediações mais complexas e, à medida que se apropria delas, cria um novo tipo de espontaneidade, “a segunda imediatez”.

Essa segunda imediatez, portanto, é aprendida de forma deliberada e consciente. É resultado de um processo complexo de apropriação de mediações mais complexas. É o caso de um pianista, por exemplo, que ao tocar com tamanha leveza e espontaneidade, parece-nos que “nasceu fazendo aquilo”. E mais, toca sentindo a música. Mesmo que ele esteja lendo a partitura, nos dá a impressão de que a partitura e o som estabelecem quase que uma relação imediata. Vigotski (2007) compara o ensino da linguagem escrita com o desenvolvimento de uma habilidade técnica e cita como exemplo a aprendizagem de tocar piano. Como explica Vigotski (idem, p.126) no início dessa aprendizagem “[...] o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma alguma, envolvido na essência da própria música.”

Assim, quando se analisa o pianista “talentoso” apenas pelo imediato e aparente, perde-se de vista todo um processo de incorporação que há por detrás dessa espontaneidade de segunda ordem, dessa segunda imediatez, que se expressa no movimento das mãos sobre o teclado. É espontaneidade e imediatez porque o músico, no momento em que está tocando, não reflete sobre o que está fazendo, toca como se aquilo fosse uma expressão natural. Trata-se, pois, da formação de uma espontaneidade superior

que se faz necessária à realização de atividades muito complexas e desenvolvidas, ou seja, faz-se necessária a apropriação deliberada das objetivações genéricas para si.

Lukács analisa a questão da segunda imediatez no que se refere à outra questão, qual seja, a relação do receptor com o “mundo” criado pela obra de arte. Nesse sentido, para Lukács, a arte recupera a imediatez, mas não se trata da imediatez da vida cotidiana. A diferença crucial é que a imediatez do reflexo estético, por paradoxal que possa parecer, é altamente mediatizada; é como se o indivíduo estivesse vivenciando a vida cotidiana, mas na realidade, não está. Na recepção artística, “[...] renuncia-se à imediaticidade originária da vida cotidiana; mas a universalização na particularidade não a destrói; pelo contrário, ela gera uma nova imediaticidade num nível mais elevado” (LUKÁCS, 1970, p. 202).

Essa re-apresentação estruturada surge como uma *segunda imediaticidade*. O caráter fragmentado e caótico da realidade reaparece transfigurado como uma nova imediaticidade, uma unidade sensível de essência e aparência, conformando o “mundo próprio” da arte, um mundo que deixou de ser um indiferente *em-si* para tornar-se um *para-nós*: um mundo feito em conformidade com o homem. A arte, assim, possibilita a passagem da heterogeneidade do cotidiano para a homogeneidade, momento em que sobe para o primeiro plano o ser genérico do homem. Isso se torna possível graças ao trabalho do artista que concentrou todas as determinações da realidade em uma *totalidade intensiva*, em um *mundo próprio*. Neste patamar mais elevado, depurado de todos os elementos heterogêneos perturbadores, o receptor pode concentrar toda a sua atenção num único objeto. Com isso, ele *suspende* a heterogeneidade do cotidiano e sua própria permanência na condição de um ser meramente singular. (FREDERICO, 2000, p. 306).

Durante a recepção da obra, o indivíduo se coloca numa relação com o desenvolvimento histórico do gênero humano, mas se coloca de forma relativamente imediata. Por um lado, é semelhante à imediatez que vivencia em sua vida cotidiana, mas por outro, não é semelhante à medida que eleva a subjetividade – seja do ponto de vista intelectual seja do ponto de vista afetivo – ao nível da genericidade para si. Se fosse a mesma relação estabelecida com a vida cotidiana, não produziria nada novo no sujeito, seria tal como o exemplo citado por Vigotski da multiplicação dos pães e dos peixes. Se fosse totalmente diferente, sem nenhum vínculo, não atingiria o sujeito. A arte estabelece relações com o cotidiano dos sujeitos, mas vai além dele.

Se a ciência trabalha com as abstrações, com os conceitos, a arte trabalha com imagens da realidade, sejam essas imagens captáveis por alguns dos sentidos humanos, sejam imagens literárias que passam pela mediação da linguagem. Mas o aspecto que precisa ser destacado é que a relação do indivíduo com essas imagens artísticas da realidade é imediata, da mesma forma como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Ocorre que a imediatez da arte tem resultados e objetivos distintos da imediatez da vida cotidiana. Esta visa resultados práticos, satisfação de necessidades imediatas. Já no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao “mundo” da obra de arte. Momentaneamente o indivíduo age não para atingir resultados práticos, mas para viver a relação imediata com a obra de arte, uma relação que se dirige ao conteúdo da obra, mas é dirigida por sua forma, num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana. (DUARTE et al, 2012, p.3966).

Assim, a vida cotidiana, constituída por atividades heterogêneas, não exige dos indivíduos, na maioria das situações, faculdades e sentimentos em níveis superiores e homogêneos, que podem se manifestar tão somente de forma heterogênea e superficial. Com efeito, Lukács se reporta à segunda imediatez, porque está comparando com a vida cotidiana. Essa imediatez é de segunda ordem porque é formada de modo intencional, por um processo sistemático. A segunda imediatez está objetivada na obra, que por sua vez, precisa estar construída de uma maneira que permita isso. A obra de arte supera por incorporação a imediatez da vida cotidiana, bem como supera as emoções e sentimentos cotidianos. A relação conteúdo e forma deve permitir que o sujeito tenha essa relação imediata, mas ao mesmo tempo, exige um processo de homogeneização.

A mera comunicação de um conteúdo, por carregada que seja emotivamente, sem que se exerça o papel mediador e evocador da forma, continua a ser transmissão de um conteúdo vital, a qual, naturalmente, pode suscitar, como na vida, emoções, ideias etc., mas sem a duplicidade específica do estético: esta duplicidade é uma ascensão acima da vida cotidiana e uma separação desta, que não perde, todavia, o contato com a realidade; o que temos chamado o caráter mundanal das obras de arte consiste precisamente em tal confrontação do sujeito receptor com a essência da própria realidade, a qual, por isso, não pode ser a própria vida imediata, mas —somente seu reflexo estético. (LUKÁCS, 1996b, p.492-493).

São as características próprias ao reflexo estético, já abordadas no segundo capítulo, que permitem a elevação acima da cotidianidade, e nesse sentido, não se trata da imediatez da vida cotidiana, isto é, “[...] renuncia-se à imediatez originária da vida

cotidiana; mas a universalização na particularidade não a destrói: pelo contrário, ela gera uma nova imediaticidade num nível mais elevado” (LUKÁCS, 1970, p. 202). É um movimento dialético que vai do em si ao para si, incorporando por superação as vivências e sentimentos cotidianos e alçando o indivíduo a níveis mais elevados de compreensão de si mesmo e do mundo.

Como afirma Lukács (1966a, p.248) “[...] por imediata que possa parecer a relação da arte (e do receptor que goza de sua obra) com a natureza, objetivamente está mediada intensa e complicadamente”. Essa imediatez, porém, não é enganosa, ela é um “[...] elemento intensivo do reflexo estético feito forma” (idem). Em outras palavras, trata-se de uma imediatez esteticamente necessária. Essa segunda imediatez apenas é possível por meio da rica dialética entre conteúdo e forma, que se constitui numa nova relação entre essência e aparência.

Quando o Lukács trata dessa segunda imediatez, refere-se à relação do sujeito com a obra de arte, ou seja, de uma imediatez relativa. Como já foi aqui explicado, em comparação à natureza, a imediatez da vida cotidiana também é relativa. São, porém, duas formas distintas de imediatez, a da arte e da vida cotidiana.

Em termos históricos, considerando-se desde as primeiras produções de ferramentas e signos até os dias atuais, pode-se dizer que no plano das ações e no plano mental foram se estabelecendo estruturas mediadoras cada vez mais complexas. Essa dialética entre o caráter crescentemente mediado dos fenômenos socioculturais e a relação imediata que os indivíduos estabelecem cotidianamente com esses fenômenos se manifesta também no fato de que essa evolução se realiza por um processo não consciente.

Lukács faz algumas considerações bastante esclarecedoras sobre o uso do termo inconsciente que também tem ligações com as ideias de Leontiev e Saviani expostas no item anterior. Para o filósofo húngaro, o inconsciente é aquilo que na vida social se tornou automático. O inconsciente, para Lukács, nada tem a ver com o uso que certas correntes da psicologia fazem desse termo, para as quais o consciente seria um epifenômeno do inconsciente.

Destarte, quando aborda o termo inconsciente, Lukács está se referindo ao tipo de relação que a consciência social estabelece com determinados fenômenos num momento histórico específico. Assim, antes de entendermos o que o autor compreende como inconsciente, faz-se necessário esclarecer o que ele entende como consciente.

De acordo com Lukács, algo é genuinamente consciente quando a consciência reflete corretamente um objeto e as ações que lhe correspondem, isto é, quando o conteúdo da consciência é uma reprodução fidedigna da realidade objetiva. Portanto, mais importante do que a relação entre consciente e inconsciente, é a relação entre consciência verdadeira e falsa consciência (LUKÁCS, 1966a, p.95).

No que tange à falsa consciência, trata-se daquela que lida com objetos que, na verdade, não correspondem à realidade objetiva. Ou seja, a essência do objeto permanece “não consciente” e o que existe, de fato, são explicações parcial ou inteiramente falsas.

É preciso, porém, ter clareza quanto à relatividade histórica da veracidade ou falsidade do conhecimento. Isto é: o caráter contraditório do processo histórico de desenvolvimento da consciência, no qual uma consciência relativamente falsa pode, em determinadas circunstâncias históricas, impulsionar o desenvolvimento de uma consciência que reflita mais fidedignamente a realidade.

Lukács situa historicamente a ideia de falsa consciência. É preciso entender essa historicidade acerca da verdadeira e falsa consciência, ou seja, a partir de uma falsa consciência, pode se desenvolver uma consciência cada vez mais correta e verdadeira da realidade objetiva e isso dependente exclusivamente de um processo que é histórico- social e, portanto, contraditório. Como por exemplo, ideologias podem refletir a realidade de maneira não inteiramente correta, mas impulsionar ações que levem a transformações objetivas geradoras, por sua vez, de mudanças no plano das consciências. Nesse sentido, uma falsa consciência pode, em determinadas circunstâncias, acabar impulsionando em direção à consciência verdadeira. Quando Lukács traz essa relativização acerca da verdadeira e da falsa consciência, não está retirando a importância da objetividade do conhecimento e caindo num relativismo de que algo pode ser verdadeiro ou falso dependendo do ponto de vista do sujeito singular ou de um contexto cultural específico. O que ele está afirmando, é que uma falsa consciência, como está inserida na história, está em movimento e, dependendo desse movimento social, pode se ver num beco sem saída, ou seja, estancar e não fazer o ser humano avançar ou, em outras circunstâncias, pode fazer o ser humano caminhar em direção à verdadeira consciência.

É nesse sentido que Lukács traz dois significados para o termo inconsciente. O primeiro deles se refere àquilo que ainda não se tornou conteúdo da consciência, embora faça parte do processo objetivo da atividade humana. Isto é: aquilo que existe, mas ainda

não é compreendido em sua essência pelos seres humanos mesmo que tenha sido criado pela atividade social.

O segundo significado de inconsciente tem importância especial para o nosso trabalho. O papel desse segundo inconsciente na formação do indivíduo apresenta grandes proximidades com o que Saviani denominou como “*habitus*” e “segunda natureza” e com o que Leontiev chamou de operações conscientes. Esse significado de inconsciente desenvolvido por Lukács (1966a p.96) se refere às ações e processos que passam a fazer parte da cotidianidade e são realizados sem que ocupem o primeiro plano da consciência, ou em outras palavras, passam a ser realizados de forma automática e imediata. Aquilo que, num primeiro momento era consciente, mas ao converter-se em elemento automatizado da atividade humana, se transforma em algo que não mais ocupa o primeiro plano da consciência.

Esse significado é diferente do primeiro, pois não se trata daquilo que ainda não se tornou conteúdo da consciência, mas sim aquilo que já não é mais seu objeto. Conforme Lukács (idem,p.96) “esse tipo de inconsciente que chamamos costume ou hábito não é em absoluto coisa inata, mas sim produto de uma prática social extensa e, com frequência, sistemática”. O autor afirma que um modo de comportamento se torna inconsciente por meio da obtenção de um hábito, da exercitação.

Não podemos aqui estudar detidamente essa forma de inconsciente, nos limitaremos a observar que, geralmente, um modo de comportamento se torna inconsciente por habituação, por exercitação etc., com objeto de facilitar à consciência um maior âmbito de jogo livre em relação a ciclos problemáticos decisivos [...]. Essa “passagem ao inconsciente” não estreita pois o âmbito de jogo da consciência, mas sim, ao contrário, o amplia. (É óbvio que também nisso atua aquela contraditoriedade dialética geral segundo a qual, por outro lado, o hábito, quando, por exemplo, se converte em rígida rotina, inibe o posterior desenvolvimento consciente, em vez de promovê-lo). (idem, p.98).

Lukács ressalta que também nesse segundo significado de inconsciente, há a dialética entre verdadeiro e falso. Isso porque a fixação daquilo que é conscientemente conquistado por meio da aquisição de um hábito, por exemplo, também pode fixar aspectos falsos.

O momento do inconsciente é, nesse sentido, mais forte na vida cotidiana do que na ciência, ainda que esta exija a automatização de todo um conjunto de operações auxiliares.

A “inconsciência” espontânea e imediata da vida cotidiana – que domina no segundo dos processos que descrevemos – é, pois, como tal, um fenômeno social. A ocasião que a desencadeia pode consistir, em inumeráveis casos, em atos individuais que sejam claramente conscientes mas, ao converterem-se em posse social generalizada, tornam-se inconscientes no sentido social recém explicado, e isso não somente do ponto de vista da prática social geral, mas também do ponto de vista dos indivíduos concretos que a realizam. (idem, p.98)

Fica claro que esse segundo significado de inconsciente apontado por Lukács traz íntimas ligações com as ideias de Saviani e Leontiev. Pautando-nos nessa linha de pensamento, podemos afirmar que no ato de criação existe um tipo de espontaneidade que é socialmente produzido.

Arce e Baldan (2012, p. 203), no texto *A criança menos de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na aproximação da cultura por crianças pequena*, no último parágrafo citam a seguinte frase de João Cabral de Melo: “o que você fez espontaneamente é eco de alguma coisa que você leu, ouviu ou percebeu de qualquer maneira”.

O processo de ensino, portanto, não é contrário ao processo de criação, mas sua condição. O ensino é fonte para a aprendizagem, que por sua vez, é a fonte para o desenvolvimento do psiquismo, em geral, e da criatividade, em particular. Essa unidade existente entre ensino, aprendizagem e criatividade será explicitada no próximo item.

3.2 As relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criatividade

As discussões realizadas até o momento sobre a natureza social da criatividade são indispensáveis para a análise do papel da educação escolar no desenvolvimento e formação do psiquismo humano, trazendo no bojo dessa questão a necessidade de compreendermos a interdependência entre ensino e criatividade.

No que tange a essa questão, afirmamos que a criatividade não brotará da consciência humana de modo natural tal como um botão de flor quando bem regado, ou melhor, isso poderá ocorrer, mas somente em casos raros, como resultado de um conjunto de circunstâncias excepcionalmente favoráveis. A criatividade como um fenômeno presente na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for formada por meio de processos educativos que visem essa formação! É nessa direção que apontamos a

necessidade de se tomar a educação escolar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade.

Em contrapartida, algumas teorias pressupõem a existência de um desenvolvimento que precederia a aprendizagem. São concepções pedagógicas que ficam à espera da criança se desenvolver para, então, serem criadas condições para que ela aprenda. A criança, nessa visão, não estaria madura suficientemente para aprender determinados conteúdos. Faz-se, assim, a “pedagogia da espera” (MARTINS, 2012, p. 93) que encontra terreno fértil principalmente na educação infantil. São modelos que compreendem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir de leis naturalizantes, e dessa forma, como bem colocam Abrantes e Martins (2006, p.04), “[...] entendem a aprendizagem como ato estritamente dependente do indivíduo graças às suas propriedades inatas particulares e às suas respostas aos estímulos do meio”.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, por sua vez, caminham na contramão dessas concepções. Como já pontuamos, não é qualquer ensino que é promotor de desenvolvimento! Segundo Vigotski, o “bom ensino” é aquele que precede ao desenvolvimento para promovê-lo. “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 334). Fica evidente que para o psicólogo russo, o “bom ensino” é aquele que produz o “novo”⁴¹ no ser humano, é aquele capaz de produzir desenvolvimento.

Isso não significa desconsiderar as questões biológicas, pois como explica Martins (2013) o psiquismo é unidade matéria e ideia. Assim, a base orgânica é essencial, mas por si só não determina o desenvolvimento do indivíduo como ser humano. Segundo Mukhina (1996, p. 39) “[...] para ser homem são necessárias uma constituição do cérebro, condições de vida e educação bem definidas”. Destarte, reafirmamos a importância dos determinantes sociais como condição para o desenvolvimento do psiquismo humano à medida que requalificam os determinantes inatos e possibilitam saltos qualitativos em direção aos comportamentos complexos culturalmente formados. Nas palavras de Mukhina (idem, p. 41) “[...] as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim as

⁴¹ Não é demais assinalar que esse “novo” a que se refere Vigotski, não significa necessariamente algo novo para a sociedade, mas sim no que se refere às funções psicológicas do indivíduo em formação.

condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem graças à herança social”.

Essa discussão é de extrema importância, pois não raras vezes, aparece a discussão “inato *versus* culturalmente aprendido”. Nesse sentido, o desenvolvimento não está garantido de antemão, mas dependerá fundamentalmente da qualidade das mediações ofertadas ao indivíduo. Para que haja desenvolvimento, faz-se necessária a aprendizagem em condições bem definidas. Como afirma Vigotskii (2012, p.115):

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Destarte, o desenvolvimento depende da aprendizagem, que por sua vez, depende do ensino. Com isso queremos frisar que a aprendizagem é essencial, mas sozinha não leva ao desenvolvimento. Isto é: a aprendizagem não se identifica ao ensino, mas ao mesmo tempo, não é independente dele!

A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Portanto, a educação escolar não somente interfere no desenvolvimento, mas é decisiva na medida em que lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. O desenvolvimento, portanto, não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir o ensino organizado e planejado para esse fim.

O desenvolvimento psíquico demanda ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade; o trabalho pedagógico deve ser planejado. E o bom professor, a partir dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Como explica Saviani (2008, p.13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Aqui se coloca em evidência a unidade conteúdo-forma presente na esfera escolar. Mas qualquer conteúdo e qualquer forma produzem desenvolvimento? Respondemos que não! Como alerta Martins (2013, p. 273) “[...] o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela isto é, aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos”.

Não se trata, portanto, de qualquer ensino. Quando Saviani (2008) defende a concretização da “natureza e especificidade” da escola, traz no bojo de sua análise a defesa daquilo que se constitui como a função clássica da escola, isto é, “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (idem, p.14).

Sabemos que, enquanto a pedagogia histórico-crítica se posiciona a favor da luta pela socialização do saber escolar em suas formas mais desenvolvidas, outras concepções se posicionam no sentido de preparar os alunos para as demandas da sociedade capitalista contemporânea e, assim sendo, privilegiam conhecimentos pragmáticos e cotidianos, dando pouca (ou nenhuma) importância aos conhecimentos clássicos.

Com efeito, não é arbitrária a defesa, pela pedagogia histórico-crítica, da tese de que a escola deve transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já acumulou ao longo da história. Essa defesa decorre da própria concepção de desenvolvimento como um processo que não acontece de modo natural e espontâneo, que precisa ser promovido. Se nossa “humanidade” não nos é dada no momento de nosso nascimento, ela precisa ser produzida! É nesse sentido que Saviani (2008, p.13) assinala que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

A função do trabalho educativo é, pois, produzir a humanidade em cada ser humano. Por meio do trabalho educativo, produzimos a humanidade em cada aluno, conferimos caminhos e direções a esse desenvolvimento dependendo da maneira como conduzimos o processo de ensino e aprendizagem. Porém, essa humanização produzida pelo trabalho educativo possui especificidades.

Os alunos se humanizam fora da escola? Obviamente que sim! Mas de qual humanização estamos falando? As crianças aprendem na rua, com os familiares, com os amigos, com os meios de comunicação etc. Mas aprendem o que? O que essa aprendizagem proporciona em termos de desenvolvimento psíquico? Qual a diferença entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem fora dela? Como afirma Saviani

(2011, p.201) “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Enxergar além daquilo que é imediatamente perceptível e compreender a essência dos fenômenos exige a apropriação de conhecimentos para além do senso comum, exige ir além do cotidiano. Nesse sentido, a educação escolar deve ampliar horizontes e não manter os sujeitos reféns daquilo que já conhecem, reiterando o cotidiano alienado. Como afirma Martins (2012, p.94), com isso não se está emitindo “[...] um juízo de valor depreciativo nem da cotidianidade, nem da cultura popular, mas, procurando delimitar fronteiras entre as inúmeras instituições socializatórias e a escola”. Se o papel da escola fosse o de oferecer aos alunos aquilo que eles já sabem ou aquilo que eles podem aprender mesmo sem ela, a escola “não teria razão de ser” (idem, *ibidem*).

Saviani (2008) esclarece-nos que o saber socializado no âmbito da escola não é qualquer tipo de saber, mas por tratar-se de um tipo de saber específico é o que garante à educação escolar sua especificidade e função clássica perante as outras formas de educação. Conforme afirma Saviani (2008, p.14) “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

Nesse sentido, voltemos à questão: Qual é o ensino que promove desenvolvimento? É o ensino que faz com que o sujeito, à medida que se apropria dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, reproduza em si mesmo, forças e capacidades humanas que foram desenvolvidas socialmente e que promovem a realização de atividades em níveis cada vez maiores de liberdade e universalidade (DUARTE, 2013).

Aqui, por sua vez, reside a unidade entre o lógico e o psicológico. Se tratarmos o conhecimento não como um amontoado de informações, mas como experiência humana sintetizada na forma de conceitos, relações conceituais, operações de pensamento, de abstrações etc., entenderemos que o ensino desse conhecimento não é a comunicação de informações fortuitas, mas sim a elevação do sujeito à síntese da experiência humana acumulada, organizada e planejada de maneira lógica, racional e intencional.

Vê-se, pois, que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no

espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2008, p.18).

Portanto, o saber escolar é síntese de atividade humana acumulada, que no espaço escolar, é dosada e sequenciada de modo a garantir que os alunos se apropriem do patrimônio humano-genérico. Assim, se no conhecimento há atividade humana objetivada, que por sua vez, se apresenta em forma de síntese da experiência social acumulada, o ensino que promove o desenvolvimento será aquele que conseguir fazer com que o aluno se aproprie da essência da atividade humana sintetizada naquele conhecimento.

Pensemos, por exemplo, na linguagem, uma função psíquica especificamente humana. Embora a língua falada seja uma objetivação constitutiva da cotidianidade, isso não significa que essa aprendizagem aconteça de modo natural. Ou seja: ao desenvolvimento da linguagem, assim como ao desenvolvimento psíquico de modo geral, não basta o aparato biológico, mas são necessárias as mediações de outros seres humanos e a apropriação da cultura.

Assim sendo, na linguagem há operações de pensamento acumulado, há sínteses de significações acumuladas. Há uma passagem citada por Vigotski (2009, p. 89-90), em que ele se apropriou dos cadernos filosóficos de Lênin, que por sua vez, elabora esse raciocínio estudando Hegel. Lênin (2011, p. 164) afirma que o silogismo⁴² é uma forma abstrata de síntese de experiência repetida milhares e milhares de vezes pelos seres humanos. Em resumo, o silogismo é uma operação de pensamento que não surge a partir do nada na mente humana, mas é uma forma lógica de pensamento que é resultado de experiência humana repetida milhares de vezes.

⁴² Como explica Luria (2012, p.53) sobre o significado de silogismo: “um expediente específico que surge ao longo do desenvolvimento cultural é o raciocínio silogístico, no qual um conjunto de juízos individuais dá origem a conclusões necessariamente objetivas. Duas sentenças, sendo que a primeira delas constitui a proposição geral e a segunda fornece a proposição específica, abrangem a premissa maior e a premissa menor do silogismo”. Luria em pesquisa realizada na União Soviética, nos anos de 1931 e 1932, faz experiências para investigar as formas de raciocínio das pessoas que ainda não tinham acesso às novas formas de relações sociais e à escolarização e em que medida a apropriação da cultura promoveu o desenvolvimento do pensamento das pessoas que tiveram acesso. Um dos silogismos apresentados por Luria (idem, p.55) fora: “No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemeya está no extremo norte e sempre há neve lá. De que cor são os ursos lá?”. Em linhas gerais, as pessoas entrevistadas que não tiveram acesso às novas formas de vida, não conseguiam tirar conclusões baseadas nos silogismos, pois não conseguiam perceber o silogismo como um sistema lógico único e, além disso, não conseguiam responder porque a conclusão do silogismo demandava a concordância com uma premissa universal que superava aquilo que era imediatamente perceptível pelos entrevistados em sua vivência cotidiana.

Quando os seres humanos aprendem a raciocinar por silogismo, não repetem todo o processo histórico que os seres humanos passaram para alcançar esse nível de raciocínio, mas ao se apropriarem dessa operação lógica de pensamento, se apropriam de experiência humana acumulada. Há, aqui, a relação entre três aspectos: o histórico, o lógico e o psicológico individual. O psicológico do indivíduo se relaciona com a experiência histórica pela mediação da lógica do conteúdo. Podemos estender esse exemplo, refletindo sobre as obras artísticas.

A obra de arte é uma síntese de experiências, de riqueza humana acumulada. O indivíduo não precisa passar por toda a história para trazer essas experiências à sua vida. As ricas obras de arte trazem ao sujeito a história humana de forma condensada e isso promove o desenvolvimento psíquico. O bom ensino é aquele que traduz adequadamente na forma de procedimentos didáticos o processo de apropriação do que há de essencial no conhecimento.

A atividade de ensino realizada pelo professor produz a atividade do aluno, isto é, a atividade de apropriação do conhecimento. Dessa forma, ensino e aprendizagem são processos diferentes, mas ao mesmo tempo, dependentes à medida que a atividade de ensino produz a atividade de aprendizagem e esta dá sentido àquela. O conhecimento, por sua vez, deve ser transmitido de forma essencial e não superficial. Com efeito, o conhecimento deve ser transmitido de modo a produzir no aluno um processo que reproduza os traços essenciais do objeto. É nesse sentido que Pasqualini, referindo-se ao papel do professor na educação infantil, afirma:

[...] não é possível pensar se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O professor é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança. (PASQUALINI, 2006, p.193).

Assim, o papel do educador é transmitir a atividade humana objetivada nos instrumentos da cultura e, para que o trabalho educativo obtenha êxito, faz-se necessária a intervenção consciente e planejada do professor. A apropriação, pela criança, da cultura acumulada, é fonte para o seu desenvolvimento psíquico.

O ensino que promove desenvolvimento traz à atividade do sujeito experiências humanas que o farão ir além do que tem sido sua atividade até o momento, expandindo-a e

produzindo novas necessidades. Pode-se fazer um paralelo com o que Marx chamou de primeiro ato histórico, isto é, a produção dos meios de satisfação das necessidades, que por sua vez, também produz novas necessidades. O ensino, ao mesmo tempo em que traz o conhecimento acumulado, também faz a atividade do sujeito ir além, produzindo novas necessidades. Assim, o sujeito consegue realizar coisas que sozinho não conseguiria.

O professor, portanto, trabalha com a atividade humana acumulada, que impulsionará o sujeito para além dos limites da sua vida cotidiana. Ir além, nesse caso, significa superar os limites de sua atividade, o que exige a formação de novas capacidades e funções psicológicas, mas exige também a formação de novas necessidades.

A realização de atividades com as quais o indivíduo já esteja habituado tende a exigir um dispêndio menor de energia física e mental do que o enfrentamento de situações novas, sem desconsiderarmos, porém, o desgaste, também físico e mental, que é causado por atividades de trabalho que exigem repetição intensa e prolongada de operações rotineiras. O desenvolvimento do indivíduo requer, na maioria dos casos, que a partir daquilo a que o sujeito está habituado a fazer, ele seja colocado diante da necessidade de realizar atividades que lhe apresentem novos desafios. É nesse sentido que devemos pensar a tarefa da educação escolar. Conforme afirma Mukhina (grifos da autora, 1995, p. 50):

[...] o ensino não tem de se adaptar ao desenvolvimento. O ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte. O ensino vai adiante ao do desenvolvimento psíquico, guiando-o.

Como bem pontua Vigotski, o bom ensino não é aquele que se volta para aquilo que o sujeito já possui em termos de desenvolvimento, mas sim aquele que trabalha na direção daquilo que ele ainda não tem, mas pode vir a ter por meio de processos de ensino que visem esse desenvolvimento. É nessa direção que Vigotski propôs os conceitos de *nível de desenvolvimento real* e *área do desenvolvimento iminente*. Isto é: o bom ensino não é aquele que se limita ao nível de desenvolvimento real, mas aquele que se efetiva partindo da área de desenvolvimento iminente⁴³.

⁴³ Esse termo pode também ser encontrado nas traduções como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento imediato ou área de desenvolvimento potencial. Mas Prestes (2010), defende que a melhor tradução seria “zona de desenvolvimento iminente”.

Para Vigotskii (2012, p.111), o nível de desenvolvimento real refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento realizado”. Trata-se, pois, de ações que a criança *já é capaz de fazer por si mesma, sem a colaboração do adulto*. Isto é: ações, funções e capacidades que já estão formadas e desenvolvidas na criança.

A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, compreende as ações que a criança ainda *não é capaz de realizar sozinha, mas conseguirá com a colaboração do adulto*. Constituem essa área as funções interpsíquicas, isto é, aquelas que se manifestam nas relações entre um indivíduo mais desenvolvido e outro menos desenvolvido e que ainda não foram internalizadas por este segundo. A internalização dessas funções, ou seja, sua transformação em funções intrapsíquicas, caracteriza o processo de sua passagem ao nível de desenvolvimento real, isto é, o desenvolvimento que já se efetivou.

Vigotski, defendendo a natureza social dos processos psicológicos, explica-nos que os signos da cultura, num primeiro momento, aparecem por meio de processos interpsíquicos e à medida que são internalizados pelo indivíduo, transformam-se em instrumento psicológico e firmam-se como processos intrapsíquicos.

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2012, p. 114).

Para o psicólogo soviético, essa é a lei fundamental do desenvolvimento cultural. Na medida em que os signos são internalizados, passam à condição de funções intrapsíquicas, e se tornam uma conquista individual da criança. Destarte, o desenvolvimento humano é fruto de uma longa série de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos vão se afirmando como processos internos e vice-versa.

Os pesquisadores, entretanto, alertam para problemas na interpretação do significado do conceito de zona de desenvolvimento iminente e sua função na arquitetura da teoria vigotskiana. Chaiklin (2011, p. 660), por exemplo, afirma que esse conceito “[...] é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido comumente compreendido ou interpretado”. Nessa mesma direção Prestes (2010, p.168-175) dedica parte de sua tese à

discussão da tradução vigotskiana dessa área e explica como “[...] o conceito de *zona blijaichego razvitia*, desenvolvido por Vigotski, é um dos mais difundidos e ao mesmo tempo um dos mais banalizados” (idem, p.168).

Martins (2013, p. 286) alerta-nos que há uma questão crucial sobre a dinâmica interna do nível de desenvolvimento real, que é desprezada por algumas interpretações vigotskianas, pois preterem a ideia de que “[...] quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando”. Ou seja, mesmo aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, não está de modo algum cristalizado e acabado, mas é apenas o ponto de partida para o desenvolvimento e complexificação dessas funções, ações e capacidades. Assim, esse desenvolvimento dependerá da qualidade do ensino.

Avaliamos, pois, que a proposição vigotskiana de “nível de desenvolvimento real” carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse “nível” no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na *área de desenvolvimento iminente*, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais. Referindo-se a essa “área”, Vigotski destacou primeiramente sua relação direta com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o “espaço” de atuação do ensino. É nesse sentido que essa área se institui como *iminência* de aprendizagem e desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer. (MARTINS, 2013, p.286-287).

O bom ensino, portanto, não toma como referência central aquilo que o aluno sabe, mas sim aquilo que ele não sabe. O professor deve conhecer e atuar exatamente nas pendências cognitivas de seus alunos. As pendências cognitivas, mencionadas pela autora, estão ligadas ao trânsito de transformações das funções psíquicas, em suas dimensões elementares e espontâneas, em direção às funções superiores e voluntárias. Isso evidencia que as funções psíquicas estão em movimento e, trabalhar intencionalmente na transformação e superação do funcionamento psíquico elementar em direção ao funcionamento voluntário, não é tarefa destinada para que outra criança realize, assim

como não é resultado de qualquer interação. A interação fundamental é aquela com o adulto como indivíduo que se apropriou da cultura em suas formas mais desenvolvidas e, portanto, apresenta um psiquismo mais desenvolvido que o da criança.

Muitas vezes, erroneamente entende-se por “parceiro mais desenvolvido” o colega de classe mais adiantado, por exemplo. É preciso, porém, problematizar essa ideia. Martins (2013) considera parciais as interpretações que identificam área de desenvolvimento iminente com a ação colaborativa de outro. A autora refere-se à famosa ideia de que a área de desenvolvimento iminente consiste naquilo que a criança *não é capaz de realizar sozinha, mas conseguirá com a colaboração*. Frequentemente, como coloca Martins (idem, p.288) não se adjetiva essa colaboração, essa ajuda. Se a criança não é capaz de realizar algo de modo independente, há que se questionar: Por que? O que lhe falta em termos de funcionamento psíquico? E, a partir disso, agir de modo planejado e intencional, mediante ações, que visem seu desenvolvimento. Baseando-se em Vigotski, a autora afirma que o psicólogo soviético “[...] não defendeu que, do ponto de visto do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos “verdadeiros” conceitos”.

Quando defendemos a socialização dos conhecimentos por meio do ensino escolar, estamos defendendo a formação, em cada indivíduo, dos conceitos científicos, não cotidianos - que diferem da linha de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. E como afirma Martins (2013, p.288), Vigotski:

[...] afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos. Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares, isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Tomar a ajuda dos “colegas mais adiantados”, indubitavelmente, não é a melhor forma de fazer com que a formação dos conceitos científicos avance. Muitas vezes entende-se equivocadamente que a área de desenvolvimento iminente dispensa a mediação do professor. Destarte, a objeção de Martins (2013, p.288) diz respeito “[...] ao risco de se

tomar com igual importância a participação do “par professor” e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem”.⁴⁴

O objetivo de se produzir o máximo desenvolvimento do psiquismo humano não se efetivará com ajuda de outras crianças, por mais adiantadas que estejam em relação ao restante da classe. Entendemos que cabe ao professor identificar e operar nas pendências cognitivas do aluno, no que se refere ao desenvolvimento iminente. O que a criança já sabe fazer sozinha? Como podemos avançar daquilo que a criança já faz em direção àquilo que ela ainda não é capaz de fazer?

Para tanto, o professor precisa ter clareza quanto ao seu objetivo, ou seja, aonde quer chegar. Faz-se necessário imaginar um caminho, ter um plano pedagógico que direcione as ações. Se o professor fixa seu olhar sobre como a criança é e sobre o que ela já sabe, perde-se de vista o ato educativo como promoção intencional, planejada e direcionada que faz o desenvolvimento avançar.

Os autores que problematizam as interpretações reducionistas dos conceitos de zona de desenvolvimento iminente e nível de desenvolvimento real, bem como suas implicações pedagógicas, tendem a considerar que tais interpretações isolam esses conceitos do conjunto da teoria vigotskiana. Talvez esse problema esteja relacionado a outro, para o qual alertou Duarte (1996), o da separação da teoria vigotskiana do conjunto da psicologia histórico-cultural.

Como conclui Duarte (2004, p.210) “[...] a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros”, e justamente por conta desse desconhecimento ou conhecimento bastante superficial das obras desse psicólogo soviético, retira-se do autor seu fundamento marxista e acontece “[...] a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”. (idem, ibidem).

⁴⁴ Um exemplo ilustrativo dessa imitação sem mediação, que não promove a aprendizagem: numa sala de 1ª série do Ensino Fundamental (equivalente ao atual 2º ano), a professora tem um aluno (R. S.) que já compreendeu a relação grafema-fonema e realiza pequenas tarefas de escrita com agilidade. Para impedir que atrapalhe os colegas, a professora pede a R. S. ajude R. L. (que já reconhece as letras, mas não associa ao fonema). R. S. vai ao colega e dita, letra por letra da palavra que R. L. precisa escrever. R. L. completa a tarefa, mas não compreendeu sua ação e, portanto, não houve contributo para seu desenvolvimento, no sentido de transformá-la em operação.

Um exemplo de como o estudo das obras de Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov etc., pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada da própria obra de Vigotski, é a análise feita por Leontiev, no texto “O desenvolvimento do psiquismo da criança”, da transição de uma atividade dominante para outra. Esclarece o autor que essa passagem ocorre quando o sujeito passa a ter capacidades e necessidades que o situam numa nova esfera de relações sociais. E a atividade que até então era a dominante, já não dá conta dessa nova esfera de relações sociais, pois a forma como a criança se relaciona com o mundo está se modificando qualitativamente, está se expandindo. Portanto, o ensino que promove o desenvolvimento é aquele que expande o mundo do sujeito. Expandir o mundo do sujeito significa que ele passe a ter capacidades que o situem numa esfera mais ampla de relações sociais.

Com efeito, o objetivo dos estudos de Vigotski é o desenvolvimento humano e, mais precisamente, a natureza social do desenvolvimento humano. Fora dessa perspectiva os conceitos de *nível de desenvolvimento real* e *área do desenvolvimento iminente* se descaracterizam e assumem uma injustificável independência da teoria que lhes dá sentido. Como esclarece o estudo realizado por Martins (2013), o que está em questão para o psicólogo soviético é a desnaturalização do desenvolvimento e a formação dos comportamentos complexos que caracterizam os seres humanos e os diferenciam dos animais. É nesse sentido que Vigotski pontuou que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento se pretende promovê-lo. Portanto, Vigotski não postula que a área de desenvolvimento iminente é algo pré-determinado, mas sim que é dependente dos processos educativos e, principalmente, da qualidade das mediações pedagógicas que determinarão o caminho e direção desse desenvolvimento.

Se por um lado, não se podem deixar de lado as propriedades naturais do organismo humano, por outro, as condições de vida e educação são determinantes. Nós nascemos com as possibilidades abertas para a aprendizagem. Mas dentro das condições de vida que são oportunizadas, nos desenvolveremos de determinada forma ou de outra.

A criança nasce como um ser pertencente à espécie humana, mas ainda não se constitui num ser plenamente humanizado. Para a sua constituição como um *ser humano*, não basta o aparato biológico. As características biológicas da espécie não garantem a reprodução do gênero humano em cada indivíduo singular. É necessário que a criança se aproprie das objetivações humanas materiais e espirituais que foram acumuladas pelas gerações precedentes.

O desenvolvimento é, pois, produzido pelas aprendizagens que se concretizam no âmbito das funções psíquicas que estão se formando. E, nesse sentido, como reitera Martins (2012, p.100) “[...] o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo”. Referindo-se ao papel da educação escolar, Martins (2013, p. 298) esclarece que:

[...] afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história.

Portanto, é importante elucidar que a educação escolar apenas opera a serviço do desenvolvimento da criatividade quando cumpre sua função por excelência, isto é, quando socializa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. É desse modo que a educação escolar faz surgir o “novo” em cada indivíduo singular. Assim, o trabalho do professor é extremamente criativo, pois o professor, à medida que se objetiva no educando, cria algo novo na individualidade desse aluno.

Quando, por exemplo, a escola alfabetiza, possibilitando ao sujeito ler e escrever, cria novas necessidades no aluno. Quando ele consegue ler e compreender algo, isso move seu pensamento, cria novos pensamentos a partir do que leu. Mesmo quando a criança escreve um simples relato do seu final de semana, trata-se de um ato de criação. A criatividade não se apresenta apenas quando a criança escreve um poema ou uma história brilhante.

Podemos afirmar, assim, que a criatividade é “ensinada” quando o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não garante que o aluno se tornará necessariamente um grande artista ou cientista, mas promoverá seu desenvolvimento de modo geral e possibilitará o desenvolvimento do ato criativo. É nesse sentido que afirmamos que a educação escolar é extremamente criativa, pois cria no aluno algo novo; algo que, até então, era desconhecido, algo que era, nos dizeres de Saviani (2011, p.201) “a face invisível da lua”; aquilo que o aluno não conseguiria ver com seus

próprios olhos, mas tão somente começa a enxergar a partir da mediação dos conhecimentos que lhe foram transmitidos.

Saviani (2012, p.63, grifo nosso), referindo-se ao significado do conhecimento em Marx, traz duas premissas:

1) As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: **o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.**

Portanto, a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim, é preciso compreender que esse conhecimento apropriado pelo aluno não é novo do ponto de vista do gênero humano – não é novo para a humanidade, nem tão pouco é o aluno quem por si só constrói esse conhecimento. Mas esse conhecimento historicamente acumulado é novo do ponto de vista do indivíduo singular. É novo para aquele aluno que está internalizando a cultura objetivada e transformando-a em parte de sua subjetividade, o que lhe permite conhecer a realidade! Assim, a apropriação desse conhecimento converte-se em um novo instrumento de mediação da relação do indivíduo com a realidade concreta.

O ser humano, como já afirmamos, nasce com as potencialidades para se humanizar. Podemos dizer que a “criatividade universal” deve ser apropriada pelo indivíduo, para que se torne “criatividade singular”. A criatividade do gênero humano está objetivada nos instrumentos da cultura e o indivíduo singular necessita se apropriar desses instrumentos para que se tornem matéria-prima para a sua criação.

Cabe agora abordarmos uma última questão, a da utilização da criatividade para a manutenção da sociedade capitalista versus a superação dessa sociedade.

3.3 A criatividade como meio de adaptação à sociedade capitalista e como meio de transformação para a sociedade comunista

Não seria exagero de nossa parte trazer à baila o *fetichismo da criatividade*. Duarte (2004b, p. 12) afirma que uma das formas bastante comuns de fetichismo da individualidade seria a ideia de que “[...] as pessoas nascem já com suas características

básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética”. Essa ideia, por sua vez, está em íntima relação com a nossa problemática de pesquisa no que tange à desnaturalização e desmistificação da criatividade.

Podemos, porém, ir além dessa ideia. A criatividade também é fetichizada na sociedade contemporânea quando é caracterizada como um meio de adaptação à cotidianidade alienada. Como analisamos no primeiro capítulo, as “pedagogias do aprender a aprender” partem do pressuposto de que o ensino e a transmissão dos conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criatividade. O professor, nesse sentido, deve intervir o mínimo possível para que a criança possa expressar toda a sua criatividade. O ensino é secundarizado em detrimento de uma suposta liberdade no ato de criação.

Porém, como salientamos no item “A criatividade como mote do aprender a aprender”, a ampla valorização da criatividade nessas pedagogias decorre de uma concepção fetichizada e ajustada às demandas de reprodução da lógica do capital. Assim, o que parece ser uma hipervalorização da criatividade, em realidade, é um recurso ideológico.

Como também já abordamos, a sociedade capitalista não deixa de ser criativa. Contudo, essa criatividade está ligada à reprodução da lógica do capital, ou seja, as pessoas desenvolvem sua criatividade de modo a adaptar-se às necessidades do capital. A máxima criatividade, que seria lutar por um projeto de sociedade que supere o capitalismo, é totalmente refreada.

Negar o ato de ensinar não interessa à classe dominada, pois em nada contribui para a criação de uma nova sociedade, muito pelo contrário, deixa de oferecer os instrumentos que medeiam a indispensável compreensão das contradições que marcam a realidade. Essa compreensão não é alcançada pelo senso comum ou raciocínios imediatistas baseados no saber cotidiano, mas passa necessariamente por um alto grau de abstração, guiado pelo objetivo de transformação da sociedade.

Assim sendo, a compreensão da essência das contradições e leis que regem o passado e o presente é o que nos move na direção de imaginar um futuro que seja melhor para todas as pessoas e não apenas para uma ínfima parcela da nossa sociedade.

Denunciar as concepções adaptativas de criatividade é, para nós, defender a classe trabalhadora no que tange ao seu direito de apropriação do saber científico, artístico e filosófico em suas máximas expressões. Saber que é fruto do trabalho intelectual dos seres humanos e, portanto, não pode ser propriedade apenas da classe dominante.

Como já analisamos, a criatividade não brotará de modo espontâneo na mente dos indivíduos, mas apenas por meio de condições de vida e educação bem definidas. Sabemos, porém, que essas condições não são disponibilizadas de modo igualitário para todos os seres humanos. Segundo Leontiev, essa seria a razão pela qual:

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças nas condições e no modo de vida, da riqueza da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. (LEONTIEV, 1978, p. 274).

Isto porque o modo de produção capitalista não produz apenas objetivações materiais, não produz tão somente carros, computadores e tecnologias de última geração, mas produz psiquismos! O desenvolvimento do psiquismo, no contexto da sociedade capitalista alienante, se objetiva num (pseudo) desenvolvimento, que por sua vez, traz prejuízos imensuráveis.

O psiquismo humano é produto social e é por isso que a pedagogia histórico-crítica defende a educação escolar como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, para a produção da humanidade em cada aluno. Portanto, é papel da escola a socialização do produto do trabalho intelectual dos seres humanos no decorrer da história. Uma sociedade justa demanda a defesa por um desenvolvimento do psiquismo em condições de vida e educação igualitárias para todos os indivíduos. Como afirma Duarte (2013, p. 11):

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, nos dois últimos séculos, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana. Isso, porém, tem se realizado de forma contraditória, pois essas possibilidades têm sido geradas à custa da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio.

É evidente que as criações humanas não estão disponibilizadas para todos os seres humanos da mesma maneira. A privação material é acompanhada da privação espiritual, criando-se grandes obstáculos à organização coletiva da classe trabalhadora com vistas à luta revolucionária. Há, porém, visões dentro do próprio marxismo que defendem a

revolução sem, entretanto, atentarem para o fato de que a formação do sujeito revolucionário não dispensa a formação de um psiquismo altamente desenvolvido. A imaginação, como abordamos no segundo capítulo, é uma função psíquica altamente complexa que pressupõe um psiquismo desenvolvido em suas máximas expressões. Para imaginar um novo modelo de sociedade para além da sociedade capitalista, precisamos de indivíduos capazes de imaginar e projetar para que esse novo modelo seja possível.

É nessa direção que Duarte (2013b) afirma que o professor, quando cumpre o seu papel de ensinar e socializar o conhecimento sistematizado, mesmo sem saber, está trabalhando a favor da superação da sociedade capitalista. Esse professor é, nas palavras do autor, um socialista em si. Quando esse autor defende que a escola é uma instituição socialista em si, sua tese é a de que a escola que socializa o saber sistematizado contribui na direção do socialismo, mesmo sem ter clareza disso. A educação escolar, desde a educação infantil, participa da luta de classes, mesmo que os professores não tenham consciência disso.

A escola é uma instituição socialista em si, uma instituição inerentemente socialista. Quando o professor ensina matemática, química, física, biologia, história, geografia, língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte, filosofia etc., socializando o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, ainda que, no campo das discussões político-ideológicas, esse professor não se posicione em defesa do socialismo, está contribuindo para o socialismo sem ter consciência desse fato. Como afirmou Marx (1983, p. 72), em *O Capital*, ao analisar o fetichismo da mercadoria: “Não o sabem, mas o fazem”. Então, o professor, quando ensina, pode não saber disso, mas está agindo na perspectiva do socialismo. (DUARTE, 2013b, p.69).

Eis o grande papel da escola na vida desses indivíduos. Não temos aqui uma visão ingênua e idealista de afirmar que a escola solucionará todos os problemas ou que a escola iniciará a revolução. Obviamente que não! Mas se os indivíduos não tem acesso à cultura elaborada fora da escola, e também não tem acesso dentro dela, essa instituição não tem motivos para existir e, principalmente, esses sujeitos são *duplamente vitimizados*.

A nossa luta não se reduz a uma luta exclusiva para vencer o capital, isto é, vencer o capital não é um fim em si mesmo; mas é algo necessário para alcançar a construção de uma outra sociedade, a sociedade comunista, à medida que a questão essencial é a possibilidade de uma vida humana livre e universal, a formação omnilateral dos seres

humanos. Há, porém, que se ressaltar que não podemos deixar essa formação só para depois da revolução.

É nesse sentido que Duarte, durante a conferência⁴⁵ proferida em João Pessoa, na Universidade Federal da Paraíba, em 31 de julho de 2012, desenvolveu a ideia de que, se por um lado, a educação escolar deve estar a serviço da revolução, por outro, a revolução está a serviço da educação. Ou seja, nosso objetivo é alcançar a revolução, e o objetivo da revolução é possibilitar aos indivíduos a condição para uma formação humana omnilateral, é um meio para a universalização e plena concretização do trabalho educativo.

Para se transformar conscientemente a realidade social, é preciso compreendê-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi ressaltado por todos os grandes pensadores marxistas. Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forma espontaneamente, é algo que precisa ser produzido deliberadamente pela escola. Se entendemos a revolução como uma das mais expressivas formas de criatividade humana, a criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo de experiências. [...] No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade, mas justamente o que possibilita essa transformação é domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.04).

A formação histórico-social do psiquismo “[...] pressupõe a unidade entre a realidade objetiva, construída pela atividade humana, e a realidade subjetiva, que se realiza e se complexifica a partir das ações do indivíduo no mundo” (ARCE e MARTINS, 2007, p.53). Com efeito, defendemos uma educação escolar que estabeleça rupturas e superações com o cotidiano alienado dos alunos. A escola na sociedade contemporânea tornou-se refém desse cotidiano e está cada vez mais distante da riqueza acumulada pela humanidade. A vida do indivíduo singular não existe isoladamente, mas apenas como parte da vida da humanidade, a qual por sua vez, apenas se relaciona com a vida do indivíduo por meio da cultura. Isto é: a cultura é a verdadeira mediadora entre a vida individual e a vida da humanidade, e, portanto, a apropriação da cultura é a condição para a criatividade.

Não estamos defendendo que o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos é a única determinação para um projeto revolucionário, mas com certeza é uma de suas

⁴⁵ A filmagem da conferência está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=8hoZLCRejSQ>

determinações de maior importância. Com efeito, defendemos que a escola pública tem como dever a universalização do acesso às criações mais desenvolvidas já elaboradas pelo gênero humano aos filhos da classe trabalhadora no sentido de promover maximamente o desenvolvimento de seus psiquismos. Conhecer a essência da realidade é condição precípua para transformá-la e, enfim, criar uma nova sociedade onde todos os seres humanos possam desenvolver plenamente a criatividade.

Por fim, retomando a citação de Galeano, com a qual iniciamos este último capítulo, tomamos a liberdade de uma analogia. Sabemos que há uma imensidão de riquezas acumuladas pelo gênero humano. Porém, temos a clareza de que a imensidão do mar de objetivações que o indivíduo tem ao seu entorno, não garante que delas ele se aproprie. E, além disso, temos consciência de que na sociedade capitalista, não são todos os sujeitos que se banham nesse mar. É, preciso, pois, uma educação pública de qualidade que garanta o acesso a todos os mares e que apresente à classe trabalhadora esse oceano em toda sua profundidade, mostrando o mar para além de sua superfície imediatamente visível. É necessário conhecer o mar, para nele navegar e descobrir novos caminhos. A criança (ou o adulto privado de conhecimentos) é incapaz de navegar sozinha, tampouco conseguirá descobrir e percorrer por si só um novo lugar! É como se olhasse ao professor, sábio navegador, e tomando de empréstimo as palavras de Galeano, desesperada lhe pedisse: “Me ajuda a olhar!”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação, procuramos mostrar que a concepção de criatividade que permeia o discurso do ideário pedagógico do lema “aprender a aprender”, bem como o pensamento de senso comum, não tem como princípio a historicidade do ser humano e, portanto, desconsidera o processo histórico pelo qual o gênero humano se desenvolve e se transforma como resultado de sua atividade vital: o trabalho.

Por meio do trabalho é que se realiza a reprodução e produção da vida humana. Esse processo histórico-social, por sua vez, tem como dinâmica essencial a relação dialética entre apropriação e objetivação. Assim, para que os indivíduos se humanizem e criem algo novo, é preciso que se insiram na história e se formem como membros do gênero.

Esta inserção no processo histórico apenas acontece por meio da apropriação das objetivações humano genéricas que são frutos do trabalho das gerações precedentes. A criação do novo é totalmente dependente da apropriação das objetivações já criadas pelos seres humanos no decorrer da história. A existência humana, incessantemente, terá a essencialidade da dialética entre reprodução e criação. A apropriação, portanto, é a base objetiva da criação!

Há que se fazer a crítica às concepções idealistas que consideram que a criação brota de dentro para fora, quase que de maneira mágica. É necessário compreender todo o histórico de apropriação que existe por detrás de todo o processo criativo. Ao contrário do que propaga o discurso contemporâneo, quando se adota o lema “aprender a aprender”, não se formam alunos criativos e autônomos, mas sim indivíduos facilmente adaptáveis aos moldes da sociedade capitalista. A criatividade entendida como resultado de processos espontâneos e contrários à transmissão sistemática de conhecimentos traz em si o empobrecimento da individualidade e uma perspectiva adaptativa e não transformadora.

Quando se considera que o elemento motriz da criatividade é da ordem do espontâneo e do natural, esse processo impede o aluno do pleno desenvolvimento de sua individualidade à medida que não lhe coloca em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões.

Comprendemos que o ato criativo é um comportamento complexo culturalmente formado e está em aliança aos demais comportamentos complexos. Não é um dom, não é um talento, muito menos uma dádiva divina! A rica imaginação tenciona reprodução e

transformação e só poder ser expressão do máximo desenvolvimento do psiquismo humano.

É nesse sentido que afirmamos a gênese histórico-cultural da imaginação, ou seja, imaginar é um processo funcional que se forma culturalmente e que não está dado e assegurado pelo aparato biológico. Trata-se de uma expressão máxima do desenvolvimento psíquico e, por assim ser, possui dimensão formativa e cultural.

Nesse sentido, em face da alienação da sociedade capitalista, nem todos os adultos são imaginativos. Entretanto, o problema não é um déficit de imaginação, isto é, a ausência da rica imaginação não pode ser explicada a partir da subjetividade individual. O fato do sujeito não ser criativo é uma das expressões psicológicas da alienação. O sujeito, nesta sociedade, aliena-se das condições objetivas de vida e educação requeridas para a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico, pensamento responsável por tornar possível a rica imaginação.

Nota-se que não se trata de qualquer pensamento, mas o pensamento abstrato, ou seja, um alto grau de complexificação do pensamento. Apenas por meio do pensamento por conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato, os verdadeiros produtos da imaginação e da criatividade podem aparecer. Apenas à luz do pensamento abstrato altamente desenvolvido, é possível mudar a imagem do que existe em nome de algo que possa vir a ser.

A redução da criatividade ao nível da espontaneidade, tal como fazem as pedagogias hegemônicas, está ligada ao nível do cotidiano e não ao nível de uma segunda imediatez, cujo conceito trouxemos no terceiro capítulo. Como afirmamos nesse último capítulo, os automatismos otimizam nossas capacidades e permitem a complexificação da atividade. Apontamos, assim, para a necessidade do desenvolvimento de uma forma superior de espontaneidade, conscientemente formada, que se faz necessária à realização de atividades mais complexas e desenvolvidas.

É preciso considerar que não esgotamos a temática da criatividade. Nossa dissertação se constitui num esforço de contribuir com a pedagogia histórico-crítica no sentido de superar visões negativas sobre o trabalho intencional e diretivo do professor na educação escolar. Nosso trabalho buscou trazer à baila uma visão afirmativa sobre o ato de ensinar (DUARTE, 1998) no sentido de evidenciar que o trabalho educativo não se contrapõe à criatividade, nem tão pouco torna as crianças passivas e sem iniciativa.

Afirmamos, pois, que a criatividade não resulta de desdobramentos inatos e hereditários, nem tão pouco de relações puramente espontâneas com o meio social, mas apenas se desenvolve por meio da apropriação da cultura. Parece óbvio a afirmação de que não se cria algo novo a partir do nada, mas como bem afirma Saviani (2008) o que é óbvio, muitas vezes, é esquecido. A base da existência humana é material e, nesse sentido, os elementos do novo são velhos! O conteúdo da imaginação é a própria realidade e não, tal como se costuma difundir, resultante de um devaneio ou ato de fantasia, nos quais aparece de modo quase absoluto o desprendimento do real.

O papel da educação escolar consiste em produzir, sobre a base biofísica, a humanização dos seres humanos, tendo como referência as máximas conquistas do desenvolvimento já trilhado pelo gênero humano. Assim sendo, a educação escolar possibilita o pleno desenvolvimento da criatividade à medida que coloca os seres humanos em contato com as objetivações mais ricas já elaboradas pela humanidade. É preciso, portanto, subjetivarmos aquilo que fora objetivado pelas gerações precedentes.

A formação da criatividade não se dá pelo ensino de saberes cotidianos, espontâneos e de senso comum, mas tão somente por meio da transmissão dos conteúdos clássicos, como é preconizado pela pedagogia histórico-crítica. Quanto mais o indivíduo se apropriar do patrimônio humano-genérico em suas máximas expressões, mais rico será o desenvolvimento do seu psiquismo, o que lhe garante os instrumentos necessários para ser plenamente criativo.

Lutar contra a alienação, é possibilitar que as conquistas da humanidade, implementem-se na particularidade da vida dos sujeitos, de modo que os indivíduos estabeleçam uma relação mais consciente com o patrimônio humano-genérico.

Concordamos que a educação escolar deve trabalhar em direção à formação de seres humanos altamente criativos. E, mais do que isso, apontamos que a escola é o lócus privilegiado para que essa formação aconteça. Mas é preciso ter clareza de que essa intenção apenas se concretizará se a escola cumprir sua função precípua: a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua máxima expressão.

Com efeito, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados constitui-se como condição para a objetivação do novo. À imaginação como função psíquica, vincula-se a possibilidade de transformação efetiva da realidade objetiva e da própria realidade subjetiva de cada indivíduo singular. Apenas assim, torna-se possível imaginar algo para além do que está dado e, assim, transformar, superar, transcender. Tomando de

empréstimo as palavras de Schopenhauer: “A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface* [online], Botucatu, v. 11, n. 22, p. 313-325. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010>. Acesso em: 07 jun. 2014.

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. *Educ. Marx.*, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/revista_educacao/arquivos/Relacao_entre_conteudos_de_ensino_e_processos_de_pensamento.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014

ALVES, R. *Aprender para quê?* Revista Época. Rio de Janeiro, Editora Globo, Edição 344, 2004. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT879723-1666-1,00.html/>>,2004

ANJOS, R. E. dos. *O desenvolvimento do psiquismo na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

ARCE, A; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. (Orgs.) *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, p. 187-203, 2012.

ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (org.) *Interações e brincadeiras na educação infantil*. Alínea, p. 17-39, 2013.

_____. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância*. Revista Brasileira de Educação, n.20, maio/Jun./Jul./Ago., 2002b.

BECKER, F. *O que é o construtivismo?* Idéias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>, 1993.

BLOCH, M. A. *Filosofia da Educação Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

CATRO, N. O “eduquês” em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006

CARRAHER, D. W. *Educação tradicional e educação moderna*. In: CARRAHER, Terezinha Nunes (org.) *Aprender pensando*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, p. 11-30, 1992.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. PASQUALINI, J. C. (Trad.). *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez, 2011.

DE CAMILLIS, L. S. *Entrevista com Georges Snyders*. 1990. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/2069/1778>>. Acesso em: 1 de fevereiro de 2013.

DELVAL, J. *Crescer e Pensar: a construção do Conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLABELA, F. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo : Editora de Cultura, 2003.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013b.

_____. O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas. IN: MARTINS, L. e DUARTE, N. (orgs.) *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

_____. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács, In: DUARTE, N e DELLA FONTE, S.S. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, 2010b.

_____. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n.2, p.461-479, jul./dez, 2009.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004b.

_____. “Vamos brincar de alienação” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, p.89-97, 2006b.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*: Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, 2001.

_____. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

_____. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DUARTE, N.; ASSUMPCÃO, M. C.; FERREIRA, N. B.P.; SACCOMANI, M.C.S. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *Revista Eccos*, São Paulo, n. 28, p.131-143, maio/ago, 2012.

DUARTE, N; ASSUMPCÃO, M. C; DERISSO, J.L.; FERREIRA, N. B.P.; SACCOMANI, M.C.S. “O marxismo e a questão dos conteúdos escolares”. In: FERRONATO, C.; NUNES, M. L. S. & ARAÚJO, R.M.S. (2012). In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil” (HISTEDBR), 9., 2012, João Pessoa. *Anais Eletrônicos...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 31 de jul. a 3 ago. 2012, p. 3953-3979.

ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Disponível em: < <http://www.jahr.org>>, 1999

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. B. P. A catarse e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

_____. Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, p.197-212, 2013.

FIGURA 1. Disponível em: <<http://peregrinacultural.wordpress.com/>>. Acesso em: 15 out. 2013

FIGURA 2. Disponível em: < <http://oilpaintingfactory.com/>>. Acesso em: 15 out. 2013

FIGURA 3. Disponível em: <<http://www.edgar-degas.org/>> Acesso em: 02 nov. 2013.

FREDERICO, C. Marx, Lukács: A arte na perspectiva ontológica. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Porto alegre: L&P, 2005.

GORKI, M. *Pequenos Burgueses. Mãe*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. A Estética de Geog Lukács. In: *Revista Novos Rumos*. v.2, p.119-134, 1986.

_____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.

IGNATIEV, E. I. “La imaginación”. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, p. 308-340, 1960.

_____. A estética de Georg Lukács. *Revista Novos Rumos*: São Paulo, ano. 1, n.2, p.119-137, 1986.

KIRALYFALVI, B. *The Aesthetics of Gyorgy Lukacs*. Princeton (USA): Princeton University Press, 1975.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O professor decreta o fim da escola. In. *Revista Intermeio*. Vol. 1 nº.2. Campo Grande. Ed. UFMS, 1995.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LENIN, W. I. *Cadernos sobre a dialética de Hegel*. Tradução José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2012a.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012b.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. *Arte e Sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. *Introdução a uma estética marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones liminares de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v.4.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Categorías psicológicas y filosóficas básicas de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v.3.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Problemas de la mimesis*. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v.2.

_____. *Estética: la peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio*. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v.1.

_____. *Die Eigenart des Ästhetischen*. Neuwied, Hermann Luchterhand, 1963c.

LURIA, A. R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VI-GOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v.1.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas – SP: Alínea. p. 93-121, 2012.

_____. “Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de Crianças de 4 a 6 Anos”. In: ARCE, A.; MARTINS, L. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, p. 63-92, 2010.

_____. “A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade”. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, p.27-50, 2006.

MARKUS, G. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. O capital (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013

_____. *O Capital: crítica da economia política*. 29.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. T.1, v.1.

_____. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito*. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010b.

Marx, K. & Engels, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A., SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 25-51, 2005.

PASQUALINI, J. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org) *Infância e pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, p. 71-97, 2013.

_____. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

PERRENOUD, P. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PETROVSKI, A. *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso, 1985.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M.S. (Org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*, São Paulo: Moderna, p. 11-20, 2001.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, p.51-63, 2006b.

RUBINSTEIN, S. L. *Principios de psicologia general*. México: Grijalbo, 1967.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*, Campinas: Autores Associados, p. 247-280, 2013.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, Campinas: Autores Associados p.59-85, 2012.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

_____. *Historia das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010a.

_____. *Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b.

_____. *Escola e democracia*. 41.ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, Campinas: Autores Associados p.59-85, 2012.

SCHÜHLI, V. M. *A dimensão formativa da arte no processo de constituição da individualidade para-si: a catarse como categoria psicológica mediadora segundo Vigotski e Lukács*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

TERTULIAN, N. *Georg Lukács etapas de seu pensamento estético*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. *As ideias estéticas de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância* – Tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. “O método instrumental em psicologia”. In: _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2001, T.2.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996, T.4.