criatividade. A criatividade é fundamental para a inovação, para a busca de soluções.

O estímulo e criatividade desde o ensino infantil é fundamental para que os educandos tenham um desenvolvimento voltado para a sua saúde biopsicossocial, bem como se torne um cidadão atuante na sociedade no sentido de contribuir de forma efetiva para a transformação dos paradigmas atuais do mundo quem incluem o desenvolvimento sustentável.

O uso da música é uma forma de mostrar para a criança que é possível extrair de si e do mundo que a cerca, possiblidades diversificadas para desafios, para os problemas que se colocam diante do indivíduo no decorrer de sua vida.

Propor atividades que possibilite a descoberta do "corpo musical" em conjunto coma sonoridade extraída de objetos, pode ser um exercício no sentido que contribua para que a criança perceba que tudo principia nela e na sua relação com o que a cerca.

Além das atividades propostas, podem-se apresentar músicas na sua gravação original e, depois, outras interpretações, principalmente no caso das remixadas por DJs, no sentido que mostrar que o que foi criado tem possibilidades de diferentes interpretações, bem como de recriações.

Ressalta-se que, para que a criatividade seja estimulada e que para a música ser utilizada como recurso de aprendizagem, é fundamental que o educador esteja familiarizado com a linguagem musical, bem que esteja apto a ser mediador e promotor do processo e não um professor preso ao dogma tradicional do ensino de reprodução, de cópia.

Neste sentido, é fundamental que se instrumentalize, no sentido de ser um promotor efetivo do encontro da criança com a sua criatividade e musicalidade.

Observa-se que a própria escola pode contribuir com essa instrumentalização por meio do desenvolvimento de oficinas com os educadores, onde possam descobrir a sonoridade de si e do mundo a partir de sua própria experiência como compositor de seu mundo sonoro.

Escutar música não precisa ser uma atividade imposta e sim efetivada com prazer, porque apenas assim os benefícios serão adquiridos de forma apropriada, como sempre deve ocorrer. A música vai mais à frente daquilo que ouvimos. Quando implantada no dia a dia das crianças e dos adolescentes, as canções colaboram para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor da criança.

Conclui-se que a utilização do recurso da música deve ir ao encontro do estímulo da criatividade, no sentido de propiciar a criança espaço para a construção do seu conhecimento a partir de sua percepção do mundo e de suas possibilidades diante dele.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

COSTA, N.M. VALLE, E.A.D. Música na escola primária. Rio de Janeiro 1990.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. ECCOS Revista Cientifica, vol. 12, n. 2; São Paulo, 2010.

MORIN, Edgar. Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 25 de Março, 2021. ROSA, N. S. S. Educação musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUSA, A. A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança. 2º volume. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE

HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA

RESUMO

A criatividade, enquanto fenômeno presente na vida dos seres humanos, irá se desenvolver apenas se for constituída por processos educativos que tenham por objetivo essa formação. Por isso, demonstraremos a necessidade de transformar a educação escolar em um espaço que dê prioridade ao desenvolvimento da criatividade como aprendizado.

Assim, o desenvolvimento depende da aprendizagem, e esta, por sua vez, depende do ensino. Com isso, queremos enfatizar que a aprendizagem é um processo essencial; no entanto, apenas ela não leva ao desenvolvimento pleno da criança. Resumidamente: a aprendizagem não se resume somente ao

ensino, mas ao mesmo tempo, não é independente dele.

A intervenção do adulto é parte fundamental nesse desenvolvimento. Dessa forma, a educação escolar interfere no desenvolvimento e também lhe é decisiva, pois, lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade dessa mediação não é uma questão de menor valor. O desenvolvimento não decorre somente de qualquer tipo de ensino, mas depende de como conteúdos e formas de ensino são organizados. A fim de que haja aprendizagem e desenvolvimento infantil, há que existir um ensino organizado e planejado com tal propósito.

O desenvolvimento psíquico requer ações educativas orientadas para tal finalidade e, para isso, o trabalho pedagógico deve ser planejado com tais intenções. O bom professor, ciente disso e partindo dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para conquistar essa meta.

Palavras-chave: criatividade, ensino, pedagogia, psicopedagógico.

ABSTRACT

Creativity as a phenomenon present in the life of all human beings will only develop if it is formed through educational processes aimed at this formation. It is in this way that we point out the need to take school education as a privileged space for creativity development while learning.

Thus, development depends on learning, which in turn depends on teaching. So, we want to emphasize that learning is essential, but it alone does not lead to development. That is: learning is not identified with teaching, but at the same time, it is not independent of it.

Adult intervention is the engine of this development. Therefore, school education not only interferes with development, but it is decisive insofar as it gives it paths and directions. Thus, the quality of mediation is not a minor issue. Development, therefore, is not due to any type of teaching, but depends on the content and the ways in which teaching is ordered. For there to be learning and development, there must be organized and planned teaching for this purpose.

Psychic development demands educational actions that are intentionally oriented towards this purpose. Pedagogical work must be planned. And the good teacher, based on the contents that will be worked on, also plans the most appropriate ways to achieve this goal.

Palavras-chave: criativity, teaching, pedagogics, psicopedagogics.

INTRODUÇÃO

Como o ser humano é um ser criativo, a criatividade figura como um dos pilares da nossa sociedade atual. Justamente por isso, se torna muito importante o estudo do papel da educação infantil e escolar em seu desenvolvimento. Assim, a não ser que haja um conjunto de condições excepcionalmente favoráveis, a criatividade não resultará de qualquer consciência de forma natural e não intencional. A criatividade enquanto fenômeno constante na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for constituída de processos educativos que aspirem tal formação. É partindo desses pressupostos que indicamos a necessidade de se assumir a educação escolar como um espaço propício para o desenvolvimento da criatividade.

Por outro lado, algumas teorias pressupõem a existência de certo desenvolvimento anterior à aprendizagem. São concepções pedagógicas que ficam à espera do desenvolvimento da criança para, somente então, serem criadas condições para que ela se desenvolva no aprendizado. A criança, nessa perspectiva, não estaria madura suficientemente para aprender determinados conteúdos. Temos, portanto, a "pedagogia da espera" (MARTINS, 2012, p. 93), que encontra terreno fértil principalmente na educação infantil. São modelos que privilegiam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir de "leis naturalizantes". Nesta visão, a aprendizagem é encarada como ato estritamente dependente do indivíduo, graças as suas propriedades inatas particulares e as suas respostas aos estímulos do meio em que vive.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, por sua vez, caminham na contramão desses pressupostos. Vigotski postula o conceito do "bom ensino", aquele que precede ao desenvolvimento a fim de promovê-lo. Dessa forma, "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" no ser humano, capaz de gerar desenvolvimento do indivíduo.

Isso não significa desconsiderar questões biológicas. Se considerarmos Martins (2013), por exemplo, o psiquismo é, a um só tempo, unidade, matéria e idéia. Dessa forma, a base orgânica é essencial, todavia, por si só não determina e contempla o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto ser humano. Para se formar um adulto, torna-se imprescindível, portanto: constituição propícia do cérebro, condições favoráveis de vida e educação bem definidas. No entanto, também ressaltamos a importância dos determinantes sociais como condição igualmente essencial para o

desenvolvido do psiquismo humano, na medida em que estes requalificam determinantes inatos e possibilitam saltos qualitativos em direção a comportamentos complexos culturalmente formados. Portanto, as propriedades naturais da criança não criam, somente elas, qualidades psíquicas - mas propiciam as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem como uma herança social.

DESENVOLVIMENTO

Tal discussão é de extrema importância, já que, não poucas as vezes, aparece discussões de cunho "inato versus culturalmente aprendido". Nesse mesmo tipo de visão, o desenvolvimento não se garante de antemão, mas depende fundamentalmente da qualidade das mediações oferecidas ao indivíduo. Para que haja seu desenvolvimento, se torna necessária uma aprendizagem em condições bem definidas. Como afirma Vigotskii (2012, p.115):

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem que 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 nãonaturais, mas formadas historicamente.

Outrossim, temos uma relação interdependente: o desenvolvimento depende da aprendizagem, que, por sua vez, depende do ensino. Portanto, queremos frisar que a aprendizagem é essencial, contudo, ela apenas não leva ao desenvolvimento. Ou seja: a aprendizagem não se restringe unicamente ao ensino e, ao mesmo tempo, não é independente dele.

A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Dessa forma, podemos assumir que a educação escolar interfere no desenvolvimento, como também lhe é decisiva, conforme vai lhe conferindo certas direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. Fica claro, portanto, que o desenvolvimento da criança não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende de certos conteúdos e da forma como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, é mister que exista o ensino organizado e planejado para esse fim.

Na esteira de tal perspectiva, para que haja o desenvolvimento psíquico da criança, são necessárias ações educativas intencionalmente orientadas a esse fim. O trabalho pedagógico deve ser, portanto, planejado neste intento. E o "bom professor", a partir de conteúdos que serão trabalhados junto a seus alunos, planeja também as formas mais adequadas para atingir tal meta. Saviani (2008, p.13), nos explica melhor esse propósito:

[...] 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.

Agora, portanto, devemos colocar em evidência como a unidade conteúdoforma deve se fazer presente na esfera escolar. O que nos leva a ponderar se qualquer conteúdo e qualquer forma são capazes de produzir desenvolvimento. Respondemos seguramente que não! Como nos postula 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".

Enfatizamos, assim, que não se trata de qualquer ensino. Quando Saviani (2008) defende a concretização da "natureza e especificidade" da escola, traz no cerne de sua análise a defesa daquilo que se constitui como a "função clássica da escola", ou seja, "[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (idem, p.14).

O já conhecido posicionamento da pedagogia histórico-crítica a favor da luta pela socialização do saber escolar em suas formas mais desenvolvidas deixa revelar, na verdade, como outras concepções se posicionam no sentido de preparar os alunos para as demandas da sociedade contemporânea e, por conseguinte, privilegiam conhecimentos pragmáticos e cotidianos, dando pouca (ou nenhuma) importância aos conhecimentos clássicos.

A pedagogia histórico-crítica, com efeito, defende a tese de que a escola deve transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já acumulou ao longo da história. Disso decorre a concepção de um desenvolvimento como processo não natural nem espontâneo. Ou seja, um desenvolvimento que necessita ser promovido. Conforme essa visão, portanto, nossa "humanidade" não nos seria dada no momento de nosso nascimento, ela precisaria ser produzida! É nesse sentido, então, que Saviani (2008, p.13) mostra 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".

Logo, produzir a humanidade em cada ser humano é a função do trabalho educativo. Por meio desse trabalho, também seremos capazes de conferir aos alunos caminhos e direções ao seu desenvolvimento. Todo esse processo dependerá da maneira como conduzimos o ensino e aprendizagem. Porém,

cumpre ressaltar que essa humanização produzida pelo trabalho educativo possui especificidades.

Obviamente, sabemos que a humanização dos alunos também ocorre fora do ambiente escolar. No entanto, devemos estar atentos para qual tipo de humanização ocorre fora da escola. As crianças aprendem na rua, com os familiares, com os amigos, com os meios de comunicação etc. Mas o que aprendem, como aprendem e 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? Saviani (2011, p.201) nos aponta que "[...] 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".

Para conseguir enxergar além daquilo que é imediatamente perceptível e compreender a essência dos fenômenos, nos é exigido, portanto, uma apropriação de conhecimentos que vão para além do senso comum, ou seja, além do cotidiano. Dessa forma, a educação escolar deve ampliar horizontes e não apenas manter os sujeitos reféns daquilo que já conhecem, reiterando um cotidiano alienado. Martins (2012, p.94) demonstra que, 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 assumirmos que o papel da escola é 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).

O esclarecimento que Saviani (2008) nos dá sobre o saber socializado no âmbito da escola é deveras pertinente: não se trata de qualquer tipo de saber, mas um tipo de saber específico que garante à educação escolar sua especificidade e função clássica perante outras formas de educação. O mesmo autor postula que (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 aspecto, cumpre voltarmos à questão: Qual é o ensino que possibilita o desenvolvimento? É o ensino que faz com que o sujeito, conforme se apropria de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, reproduza em si mesmo forças e capacidades humanas, as quais foram desenvolvidas socialmente e que promovem a realização de atividades em níveis cada vez maiores de liberdade e universalidade (DUARTE, 2013).

Podemos, então, abordar a questão da unidade entre o lógico e o psicológico. Se estabelecermos o conhecimento como uma entidade que vai além de um amontoado de informações, podemos entendê-lo como uma experiência humana sintetizada na forma de conceitos, relações conceituais, operações de pensamento, de abstrações etc. Dessa forma, entenderemos que o ensino desse conhecimento não é a comunicação de informações fortuitas, mas 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 o 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).

Logo, o saber escolar deve ser compreendido como a síntese da atividade humana acumulada, e esta, no espaço escolar, deve ser segmentada e organizada de modo a garantir que os alunos se apropriem do nosso patrimônio humanogenérico. Sendo assim, se no conhecimento há atividade humana objetivada (e esta, por sua vez, se apresenta na forma de síntese da experiência social acumulada), o ensino que promove o desenvolvimento será aquele capaz de fazer com que o aluno se aproprie da essência da atividade humana sintetizada naquele conhecimento.

Tomemos, por exemplo, a linguagem como uma função cognitiva especificamente humana. Embora a língua falada seja uma objetivação constitutiva da cotidianidade, isso não significa que essa aprendizagem aconteça de modo natural. Ou seja: no desenvolvimento da linguagem, assim como no desenvolvimento cognitivo e psíquico de modo geral, não basta o aparato biológico, mas são necessárias as mediações de outros seres humanos e a apropriação da cultura.

Dessa forma, na linguagem há operações de pensamento acumulado, - sínteses de significações acumuladas. Há uma passagem citada por Vigotski (2009, p. 89-90), em que o autor se apropriou dos cadernos filosóficos de Lênin, o qual, por sua vez, elabora seu raciocínio estudando Hegel. Lênin (2011, p. 164) afirma que o silogismo é uma forma abstrata de síntese da 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, resultante da experiência humana, repetida milhares de vezes.

Quando os seres humanos aprendem a raciocinar por silogismo, isso não significa repetir todo o processo histórico a que os seres humanos foram submetidos para alcan-

çar esse nível de raciocínio. No entanto, ao se apropriarem dessa operação lógica de pensamento, os seres humanos 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 através da mediação da lógica do conteúdo. Podemos estender esse exemplo ao refletirmos 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 a sua vida. Ricas obras de arte podem trazer ao sujeito a história humana de forma condensada, e isso promove o desenvolvimento psíquico. O "bom ensino" é aquele que traduz, adequadamente, o processo de apropriação do que há de essencial no conhecimento na forma de procedimentos didáticos.

Um professor pode induzir a atividade do aluno através da realização do ensino, ou seja, promover a apropriação adequada do conhecimento de seu aluno. Sendo assim, ensino e aprendizagem constituem-se como processos diferentes, mas, ao mesmo tempo, interdependentes, 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, de modo a motivar, 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).

Desta forma, 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 criança, ao se apropriar da cultura acumulada, irá à fonte para o seu desenvolvimento psíquico.

O ensino que promove o desenvolvimento colocará o sujeito em atividade, e as experiências humanas o farão ir além, expandindo e produzindo novas necessidades. Pode-se fazer um paralelo com o que Marx chamou de "primeiro ato histórico", conceito que pode ser, em linhas gerais, descrito como a produção dos meios de satisfação das necessidades, o que também produz novas necessidades. O ensino, ao mesmo tempo em que propicia o conhecimento acumulado, também favorece a atividade do sujeito ir além, produzindo novas necessidades. Assim, o sujeito consegue realizar coisas que, por si somente, não conseguiria.

Portanto, é certo afirmar que o professor trabalha com a atividade humana acumulada, a qual impulsionará o sujeito para além dos limites da sua vida cotidiana. Para ir além, neste caso, é necessário superar os limites da própria atividade, o que exige a formação de novas capacidades e funções psicológicas, mas exige também a formação de novas necessidades.

Realizar atividades habituais tende a exigir do sujeito um dispêndio menor de energia (física e mental) do que o enfrentamento de situações novas; há que se considerar, porém, o desgaste (também físico e mental), que é causado por atividades de trabalho que exigem repetição intensa e prolongada de operações rotineiras. Na maioria dos casos, o desenvolvimento do indivíduo requer 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 justamente neste sentido que devemos pensar a meta da educação escolar.

Conforme afirma Vigotski, o "bom ensino" não é aquele que se prende ao que o sujeito já possui, em termos de desenvolvimento, mas aquele que trabalha para a obtenção daquilo que ele ainda não tem, mas pode vir a ter, através de processos de ensino que visem esse desenvolvimento. É nesse sentido que Vigotski propôs os conceitos de "nível de desenvolvimento real" e "área do desenvolvimento iminente". Em linhas gerais, podemos dizer que o "bom ensino" não é aquele que se limita ao nível de desenvolvimento real, mas aquele que se efetiva partindo da área de desenvolvimento iminente.

O nível de desenvolvimento real, para Vigotskii (2012, p.111), diz respeito ao "nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento realizado". Significa, pois, ações que uma criança é capaz de fazer por si mesma, sem a colaboração do adulto. Ou seja: ações, funções e capacidades que já estão formadas e desenvolvidas na criança.

A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, compreende ações que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, embora as consiga com a colaboração do adulto. As funções interpsíquicas constituem essa área: são 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.

Em sua defesa da natureza social dos processos psicológicos, Vigotski, explica-nos que os signos da cultura, num primeiro momento, aparecem por meio de processos interpsíquicos e, conforme são internalizados pelo indivíduo, transformam-se em um 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)

Segundo o referido psicólogo, 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 nada mais seria que o fruto de uma longa série de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos vão se afirmando como processos internos e vice-versa.

Já sobre a dinâmica interna do nível de desenvolvimento real, Martins (2013, p. 286) nos alerta sobre uma questão crucial, muitas vezes 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". Isso significa que 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 dessas funções, ações e capacidades, que se tornarão mais complexas. 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).

Material que o aluno desconhece - e não apenas o já conhecido - é, nessa perspectiva, a referência central de um "bom ensino". O professor deve conhecer e atuar exatamente nas pendências cognitivas de seus alunos. As pendências cognitivas, mencionadas pela autora acima, estão ligadas ao trânsito de transformações das funções psíquicas, em suas dimensões elementares e espontâneas, em direção às funções superiores e voluntárias. Isso evidencia funções psíquicas em movimento: trabalhar intencionalmente na transformação e superação do funcionamento psíquico elementar rumo ao funcionamento voluntário não é tarefa destinada à realização de outra criança, 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.

Há que se atentar para o fato de que, muitas vezes, erroneamente entendemos por "parceiro mais desenvolvido" o colega de classe mais adiantado, por exemplo. Cumpre, porém, problematizar essa ideia. Martins (2013) considera parciais as interpretações que identificam a "área de desenvolvimento iminente" com a "ação colaborativa de outro". A autora faz referência à famosa ideia de que a área de desenvolvimento iminente consiste naquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas 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 o porquê e o que lhe falta em termos de funcionamento psíquico. Somente então, a partir disso, é seguro agir de modo planejado e intencional, mediante ações, que visem seu desenvolvimento. Baseando-se em Vigotski, a autora afirma que o referido psicólogo "[...] não defendeu que, do ponto de visto do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos "verdadeiros" conceitos".

Nossa defesa da socialização dos conhecimentos por meio do ensino escolar consiste na defesa da formação, em cada indivíduo, dos conceitos científicos, não cotidianos - que diferem da linha de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Segundo Martins (2013, p.288), o próprio 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.

Considerar a ajuda dos "colegas mais adiantados" certamente não é a melhor forma de fazer com que a formação dos conceitos científicos avance. Em muitas situações, 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.

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, a partir daquilo que a criança já faz em direção àquilo que ela ainda não é capaz de fazer?

Sendo assim, 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 suas 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, o qual faz o desenvolvimento avançar.

Autores que problematizam interpretações reducionistas dos conceitos de "zona de desenvolvimento iminente" e "nível de desenvolvimento real", bem como suas implicações pedagógicas, tendem a considerar que essas 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.

Duarte (2004, p.210) conclui que "[...] 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". Justamente por conta desse desconhecimento ou conhecimento bastante superficial das obras do referido 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).

Um exemplo de como o estudo das obras de outros autores russos como Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov etc., pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada da própria obra de Vigotski: a análise feita por Leontiev, no texto "O desenvolvimento do psiquismo da criança", revela a transição de uma atividade dominante para outra. O autor há pouco referido esclarece 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, ou seja, 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, podemos assumir que o desenvolvimento humano e, mais precisamente, a natureza social do desenvolvimento humano consistem no objetivo dos estudos de Vigotski. 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. Novamente, como esclarece o estudo realizado por Martins (2013), o que está em questão para o psicólogo 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 que pretende promover. Logo, Vigotski não postula que a área de desenvolvimento iminente é algo pré-determinado, mas que é dependente de processos educativos e, principalmente, da qualidade das mediações pedagógicas que determinarão o caminho e direção desse desenvolvimento.

Se, por um lado, as propriedades naturais do organismo humano não podem ser ignoradas, por outro, as condições de vida e educação são determinantes. Nós nascemos com inúmeras possibilidades abertas para a aprendizagem. No entanto, dentro das condições de vida que recebem oportunidades, nos desenvolveremos de uma 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 o humano em cada indivíduo singular. É necessário que a criança se aproprie das objetivações humanas, materiais e espirituais que foram

acumuladas pelas gerações precedentes.

Por isso, o desenvolvimento é produzido por 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 conduzilo". Martins (2013, p. 298), referindo-se ao papel da educação escolar, postula 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 sujeitados da história.

Cumpre elucidar, portanto, que a educação escolar apenas opera a serviço do desenvolvimento da criatividade enquanto cumpre sua função por excelência. Ou seja: 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. Logo, o trabalho do professor é extremamente criativo: exercendo sua função, 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, o qual é capaz de criar novos pensamentos a partir do que foi lido. 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.

Por fim, inferimos que a criatividade é "ensinada" toda vez que 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 geral e possjbilitará 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. Abre-se espaço, então, para 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.

O mesmo Saviani (2012, p.63, com 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Logo, 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. Contudo, 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 uma realidade. Portanto, 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.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. 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.

_____. 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. 2013. LENIN, W. I. Cadernos sobre a dialética de Hegel. Tradução