

Criatividade na pedagogia sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf: implicações para o trabalho com superdotados¹

Creativity in the socio-interactive pedagogy and Waldorf Pedagogy: implications for working with the gifted students

Fernanda Hellen Ribeiro Piske*
Tania Stoltz**

RESUMO

Este artigo é pioneiro na discussão do fenômeno da criatividade a partir de Vygotsky e de Rudolf Steiner, relacionando-o ao trabalho com superdotados. Seu objetivo é investigar a criatividade na abordagem sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf e suas implicações para o trabalho com estudantes superdotados. À parte importantes diferenças, as propostas de Vygotsky e de Steiner vão ao encontro das necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), principalmente quando ressaltam a mediação docente significativa. O professor, como principal mediador, é responsável pela proposta de ensino criativo e estético voltado ao amor ao conhecimento e à vida.

Palavras-chave: Criatividade. Altas habilidades/superdotação. Vygotsky. Steiner.

¹ Pesquisa financiada com bolsa concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Número do processo: 88881.134528 / 2016-01. Pesquisa financiada com Bolsa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), n. 311402 / 2015-1 e 307143 / 2018-0.

* Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: ferhellenrp@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>

** Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: tania.stoltz795@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

ABSTRACT

This article is pioneer in the discussion of the phenomenon of creativity based on Vygotsky and Rudolf Steiner, relating it to work with gifted people. Its aim is to investigate creativity in the sociointeractionist approach and in Waldorf Education and its implications for working with gifted students. Apart from important differences, the proposals of Vygotsky and Steiner meet the needs of gifted students, especially when they emphasize significant teaching mediation. The teacher, as the main mediator, is responsible for the proposal of creative and aesthetic teaching aimed at the love of knowledge and life.

Keywords: Creativity. Giftedness. Vygotsky. Steiner.

Introdução

Na atualidade muito se discute sobre a temática da criatividade. Este fenômeno é multifacetado e contribui significativamente na Educação (CSIKSZENTMIHALYI, 2007; RENZULLI, 2016; BEGHETTO; KAUFMAN, 2017; STERNBERG, 2018; PISKE; STOLTZ, 2020; ALENCAR; FLEITH, 2010). Este estudo opta por abordar duas teorias que poderiam ser tomadas como referência em um sistema educacional do século XXI voltado ao trabalho criativo, principalmente de crianças com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que demandam um ensino diferenciado. Nesse sentido, tem-se como objetivo investigar a criatividade na abordagem sociointeracionista² e na Pedagogia Waldorf e suas implicações para o trabalho com estudantes superdotados

O sociointeracionismo e a criatividade

O sociointeracionismo, inspirado em Vygotsky³ (2013, 1991), é uma teoria da aprendizagem a partir da interação que integra, de maneira indissociável, as dimensões afetiva e cognitiva. A aprendizagem, no sociointeracionismo, é

2 Também denominada de socioconstrutivista.

3 Dentre as várias formas de escrita do nome Vygotsky, adotou-se a forma mais encontrada em língua inglesa, Vygotsky.

entendida a partir de contextos históricos, sociais e culturais. A aprendizagem abre canais para o desenvolvimento e, neste sentido, o conceito de ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental é central. A zona de desenvolvimento proximal é o espaço compreendido entre o que a criança já domina e o que ainda não domina, mas, com o auxílio de outros mais capazes pode vir a dominar (VYGOTSKY, 2007).

Para John-Steiner (1985, 1995, 2000), a teoria de desenvolvimento humano de Vygotsky define a criatividade como um processo que inclui brincadeiras infantis, imaginação e fantasia. É uma atividade transformadora, onde emoção, significado e símbolos cognitivos são sintetizados.

Stoltz *et al.* (2015) observam que Vygotsky atribuía grande importância ao fenômeno da criatividade, considerado fundamental na atividade humana de transformar a realidade e inovar as formas de ação no meio onde cada sujeito está inserido. “De acordo com a teoria histórica-cultural de Vygotsky, a criatividade é inerente à condição humana e é a atividade mais importante, porque é a expressão da consciência, do pensamento e da linguagem” (STOLTZ *et al.*, 2015, p. 67, tradução nossa).

É notório, nas obras de Vygotsky, a valorização da criatividade, imaginação, fantasia, e inovação. Para Vygotsky (2009a, 2009b), a criatividade pode ser definida como a capacidade de criar algo novo, sendo um aspecto fundamental para a transformação do meio social. A imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta de forma plena na vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica. Quanto à fantasia, ela é o elemento fundamental na brincadeira, onde a criança transita do domínio das situações imaginárias para o domínio das regras do seu meio sociocultural. Tais aspectos eram importantes para Vygotsky e o motivavam a participar de importantes movimentos artísticos e intelectuais.

A proposta de Vygotsky, com referência à criatividade, volta-se à educação estética. A educação estética não deve estar subordinada à moral, ao conhecimento relativo a outras disciplinas ou simplesmente destinada a oferecer atividades prazerosas que provocam o desejo de aprender. Para Vygotsky (2001), a educação estética deve fazer parte da totalidade de nossa vida, sendo o papel do professor

Introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa e o vestuário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (VYGOTSKY, 2001, p. 352).

A educação estética faz parte da cultura de cada grupo social e de um ensino criativo onde deve ser integrada no cotidiano escolar. No delineamento de suas obras, percebe-se que, para Vygotsky (1989), a criatividade é um aspecto que emerge na cultura de forma diversificada e como resultado de cada contexto social. Na cultura se percebe a expressão de cada povo e a manifestação do criar e inventar. Esse atributo pode ser considerado cultural e universal, trata-se de um fenômeno complexo que pode ser desenvolvido em todas as pessoas de forma diferenciada porque depende de como e onde ocorre o seu desenvolvimento.

Vygotsky (1997, 2009a, 2009b) define a cultura como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social de cada ser humano. Para Vygotsky, todo o inventor, mesmo um gênio, é sempre consequência de seu tempo e de seu ambiente. (STOLTZ; PISKE 2012; PISKE *et al.*, 2017).

Stoltz (2010) ressalta que a constituição cultural de cada sujeito é influenciada pela ação de outros sujeitos que estão inseridos em seu meio social. Vygotsky (1989) expressa que nos tornamos nós mesmos através dos outros sujeitos. A partir deste princípio, a essência do processo de desenvolvimento cultural está de forma lógica relacionada às interações sociais. O desenvolvimento cultural é o processo onde o meio social estabelece significação para o sujeito, tornando-o um ser social e cultural. A significação passa a ser mediadora universal neste processo e o portador desta significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica e cultural (VYGOTSKY, 1989).

O desenvolvimento da criatividade apresenta um poder transformador e se expressa de modo diferenciado, pois o ato de criar e inventar não se concretizam somente nas grandes descobertas e invenções fabulosas, mas sempre que cada ser humano combina ideias, formula soluções, faz surgir algo inovador, modifica o seu meio e imagina situações que desenvolvem seu potencial criador. A partir dos processos psicológicos superiores⁴ cada ser humano conta com seus recursos cognitivos que estão relacionados à sua percepção, atenção, pensamento abstrato e imaginação para o desenvolvimento de sua criatividade. Para Vygotsky (2009a):

4 Os processos psicológicos superiores se referem ao funcionamento psicológico fundamental do ser humano, como ações conscientemente controladas, memorização ativa, atenção voluntária, comportamento intencional e pensamento abstrato. Os processos psicológicos superiores são diferentes dos mecanismos mais elementares como reações automáticas, reflexos, e associações simples. Essa diferenciação entre os processos psicológicos superiores e os mecanismos elementares é fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e foco privilegiado na teoria vygotskyana.

Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos, não raro insignificantes da criação individual, veremos que parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos (VYGOTSKY, 2009a, p. 15-16).

Para Vygotsky (2004) é fundamental tocar o ser humano pelas emoções durante o processo de criação e durante o ato de ensinar. O ensino que integra a emoção e a cultiva durante cada momento da aprendizagem, instiga o desejo de aprender e desperta a curiosidade. A criatividade por sua vez, é o princípio do processo de criação e deve ser contemplada por meio de práticas artísticas. Para atingir este objetivo, é crucial estabelecer metas e atuar no sentido de desenvolver a criatividade a partir do ensino lúdico.

A teoria vygotskyana entende que o funcionamento psicológico ocorre da melhor forma se houver uma mediação que trabalhe o potencial de cada sujeito de forma contínua e eficiente. A mediação é tão importante que é justamente a partir dela que as potencialidades e a imaginação despontam e adquirem mais vida. Atua-se na zona potencial da criança, relativa à aquilo que ela ainda não domina, para que com a interação com sujeitos mais capazes possa tornar-se real (de domínio próprio) o que antes era potencial (conhecimento ainda não dominado por ela).

Ressaltam Piske e Stoltz (2020) que, ao ensinar, a mediação do professor poderia expandir os horizontes estabelecendo medidas educacionais onde a criança superdotada extrapola os limites padronizados pelo ensino. Neste sentido, imaginação, criação e invenção são aspectos a serem explorados e motivados para buscar o verdadeiro sentido de ensinar. A criança aprende muito brincando, interagindo com outras crianças. Ao brincar, suas maiores fantasias vêm à tona. A teoria vygotskyana centra-se no aspecto social e cultural de cada sujeito nas interações vivenciadas do dia-a-dia. No desenvolvimento infantil aborda o brincar a partir da compreensão de que é o social que fundamenta a ação na atividade lúdica da criança. O ato de brincar é tão importante que Vygotsky (2007) destaca que a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximal e que essas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Para Leontiev (1994), seguidor de Vygotsky, a brincadeira é o momento onde acontecem as mais relevantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. A brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento durante a vivência da criança. Deste modo, Leontiev (2005) salienta a atividade lúdica, onde cada criança pode descobrir muitas soluções e também consegue entender relações entre ela e seu entorno. Por meio da brincadeira, a criança é capaz de analisar seus limites e suas capacidades, também seria possível para ela comparar suas habilidades com outras crianças de seu grupo social. O brincar possibilita à criança a apropriação de códigos culturais e entender sua função social na sociedade. Leontiev (1994) expressa que as brincadeiras mudam no decorrer de diferentes faixas etárias e em relação ao contexto sócio-histórico. Depois que a criança se apropria da fala, os jogos de exercício aos poucos diminuem e dão preferência aos jogos simbólicos.

Vygotsky (2007, 2009a, 2014a, 2014b) ressalta que o brincar é fundamental para o desenvolvimento social e intelectual de cada criança, pois os processos de representação e simbolização a conduzem ao pensamento abstrato durante as brincadeiras que realiza. Por isto, é possível ressaltar que o brincar instiga a imaginação, a fantasia, vai além da razão e motiva a criança às vivências sociais prazerosas durante seu processo de ensino e aprendizagem de forma criativa. Conforme Vygotsky (2007):

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p. 145).

É no contexto criativo e envolvente que as diversas possibilidades de invenção emergem e possibilitam o desenvolvimento da criatividade no sociointeracionismo.

Piske, Stoltz e Camargo (2016) explicam que de acordo com Vygotsky, estudantes com superdotação necessitam de procedimentos diferentes em sala de aula, para isto a mediação docente terá que intervir durante o desenvolvimento das formas especiais de talento e potencialidades, esta mediação fará o diferencial

para que estes estudantes tenham acesso a um atendimento especializado onde sua criatividade possa ser desenvolvida. Nesta vertente, Vygotsky (1998, 2009a, 2009b), ressalta que a fantasia da criança não tem contenção. A atividade criadora está embasada na capacidade de combinação de nosso cérebro, e depende da riqueza e diversidade de nossas vivências e experiências. Logo, a imaginação se origina das experiências ao longo do percurso vital.

A Pedagogia Waldorf e a criatividade

A Pedagogia Waldorf, cujo fundador foi Rudolf Steiner (1985, 1996), apresenta seus fundamentos centrados na liberdade de cada ser humano em agir, sentir e pensar. Veiga (2012, 2014, 2015) explica que a educação Waldorf baseia-se na tentativa de fundamentar o ensino e a aprendizagem em uma visão holística do ser humano.

A Pedagogia Waldorf é fundamental na realização de um ensino de qualidade que visa a atender os discentes de forma integral (PISKE; STOLTZ, 2020; STOLTZ; WIEHL, 2019a; 2019b; VEIGA, 2015; RANDOLL; PETERS, 2015; STOLTZ; WEGER, 2015; BACH JR, 2015). Para a Pedagogia Waldorf, a natureza e o universo, os desenvolvimentos cognitivo, emotivo e volitivo formam uma unidade, não existe exclusividade no que tange à intelectualidade porque o objetivo fundamental está em ressaltar que cada indivíduo é percebido como um ser integral em todas as dimensões do desenvolvimento (STOLTZ; VEIGA; ROMANELLI, 2015; PISKE; STOLTZ, 2014; PISKE, 2018; PISKE; STOLTZ, 2020).

Conforme Bach Jr. (2012, p. 12) o pensamento antroposófico da Pedagogia Waldorf abrange “dimensões afetivas e volitivas no desenvolvimento infantil, por influenciar de alma o ensino e por expandir as relações humanas com um enfoque espiritual”. A Pedagogia Waldorf não reduz a vida à aplicação de equações, às considerações unilaterais do que é somente sensorial; pelo contrário, a Pedagogia Waldorf está para além do aspecto sensorial aprofundando um conhecimento mais amplo e espiritual. “A espiritualidade aqui referida remete-se a uma dimensão do profundo humano, uma nova experiência e vivência do ser, adequadas a este momento” (BACH JR, 2007, p. 11). A Pedagogia Waldorf é fundamentada na Antroposofia, ciência do espírito e filosofia de vida que significa sabedoria humana, integra pensamentos científicos, artísticos e espirituais e está relacionada à mais íntima constituição humana quanto a si mesmo e às suas relações com o universo e a natureza. A Antroposofia compreende o ser

humano nos aspectos físico, psicoemocional, anímico e espiritual (STEINER, 2000a, 2013).

Keim (2014) explica que Steiner define a educação como “processo de interação social que tem como foco alcançar a dimensão imaterial da pessoa, na perspectiva dela ampliar sua capacidade de agir a favor da dignidade e emancipação da vida” (KEIM, 2014, p. 193). Assim, a Pedagogia Waldorf enfoca o desenvolvimento integral humano e seu caráter transdisciplinar levar ao ensino inovador. Espírito Santo (2008) ressalta que a Pedagogia Waldorf pode ser considerada como pioneira em proporcionar uma prática transdisciplinar, desenvolvida com base na vivência criativa. O ensino Waldorf busca atender a todas as etapas do desenvolvimento infantil. A equipe docente dedica-se em fazer deste ensino uma arte que eduque a criança de forma integral, envolvendo o fazer, o sentir e o pensar (STOLTZ; WEGER, 2015).

Ao voltarmos o nosso olhar para a educação de crianças superdotadas no ensino Waldorf, podemos considerar que suas potencialidades seriam desenvolvidas como um todo. Em relação aos superdotados, na Pedagogia Waldorf seria possível praticar as mesmas atividades que crianças de seu grupo, não há um ensino específico e não se incentiva a aceleração de série. O foco deste ensino está na interação entre as crianças e no seu desempenho que as torna livres para fazer suas atividades com autonomia. Na Pedagogia Waldorf, não há o interesse em fomentar uma área específica da criança superdotada, mas sim o compromisso com a vivência criativa e a profundidade do conhecimento em diferentes áreas.

Piske e Stoltz (2020) consideram que a criança superdotada, ao estar inserida no ensino Waldorf, não deve apresentar grandes dificuldades, pois o método pedagógico utilizado é amplo e procura envolver os sentimentos, as emoções e também o desenvolvimento cognitivo, além disso, o currículo é planejado para atender às diversas etapas do seu desenvolvimento, favorece a extensão total das potencialidades de cada criança, e trata do desenvolvimento infantil como um todo, buscando despertar e enaltecer todas as capacidades em todas as etapas. É possível que a criança superdotada, quando inserida neste ensino, possa tornar-se um sujeito com cultura ampla, um ser humano bem informado sobre o mundo e sobre a história da humanidade, tendo acesso a variadas habilidades práticas e artísticas, apresentando reverência e contato constante com a natureza, agindo com iniciativa e em liberdade de expressão concernente a diversos assuntos. Por tratar-se de um ensino completamente criativo, a criança superdotada pode desenvolver sua criatividade de forma ampla e contínua.

O ensino Waldorf respeita as especificidades e características infantis próprias de todas as crianças, valorizando suas potencialidades e talentos,

ressaltando que o crescimento e o desenvolvimento humano não acontecem de modo linear e, conseqüentemente, não podem ser medidos e nem compreendidos da mesma forma.

Ao considerar o ser humano como um ser livre, a Pedagogia Waldorf organiza seu currículo considerando a liberdade individual e as fases do desenvolvimento, que são chamadas de setênios, da seguinte forma. Os primeiros 7 anos de vida são dedicados ao conhecimento e amadurecimento do corpo. A imitação é a base da aprendizagem. A criança elabora e cria brincadeiras diversas usando a imaginação. Os sinais de maturidade física aparecerão por volta dos 7 anos. Dos 7 aos 14 anos, as atividades artísticas afloram os sentimentos e emoções. Assim, essas atividades trabalham em prol do comportamento ético, ou seja o sentimento de fraternidade para com os semelhantes e de reverência em relação ao contato com as pessoas e com a natureza. Já dos 14 aos 21 anos, os pensamentos, o raciocínio lógico, e o senso crítico em relação ao mundo começam a ser estruturados de forma abstrata. A virtude básica que o adolescente deseja é a busca do autoconhecimento e dos que estão em seu entorno (BARFIELD, 2020).

Carlgren e Klingborg (2006) também explicam que uma das formas de trabalho com a arte, no ensino Waldorf, abrange a Eurytmia ou arte do movimento. A Eurytmia, elaborada por Rudolf e Marie Steiner, pode ter caráter cênico, pedagógico ou terapêutico. Esta arte busca tornar visível a música e a fala, contempla os temas do currículo, trabalhando com as formas geométricas, a rima, a métrica, histórias, dentre outros assuntos, possibilitando uma maior autodisciplina, concentração e a sensibilidade em ver as coisas, em tocá-las, senti-las e interagir com o mundo exterior. Esta arte do movimento possibilita a sensibilidade e respeito ao outro, respeito às suas diferenças, autorregulação ou domínio próprio no agir, no pensar, no falar. Além disso, a arte propicia “a concepção do outro e do fenômeno da alteridade em Steiner, pois fundamenta-se na distinção do intelecto analítico (racionalidade) do intelecto produtor (pensar intuitivo) de Goethe” (VEIGA, 2010, p. 38).

A sensibilidade é um aspecto essencial que dá sentido ao conhecimento. Schiller (2013) explica que o caminho para o desenvolvimento intelectual tem que ser aberto pelo coração. “O papel da afetividade, vinculado ao processo de educação e à cognição, está no embasamento e cultivo de valores de relação com o fenômeno da vida” (BACH JR, 2010, p. 279). Para além da averiguação empírica e lógica da ciência, a Pedagogia Waldorf opta por um ensino que une a afetividade com a racionalidade, pois ambas apresentam extrema importância para que haja uma educação com proposta de desenvolvimento integral da criança. Quer dizer, não há desenvolvimento cognitivo eficiente se não for a

partir de uma atitude afetiva, de um ensino que integre a emoção de aprender e realizar o que é apropriado pelos sentimentos.

No ensino Waldorf, os sentimentos são tocados pelo que há de belo. O belo contagia plenamente a alma por um estímulo que transcende o aspecto sensorial. A sensibilidade humana provém da beleza que lhe é conferida ao presenciar uma obra artística, um estado estético que ocorre na proporção e na medida que envolve cada sujeito ao vivenciar o que é belo. “Pela beleza, o homem sensível é conduzido à forma e ao pensamento; pela beleza, o homem espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível” (SCHILLER, 2013, p. 87).

Piske e Stoltz (2020) apontam que o ser humano tem a necessidade de contemplação que o une ao aspecto estético da arte, da beleza contida nas expressões artísticas. A experiência estética é promovida na Pedagogia Waldorf para o desenvolvimento da liberdade (STOLTZ; WIEHL, 2019b). O belo, contudo, não carece de matéria, não está num nível de abstração que nos impossibilita a experiência intencional. Henriques (2008) explica que há, em toda experiência estética, um amálgama de objetividade e de subjetividade.

O prazer estético provém da sensibilidade em perceber o que é belo em harmonias que estão contidas na arte que é a forma suprema da expressão. “É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade” (DUARTE JR, 2002, p. 91). Na Pedagogia Waldorf, “O estado estético é uma disposição mental nova, quando vem à existência é por uma questão de afirmação da humanidade do sujeito” (BACH JR, 2012, p. 21). A sensibilidade e a razão são simultaneamente ativadas no estado estético que pode ser considerado preciso, real e ativo no processo de criação.

Ainda que não estabeleça relação com o ensino à criança com altas habilidades/superdotação (AH/SD), Steiner (1997, 2013, 2000a, 2000b) valoriza e ressalta a importância da afetividade, das emoções e do sentimento durante a aprendizagem. Da mesma forma, estudos da área das AH/SD apontam a relevância de um atendimento que possa suprir as necessidades socioemocionais da criança superdotada (KANE; SILVERMAN, 2014; KANE, 2016, 2018; PETERSON, 2014; LUBART *et al.*, 2003; MAUD, 2013; PIECHOWSKI, 2014; PFEIFFER, 2016; PEREIRA *et al.*, 2016; GROSS, 2014, 2016; ALENCAR, 2007, 2014; PISKE, 2013, 2018; PISKE; STOLTZ, 2018, 2020), entre outros.

Aproximações entre Vygotsky e Steiner

Vygotsky e Rudolf Steiner dialogam em certos aspectos e contribuem para a Educação de forma ampla e profunda, fazendo-nos refletir sobre um ensino de qualidade e criativo a partir de suas enriquecedoras propostas. É possível visualizar no quadro abaixo as aproximações entre a teoria sociointeracionista de Vygotsky e a Pedagogia Waldorf de Steiner.

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES⁵ ENTRE A TEORIA VYGOTSKYANA E A PEDAGOGIA WALDORF DE STEINER

- ✓ Vygotsky e Steiner aliam ciência e arte como propostas para o desenvolvimento da criatividade.
- ✓ Ambos os autores ressaltam a importância da afetividade que impulsiona e acompanha o processo de criação.
- ✓ A teoria vygotkyana e a Pedagogia Waldorf apresentam propostas para o desenvolvimento integral do ser humano.
- ✓ Para esses autores, o docente precisa instigar seus alunos a serem autônomos e a terem um espírito investigativo, reflexivo e crítico sobre a aprendizagem, levando-os ao amor pelo conhecimento.
- ✓ A criatividade, a fantasia e a imaginação são aspectos centrais no ensino.
- ✓ Tanto Vygotsky como Steiner são monistas, associam a afetividade ao intelecto, a emoção à razão.
- ✓ Ambos consideram que o meio ambiente, onde as pessoas estão inseridas e interagem entre si, é fundamental, trazendo benefícios ou limitações durante o processo de ensino-aprendizagem. Exemplificando, um ambiente estimulador de potencialidades e talentos pode proporcionar o desenvolvimento de práticas criativas e inovadoras, em contrapartida, um ambiente inibidor e resistente à inovação, à fantasia, à criatividade, pode gerar descontentamento e frustração.
- ✓ Vygotsky apresenta o conceito de funções psíquicas superiores, trata-se de funções mentais que caracterizam o comportamento consciente de cada pessoa, e que só o ser humano desenvolve, como: a atenção voluntária, a percepção, a memória, o pensamento, entre outros aspectos.
- ✓ Steiner, apesar de não mencionar sobre as funções psíquicas superiores, discorre sobre a alta capacidade, somente encontrada no ser humano, em alcançar uma realidade supra sensível por meio do pensar. O pensar é o elo entre o homem e o Cosmo, levando-o à liberdade individual. Tal liberdade é a base de uma cosmovisão, que por meio de uma atividade pensante, conduz a processos materiais que caracterizam a essência última do universo. Esse pensar é um pensar intuitivo, não lógico racional.
- ✓ Ambos trazem a importância do desenvolvimento humano da consciência relacionada à transformação de si e do contexto.

⁵ As aproximações apresentadas centram-se em aspectos essenciais das teorias de Vygotsky e de Steiner, não descartando a possibilidade de outros aspectos não mencionados.

FONTE: Piske (2018), Piske e Stoltz (2020).

Distanciamentos⁶ entre Vygotsky e Steiner

Vygotsky e Steiner divergem em vários aspectos, suas teorias apresentam questões antagônicas, contudo, pode-se dizer que se completam no que tange a aspectos do desenvolvimento humano. Se, para Vygotsky, sua teoria centra-se nas relações sociointeracionistas e no desenvolvimento da consciência, para Steiner, sua cosmovisão do mundo requer uma compreensão para além do aspecto material, transcendendo a materialidade e avançando até a espiritualidade de cada ser. No quadro a seguir, indicam-se os distanciamentos encontrados.

QUADRO 2 – DISTANCIAMENTOS ENTRE A TEORIA VYGOTSKYANA E A PEDAGOGIA WALDORF DE STEINER

- ✓ A teoria vygotskyana apresenta uma abordagem marxista, onde o materialismo dialético está relacionado ao caráter psicológico e o social. Ao passo que Steiner debruçou-se, principalmente, nas obras de Goethe, para criar a Antroposofia. Steiner percebe a relação entre partes e todo por meio de uma abordagem fenomenológica de mundo a partir da tese goetheniana.
- ✓ Vygotsky apresenta a mediação como fundamental em sua teoria. A proposta da Pedagogia Waldorf de Steiner, indica o quanto a mediação é fundamental para o futuro desenvolvimento de alguma liberdade a partir do fim do terceiro setênio. No entanto, embora a mediação seja indispensável, o ser humano, em essência, é uma entidade espiritual, e não social em sua origem, segundo Steiner.
- ✓ A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky nos faz perceber a importância da mediação docente para que o aluno avance na aprendizagem. Conforme Vygotsky, A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, essas funções amadurecerão durante o desenvolvimento de cada pessoa e conforme as suas aprendizagens.
Steiner, por sua vez, não apresenta este conceito, mas ensina que cada pessoa ao nascer é constituída de um potencial de predisposições e habilidades que podem se desenvolver durante sua vida, evoluindo a cada etapa de sete anos. Nesse desenvolvimento, até os 21 anos, o tipo de mediação é fundamental. Após, é o próprio sujeito que é responsável por seu auto-aperfeiçoamento.

FONTE: Piske (2018), Piske e Stoltz (2020).

Tanto nas aproximações quanto nos distanciamentos entre as teorias, o sociointeracionismo de Vygotsky e o ensino Waldorf de Steiner contemplam medidas educacionais capazes de lidar com as especificidades e necessidades de cada estudante, fazendo com que haja possibilidade de reflexão, autonomia, liberdade de expressão, espírito investigativo e crítico para uma educação integral e de qualidade, que atenda às suas necessidades. Ambos vão além do reducionismo e de um ensino fragmentado, apontando a importância de aprender de forma ínter e transdisciplinar.

Os distanciamentos focam aspectos centrais a partir de conceitos vygotskyanos e steinerianos, além dos citados neste estudo e futuras pesquisas devem ampliá-los.

Considerações finais

Teve-se como objetivo investigar a criatividade na abordagem sociointeracionista e na Pedagogia Waldorf e suas implicações para o trabalho com estudantes superdotados. A discussão a partir destes grandes pensadores, Vygotsky e Steiner, é de extrema importância para a educação. Ainda que em suas teorias não haja aprofundamento a respeito da educação de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), os autores chamam a atenção para a necessidade de procedimentos adequados para um ensino que permita avanços a cada etapa do desenvolvimento, dando ênfase ao ensino lúdico. Nesta vertente, o ensino dependerá de mediação de um professor capacitado para lidar com as necessidades educacionais especiais (NEEs) desses estudantes (PISKE; STOLTZ, 2020).

As propostas de Vygotsky e de Steiner vão ao encontro das necessidades de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), principalmente quando os autores ressaltam que a mediação deve ser significativa. O professor, como principal mediador, é responsável por aguçar nos estudantes, o amor ao conhecimento e à vida. Além disso, pode fazer com que os estudantes avancem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente a partir de um ensino criativo. Nesse sentido, o seu avanço irá depender do preparo do professor para perceber e lidar com a necessidade de cada estudante, ampliando o seu conhecimento, principalmente na sua (s) área (s) de interesse. A ampliação desse conhecimento deve contar fundamentalmente com o papel do lúdico e das práticas artísticas que irão compor um ensino significativo e de qualidade com a finalidade de atender à dimensão emocional, social e cognitiva desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriana de; FLEITH, Denise. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, Sorocaba, v. 15, p. 201-206, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000200011>. Acesso em: 22 out. 2021.
- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Ajustamento Emocional e Social do Superdotado: Fatores Correlatos. In: PISKE, Fernanda, H. R. *et al.* (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 149-162.
- BACH JR., Jonas. *Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf*. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- BACH JR., Jonas. A filosofia de Rudolf Steiner e a crise do pensamento contemporâneo. *Educar em revista*, Curitiba, n. 36, p. 277-280, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a18n36.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- BACH JR., Jonas. *A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. 2012. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BACH JR., Jonas. O pensar intuitivo como fundamento de uma educação para a liberdade. *Educar em revista*, Curitiba, n. 56, p. 131-145, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00131.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- BARFIELD, Owen. *Rudolf Steiner – Uma apresentação*. Tradução de Waldemar W. Setzer. [S. l.]: Sociedade Antroposófica Brasileira. Disponível em: http://www.sab.org.br/antrop/Barfield_on_Steiner.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BEGHETTO, Ronald, A.; KAUFMAN, James, C. Theories of creativity. In: PLUCKER, Jonathan, A. (ed.). *Creativity and innovation: Theory, research, and practice*. Abingdon, UK: Prufrock Press, 2017. p. 35-47.
- CARLGREN, Frans; KLINGBORG, Arne. *Educação para a liberdade: a pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós, 2007.
- GROSS, Miraca U. M. Issues in the Social-Emotional Development of Intellectually Gifted Children. In: PISKE, Fernanda, H. R. *et al.* (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Curitiba, Juruá, 2014. p. 85-96.

GROSS, Miraca U. M. Developing programs for gifted and talented students. In: PISKE, Fernanda, H. R. et al. (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 61-75.

HENRIQUES, José, C. *Significação ontológica da experiência estética: a contribuição de Mikel Dufrenne*. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estética e Filosofia da Arte) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2008.

JOHN-STEINER, Vera. *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1985.

JOHN-STEINER, Vera. Cognivite pluralism: A sociocultural approach. *Mind, Culture and Activity*, v. 2, n. 1, p. 2-11, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10749039509524680>. Acesso em: 22 out. 2021.

JOHN-STEINER, Vera. *Creativity collaboration*. Oxford, UK; New York: Oxford University Press. 2000.

KANE, Michele. Gifted Learning Communities: Effective Teachers at Work. In: PISKE, Fernanda, H. R. et al. (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 77-93.

KANE, Michele. Supporting the Affective Needs of Creatively Gifted children at Home and at School. In: PISKE, Fernanda, H. R. et al. (org.). *Educação de superdotados e talentosos: emoção e criatividade*. Curitiba: Juruá, 2018. p. 63-74.

KANE, Michele; SILVERMAN, Linda K. Fostering Well-Being in Gifted Children: Preparing for an Uncertain Future. In: PISKE, Fernanda, H. R. et al. (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 67-84.

KEIM, Ernesto, J. Ontologia de Steiner e Freire e o Bem Viver como Agentes de Libertação por Meio da Educação. In: VEIGA, Marcelo da; STOLTZ, Tania (org.). *O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014. p. 09-32.

LEONTIEV, Alexis, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev, S.; LURIA, Alexander, R.; LEONTIEV, Alexis, N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 1994.

LEONTIEV, Alexis, N. Conversas com Vigotski [Beceda c Vigotskim]. In: LEONTIEV, Alexis, N. *Stanovlenie psikhologii deiatelnosti*: Rannieraboti. Moscou: Smisl, 2005. p. 231-237.

LUBART, Todd et al. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin. 2003.

MAUD, Besançon. Creativity, Giftedness and Education. *Gifted and talented International Journal*, Paris, v. 28, n. 1-2, p. 149-161, 2013. Disponível em: <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01393542/document>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PEREIRA, Nielsen *et al.* University-Based Programs for Gifted Students. In: PISKE, Fernanda, H. R. *et al.*(org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 123 -143.

PETERSON, Jean S. Paying Attention to the Whole Gifted Child: Why, When, and How to Focus on Social and Emotional Development. In: PISKE, Fernanda H. R. *et al.*(org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 45-66.

PFEIFFER, Steven. Leading Edge Perspectives on Gifted Assessment. In: PISKE, Fernanda, H. R. *et al.* (org.) *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá, 2016. p. 95-122.

PIECHOWSKI, Michael. Identity. In: PISKE, Fernanda, H. R. *et al.* (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e emoção*. Curitiba, Juruá, 2014. p. 97-114.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner*. 2018. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. Ciência e arte na educação de superdotados: um olhar a partir de Steiner. In: VEIGA, Marcelo, de; STOLTZ, Tania (org.). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. São Paulo: Alínea, 2014. p. 165-180.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania; CAMARGO, Denise. A compreensão de Vigotski sobre a criança com altas habilidades/superdotação, genialidade e talento. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro *et al.* (org.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. Curitiba: Juruá. 2016. p. 207-217.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. In: VIRGOLIM, Angela (org.). *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, Juruá, 2018. p. 201-212.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Contribuições do Sociointeracionismo de Vygotsky e da Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner*. Curitiba: Juruá, 2020.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro *et al.* The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. *Creative Education*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 131-141, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81011>. Acesso em: 23 out. 2021.

RANDOLL, Dirk; PETERS, Jürgen. Empirical Research on Waldorf Education. *Educar em revista*, Curitiba, n. 56, p. 33-47, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41416>. Acesso em: 11 nov. 2016.

RENZULLI, Joseph, S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In: REIS, Sally, M. (ed.). *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*. Abington, UK: Prufrock Press, 2016. p. 55-90.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras. 2013.

STEINER, Rudolf. *Verdade e Ciência*. São Paulo: Antroposófica, 1985.

STEINER, Rudolf. *A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual*. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. *Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica: quatro conferências proferidas em Stuttgart (Alemanha) de 15 a 22 de setembro de 1920*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. *Filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante. Segundo método das ciências naturais*. São Paulo: Antroposófica, 2000a.

STEINER, Rudolf. *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica, 2000b.

STEINER, Rudolf. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Antroposófica, 2013.

STERNBERG, Robert, J. A triangular theory of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Washington, v. 12, n. 1, p. 50-67, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/aca0000095>. Acesso em: 23 out. 2021.

STOLTZ, Tania. Por que Vygotsky na educação? In: RAMOS, Elisabeth C.; FRANKLIN, Karen (org.). *Fundamentos da educação: Os diversos olhares do educar*. Curitiba: Juruá, 2010, p. 171-181.

STOLTZ, Tania; PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. Vygotsky e a questão do talento e da genialidade. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (org.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 251-259.

STOLTZ, Tania et al. Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, [S. l.], v. 6, p. 64-70, 2015. Disponível em: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=53210>. Acesso em: 11 out. 2015.

STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo; ROMANELLI, Roseli A. Apresentação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 31, n. 56, p. 15-18, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41831>. Acesso em: 23 out. 2021.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich. O pensar vivenciado na formação de professores. *Educar em revista*, Curitiba, v. 31, n. 56, p. 63-83, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41444>. Acesso em: 23 out. 2021.

STOLTZ, Tania; WIEHL, Angelika. Das Menschenbild als Rätsel für jeden. Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich. *Pädagogische Rundschau*, [S. l.], v. 73, n. 3, p. 253-264, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.3726/PR032019.0024>. Acesso em 23 out. 2021.

STOLTZ, Tania; WIEHL, Angelika. Rudolf Steiners Erkenntnis theorie als Grundlage der Waldorfpädagogik. In: WIEHL, A. (org.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, 2019b. v. 1, p. 103-118.

VEIGA, Marcelo. Cada homem é um problema! Considerações sobre a compreensão do outro com base no enfoque científico de Goethe. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (org.). *Educação e Alteridade*. São Carlos: Edufscar, 2010.

VEIGA, Marcelo. How Much “Spirit” Should Higher Education Afford? *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, Kenilworth, v. 1, n. 1, p. 166-170, 2012. Disponível em: https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/daVeiga_1_1_166170_2012. Acesso em: 23 out. 2021.

VEIGA, Marcelo. O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tania. *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas: Alínea, 2014. p. 9-32.

VEIGA, Marcelo. Revisiting humanism as guiding principle for education: an excursion into Waldorf Pedagogy. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 56, p. 19-31, 2015. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/41417>. Acesso em: 11 out. 2015.

VYGOTSKY, Lev S. “Concrete Human Psychology”. *Soviet Psychology*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270253>. Acesso em: 23 out. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. v. 1.

VYGOTSKY, Lev S. “*The History of the Development of Higher Mental Functions*”. New York: Plenum Press, 1997. (The Collected Works, v. 4)

VYGOTSKY, Lev S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VYGOTSKY, Lev S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A educação estética. In: VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 323-363.

VYGOTSKY, Lev S. *Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009a.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2009b.

VYGOTSKY, Lev S. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. *In: VYGOTSKY, Lev S. Obras escogidas, tomo I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013. p. 39-59.

VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014a.

VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas - II: Pensamiento y Lenguaje - Conferencias sobre Psicología*. Madrid: Machado Libros, 2014b.

Texto recebido em 17/06/2021.

Texto aprovado em 29/08/2021.