

dogmáticas que fragmentam o objeto “criatividade”, tornou-se uma necessidade para o avanço dos debates no campo da Psicologia e da Pedagogia. A análise das relações entre criatividade, brincar de faz-de-conta, expansão do imaginário e qualidades reversivas do pensamento são elementos importantes nas definições de criatividade instigadas pelos dois autores, bem como para o delineamento das implicações pedagógicas do processo criativo.

No Capítulo VI, Cristina Dias Alessandrini, a partir de sua experiência profissional, apresenta caminhos para a construção de uma ação pedagógica criativa. Enfatizando a necessidade de construir competências no trabalho escolar, coloca a criatividade como elemento fundamental do processo de aprendizagem. Projetos e oficinas criativas concretizam novas metodologias no exercício da ensinagem participativa, objetivando proporcionar ao ser humano a possibilidade de ressignificar sua participação neste tempo em que as informações estão disponíveis em um universo interconectado em redes mundiais de comunicação.

No capítulo VII, *Gênio e Criatividade*, Silvia Parrat-Dayán desenvolve suas reflexões sobre o processo criativo interrogando-se sobre seu possível caráter de excepcionalidade. Seria um processo particular, uma disposição inata, uma produção relacionada ao processo de construção do conhecimento, uma qualidade distintiva da genialidade de alguns privilegiados ou uma característica especial? Percorrendo a história do conceito de criatividade, a autora assinala sua associação, ao longo do tempo, com a figura do gênio, do artista e do louco. Focaliza ainda, nesse olhar retrospectivo, as principais teorias psicológicas e autores que se ocuparam especificamente do assunto, procurando elucidar tanto as diferentes visões do processo criativo como suas conseqüências para uma pedagogia voltada para a estimulação e o desenvolvimento da criatividade. Conclui questionando o sentido social das preocupações com a criatividade e enfatizando que, mesmo na figura de um gênio, a criação não é um ato individual isolado, mas, antes de tudo, uma produção coletiva que requer determinadas condições socioculturais.

Portanto, caro leitor, você tem em mãos um rico material e está convidado a percorrer o trajeto que fizemos na exploração do conceito de criatividade, buscando respostas sobre os processos psicológicos e implicações educacionais ou o conhecimento do novo.

Mário Sérgio Vasconcelos

Agosto de 2001

1

CRIATIVIDADE*

Jean Piaget

EXISTEM dois problemas envolvidos em uma discussão sobre a criatividade. O primeiro problema é o das origens ou causas da criatividade. O segundo é o do mecanismo: como ele acontece? Qual o processo de um ato criativo? Como alguém cria algo novo? Sem existir antes, como algo novo pode surgir?

Gostaria primeiramente de dizer algumas palavras sobre as origens ou causas da criatividade. Está muito claro que a sua origem ainda é coberta de mistérios. De fato, alguns indivíduos são visivelmente mais criativos do que outros, mas isso com certeza não é apenas uma questão de genialidade. Na verdade, a origem da criatividade permanece misteriosa, mesmo que esteja presente em todos nós.

Agora é moda entre alguns psicólogos, quando eles se deparam com algo que é difícil de explicar, chamá-lo de inato ou hereditário, como se esta fosse uma explicação. Mas absolutamente não é uma explicação, e desse modo só transferem o problema para o campo da biologia. E, na biologia, estamos muito longe de ser capazes de explicar qualquer tipo de atitude mental, que dirá a criatividade. Criatividade não é apenas uma questão de precocidade em indivíduos que se tornaram muito criativos. Os indivíduos não são sempre precoces. Mozart, é claro, é um dos melhores exemplos de uma alma precoce e criativa. Mas muitos outros se tornaram criativos muito mais tarde em suas vidas; foi bem mais tarde que tiveram as idéias mais originais.

O melhor exemplo disso é Kant. Por muitos anos, ele não foi um kantiano. A maior parte de sua vida passou como um discípulo de Wolf, e foi só nos seus

* Tradução de Maria Elvira Bellotto e revisão técnica de Mário Sérgio Vasconcelos. Conferência proferida em 1978, no simpósio *Creativity: Moving Force of Society*, realizado na Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland. O texto dessa conferência foi publicado originalmente por Gallagher, J.M. & Reid, D. H. *The learning theory of Piaget and Inhelder*. Monterey, Califórnia, Brooks/Cole, 1981, p. 221-229.

últimos anos que sua própria originalidade emergiu. Então, a princípio, a origem da criatividade para mim permanece um mistério e não é explicável. Mas, como disse um momento atrás, todo indivíduo que realiza um trabalho e tem idéias novas, mesmo que modestas, cria-as no curso de seus esforços.

Algumas palavras a mais sobre a origem da criatividade. No percurso da minha vida, tenho criado uma ou duas idéias e quando reflito sobre suas origens, penso que existem três condições. A primeira é trabalhar sozinho, ignorar qualquer um e suspeitar de qualquer influência de fora. Quando era estudante, tive um professor de física que dizia: “Sempre que você começar a trabalhar em um novo problema, não leia nada. Em vez disso, vá tão longe quanto puder por conta própria. Depois de, sozinho, ter ido tão longe quanto pôde e ter chegado à sua solução, então leia e leve em conta o que tem sido escrito sobre o assunto, fazendo as correções que julgar necessárias”. Temo ter levado o conselho muito a sério, isto é, devo ter lido muito pouco. Mas para me consolar, ou deixar de lado qualquer sentimento de culpa que possa ter, gosto de pensar na fala de Freud: “A maior punição que a divindade envia para alguém que escreve é ter de ler os trabalhos de outros”.

A segunda condição que acho necessária é ler uma grande quantidade de coisas em outras áreas, e não apenas ler trabalhos da própria área. Para um psicólogo, por exemplo, é importante ler biologia, epistemologia, lógica, para que se possa promover uma visão interdisciplinar. Não ler somente no seu próprio campo, mas ler muito nas áreas próximas e relacionadas.

E um terceiro aspecto, e aí penso em meu caso, é que sempre tive na cabeça um adversário, isto é, uma escola de pensamentos cujas idéias algumas pessoas consideram erradas. Talvez cometa injustiças e as deforme tornando-as adversárias, mas sempre tomo as idéias de alguém como um contraste.

Meus principais contraditores são os positivistas lógicos ou empiristas. Eles têm sido meus adversários por toda a vida. Por exemplo, a atividade do sujeito, o sujeito do conhecimento, é minimizada no positivismo lógico, embora do meu ponto de vista a atividade do sujeito seja realmente o centro do desenvolvimento da inteligência.

A meu ver, conhecimento é uma estruturação da realidade, e não simplesmente uma cópia. O desenvolvimento da inteligência não é simples questão de associações empíricas, mas uma construção por parte do sujeito. Então, como

disse, em todo o meu trabalho o adversário tem sido o empirismo e o positivismo lógico. Posso não ser importante para o meu adversário, mas ele tem um papel importante para mim.

Agora gostaria de continuar com o segundo aspecto que mencionei, que é o mecanismo da criatividade. Acho que o estudo da psicologia da inteligência pode nos ensinar muito sobre esta questão. O desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua. Cada estágio do desenvolvimento produz algo radicalmente novo, muito diferente do que existia antes. Desse modo, todo o desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas totalmente novas.

Inteligência não é uma cópia da realidade, não está representada nos objetos. É uma construção do sujeito que enriquece os objetos externos. O sujeito “adiciona” esta dimensão aos objetos externos ao invés de extrair esta dimensão dos objetos. Consideremos, por exemplo, a noção de número ou a noção de grupo. Elas nos possibilitam entender os objetos de diferentes modos, mas não são extraídas dos objetos. São adicionadas aos objetos. Isso revela que a inteligência é de fato um ato de assimilação num sentido realmente biológico. O externo é incorporado às estruturas do sujeito do conhecimento, isto é, nos termos das estruturas do sujeito é que o mundo externo é entendido. Esta criação da novidade acontece, é claro, em cada geração, mas também em cada indivíduo. Cada criança reconstrói a sua própria inteligência e o seu próprio conhecimento. Por exemplo, contar ou recitar os nomes dos números, certamente, para a criança, vem do mundo externo. Porém aprender a noção de número é algo muito diferente de aprender a recitar os nomes dos números. A noção do número é construída pela criança como um ato criativo, como uma multiplicidade de atos criativos.

Gostaria de dar um exemplo deste modo de criação, com um tipo de pensamento que os matemáticos chamam de *recorrência* ou *interação*. Temos dois copos e pedimos à criança que derrube contas dentro dos copos, isto é, que coloque uma conta em cada copo repetidamente. Um dos copos é retirado da visão da criança e colocado atrás de um biombo, de tal forma que ela não possa ver que continuam iguais. Se você lhe perguntar, em certo momento, se existe a mesma quantidade de contas em cada um dos copos, as crianças até mesmo muito novas dirão: “Sim, existe a mesma quantidade em cada copo. Eu coloquei a mesma quantidade todo o tempo”. Mas, se perguntamos: “Bem, e se você continuasse fazendo isso, continuasse fazendo isso o dia todo, a noite toda, e conti-

nuasse fazendo e fazendo, você ainda teria a mesma quantidade de contas em cada copo? Você poderia explicar?”. As crianças bem pequenas dizem: “ Ah, bem, acho que eu não sei, eu teria que ver. Acho que não... mas se eu continuasse fazendo e fazendo... não sei”.

Entretanto, quando as crianças são um pouco mais velhas, aos cinco ou seis anos de idade, podem saber que, pelo efeito da repetição da ação, é certo que estão colocando o mesmo número de contas em cada recipiente. Isso foi muito bem expressado por uma criança de cinco anos e meio de idade: “Quando você sabe disso uma vez, você sabe isto para sempre”. Isso não foi algo que a criança aprendeu, que alguém explicou ou que os objetos lhe tenham ensinado. Foi criado por ela, naquele momento, para explicar para si própria esta situação particular.

Se, como havíamos dito, inteligência não é algo extraído dos objetos, mas é, ao invés, algo que é adicionado a eles, então talvez se possa levantar outra hipótese, isto é, que a inteligência é inata, que as estruturas são uma propriedade da parte subjetiva da nossa hereditariedade biológica. Mas também não acredito que este seja o caso, porque não vemos o surgimento de algo predeterminado, vemos a sua construção. Por exemplo, consideremos a noção básica da transitividade. Se A é igual a B e B é igual a C, A deve ser igual a C. Mesmo para algo tão simples e básico, esta não é uma noção inata. Podemos ver o processo de construção nas crianças de seis ou sete anos. Para as mais novas que estas, a noção não é tão evidente e de forma alguma necessária quanto é para os adultos.

É claro que no exemplo dado alguém poderia dizer que isso ocorre como resultado da maturação, pois nem tudo o que é herdado se evidencia no nascimento. Algumas coisas se desenvolvem de acordo com um quadro maturacional rígido. Porém também não acho que este seja o caso, exatamente porque, para o desenvolvimento maturacional, existe sempre uma escala de tempo rígida. Puberdade, por exemplo, surge em um tempo estabelecido. No entanto, no desenvolvimento dos estágios intelectuais, há muitas variações. No trabalho que realizamos em Genebra, também em outros países, estudamos crianças que freqüentavam ou não a escola e crianças dos grandes centros ou do interior. Por exemplo: no Irã foi feito um estudo comparando crianças que moravam no interior com as que moravam na cidade de Teerã. Encontramos em todos esses casos os mesmos estágios, o que realmente sugere que existe um aspecto biológico. Entretanto as idades não são as mesmas, o que indica que há grandes variações na velocidade do desenvolvimento.

Portanto, para mim, as estruturas não são pré-formadas. Não se trata apenas de desenvolver-se de acordo com um relógio interno. Realmente há uma construção para cada indivíduo, trata-se da criação de algo novo. Isto é um problema psicológico, e é sobre este aspecto que gostaria de falar agora, enfocando o seu mecanismo.

A hipótese que estou propondo para a discussão que se seguirá nestas notas é a de que a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexiva. Existem dois tipos de abstração mental. Uma é a abstração empírica, que segundo Aristóteles ocorre quando a informação é extraída do objeto. Alguém tem dois objetos e encontra uma diferença no peso entre eles. Comparando as cores ao olhá-los, pode extrair dos objetos a noção de peso e a de cor. Estas noções são extraídas das suas próprias percepções, isto é, são empíricas.

Há outro tipo de abstração, a abstração reflexiva, em que não se abstrai dos objetos, mas das próprias ações. Neste caso, o importante é a coordenação das ações com a origem nas próprias ações do sujeito. Em crianças muito novas, parece que a abstração reflexiva se confunde com a empírica, por isso é difícil falar delas separadamente. É como se a criança estivesse prestando atenção apenas às propriedades dos objetos. Mas isto é uma ilusão. O que ela está realmente abstraindo é produto das suas próprias ações.

Consideremos um exemplo de abstração reflexiva, com a presença de objetos. Tenho um amigo matemático que diz que sua carreira como matemático originou-se quando era criança, contando pedrinhas no seu jardim. Ele tinha uma coleção de pedras que ele colocava em fila e contava: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Pensou: “Está bem”. E então as contou na direção contrária e para sua grande surpresa contou 10 de novo! Colocou-as em círculo e as contou novamente e obteve 10. Contou em direção contrária e ainda havia 10. Ele ficou admirado porque foi descobrindo que o resultado seria sempre 10, que a soma dos objetos é independente de sua ordem.

Mas pergunto: em que consiste o ato de abstração? Como vimos no exemplo, a ordem não era uma propriedade das pedras. As pedras estavam em total desordem, e o meu amigo matemático é que lhe atribuía uma ordem. A soma também não era propriedade das pedras. As pedras estão lá, mas não têm uma soma. É necessário colocá-las em uma correspondência de 1 a 1 com alguma coisa — seus dez dedos ou os numerais de 1 a 10, como desejar — para que

tenham uma soma. Então aqui temos duas noções, a soma e a ordem, mas a relação entre elas é que foi extraída de suas próprias ações, ao invés de qualquer tipo de abstração empírica.

Então, estou propondo que todas as ações, todos os atos de criatividade intelectual são processos de abstração reflexiva. Gostaria agora de tentar analisar por quê.

Por que o processo de abstração reflexiva seria a origem do novo e dos atos intelectuais criativos? Há dois aspectos a serem considerados que são distintos, mas inseparáveis. Há dois sentidos da palavra *reflexão*. O primeiro é o sentido físico. Existe uma reflexão física acontecendo com o mesmo sentido de um reflexo no espelho. Portanto há uma transposição de um plano inferior da construção intelectual para outro superior da construção intelectual. Por exemplo, consideremos alguém “se movendo” da ação para a representação da ação, isto é, primeiramente ser capaz de fazer algo e, depois, de pensar sobre o que faz. Neste sentido, o momento de tomada de consciência de sua ação é o movimento de um plano para outro mais elevado. Existe um reflexo do plano de ação para o plano de representação.

O outro tipo de reflexão envolvido no processo de abstração reflexiva é no sentido da reflexão mental, isto é, quando alguém reflete. Neste caso, a pessoa não está somente refletindo em um nível superior, mas reconstruindo em um nível mais avançado o que já existia em um inferior. O nível superior é sempre majorante, mais abrangente. Quando alguém reflete em um plano mais avançado, precisa enriquecê-lo com novos elementos. Então tem de estendê-lo, bem como transpô-lo a um segundo nível.

Gostaria de dar o exemplo de um grupo de deslocamentos no espaço. A inteligência de crianças pequenas, de um ano mais ou menos, no estágio sensoriomotor, está toda em suas ações, portanto elas não estão representando seus pensamentos para si mesmas. Imaginemos, por exemplo, crianças num jardim ou em sua própria casa. Nessa situação podem coordenar seus deslocamentos no espaço, voltar ao mesmo lugar em que estavam antes, chegar a pontos diferentes por meio de inúmeros caminhos e saber se deslocar para chegar a outro ponto. Mas estas coisas estão no plano da ação. Todos os movimentos das crianças ocorrem a partir de indicadores que estão presentes na situação. Estas crianças não retornam para descrever todas as coisas que fizeram antes. É um **jeito de se encontrar no espaço em cada momento.**

No nível seguinte, a habilidade para se mover e saber onde se encontra no espaço é refletida no plano da representação. Porém agora existem novos elementos que indicam que não se trata apenas de ir de um lugar para outro e de um momento para outro, mas pode-se ter uma imagem do todo, de todo o jardim e de todos os pontos no jardim. Pode-se também considerar o lugar onde as crianças estão, mesmo que estejam em ponto distante. Desde que haja um envolvimento total, esta representação dá a possibilidade de reversibilidade e a possibilidade para composições que fornecem um sentido às relações, que nos estágios menos avançados foram simplesmente vividas e não racionalizadas.

Gostaria de dar outro exemplo de uma noção que é extraída do objeto, isto é, que se reflete em um plano mais avançado. O exemplo é a idéia de ordem. Pode-se pensar que esta idéia de ordem foi extraída dos objetos. Pensemos, por exemplo, nas barras de um berço, ou nas barras da cerca que uma criança pode estar percorrendo e Tateando. Ambas estão colocadas em ordem sistemática, e realmente parece que a ordem está lá, nos próprios objetos.

Quando Hemholtz analisava a gênese dos números, considerou que o aspecto ordinal era mais primitivo do que o cardinal, porque é dado na experiência. Pode-se simplesmente perceber a ordem.

Na realidade, qualquer situação na qual alguém queira apreender uma ordem preestabelecida é diferente daquela do matemático que introduziu a ordem nas pedras. Na situação de ordem preestabelecida há uma regularidade sistemática que é visível, mas para apreendê-la é preciso ações ordenadas. Você precisa de um olhar regular e sistemático para as barras, ou precisa tocar as ripas da cerca de um jeito ordenado e sistemático no sentido de apreender a ordem e o sistema que já está lá, porque senão passa despercebido.

Hemholtz elaborou uma hipótese de que a memória é ordenada, hereditária e simples, mas isso não é verdade. Memória é um processo difícil de reconstruir, e há muita dedução envolvida ao decidir se certo ato vem antes ou depois de outro.

Há alguns anos, o behaviorista Daniel Berlyne passou um ano conosco em Genebra. Estava estudando o problema da gênese da idéia de ordem. Estudou a ordem de vários modos, mas descobriu que não poderia resolver a **questão de acordo com os termos behavioristas, apenas como uma leitura perceptiva dos eventos ordenados. Para responder à questão, teve de atribuir ao sujeito um**

contador interno. Para mim, está é precisamente a ação ordenada. Por mim tudo bem se Berlyne tem de adicionar este aspecto ao seu behaviorismo.

A ação ordenada não é propriedade dos objetos, é criação da abstração reflexiva. É a reflexão nos atos ordenados que permite apreender a ordem no mundo. Este é o caso da ordem nos estados superiores do pensamento matemático.

Gostaria de usar um exemplo da abstração reflexiva no ato criativo, fora do campo da psicologia. Vem da matemática, a rainha das ciências. O corpo da matemática é um modelo de criatividade e também reside no processo da abstração reflexiva. Por esta razão, é de especial interesse.

Quando digo que a matemática é um modelo de criatividade, de novo estou contrariando a posição dos positivistas lógicos, que dizem que a matemática é só linguagem, e linguagem tautológica. Mas, na realidade, a matemática é mais do que isso. Não é tautológica, mas como qualquer sistema de transformações deve ser, é uma construção. Toda a história da matemática é uma história de abstração reflexiva. Gostaria de destacar três principais períodos para discutir este ponto.

O primeiro foi o período grego, quando existiu grande quantidade de criatividade matemática. Naquele tempo, a existência da matemática estava nos objetos, fora do sujeito. Para Pitágoras, os números estavam nos objetos. Para Euclides, as figuras geométricas eram verdadeiras figuras, modos de descrever figuras reais. Para Platão, a essência da matemática não estava nos objetos, mas era entidade ideal; ainda era muito externa ao sujeito do conhecimento. Os gregos, é claro, tinham de usar operações no seu pensamento matemático, mas não tinham consciência disso. Por exemplo, se qualquer coisa fosse dita sobre a álgebra, área em que talvez suas próprias operações se tornassem um tanto mais visíveis, eles não permitiam que entrasse no campo da matemática. Álgebra era só um tipo de fórmula lidando com a razão do sujeito, não era parte da matemática.

Vejo que esta idéia muito realista da matemática tem limites. É o que pode explicar a decadência da matemática grega e o seu fim, que aconteceu no período alexandrino. Penso que a criatividade se gastou, e me parece que isso ocorreu por causa da ausência de qualquer conhecimento ou tomada de consciência da atividade do indivíduo na matemática.

O segundo período foi o começo da tomada de consciência da contribuição do próprio sujeito para matemática. Ocorreu no século XVII, com o desenvolvimento da álgebra. Os árabes já tinham conseguido algum avanço na

álgebra, mas neste período foram Viète e Descartes que mais se destacaram. Um exemplo são os estudos de Descartes sobre as operações comuns aos campos da álgebra e da geometria. Finalmente, Newton generalizou as operações para o infinito com a criação do cálculo.

Estes foram os exemplos de tomada de consciência das operações envolvidas em fazer matemática. Entretanto, nessa época os matemáticos ainda não tinham consciência das estruturas envolvidas. Viam cada operação como um produto independente do desejo do matemático. Ainda não estavam conscientes de que as operações se amarravam umas às outras em grupos estruturados.

O terceiro período na história da matemática começou no século XIX, com a descoberta do grupo de Galois. Houve uma generalização em todas as áreas da matemática, e no século XX emergiram várias noções de estrutura, como a de grupo e de rede.

Considero esses três estágios muito interessantes. Todos são criativos, mas no primeiro a ignorância do papel do próprio matemático na criação da matemática representou a sua esterilização. O segundo estágio revelou o papel do sujeito nas operações, e o terceiro colocou as operações em estruturas. Em cada momento o progresso foi um progresso em reflexão, isto é, uma abstração reflexiva dos avanços feitos no estágio anterior.

Gostaria de dar mais um exemplo da área da psicologia infantil. Talvez vocês estejam familiarizados com os experimentos de conservação que temos feito em Genebra, em que duas quantidades iguais, como as de água em copos, não apresentadas à criança. Uma é colocada em um recipiente de formato diferente e mais estreito, e a criança tende a achar que neste novo recipiente, onde a água fica mais alta, há mais água. Portanto, para a criança, não há a mesma quantidade de água que havia antes. Em outro exemplo, ao mudar o formato de uma de duas bolas iguais de argila, a criança de quatro, cinco ou seis anos de idade pensa que agora existe mais argila em uma bola porque ela está mais larga. Com sete ou oito anos, a questão não é difícil, e a criança acha que você é um idiota perguntando-lhe isso.

Mas como a criança descobre este fato de conservação? Grande número de pessoas em todo o mundo fizeram estes experimentos e apresentaram explicações diferentes. Bruner vê como um tipo de generalização da identidade daquele pedaço de argila ou daquele copo de água. Os psicólogos soviéticos

vêm como um produto da experiência. Tenho visto os experimentos de conservação da perspectiva da abstração reflexiva e parece-me que se tornou um bom exemplo. Na conservação — vamos continuar usando o exemplo da argila —, sempre há um elemento positivo; você adiciona um pouco de argila ao fundo da bola. Mas a argila que vai sendo adicionada ao fundo da bola é tirada do lado da bola, e a quantidade de argila não mudou. O que foi adicionado ao fundo foi tirado de outra parte da mesma bola — e isto ainda é verdade, apesar dos protestos de qualquer bebê¹.

Entretanto, a criança que ainda não tem a noção de conservação está enfocando apenas o aspecto positivo. Existe mais argila sendo adicionada, e ela está se esquecendo totalmente de que um pouco de argila foi tirada de outro lugar. Ela não está inteiramente consciente do todo, da totalidade do ato. Então, quando descobre a conservação, significa que está descobrindo a totalidade da ação, descobre que o que é adicionado à bola de argila é parte e parcela do que foi tirado de outra parte. Ela está se tornando consciente, está refletindo sobre sua ação total. Quando consegue juntar os elementos e perceber que existe, ao mesmo tempo, um elemento negativo bem como um positivo (o tirar e o adicionar), está construída a conservação.

Senhoras e senhores, percebo que estou falando faz tempo, então gostaria de concluir. Tirei muitos dos meus exemplos da infância, porque é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano. No período sensoriomotor, por exemplo, antes do desenvolvimento da linguagem, é inacreditável a sua quantidade de invenção e descoberta. Também tirei exemplos da matemática. Poderia ainda ter tirado da física — na área da construção dos modelos físicos, por exemplo.

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.

¹ Uma criança no platão gritou alto neste ponto da palestra, então Piaget introduziu um elemento de humor (não do vulto).

2

CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A COMPREENSÃO DA CRIATIVIDADE

Maria Lúcia de Oliveira*

EMBORA a idéia de criatividade nos remeta à imediata associação com a produção artística e com o artista e sua arte, e a tendência corrente seja a de que os artistas detêm exclusividade do processo criativo, a psicanálise vem questionar a crença de que há diferença essencial entre o artista e o homem comum e amplia a compreensão do processo criativo.

Ainda que se considere, no presente, a arte como manifestação da excelência criativa, a imagem e o reconhecimento da importância do artista ocuparam diferentes níveis de relevância ao longo dos tempos.

Na antiguidade grega, por exemplo, acreditava-se que a inspiração era um presente dos deuses exclusivamente aos poetas. Somente no século IV a.C., o status de seres ungidos pelas divindades alcançou pintores e escultores. Até então o artista não era livre para escolher sua temática, e seu valor pessoal consistia unicamente na sua capacidade de imitar a natureza; portanto não tinha motivos para identificar como seu o produto de sua atividade artística, pois o valor estava na obra (caracterizada pela exaltação político-sacerdotal e pela personificação mítico-religiosa), pouco importando sua autoria.

Embora as primeiras assinaturas apareçam na Grécia do século VI a.C., o hábito de identificar a obra data do século XV, quando a figura do artista adquire certa independência e reconhecimento, momento em que se começa a compreender a arte como intenção criativa.

* Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista (Unesp).