

A CRIATIVIDADE INFANTIL NA PERSPECTIVA DE LEV VIGOTSKI*

Geisa Nunes de Souza Mozzer**

Fabrcia Teixeira Borges***

RESUMO

O presente artigo é uma reflexão teórica sobre os processos de criatividade e criatividade infantil, buscando esclarecer o leitor sobre estudos recentes sobre o tema, priorizando a teoria histórico-cultural de Vigotski. Entendemos a criatividade como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções superiores como a imaginação, o pensamento, a memória e a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana é semioticamente mediada pela cultura.

1. INTRODUÇÃO

Entendendo a criatividade como um processo psíquico que se constrói na criança desde muito cedo, interessou-nos o fato de compreender melhor como este processo se constitui e com quais processos se relaciona nesse período do desenvolvimento. A primeira razão pela qual apontamos a necessidade de estudar a criatividade infantil, numa perspectiva histórico-cultural, é a polarização constatada na maior parte dos estudos sobre criatividade que seguem, basicamente, duas direções: a concepção inatista e a concepção ambientalista da psicologia (Davis e Oliveira, 1994).

Falar de criatividade não é uma tarefa fácil. Apesar do termo estar muito presente na literatura científica e cotidiana, não há uma definição única desse conceito. Isso se torna mais complexo quando tratamos da criatividade da criança. É oportuno lembrar que criatividade tem sido apontada, pelo senso comum, como um fenômeno mágico e misterioso, que acontece no homem independentemente das circunstâncias e do meio no qual ele está inserido. Este pensamento não aconteceu nem alcançou tal hegemonia por acaso. Vários são os autores (Amabile 1989, De La Torre 2005, Runco, 1996) que concordam com o fato de que a criatividade faz parte da natureza humana e, portanto, irá se desenvolver em maior ou menor grau dependendo das condições ambientais e sociais. Neste caso a cultura interfere nos níveis de criatividade, mas não na sua origem.

Ao definir o conceito, Alencar (1993) afirma que a “*criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma idéia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou idéias já existentes*” (p.15), e ressalta, ainda, a importância do produto criativo ser uma resposta apropriada a uma dada situação. Sternberg e Lubart (1995) também definem criatividade a partir do produto criativo, sendo que este tem que ser algo novo e apropriado. A característica “novidade” tem, para este grupo de autores, a ver com algo que seja inusitado, diferente do usual e original, enquanto o termo “apropriado” refere-se ao produto considerado como algo útil e adequado a uma determinada situação.

* Artigo recebido em 29/6/2008 e aprovado em 13/10/2008.

** Doutora em Psicologia (UNB) e professora da FE/UFG.

*** Doutora em Psicologia (UNB) e professora da Unit.

Para Fleith e Alencar (2005), não existe uma definição consensual de criatividade. As autoras ressaltam que as várias definições podem ser distribuídas em quatro categorias: pessoa, produto, processo e ambiente. E continuam, afirmando que as definições que focalizam a pessoa incluem três aspectos: características cognitivas, traços de personalidade e experiências durante a vida. Já a segunda categoria de definições de criatividade enfatiza o produto que deve ser novo, útil e de valor para a sociedade. A terceira categoria diz respeito ao processo ou à forma de desenvolver produtos criativos. *“O processo criativo pode envolver uma maneira original para produção de idéias incomuns, combinações diferentes ou transformação de uma idéia já existente”*. (p.86). Finalmente, concluem as autoras que as definições agrupadas na quarta categoria enfatizam o papel do ambiente na promoção ou inibição de habilidades criativas. *“Nesta perspectiva, criatividade é o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos (ou instituições sociais)”* (p.87).

Mitjás Martínez (2004a) ao tratar da questão da potencialidade presente, não apenas no senso comum, mas também na literatura especializada, afirma que o pensamento de que a criança nasce criativa e que é o meio que a inibe ou a estimula não corresponde à concepção histórico-cultural.

Sobre esta questão afirma:

O enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta. (p.85)

Para a autora, a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, mas um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito. Desta forma, a criança pode ou não desenvolver recursos psicológicos que lhe permitirão ações criativas em contextos sociais determinados.

Mitjás Martínez (1997) estuda a criatividade que se mostra presente na maior parte das pessoas. A autora entende que este processo humano é constituído na relação histórica que o indivíduo estabelece com o seu contexto social. Histórico não somente no sentido da história passada do sujeito, mas referindo-se à natureza dos processos psicológicos humanos que se constituem num contexto cultural específico.

Contrariando a crença de que a criatividade seria um privilégio de poucos, selecionados pela cultura, ou um “dom divino”, para Vigotski (1930/1990) a criatividade não é rara, mas está presente sempre que a imaginação humana combina, muda e cria algo novo. Vigotski, ainda no início do século passado, inaugura uma nova abordagem sobre a criatividade, entendendo-a não como uma qualidade natural do sujeito, mas sim, como resultado da interação entre o indivíduo e o contexto social.

CRIATIVIDADE INFANTIL

Ao buscar na literatura científica dos últimos dez anos, trabalhos que discutem a criatividade infantil, tanto na literatura nacional como internacional, constatamos que não é fácil encontrar artigos e livros que tratem de forma específica este tema. Ligados à criatividade na infância, encontramos textos que se referem ao

brincar; à importância do brincar no desenvolvimento da criança; à imaginação e à fantasia ligadas à aquisição da linguagem; e à infância de um modo geral.

Freud (1908/1976) relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos de seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. E continua afirmando que o brincar da criança é determinado pelo desejo de ser grande e adulto. Esse desejo auxilia no desenvolvimento, pois a criança está sempre brincando de adulto, imitando em seus jogos aquilo que conhece da vida dos mais velhos.

Quando Winnicott (1975) aborda a origem da criatividade, a partir de uma perspectiva também psicanalítica, afirma que esta significa o colorido de toda a atitude com relação à realidade externa. Para ele, o mundo sem este colorido é um mundo de submissão que *“traz consigo um sentido de inutilidade e está associado à idéia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida”* (p.95). Sem criatividade seria uma maneira doentia de se viver. Explicando de forma diferente, este autor entende a presença de criatividade como condição para uma vida saudável, ou a forma com que o indivíduo se relaciona com a realidade externa. A criatividade é, para ele, o que dá sentido à vida humana. Entende, ainda, que é impossível uma destruição completa da capacidade de um ser humano para o viver criativo, *“pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano”* (p. 99).

Ao discutir a criatividade infantil, Winnicott afirma que:

o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (Winnicott, 1975, p. 100).

Ao mesmo tempo que Winnicott (1975) parece dar um valor à criatividade, chegando a concebê-la como *‘um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa’*(p.95), o autor compara o impulso criativo do prolongar do choro do bebê com um som musical e o respirar de uma criança doente com a inspiração de um arquiteto. Neste sentido, ele coloca no mesmo nível e contendo a mesma origem, todas essas que, para ele, são manifestações de criatividade. Podemos afirmar, então, que, para este autor, toda expressão da vida humana, em relação à realidade externa, é criatividade e esta tem sempre uma mesma origem, a pulsão sexual.

Runco (1996), ao tratar da criatividade infantil, entende que a mesma não percorre um caminho idêntico em todos os indivíduos, apesar de podermos observar algumas regularidades entre eles. Neste sentido, considera que o sujeito criativo é menos convencional, menos resistente a mudanças e mais autônomo.

Entendendo que o brincar é um processo que constrói a subjetividade e a criatividade na criança, devendo ser a atividade principal nesta fase da vida, Meira (2003) observa que hoje as crianças se encontram confrontadas com a crescente subtração deste espaço de criação, por excelência. Em seu trabalho os efeitos desta situação – privação do ato de brincar na escola e em casa – puderam ser evidenciados na clínica psicanalítica, quando as crianças manifestaram dificuldades em relação a colocar

em situação de jogo sua criação. Dessa forma, a posição subjetiva da criança marcada pela independência e individualismo se reflete também nas vias de transmissão educacional, o que torna mais grave esta situação.

Considerando ainda a relação entre o brincar na primeira infância e o desenvolvimento da criatividade, Moreno (2006) apresenta uma pesquisa com crianças de cinco anos sobre a origem da diferença entre os níveis de criatividade de crianças que freqüentavam os centros de educação infantil de Sevilla, na Espanha. Para a autora, é na primeira infância, no contato com a família, que se começa a configurar a personalidade; quando se constroem as primeiras capacidades; fomentam-se os primeiros interesses; estabelecem-se as primeiras motivações e se alicerçam os pilares da habilidade criadora. Estas características personológicas e habilidades se originam, principalmente, da relação dessas crianças com seus pais que organizam um contexto familiar enriquecido de estímulos que aumentam os recursos criativos de seus filhos. Os pais das crianças consideradas mais criativas se preocupavam de maneira intencional em estimular todos os sentidos de seus filhos durante esta etapa da vida, principalmente através de jogos e atividades variadas.

Segundo Moreno (2006) é nos primeiros anos de vida que a criatividade pode cultivar-se de modo especial e este é o momento ideal para se buscar a origem das diferenças de criatividade entre os diversos sujeitos. Ela conclui suas observações, afirmando que as crianças que apresentaram um maior nível de criatividade não só brincavam bastante com seus pais e irmãos, principalmente mais velhos, como os jogos preferidos destas crianças de criatividade alta implicavam mais fantasia e criatividade do que em casos de crianças com nível de criatividade baixa. Ao se referir ao ato de contar histórias, por exemplo, a autora afirma que os pais das crianças com um nível mais alto de criatividade, além de contar histórias e contos clássicos, tendiam a inventar outras histórias e a fantasiar para seus filhos.

Neves-Pereira (2004), analisa, em sua tese de doutorado, interações sociais e práticas educativas de professores da educação infantil que poderiam estar associadas à promoção ou à inibição da criatividade, identificando características das atividades, desenvolvidas na rotina diária da sala de aula, e das interações que poderiam estar relacionadas com a promoção ou inibição de comportamentos criativos. A análise microgenética das práticas dos professores buscou relacionar características do contexto e estratégias de interação com a promoção ou inibição de ações criativas entre as crianças. A análise das interações evidenciou a importância da identificação de ações específicas que podem promover ou inibir a criatividade. A função docente foi percebida, neste trabalho, “*como uma das ferramentas do desenvolvimento do potencial criativo na escola*” (p.220).

Neves-Pereira (2004) define, a partir da literatura revisada, indicadores de criatividade, na ação do professor, que busca analisar através da observação de atividades estruturadas para promover o comportamento criativo das crianças, tais indicadores são: a) de ordem cognitiva - fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, competência para solucionar problemas, imaginação combinatória (p. 72); b) de ordem personológica – motivação intrínseca, não conformismo, auto-estima, interesses amplos, persistência, habilidade especial em alguma área específica, autonomia, curiosidade, abertura para experiências, atitudes de correr riscos, humor e independência (p. 78); c) indicadores sócio-culturais – construção de situação criativas, função mediadora bem-sucedida da professora, natureza do processo de avaliação dos alunos, cooperação, valorização do não convencional, espaço de auto-conhecimento, dentre outros. Em pesquisa anterior (Borges, 1997), também observamos um grau de correlação significativo entre o tipo de escolas e a criatividade de professores. Em

escolas abertas o nível de criatividade de professores era maior quando comparados com os de escolas tradicionais.

Em relação ao desenho infantil, Silva (1998) realizou um trabalho no qual focaliza algumas das condições sociais de produção da atividade gráfica. As informações foram levantadas através de vídeo-gravações e de desenhos de crianças na primeira infância em situações de produção gráfica, em sala de aula. Baseada na abordagem histórico-cultural, a análise buscou verificar as relações entre a fala e o desenho, assim como as ações das crianças diante das possibilidades funcionais dos materiais empregados na atividade gráfica e as mediações entre os pares e a professora. Os resultados do estudo mostraram a importância das interações sociais e a contribuição da cultura no desenvolvimento do grafismo em detrimento da maturação biológica, tão em voga ainda nos dias de hoje.

Quando tratamos de trabalhos com crianças na primeira infância, como os de Silva (1998), observamos que a participação do outro é considerada muito importante no brincar, na narrativa e na atividade gráfica para a aquisição da linguagem escrita. Porém, esta dimensão histórico-cultural vem sendo negligenciada quando comparada à análise de outras esferas da atividade simbólica da criança, como, por exemplo, o desenho e as artes. É como se os estudiosos da área entendessem que a participação da sociedade e da cultura é benéfica e possível somente em um determinado aspecto da vida humana, principalmente naqueles que dizem respeito às questões cognitivas. Quando se trata das artes, do desenho, da música, portanto, daquilo que normalmente se considera mais diretamente relacionado à criatividade, geralmente a interferência do outro assume uma forma negativa e até mesmo nociva.

Amabile (1989), ao fazer pesquisas sobre criatividade em crianças, aprofundou os seus estudos numa posição que privilegia as chamadas situações criativas, as circunstâncias envolventes, o ambiente social e as diversas formas e processos através dos quais gera, incentiva, desenvolve, entrava, limita ou mata a criatividade. Situação esta que ela define como uma confluência de fatores diversos. O curioso do modelo que Amabile foi construindo é que, embora, partida das condições sociais, a autora considera como fator primordial da criatividade a motivação intrínseca dos indivíduos. Os aspectos ambientais e sociais só são pertinentes porque, segundo ela, têm um forte impacto sobre a motivação intrínseca. Uma das principais teses de *The Social Psychology of Creativity* (1983) é a de que a motivação intrínseca promove a criatividade e a motivação extrínseca lhe é pernicioso. Contudo, em publicações posteriores (Amabile, 1989, 1990), a autora reaprecia e valoriza o papel da motivação extrínseca.

A premissa básica do livro de Amabile, *Growing up creative* (1989) é que tal como uma planta pode ser cultivada, a criatividade pode ser cultivada na criança. Para a autora, ao criar uma criança com amor, regando-a com afeição e elogio, e alimentando-a com estimulação intelectual, o adulto será capaz de colher boas sementes de sabedoria no futuro. Na obra, Amabile descreve as experiências da infância de Albert Einstein, Marie Curie, Margaret Mead, Pablo Picasso, Pablo Casals, Isaac Asimov e de Wolfgang Amadeus Mozart, questionando, principalmente, quais aspectos da vida destes mestres criativos nutrem sua movimentação para produzir maravilhas criativas.

Assim, parte do livro é dedicada ao exame dos fatores que servem de motivadores para as crianças serem criativas. Além da importância da motivação, Amabile (1989) também discute como se pode reconhecer a criatividade infantil, os estágios dos processos criativos e como práticas escolares de repressão e coerção podem destruir a criatividade das crianças.

No capítulo que discute sugestões para os professores manterem a criatividade nas crianças, a autora apresenta algumas maneiras de ajudar a comemorar, publicamente, os trabalhos criativos na sala de aula. Como, por exemplo, a exposição dos trabalhos considerados criativos nos murais da escola, a leitura pública de redações criativas para toda a sala, dentre outros processos. Outro aspecto que julgamos interessante é promover a criatividade nas crianças através do que Amabile (1989) chamou de hábitos criativos. Por exemplo, levantar hipóteses sobre como foi feito um determinado produto, considerado criativo; percorrer os caminhos traçados pelos autores dos produtos. A partir da utilização das mencionadas estratégias, as crianças poderão, segundo a autora, adotar um estilo de pensamento mais crítico e criativo.

Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999) elaboraram um manual de técnicas relacionadas às estratégias estimuladoras do pensamento criativo, disponibilizando ao público instrumentos e recursos para o desenvolvimento da criatividade de crianças. Através desse manual, a intenção das autoras é abrir espaço no currículo escolar, nas famílias e nos consultórios psicológicos para algumas atividades relaxantes que ajudam a desenvolver habilidades do pensamento criativo. Essas autoras estudam e pesquisam a criatividade infantil sob uma ótica da psicometria, principalmente com técnicas de criatividade com crianças que possuem altas habilidades e com treinamento de professores.

A partir do que foi apresentado, pode-se verificar que não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade infantil. No entanto, a maioria dos autores citados entende que a criatividade está relacionada à produção de algo novo e de valor e que este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais.

No entanto, podemos afirmar que, dentre os autores que estudam a criatividade infantil, existe um consenso no fato de relacionar o ato criativo à ação de brincar. Tanto estudos mais clássicos, com base na teoria psicanalítica (Winnicott, 1975 e Meira, 2003), como estudos baseados nas teorias consideradas interacionistas (Runco 1996, Maheirie, 2003 e Facci, 2004) consideram que ao brincar a criança é estimulada a imaginar, fantasiar e criar. O primeiro grupo, contudo, entende que na base da expressão criativa, tanto da criança como do adulto, está a pulsão sexual e o desejo. E ainda considera que a primeira infância é um momento especial para o cultivo da criatividade, sendo nesta faixa etária que se deve buscar a origem da mesma. Já para o segundo grupo, o ato de criar está, principalmente, relacionado às interações sociais e à cultura na qual a criança está inserida e que, apesar de se constituir desde muito cedo na criança, não é nessa fase que a criatividade se apresenta mais desenvolvida.

Outro aspecto observado é que para esses autores a criatividade está presente na maior parte das pessoas, diferenciando-se em níveis de desenvolvimento e manifestação, e que a destruição completa da capacidade criativa é quase impossível. Esse nível de manifestação da criatividade na idade adulta estaria, então, relacionado ao ato de brincar na primeira infância. Contrariando esta lógica só encontramos o trabalho de Sawaya (2001) no qual afirma que, apesar de as crianças pesquisadas aparentemente não gastarem a maior parte de seu tempo brincando, elas apresentaram um nível verbal de suas fantasias, imaginação e criatividade, bastante desenvolvido. O resultado deste estudo mostrou a importância das interações sociais estabelecidas informalmente entre as crianças e os adultos da comunidade na expressão da criatividade infantil na linguagem.

A CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.

Para, Vigotski (1930/1990), não é difícil ver a criatividade infantil expressa nas brincadeiras das crianças, desde uma idade bastante precoce. O autor afirma que, quando uma criança pequena imagina montar num cavalo, brincar de bonecas, imaginando-se como mãe, está expressando um nível primário de criatividade. Claro que nessas brincadeiras as crianças reproduzem boa parte do que elas vêem e vivem, portanto, a maior parte deste comportamento é imitativo, mas esses elementos de experiências anteriores não são sempre reproduzidos nas brincadeiras exatamente como eles aconteceram na realidade, existindo uma recombinação de elementos ou atividade criativa combinatória que constroem uma nova realidade e que, segundo este autor, estão relacionadas com a necessidade da criança. Assim, a brincadeira da criança não é uma mera reprodução, mas recria novas realidades em resposta às suas necessidades.

A questão, agora, é a seguinte: como acontece esta atividade criativa combinatória? Em quais condições e a quais leis está submetida? Para responder a esta questão, Vigotski (1930/1990) afirma que a primeira e mais importante lei a que esta atividade está submetida é a lei da aprendizagem.

A atividade de imaginação criativa depende prioritariamente da variedade e da riqueza das experiências prévias. Quanto mais ricas forem as experiências pessoais, mais material a imaginação terá à sua disposição. Aí está a razão pela qual a criança possui menos imaginação do que o adulto (p.89).

Outro pressuposto desenvolvido por Vigotski (1930/1990) é que a criatividade não é um fenômeno catastrófico ou caótico, mas pressupõe um processo de elaboração e maturação biológica e social, pois a organização do material experienciado é um processo complexo. Para este autor, a fantasia ou imaginação está ligada a um processo de associação e dissociação - habilidade de selecionar diferentes características de um todo complexo. Na associação a criança percebe os fatos como um todo. Na dissociação ela o divide em partes, comparando-as. Assim, algumas delas se mantêm e outras são esquecidas. Esta análise dos acontecimentos é importante para a ação futura, pois, ao processo de dissociação, segue o processo de mudança, no qual os elementos dissociados são internalizados e alterados de acordo com suas necessidades e motivações.

Outro elemento que compõe o processo de imaginação é a associação (síntese), que corresponde à união de elementos dissociados aos alterados citados anteriormente. Um terceiro fator no trabalho da imaginação criativa refere-se à capacidade de combinação de diferentes formas, unindo imagens subjetivas com 'saberes' objetivos, para, finalmente então, materializar a imaginação numa forma externa, visível, que corresponde ao produto. Vigotski (1930/1990) também aponta uma condição básica para a criação humana que seria o coeficiente social. Isto significa que o indivíduo só cria se tiver condições sociais para criar. Nesses termos, nenhuma criação é exclusivamente pessoal.

Outra questão que se coloca é o que distinguiria a criatividade infantil da criatividade adulta? Existe algum elemento particular que compõe a imaginação da criança que não está presente na imaginação do adulto? A esta altura Vigotski discute o fato de estar bastante presente no senso comum a idéia de que a criança é mais imaginativa que o adulto, e ainda, que é na infância que a fantasia mais se desenvolve. Para Vigotski (1930/1990), porém, este não é o ponto de vista científico, pois a experiência infantil é qualitativamente mais pobre do que a do adulto. Então, sua

relação com o mundo não tem a mesma complexidade e diversidade que podemos distinguir no adulto. Para Vigotski o mundo experimental da criança e sua capacidade de reorganizá-lo internamente é menor, e isso é a base para o desenvolvimento da criatividade humana. Assim, no processo de maturação biológica a imaginação também amadurece e se transforma. A princípio o desenvolvimento da imaginação e da razão acontece de forma separada, com uma relativa independência nestes dois processos na infância. Além de a criança ter menos experiência do que o adulto, ela perde na sua capacidade de fazer relações combinatórias deste material (sínteses combinatórias). A imaginação infantil seria, então, um primeiro nível de desenvolvimento da criatividade adulta. No adulto, imaginação criativa estaria mais próxima do pensamento abstrato e a razão passa a se misturar com a imaginação.

Em oposição à tendência de supervalorizar a criatividade como função isolada, Vigotski (1930/1990) enfatiza o papel do pensamento e de outras funções psíquicas, como a imaginação e a memória, no processo criativo. Além disso, uma de suas principais teses diz respeito ao desenvolvimento da criatividade no ciclo de vida, questão também pouco abordada pela psicologia da criatividade. Embora não trace períodos fixos no desenvolvimento das funções humanas, sob a perspectiva de desenvolvimento da criatividade durante a vida, para ele, a criança tem, necessariamente, a criatividade menos desenvolvida que o adulto. Vigotski deixa claro, ainda, que o desenvolvimento da criatividade não acontece isolado das funções psíquicas que se desenvolvem no ciclo de vida da criança. Pelo contrário, ele se dá numa relação estreita com outras funções como a imaginação e o pensamento e a memória.

Nosso interesse aqui pela memória se dá devido ao fato de Vigotski (1934/1991b) entender que nos primeiros anos de vida, a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções. Assim, ressalta que o pensamento da criança de pouca idade é fortemente determinado por sua memória. Segundo ele, para a criança pequena, pensar é recordar, ou seja, apoiar-se em sua experiência precedente, em sua variação.

Para Vigotski (1930/1990) e seus colaboradores, a experiência da criança, documentada na memória por causa dos sentidos que representa, determina toda a estrutura do pensamento e suas variações (atividade criativa) nas primeiras etapas do desenvolvimento. Assim, podemos afirmar que, a criatividade da criança na primeira infância está diretamente relacionada com a memória e com outras funções psíquicas que tenham sentido e significado para ela.

Vigotski (1934/1991b) apresenta relatos de pesquisa sobre o desenvolvimento da memória em crianças de seis, sete e oito anos e conclui que, apoiando-se nos instrumentos que lhes eram apresentados, passavam a construir novas relações. O autor chama essa etapa de utilização de signos externos nas operações internas, formando novos enlaces, ou seja, a criança organiza seus estímulos para executar sua reação – o processo de interiorização. Através dele, a criança assimila a própria estrutura do processo e incorpora as regras que utilizam os signos externos e operam mais facilmente com eles.

Ao tratar de fases posteriores do desenvolvimento, Vigotski (1930/1990) chama a atenção para a ligação entre a imaginação do adolescente e o brincar da criança. A imaginação do adolescente seria o sucessor da brincadeira infantil. No entanto, a diferença básica entre os dois processos é que a fantasia na criança estaria mais ligada à realidade concreta, ou seja, a imaginação da criança diverge muito pouco da realidade. Já a imaginação no adolescente estaria mais ligada ao intelecto, sem desprezar as necessidades e emoções que também estão na base desta função. Mas, o

adolescente tem a capacidade de imaginar, criar e mudar criticamente a situação concreta em que se encontra.

E ainda com relação à adolescência, Vigotski (1930/1990) esclarece que a visão tradicional, que concebe a imaginação e fantasia como funções centrais no desenvolvimento do adolescente, é incompleta, pois só considera um lado destas funções. O lado que está relacionado com a emoção, o impulso e o humor. O outro lado da imaginação, relacionado com o pensamento e a vida intelectual fica obscurecido. Ainda ao tratar da fantasia, o autor lembra que esta não se desenvolve como uma função completamente independente das outras. Seu desenvolvimento é uma consequência do desenvolvimento do adolescente como um todo e se conclui num complexo processo de mudança que toda a mente do adolescente está submetida. Assim, o desenvolvimento da fantasia, na adolescência, não é oposto ao desenvolvimento do pensamento abstrato e da formação de conceitos.

Quando Vigotski (1896-1934) se dedicou ao estudo da criatividade e da imaginação nas crianças, as pesquisas sobre este tema ainda não existiam como as conhecemos hoje. Apesar disso, a concepção de criatividade traçada por Vigotski oferece uma base fundamental para compreendermos o papel do social e do cultural no fenômeno criativo, questão de inegável importância nas modernas abordagens sobre criatividade (vide Csikszentmihaly 1999, Mitjás Martínez 1997, Simonton 2002, dentre outros).

Já na década de trinta, Vigotski questionava a noção comum de que a criatividade seria um fenômeno raro e natural da essência humana. A criatividade é, para este autor, um processo presente na realidade cotidiana. Esta atividade obedece, portanto, duas formas básicas de construção: a primeira seria a reprodução de fatos anteriormente vividos, ligada diretamente à memória; e a segunda seria a capacidade que o organismo humano tem, devido à plasticidade do sistema nervoso e da imaginação, de mudar o que foi mantido na memória, criando e desenvolvendo novos hábitos. Vigotski afirma que a capacidade criativa está relacionada com a habilidade humana de lidar com a mudança.

Num dos poucos artigos que escreveu sobre a imaginação e a criatividade, Vigotski (1930/1990) deixa claro que qualquer atividade humana não representa uma reprodução integral do que aconteceu, mas a criação de formas ou atividades, originadas de uma segunda classe de criatividade ou comportamento combinatório. Por outras palavras, o cérebro não é um órgão que só mantém e reproduz nossas experiências anteriores, mas que cria e combina elementos numa nova situação e comportamento. E continua afirmando que “*a atividade criativa faz o seguinte: está atenta para o futuro, criando-o e mudando a visão do presente*” (p.85). Para este autor, o que diferencia a cultura humana do mundo natural é exatamente a criatividade, que está relacionada com a capacidade de mudança, com a imaginação e com o pensamento.

A BRINCADEIRA: ESPAÇO DE CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E REINVENÇÃO DA REALIDADE

De acordo com Vigotski (1932/1987), no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos nele contidos. Entretanto, quando se iniciam os jogos de faz-de-conta ou jogos de papéis, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação e de fantasia, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. Ela é agora capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em

outra. Assim, o campo de significados se impõe sobre o campo perceptual, ampliando-o. E este processo tem implicações importantes no seu desenvolvimento, particularmente naquilo que se refere à construção de significados sobre o mundo que a cerca. Através da brincadeira, há um aumento das alternativas em usar os objetos a partir da flexibilidade em instaurar-lhe novos significados pelo processo de imaginação. Essa nova forma de operação com significados abre-lhe um novo campo de compreensão e de invenção da realidade.

Segundo Vigotski (1932/1987), quando as crianças criam suas histórias de faz-de-conta, retiram os elementos de sua história das experiências reais vividas por elas anteriormente, mas não os reproduzem na íntegra, recombinao esses elementos e produzindo algo novo. Para a criança, um cabo de vassoura torna-se um cavalo e com ele galopa para outros mundos; pedrinhas viram comidinhas e com elas faz deliciosos e saborosos pratos; um pedaço de tecido a transforma em príncipe, princesa ou herói, conduzindo-a aos castelos, campos de outros tempos e lugares. Essa capacidade de compor e combinar o antigo com o novo é, para o autor, a base da atividade criadora do homem.

Não é leviano afirmar, portanto, que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas. Através das brincadeiras, a criança desenvolve funções psicológicas importantes, como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade cultural na qual vivem, incorporando e, ao mesmo tempo, questionando regras e papéis sociais. Podemos dizer que nas brincadeiras as crianças podem ultrapassar a realidade, transformando-a através da imaginação. Porém, ao lado do desprendimento possibilitado pela imaginação e fantasia nas brincadeiras, encontra-se a subordinação às regras impostas pela realidade (Maluf e Mozzer, 2000; Mozzer, 1994). Este fato ficou mais visível, em nossas pesquisas, em crianças mais velhas, as de sete anos. Entre as crianças de cinco e seis anos, a insubordinação às regras e o descompromisso com as instruções, possibilitando um maior descolamento da realidade, estiveram mais presentes.

Através dos jogos de papéis, a criança reelabora situações de sua vida cotidiana, combina e cria novas realidades, desempenhando papéis que vivencia no cotidiano (como filha, por exemplo) e também papéis que ainda poderão ser vivenciados (o de mãe, por exemplo); além de vivenciar papéis que aspira (cantora, policial); e, ainda, papéis condenados pela sociedade (ladrão e bêbado). Assim, a gênese do processo do brincar está naquilo que a criança conhece e vivencia e, com base nessa experiência, ela cria novas situações. Vivenciando esses papéis, a criança toma consciência de si e do mundo, construindo significados sobre a realidade, é o que Vigotski (1934/1991b) chama de contato social consigo mesmo.

Continuando o raciocínio vigotskiano, a esfera lúdica permite a relação dialética entre a fantasia e a realidade. Muitas vezes a criança usa, na brincadeira, os objetos com suas funções reais. Em outras situações, porém, os mesmos objetos são utilizados para cumprir funções inusitadas. Essa flexibilidade de uso apresenta, na sua base, o conhecimento e a vivência que a criança tem do objeto concreto; pois, ela deve ser capaz tanto de ignorar certas características do objeto, quanto mantê-las, quando lhe convier, para que a ação substitutiva seja possível (um pedaço de pano não serviria como tambor, uma vez que não produziria som). Esse exercício imaginário da criança, também pode ser identificado nas relações interpessoais: na convivência do seu “eu” real com o “eu” dos papéis representados; papéis e relações estabelecidos com base nas vivências anteriores, bem como papéis e relações estabelecidos com base em fatos ainda não vivenciados; ações reproduzidas e ações antecipadas/criadas.

Ainda segundo Vigotski (1932/1987), numa brincadeira de “faz-de-conta”, por exemplo, o comportamento das crianças pequenas é fortemente influenciado pelas características da situação concreta em que elas se encontram. Ao brincar, a criança começa a conseguir abstrair o significado dos objetos que não estão presentes. Este constitui um passo importante no percurso que a tornará capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas. Neste caso, o brinquedo provê uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Para Oliveira (1993), na sua interpretação da teoria vigotskiana, a brincadeira é também uma atividade regida por regras, pois não é qualquer comportamento que se torna aceitável no âmbito de uma dada brincadeira. As regras contribuem para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir, então, que para Vigotski (1932/1987), o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Portanto, não se restringe às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas refere-se à capacidade do homem de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata. Para ele, quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades têm de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações, especialmente através de suas brincadeiras. E, quanto mais possibilidades tiverem de desenvolver sua imaginação, mais criativas serão nas suas ações/interações com a realidade.

Julgamos importante esclarecer que o brincar é um processo histórico e socialmente construído. Isso significa que as crianças aprendem a brincar com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social. As mães ou pessoas responsáveis pelos cuidados com os bebês ajudam-lhes a brincar, desde cedo, quando, através dos vínculos afetivos estabelecidos, interagem com eles, criando diferentes situações que poderíamos identificar como o início deste processo. As conhecidas brincadeiras que os adultos e crianças mais velhas costumam fazer com os bebês, de esconder e de achar os próprios bebês ou objetos atrás de panos ou cobertas, são exemplos disso. Esse tipo de brincadeira, além de estreitar os vínculos afetivos adultos-bebês, auxiliam as crianças na elaboração da imagem mental do objeto ou da pessoa ausente.

Contar histórias é, também, uma atividade muito vivenciada na infância. Tal atividade deve ser encarada, como uma atividade lúdica e um recurso importante para promover o desenvolvimento das crianças, pois nessa ação estão envolvidos o pensamento, a imaginação, a fantasia e a criatividade. Esta atividade é considerada, também, como uma fonte de prazer e de estímulo à expressão da criatividade. Ao contar, recontar e criar sua própria história, a criança, mesmo ainda não alfabetizada, constrói sentidos e significados, expressa sentimentos, cria seu próprio mundo

vivenciando suas fantasias, oportunizando o conhecimento de si e do ambiente que a cerca (Mozzer,2008).

Algumas questões que devem ser destacadas num estudo sobre criatividade infantil é que na brincadeira, mesmo das crianças pequenas, podem ser identificados e caracterizados, com clareza, os critérios de novidade e valor que definem a criatividade. Esta, contudo, expressa-se de forma muito diversa. Isto quer dizer que, em uma atividade concreta, a criatividade tem, mesmo em uma única atividade, múltiplas formas de expressão relacionadas com o caráter único e singular do sujeito da ação criativa. Aspectos também importantes são os elementos contextuais para a compreensão da forma pela qual a criatividade se constituiu e se expressa, porém dada a complexidade da forma em que a criatividade se constitui e se desenvolve, não podem ser estabelecidas relações de causa-efeito entre uma situação concreta e seu impacto na criatividade da criança.

ABSTRACT

The present article is a theoretical reflection on the processes of creativity and infantile creativity, searching to clarify the reader on recent studies on the subject, being prioritized the historical-cultural theory of Vigotski. We understand the creativity as a psychic process that if constructs in the child since very early and that it is developed in set with other superior functions as the imagination, the thought, the memory and the trick. The possibility to create is on to the historical, familiar, pertaining to school context and to the wealth of experiences lived deeply for the child. The creativity as activity human is mediated by the culture.

Key words: creativity; infantile creativity; historico-cultural theory; infantile education.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

AMABILE, T. Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. Em M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage, 1990, p. 61-91.

_____. *Growing up Creative: nuturing a lifetime of creativity*. New York: Crown Publishers, 1989.

_____. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag, 1983.

BORGES, F. T. Habilidades de pensamento criativo em professores de escolas tradicionais e inovadoras. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Psicologia – UnB, Brasília-DF, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez - 2 ed. rev.- (Coleção magistério. 2 grau. Série formação do professor), 1994.

DE la TORRE, S. *Dialogando com a criatividade*. Trad. Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

FACCI, M. G. D. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, Campinas. vol. 24 n° 62, 2004, p. 64-81.

FLEITH, D. S. & ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol 21 n° 01, Brasília, 2005.

MALUF, M. R. & MOZZER, G. N. S. Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 16, 2000.

MAHEIRIE, K.. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicol. Estud.* , jul/dez., vol. 8 n°2, 2003, p. 147-153.

MEIRA, A. M.. Benjamim, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia e Sociedade*, jul/dez. vol. 15 n°2, 2003, p. 74-87.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In *O outro no desenvolvimento humano. Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In VIRGOLIM, Ângela M. (org). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora UnB, 2007.

MORENO, M. G. (2006). La creatividad em los alumnos de educación infantil: Incidencia del contexto familiar. *Creatividad e Sociedad*, n° 9, 2006.

MOZZER, G. N. S. Um estudo sobre a memória em crianças de 5 a 7 anos. *Dissertação de Mestrado* do Programa de Pós graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP, 1994.

NEVES-PEREIRA, M. S. *Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 1996.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Histórico*. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1993.

RUNCO, M. Personal Creativity: definition and developmental issues. In: *Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Jossey-bass Publishers, 1996.

SAWAYA, S. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia USP*, vol.12, no.1, 2001, p.153-178.

SILVA, S. M. C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. *Psicologia USP*, vol.9, n° 2, 1998, p. 205-220.

SIMONTON, D.K. *A Origem dos Gênios*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

STENBERG, R.J. & LUBART, T.I. *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press, 1995.

WINNICOTT, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed. LTDA, 1975.

VIGOTSKI, L.S. Imagination and creativity in childhood. In: *Soviet Psychology*, v. 28, 1930/1990, p. 84-96.

_____. *Obras completas*. Editorial Pueblo e Educación, 1929/1997.

_____. Imagination and creativity in the adolescent. In: *Soviet Psychology*, v. 29 (1), 1934/1991.

VIRGOLIM, A. M. R, FLEITH, D. S. & NEVES-PEREIRA, M. S. *Toc, Toc, Plim, Plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento*. 7ª Edição. Campinas: Papirus Editora, 1999.