




---

**A CRIATIVIDADE COMO VONTADE DE POTÊNCIA E COMO EXPRESSÃO DA AGRESSIVIDADE NO CONTEXTO DE UMA PEDAGOGIA HUMANA**

***THE CREATIVITY AS AN EXPRESSION OF POWER AND AGGRESSIVENESS IN THE CONTEXT OF HUMAN PEDAGOGY***

---

**RETONDAR, Jeferson José Moebus<sup>1</sup>  
MATTOS, Rafael da Silva<sup>2</sup>**

---

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é refletir sobre o lugar da criatividade no contexto de alguns argumentos filosóficos e no contexto da psicanálise, apropriada por Donald Winnicott, considerando sua importância no processo de formação do sujeito. Num primeiro momento o texto trata da criatividade como expressão de potência e vitalidade, incorporando leituras de Espinosa, Nietzsche, Bergson e Deleuze. No segundo momento, utilizamos a perspectiva psicanalista de Winnicott para pensar a relação entre agressividade e criatividade. Concluímos que se faz necessário enfrentar, desafiar e se opor abertamente ao já dado. Educar para a criatividade significa fomentar a construção de um perfil de sujeito mais autônomo, crítico, reflexivo, atuante, em síntese, um sujeito com poder de invenção.

**Palavras-Chave:** Criatividade; Potência; Agressividade.

**ABSTRACT**

The aim of this paper is to discuss the place of creativity in the context of some philosophical arguments and in the context of psychoanalysis, appropriated by Donald Winnicott, considering its importance in the formation of the subject. At first the text is about creativity as an expression of power and vitality, incorporating readings of Spinoza, Nietzsche, Bergson and Deleuze. Then, we use the psychoanalytic perspective of Winnicott to think about the relationship between aggressiveness and creativity. We conclude that it is necessary to confront, challenge and openly oppose to what was already given. Educating for creativity means encouraging the construction of a more autonomous individual profile more autonomous, critical, reflective, active, in short, a person with power of invention.

**Keywords:** Creativity; Power; Aggressiveness.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Pesquisador e Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Imaginário Social sobre Atividades Corporais e Lúdicas do Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ. Email: [retondar@oi.com.br](mailto:retondar@oi.com.br)

<sup>2</sup> Doutorando em Saúde Coletiva (Ciências Humanas e Saúde) – UERJ. Pesquisador do Grupo de Pesquisa CNPq Imaginário Social sobre Atividades Corporais e Lúdicas do Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ. Bolsista do CNPq. Email: [profmattos2010@gmail.com](mailto:profmattos2010@gmail.com).



## Introdução

A etimologia da palavra *criar* nos remete ao significado de produzir algo a partir do nada. Criação é, portanto, o surgimento do *Ser* a partir do *Nada*; do *Ser* a partir do *Não-Ser*. Isso já nos levaria a um impasse filosófico (metafísico por excelência) e desviaria nossa atenção para o objetivo deste artigo, que é discutir a criatividade humana e as suas implicações educacionais a partir de duas leituras atuais: Henri Bergson e Donald Winnicott.

Como a criatividade não é um tema simples, qualquer tentativa de redução a torna ingênua e, portanto, vulgar. Afirmar que o ensino deve ser criativo é jargão no cotidiano escolar, nos deixando muito mais próximos da *doxa* que do pensamento crítico e reflexivo.

Alencar (2007) afirma que no mundo atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, precisamos cada vez mais de soluções criativas. O pensamento extremamente racionalista e lógico baseado nos princípios da identidade, da contradição, do terceiro excluído e da razão suficiente não são instrumentos sempre eficazes para resolver os problemas pós-modernos.

Sem dúvida, a multiplicação das tecnologias nos ajuda a resolver problemas. No entanto, cada domínio de pesquisa exige métodos, linguagens específicas, aparelhos próprios e que exprimem a cada momento a soma dos conhecimentos adquiridos, dos hábitos utilizados, das experiências utilizadas, ou seja, as tradições do pensamento e da pesquisa. Se a Lógica é considerada o estudo metódico das condições formais de um pensamento verdadeiro e de um discurso coerente, matematizado, é claro, não podemos afirmar que ela possa necessariamente nos levar à criação (PICON, 1968).

Segundo Pacteau e Lubart (2005), a criatividade nasce do encontro entre as capacidades cognitivas, certas características emocionais e fatores ambientais. A visão essencialmente mística do ato criativo atravessa os séculos e certamente faz nossas concepções ingênuas sobre a criatividade perdurarem.

Numa outra perspectiva, o psicanalista Donald Winnicott, irá apresentar argumentos que sustentam a ideia de que a agressividade e a criatividade são faces de uma mesma moeda, haja vista que a criatividade remete a ideia de ultrapassar, de superação de obstáculos, de ruptura com o já estabelecido, com o que está pronto e acabado.

A agressividade possibilita a mobilidade de novas formas de agir e de se apropriar do mundo. O traço marcante nesta perspectiva é que há uma dimensão inconsciente que faz parte da estrutura psíquica e que age para querer se manifestar sob diferentes formas, seja por meio dos sonhos, por meio dos lapsos de linguagem ou atos falhos, seja por meio da transferência. O fato é que o ato de criação é o movimento realizado pelo sujeito em face de uma nova possibilidade na qual ele se permitiu e se descobriu enquanto capaz de ser um pouco mais do que era antes. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é refletir sobre o lugar da criatividade na educação, no contexto de alguns argumentos filosóficos e no contexto da psicanálise, apropriada por Donald Winnicott, considerando a sua importância no processo de formação do sujeito.

### 1. A Criatividade no pensamento filosófico

“Você poderia ter se tornado um matemático, mas você só será um filósofo”. É com essa frase que o professor de matemática qualificava a decisão de seu aluno Henri Bergson de estudar filosofia (FRANÇOIS, 2009). Por que tanta oposição



entre a matemática e a filosofia? Por que a hierarquia entre campos de conhecimento? Quantos alunos conhecemos que tiveram seus sonhos e desejos tolhidos porque tal escolha hipoteticamente não os permitiriam conseguir boa colocação no mercado de trabalho! Assim é a escola tradicional, na França, no Brasil ou em qualquer outro país. A escola sufoca a criatividade dos alunos limitando-os ao conhecimento dito “erudito”. Paulo Freire (1987, 1996) sempre denunciou a educação tradicional (chamada de bancária) que não permite a criação.

Todo pensamento está ligado intimamente à criação. Pensar e criar são atos de potência, de força, de vontade. Não há pensamento falso ou verdadeiro, mas sim pensamento forte e fraco. Aprender a pensar é se livrar dos limites da consciência e da linguagem verbal. É viver a corporeidade em sua plenitude. O pensamento é uma abertura para desequilíbrios criadores. Pensar é produzir vitalidade. Muitos professores preferem o conformismo do conhecimento ao movimento do pensamento. Quando o conhecimento se torna vitorioso, o pensamento se torna submisso. A imagem dogmática do pensamento é uma imagem cognitiva. O conhecimento submete o pensamento a causalidades. Não há ludicidade, prazer, desejo, catarse. Só há estruturas ou esquemas formais (KANT, 1983)

Logo, se estamos limitados aos esquemas lógico-formais, como é possível existir a diferença? Há diferença sempre que a força interna do sujeito se afirma e se prolonga. De Nietzsche a Foucault, da vontade de poder à estética da existência, estamos sempre nos referindo a essa força humana criadora. Só há criação por diferença e não por semelhança. Quantos professores temem a diferença no cotidiano pedagógico! A vida é criação e toda criação se dá por diferenças.

As linhas de diferenciação são verdadeiramente criadoras. Elas só se atualizam por invenção. A diferenciação

nunca é uma negação, mas sempre uma criação. Nunca é negativa, mas essencialmente positiva e criadora. A construção de um olho, diz Deleuze (1999), é uma solução criadora e criativa para um problema: enxergar. Uma educação que não problematiza não pode ser criadora. As concepções interacionistas de aprendizagem (PIAGET, 1963, 1990; VYGOTSKY, 1997; WALLON, 2002) acertaram ao afirmar que os desafios cognitivos, afetivos e psicomotores são necessários para desequilíbrios que permitam a aprendizagem e conduzam os alunos ao desenvolvimento.

A liberdade para criar é como um explosivo, diz Deleuze (1999). Cada vez que se detona um explosivo vislumbra-se a potência. Tal potência não se encerra na cognição. É uma ingenuidade pensar que o sucesso escolar e a satisfação profissional são resultados esperados aos mais inteligentes. Para Deleuze (1999), a vida social é imanente à inteligência, começa com ela, mas não deriva dela. O autor ainda afirma que a emoção precede a representação, retirando a hegemonia da cognição e da consciência racional na criação. A emoção é criadora porque comunica ao outro, ao colega, ao professor, aos pais, à sociedade a própria criatividade. Ninguém duvida, por exemplo, que os grandes artistas – (poetas, pintores, escultores), utilizando toda sua emoção, conseguem elaborar obras que influenciam a humanidade. Nesse sentido, Deleuze (1999) afirma que os artistas e os místicos são aqueles que gozam da criação, porque inventam expressões dinâmicas emotivas.

Bergson (1979) considera que a ampliação do campo perceptivo do artista está relacionada ao fato de ele ser um distraído, um desapegado em relação às exigências do viver e do agir, pois, afinal as necessidades pragmáticas da ação tendem a limitar o campo da visão. O artista é o despreocupado. É livre para criar, para expressar o pensamento em toda sua potência. A atividade do filósofo deve



consistir numa pesquisa orientada no mesmo sentido que a arte, isto é, deve ser orientada para produzir a “distração” necessária à intuição.

Para Nietzsche (2005), o artista é capaz de aumentar a intensidade da vida, a existência, a força, pois se liberta das verdades lógicas e científicas. A vida enquanto potência é um processo de mudança e transformação; é movimento que pressupõe perda, destruição e criação. Mas esse movimento e essa criação não são reduzidos à intelectualidade, pelo contrário, o corpo é um constante movimento de forças em luta entre si, onde a realidade é uma continuidade entre homem e mundo.

Coelho (1999), em seu texto sobre Bergson, ressalta a importância da arte como visão mais direta da realidade. Os artistas são aqueles que conseguem ver e nos fazer enxergar o que nós não percebemos naturalmente. São reveladores na medida em que são capazes de mostrar fora de nós, e em nós, aquilo que não percebíamos. Platão (2005), ao defender a expulsão dos artistas da *pólis* grega, viria ao encontro da educação tradicional que sufoca o artista infantil. A criança é o artista por excelência. É o criador. Ela é capaz de subverter as regras da lógica e do conhecimento mergulhando na força do pensamento criativo.

Nesse sentido, Freire (2009) advoga que a educação infantil, por exemplo, deveria ter por objetivo principal a mobilização da imaginação. E isto é possível através da maior competência infantil: o brincar. A viagem pela fantasia, pelo indizível, livre das amarras lógico-conceituais permite à criança vivenciar a criação.

Bergson considera que as imagens são superiores aos conceitos como modo de apreensão e expressão do dado intuitivo. Por isso podemos afirmar que a imaginação é a irmã da criatividade. Descartes (2005) desqualifica a imaginação ao longo de suas *Meditações Metafísicas*. Espinosa (1979), em perspectiva distinta, também o faz.

Descartes, na sexta meditação, afirma que a imaginação não é de modo algum necessária à natureza humana, pois ainda que não a tivéssemos, permaneceríamos como somos agora. A imaginação demanda um grande esforço cognitivo e mesmo assim está aquém do conhecimento racional. O polígono de mil lados é concebido racionalmente e pode ter suas propriedades geométricas consideradas. No entanto, com extrema dificuldade seria imaginado pelo ser humano.

Para Espinosa, a imaginação é a fonte de preconceitos, engendrando paixões violentas, instáveis e alienantes que nos colocam à mercê das coisas exteriores. As imagens são afecções do nosso corpo resultante de sua interação com os corpos exteriores. Elas dependem da natureza dos corpos que nos afetam e da natureza dos nossos órgãos sensoriais. A imaginação, para Espinosa, constata os efeitos ignorando suas verdadeiras causas. Isso faz da imaginação um conhecimento inadequado, parcial e confuso, no qual ocorre uma inversão cognitiva da ordem da Natureza, pois o efeito é tomado pela causa, a parte pelo todo e nossos estados subjetivos pelas propriedades objetivas das coisas. A imaginação seria causa da falsidade e dos conflitos decorrentes da parcialidade das perspectivas individuais. Para nós, ao contrário. A imaginação é criadora por excelência.

A racionalidade busca “conhecer” para se orientar e estabelecer novas relações entre o homem e a natureza; é equilibradora, mediadora, orientadora e sempre procura um melhor lugar para se distanciar para poder ver e se ver melhor. A imaginação e a criatividade situam-se no pólo oposto. Nesse sentido, multiplicam-se propostas de utilizar os jogos lúdicos como instrumentos pedagógicos.

Através da cultura lúdica dos alunos podemos conhecer valores que sustentam a sociedade, pois, através das regras do jogo – de suas formas de jogar modificadas ao longo dos tempos, da força da tradição, isto



é, o nível de enraizamento dessa manifestação cultural – e seu grau de importância para a vida coletiva, podemos melhor compreender e identificar seus mitos, heróis, sentidos de justiça, nível de comprometimento com as leis do mercado, diferentes apropriações culturais e políticas do jogo. Mas não se trata de utilizar os jogos como forma de acalmar os alunos agitados, para desviar a atenção para problemas de ordem política ou como mero passatempo, mas sim como abertura para o mistério, para a criação. O aluno embalado e absorto pela emoção que o remete ao mundo imaginário vibra com o inesperado, impossível e inacreditável (RETONDAR, 2005).

Afinal, a vida é exatamente esse inesperado. Da mesma forma que o artista não pode prever a obra de arte, não podemos prever as múltiplas durações e diferenciações vitais (BERGSON, 2005). Por isso que a vida é uma “evolução criadora”. Não porque Lamarck, Darwin ou Mendel nos ajudaram a compreender a evolução, mas sim porque não existe lei biológica universal que se aplique a todo ser vivo. A singularidade sempre se faz presente quando o sujeito consegue escapar dos limites rígidos do conhecimento. Quando ele mergulha no pensamento e na imaginação, há criação. Bergson (2005) afirma que a vida é criação diária. Não há um dia sequer que não ocorram movimentos criadores.

Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que a criatividade não se reduz ao indivíduo, mas é banhada por uma cultura e por um imaginário que a propiciam. Estany (2007) utiliza a expressão “criatividade social” para tratar da criatividade que emerge e se constrói mais a partir das práticas coletivas cotidianas e das redes sociais do que de individualidades.

Uma “cultura criativa” que não podemos deixar de mencionar é a sociedade grega antiga. Os gregos inventaram a sociedade política repleta por contradições,

multiplicidades, diálogos, dúvidas. A palavra que prevalece é a palavra dialógica. Ninguém tem a verdade. Quando Sócrates diz “só sei que nada sei”, ele está retratando a sociedade política. A sociedade que não admite sábios, adivinhos, déspotas, mágicos. Ninguém tem a palavra certa, eficaz, verdadeira. Predominava a discórdia, o dissenso, as controvérsias e incertezas: condições necessárias da sociedade política e do poder democrático. A civilização grega foi forçada à filosofia, ao pensamento criativo por excelência. Pensamento que implicava um modelo de educação (*paidéia*) que comportava a música para a alma e a ginástica para o corpo (JAEGER, 2001; PLATÃO, 2005).

## 2. A Criatividade na Educação: a contribuição de Winnicott

Aubourg (2003), ao interpretar a obra de Winnicott, principalmente em relação à questão da criatividade, argumenta que no pensamento winnicottiano a criatividade é compreendida em seu aspecto universal, ou seja, pensa-se a criatividade desde a produção de um artista consagrado até àquela criança que ao brincar cria formas imaginárias próprias de jogo ou de manipulação dos objetos e de tomadas de iniciativas novas diante de uma determinada situação. Ou seja, o ato criativo num primeiro momento estaria muito próximo daquilo que Freud denominou de pulsão de vida em sua segunda tópica ou segunda pensabilidade teórica.

Entretanto, no recorte psicanalítico proposto por Winnicott, criatividade e atividade artística não são a mesma coisa, ainda que comportem algumas semelhanças. A criatividade se apresenta como uma atitude do sujeito em relação a uma dada realidade que lhe é exterior e que ele associa ao sentido e ao gosto pela vida. Isto garante uma percepção de que a vida vale a pena; daí o sujeito agir em relação a ela e não ficar à sua mercê. É aquilo que



Nietzsche (1985), em sua perspectiva filosófica, dirá em *Assim Falava Zaratustra*: que o sujeito diante do mundo ou se coloca em uma relação de coisa, de objeto deste mundo moral que é dado de antemão, cabendo a ele somente atender a se guiar por tais preceitos - como o faz o *Aleijado*, em um de seus aforismos citados no livro - ou, ao contrário, se rebela com o instituído, com as verdades pré-estabelecidas e funda uma nova possibilidade de ser no mundo da vida, constituindo-se então como um sujeito que cria e recria o mundo, isto é, um sujeito que age, e não aquele que reage à vida, uma vez que sua ação se encontra pautada em uma necessidade fundamental de expressão.

É nesse sentido que toda a atividade psicanalítica de Winnicott, seja teórica, seja clínica, sublinhará a criatividade como lugar da autonomia do sujeito e da liberdade do pensamento, ocupando um lugar preponderante em toda sua obra. Lembremos da terceira fase do pensamento filosófico de Foucault (1989, 1994) caracterizado pela obra *Le souci de soi*. Paul Veyne (1985) comentando sobre tal obra de Foucault, afirma que, nesse momento de Foucault, estava em questão a estilização da existência, a auto-estilização. Como se tornar artista de si mesmo? Como ser criador da própria vida? Essas eram as principais perguntas que Foucault tentara responder. O homem é um ser que confere sentidos e significados ao mundo? Claro que sim. Mas é um ser que estetiza a vida. Estava em jogo o cuidado de si, as técnicas de si: reflexões sobre os modos de vida, sobre as escolhas da existência, sobre as maneiras de regular sua conduta. É o resgate do prazer de viver. É a valorização da própria vida que só pode ser obtida pela criatividade.

Criatividade é, portanto, sinônimo de vida, de enfrentamento, de descoberta, de movimento. Winnicott (1975) classifica dois tipos de criatividade: a primária, que se dá nos primeiros anos de vida e é referente à relação que a criança estabelece com o

objeto de sua necessidade, isto é, com as várias formas de se relacionar com a satisfação psíquica por meio de uma dada necessidade acolhida inicialmente e, por outro lado, aos sinais que serão construídos para se ter novamente acesso a mesma sociedade vivida inicialmente que se apresenta em outras circunstâncias, considerando ainda o aumento de suas demandas. É neste sentido que a noção de objeto transacional é fundamental para se pensar a criatividade.

Winnicott (Idem) argumenta que o objeto transacional é uma ilusão necessária que substitui imaginariamente determinadas satisfações contempladas inicialmente na relação entre a mãe e o bebê, que se deu antes e que se dá logo após o seu nascimento, com intuito de preencher a lacuna da presença física da mãe propriamente dita. Assim, um pedaço de fronha para uma criança pequena pode ser um objeto representativo de afeto e de um *quantum* de aconchego que não pôde fisicamente se fazer acontecer por intermédio da mãe naquele dado momento e que passa a ser então acariciado e representado inconscientemente como expressão materna que apesar de sua ausência física se encontra presente da maneira simbolizada pelo objeto eleito pela criança como seu substituto. E é a partir desta ilusão que se origina a criatividade, pois a criança, ao se apropriar da fronha como substituto imaginário de uma relação concretamente vivida, está criando uma alternativa para poder dar conta de uma necessidade psíquica que fisicamente é impossível de ser contemplada para ela naquele momento: a ausência da mãe.

Nesse sentido, a criatividade primária ou o ato de criação propriamente dito não advém somente de uma necessidade de amar a mãe como primeiro objeto de desejo, mas de sentir tal amor pela mãe e de ser capaz de materializá-lo por intermédio da sua própria ação.

É preciso destacar que a criança, ao viver a criatividade primária na sua tenra



idade, não consegue distinguir o que é da ordem da alucinação e o que é da ordem da apreensão do real, isto é, do real material, do real físico ou, em outros termos, da consciência da presença da mãe propriamente dita. A criação simbólica do objeto transacional enquanto representante concreto, pois significativo e mobilizador de seu psiquismo, em relação à presença da mãe é também uma primeira experiência de onipotência vivida pela criança. É a partir desta primeira experiência de onipotência que a criança imediatamente vai se deparar com a experiência da frustração.

A ilusão que a criança tem de que ela pode tudo se dará de maneira simbólica na experiência do jogo, isto é, da criação do objeto transacional e na trama psíquica que ela o enreda em face de suas necessidades afetivas. Assim, o objeto transacional é o caminho que será construído pela criança entre a ilusão e a realidade. É uma possibilidade a meio caminho entre a necessidade de realização de um desejo e a impossibilidade empírica de tê-lo realizado naquele dado momento, criando então uma necessidade de administrar a falta empírica por meio de um substituto simbólico, apaziguando a frustração e o profundo desprazer da não contemplação de uma necessidade primária.

É por meio do simbolismo que aos poucos a criança irá começar a estabelecer uma distinção daquilo que é fantasmático e daquilo que é real factual, isto é, entre os objetos internos e os objetos externos, entre a criatividade primária e a percepção da realidade. Assim, o objeto transacional num primeiro momento é posse e ao mesmo tempo provocação de um movimento no sentido de utilização do próprio objeto pela criança. Ou seja, o objeto está fundido com a criança e, na medida em que o processo de simbolização começa a vigorar, este objeto fundido vai se desprendendo aos poucos da própria criança para se tornar possível de ser manipulado por ela como objeto separado dela mesma. Isto remete a um paradoxo, pois o bebê cria o objeto, mas

tal objeto sempre esteve com ele.

Dito de outra maneira, a capacidade de viver criativamente está intimamente relacionada com a conservação da presença espiritual da mãe em suas atitudes. Este é ponto fulcral do pensamento de Winnicott em relação à criatividade e ao ato da criança criativamente brincar como expressão do sujeito. Uma criança que brinca com seus bonecos jamais se encontra sozinha e, ao mesmo tempo, dá provas de sua relativa autonomia diante do mundo, pois se percebe capaz de criar, de inventar, de construir um mundo próprio e paralelo ao mundo da vida. Ou seja, a criança irá substituir ao longo de seu amadurecimento psíquico a criatividade primária pela criatividade que lhe será necessária ao longo da vida, de maneira tão intensa como fora vivida de maneira inaugural na relação estabelecida com a mãe e materializada por meio dos trabalhos científicos, da construção das religiões, das artes clássicas, dentre outros. Daí Winnicott dizer que o ato de jogar, de existir e de viver criativamente se encontra profundamente imbricado com a experiência vivida pelo bebê por meio da relação estabelecida com sua mãe.

O que é que o bebê vê quando cruza o olhar com o da sua mãe? Ele vê a si mesmo, pois a mãe olha o bebê e o que seu olhar exprime é a relação direta com o que ela vê. Se você olhar para um bebê com rosto fechado, com sobrancelhas franzidas e com expressão de mau humor e trejeitos agressivos, o bebê irá reagir da mesma maneira, como o contrário também será verdadeiro. Construir o choro e o riso, o contentamento e o descontentamento, o aconchego e a solidão, é apreender no olhar da mãe o que se aprende a ser por conta daquilo que se vê e daquilo que se sente ao ver. A criança vê a si mesma por meio do olhar da mãe. Ou seja, a não percepção da criança precede a percepção que irá aos poucos adquirir.



## 2.1 Agressividade e Criatividade

Disso decorre que Winnicott irá distinguir o sentido de vida criativa e de criação artística. A vida criativa é uma realidade profundamente ligada ao sentimento que o sujeito tem de si mesmo, uma vez que aprendeu a construir tal sentimento por intermédio de sua relação com a mãe. A criação artística é tão somente uma disponibilidade para criar. O que irá diferenciar o homem comum criativo do artista é talento deste último, a sua inclinação específica em manipular um dado específico da realidade, isto é, pintar, esculpir, representar, ser um atleta de futebol, etc.

Decorre então que a criação artística não é nenhuma auréola de singularização, mas tão somente um modo de expressão da criatividade por parte do sujeito. Da mesma forma que a agressividade faz parte de um amor essencialmente oral do bebê em relação à mãe que ao abandoná-lo em sua necessidade de mamar, tal experiência de desprazer e de insatisfação oral intensamente vivida se manifesta por meio de atos agressivos. E nesse ponto faz-se necessário um breve parêntese dizendo que a necessidade da criança em se amamentar não é somente de ordem orgânica, fisiológica e funcional visando a sua própria sobrevivência, mas também, e fundamentalmente, uma necessidade sensual de prazer que o leite quente lhe oferece ao passar por sua garganta e pelo calor físico e sexual do corpo da mãe, com seu cheiro, com sua textura que é fonte de imenso prazer sensorial para o bebê repercutindo sobremaneira no seu bem estar psíquico. A manifestação oral começa pela boca, mas se repercute no corpo inteiro e se enraíza na vida psíquica da criança.

Nesse sentido, a agressividade e a destruição estarão estreitamente vinculadas a uma posição depressiva. A ortodoxia clínica supõe que a agressividade infantil nasce do encontro da criança com o princípio da realidade, por oposição ao

princípio do prazer. Entretanto, Winnicott compreende que é a pulsão destrutiva que cria a qualidade de exterioridade. Assim, a pulsão<sup>3</sup> criativa se situa do lado da destrutividade, pois ela está ligada precocemente ao amor. Criatividade então é aquilo que possibilita ao sujeito uma maior aproximação dele com a realidade externa, tal como ocorreu em sua história naquele momento primeiro de criação do objeto transacional para se sentir próximo à mãe.

Criar é destruir a realidade tal como ela se apresenta visando acessar um novo domínio do sujeito em relação ao mundo. Inventar, produzir uma novidade, gerar uma nova forma de se relacionar com o mundo é superar os limites daquilo que se apresentava até então como verdade última, como imutável, como certo de antemão. Criar, ser criativo, é se arriscar. E todo risco possui uma cota de desprazer e de dor que tem de ser superada, pois é caminhar sobre novos trilhos, é propor a novidade, é não se contentar com a realidade fática. Destruir uma nova ordem, uma concepção desgastada por suas repetições das mesmas perguntas e das mesmas respostas é um ato que inscreve o sujeito como agente do mundo e não reagente deste mundo.

O ato de criação é ao mesmo tempo um ato de amor e de agressividade. Amor pelo reencontro simbólico com a mãe que se encontrava ausente e perdida no momento da necessidade do bebê em tê-la com ele. Agressividade na medida em que diante da falta concreta, do desprazer que quer se instaurar em face da ausência, o sujeito constrói um mundo possível simbolizado, isto é, ele destrói o mundo factual e cria simbolicamente o mundo

<sup>3</sup> A pulsão é uma energia libidinal constante que na segunda tópica ou segunda pensabilidade freudiana irá se manifestar pela tensão entre a pulsão de vida e pulsão de morte. A primeira correspondendo à capacidade da energia se ligar aos objetos de desejo e a segunda à necessidade de destruir as ligações realizadas. A diferença da pulsão para o instinto é que a pulsão não possui um determinado objeto específico, muito menos uma resposta estereotipada e mecânica em relação ao objeto eleito, o que ocorre com o instinto.





possível. E o jogo de palavras que pode suscitar ora o movimento do bebê, ora o movimento da criança e ora o movimento de um adulto não é um mero jogo de palavras ou confusão sintática no ato de escrever, mas imbricamento de momentos da história de vida do sujeito que diante da criação, do ato de irromper novas possibilidades, reatualiza o bebê e a criança que estará sempre dentro daquele que cria, que joga, que se permite o novo, pois são partes integrantes dele mesmo.

Quando a agressividade não está a serviço da criatividade tem-se a destruição do já estabelecido ou a concepção senso comum de depredação, de brutalidade, de violência contra a ordem ou a desestruturação do equilíbrio. Isto se dá quando o indivíduo acossado por uma necessidade premente além de não conseguir sua satisfação, não consegue um substituto simbólico para tal, pois não sabe como fazê-lo ou se sabe é impedido de fazê-lo, daí investir afetivamente toda sua carga emocional contra a realidade que se apresenta para ele de maneira brutalizante e ameaçadora, uma vez que não se submete de maneira subserviente aos ditames da imperatividade da vida desprazerosa.

A agressividade, uma vez canalizada para a criação, pode gerar “obras” vitalizadas. Disto depreende-se que criar é algo que se aprende. O ato de criação, mais ou menos oportunizado no mundo do bebê, pode ser potencializado ou mesmo oportunizado no universo infantil como uma possibilidade de linguagem diante do mundo. Uma linguagem que pode ser escrita, falada, pintada ou mesmo plasticamente vivenciada. O ato de criação é, ao mesmo tempo, a destruição simbólica do mundo pela via do amor e da necessidade de se colocar diante do próprio mundo sendo amado por ele, sendo reconhecido por ele por meio da diferenciação, da inauguração de uma nova possibilidade. Criar é vivenciar a possibilidade de ser sujeito e de ser reconhecido como tal pelos seus pares.

Vol. 6, Edição 12, Ano 2011.

Criar também é um ato narcísico, isto é, de fortalecimento da individualidade e conseqüentemente da estima do sujeito.

### **Considerações Finais: algumas questões para a educação**

O ato de ensinar e o ato de aprender demandam mobilizações de forças cognitivas, morais, políticas e afetivas. Só se ensina e se aprende quando se domina o que será ensinado e só se aprende aquilo que se é capaz de compreender. Não basta sentir-se obrigado a ensinar por força da profissão que lhe é inerente e de aprender por força do lugar social que o aluno ocupa enquanto aprendiz. Tanto em relação àquele que ensina quanto em relação àquele que aprende, o que irá determinar a vitalidade deste processo é o valor que tal ato representa na vida do professor e do aluno. Toda ação pedagógica é uma ação política, pois ensinar significa interferir na vida do aluno e aprender significa acessar outra possibilidade de olhar para si e para o mundo, o que repercute nas interações sociais. Por fim, todo saber tem de ser saboroso, tanto em relação àquele que o disponibiliza quanto àquele que se apropria dele, pois, o vínculo entre professor e aluno se apresenta muito mais como construção pactuada do que a partir da transmissão passiva de conteúdos.

A criatividade durante as aulas não é algo menor ou mero momento ludicamente orientado para minimizar as tensões do cotidiano e servindo como método para se ensinar algo verdadeiramente sério e significativo, ainda que tais características se encontrem inerentes ao processo de criação. O ato de criar, de resolver problemas, de inventar possibilidades significa oportunizar ao aluno para se apresentar como sujeito do seu próprio processo de aprendizado. Ele não só aprende um determinado saber, mas aprende a se apropriar do saber enquanto ator principal da trama no qual se encontra enredado. Ensinar que o aluno é capaz de



inventar uma nova solução é ensinar ao aluno que a vida é composta por *nómos*. Isto é, a vida social, coletiva e regrada que conhecemos é uma “convenção”, dependente das decisões e escolhas humanas. Isso significa que uma educação de qualidade, criativa e criadora, é aquela que capacita os alunos ao enfrentamento da vida de maneira corajosa e ousada.

Ao destruir o marasmo da repetição pré-estabelecida, ao romper com a previsibilidade daquilo que ele e que os outros esperam de seu comportamento diante de determinadas situações, o aluno se inscreve como construtor de um novo mundo, pois, construtor de novas possibilidades de ser e de se apropriar daquilo que tem sido até então.

A agressividade inventiva não é somente fuga momentânea da realidade para que o aluno retorne a ela mais calmo e aliviado. Da mesma forma, não se compreende a criação como compensação de uma realidade brutalizante e estressante de maneira ludicamente protetora da sociedade, uma vez que tal sentimento ou inclinação agressiva não comprometeria a sociedade, pois morreria em um trabalho fugaz, efêmero de cunho recreativo. Ao contrário, o ato criativo ou ato de criação é uma necessidade fundamental de expressão do sujeito que ao se ver diante do mundo deve ser incentivado a destruí-lo simbolicamente para poder se compreender enquanto partícipe e construtor de um mundo no qual ele é parte integrante de seu processo e não mera repercussão deste.

Como afirma Nietzsche (2000, 2003), podemos escolher uma vida afirmativa ou uma vida reativa. A vida criativa é composta pela vontade criadora, isto é, celebra-se a vida como experiência de criação e afirma-se o desejo de vivê-la intensamente. A vida reativa, ao contrário, é composta pela vontade de verdade, quando nos tornamos dependentes do ascetismo transcendente e mergulhamos no ressentimento. Para Nietzsche, é preciso dizer sim à vida, sem temer o devir. É

preciso escolher uma vida afirmativa com o outro, com o próximo, com o professor, com os alunos.

Compreendemos que educar é criar laços. E criar significa se aventurar diante daquilo que é imprevisível em relação às suas repercussões. Para criar, faz-se necessário enfrentar, desafiar e se opor abertamente ao já estabelecido. Educar para a criatividade significa fomentar a construção de um perfil de sujeito mais autônomo, crítico, reflexivo, atuante, em síntese, um sujeito com poder de invenção.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade no Contexto Educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 45-49, 2007.
- AUBOURG, F. Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, v. 2, n. 173, p. 21-30, 2003.
- BERGSON, H. *A Evolução Criadora*. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Cartas, Conferências e outros escritos*. Seleção de Textos de Franklin Leopoldo e Silva. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).
- COELHO, J.G. Bergson: Intuição e Método Intuitivo. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 21/22, p. 151-164, 1999.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34 Letras, 1999.
- DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. Introdução e notas de Homero Santiago. Tradução de Maria Ermentina Galvão e Homero Santiago. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Clássicos).
- ESPINOSA, B. *Ética: demonstrada à maneira dos geômetras*. Seleção de textos de Marilena Chauí. Tradução de Joaquim de Carvalho, Joaquim Gomes e Antônio Simões. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).



- ESTANY, M.L. La créativité sociale comme stratégie pour renforcer la perspective communautaire. *Pensée Plurielle*, n. 15, 2007.
- FOUCAULT, M. *Résumé des cours (1970-1982)*. Paris: Julliard, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Histoire de la Sexualité III: Le souci de soi*. Paris: Gallimard, 1994b.
- FRANÇOIS, A. Bérçson: le temps de la création. *Sciences Humaines*, n. 9 (Les grands philosophes), mai-juin 2009.
- FREIRE, J.B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula)
- JAEGER, W. W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur Parreira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Paidéia).
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. por: Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- NIETZSCHE, F. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Hemus, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Humano demasiado Humano*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Letras, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ecce Homo: Como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo César de Souza. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução de J. Guinsburg. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PACTEAU, C.; LUBART, T. Le développement de la créativité. *Sciences humaines*, n. 164, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1963.
- \_\_\_\_\_. *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1990.
- PICON, G. (Dir.). *Panorama des idées contemporaines*. Paris: Gallimard, 1968.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Pietro Nasseti São Paulo: Martin Claret, 2005.
- RETONDAR, J.J.M. O Imaginário mítico-religioso nos jogos de bola, nos jogos de esconde-esconde, no jogo de pião e nos jogos de tabuleiro. Rio de Janeiro, *Revista Ação & Movimento*, v. 2, n. 1, p. 46-55, 2005.
- VEYNE, P. Le dernier Foucault et sa morale. *Critique*, Paris, v. XLII, n. 471-472, p. 933-941, 1985.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Traduction de Françoise Sève. 3 ed. Paris:La Dispute, 1997.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 11 ed. Paris: Armand Colin, 2002. (Collection Cursus Psychologie).
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.