

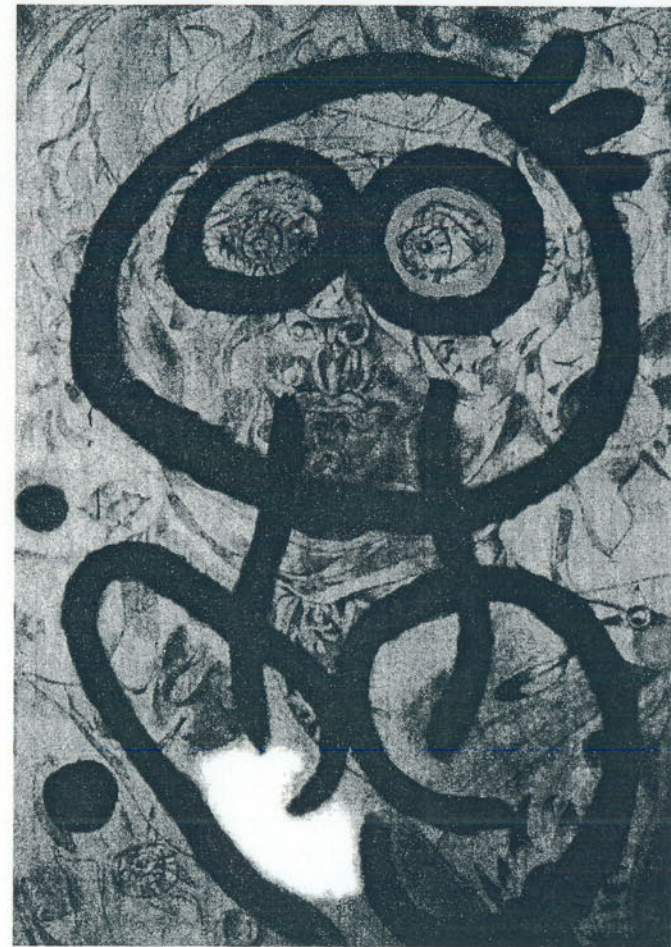
ACTAS DO COLÓQUIO

A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

FICHA TÉCNICA

<i>Título</i>	A Criatividade na Educação
<i>Coordenação</i>	Gabriela Castro Magda Carvalho
<i>Edição</i>	Universidade dos Açores Centro de Estudos Filosóficos
<i>Capa</i>	Cartaz (reprodução de <i>Auto Retrato</i> de Miró)
<i>Paginação</i>	Ricardo Rodrigues
<i>Execução Gráfica</i>	Coingra, Lda.
<i>Tiragem</i>	500 exemplares
<i>Depósito Legal</i>	238810/06

O conteúdo dos artigos é de inteira
responsabilidade dos seus autores



Universidade dos Açores

A CRIATIVIDADE OU O ECLODIR DE NOVAS SIGNIFICAÇÕES

José Luís Brandão da Luz*

No momento em que a professora de Educação Visual pediu para os alunos decorarem, conforme entendessem, o triângulo que cada um havia acabado de construir, espalhou-se na sala um desconfortável sentimento de incapacidade, que mergulhou a turma na imobilidade geral. Nem os insistentes apelos à imaginação, nem a variedade de apetrechos que constituía o equipamento habitual da disciplina faziam dissipar aquela paralisia confrangedora. Com desapontamento mal dissimulado, a professora decidiu esboçar no quadro a exemplificação do que pretendia, trazendo assim à sala de aula uma atmosfera mais descontraída, graças ao incentivo que permitiu pôr mãos à obra. Mas o resultado da prova foi desastroso, já que os desenhos, na sua maioria, não passaram de variações muito próximas do modelo, que acabou por impregnar a imaginação dos alunos e funcionar como um bloqueio à sua criatividade.

Deste episódio fica-nos a ideia de que, em regra, a criatividade só acontece excepcionalmente, isto é, de que a tendência dominante se limita a prolongar procedimentos e estratégias habituais. Aliás, a própria educação, nos seus diferentes níveis, desde a família à escola e à que é exerci-

* Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade dos Açores.

da pelos meios sociais de comunicação, contribui para este resultado, ao modelar pensamentos, sentimentos, gostos, preferências e as próprias acções por estereótipos que se repetem e se difundem insistentemente. Valorizamos as situações que nos envolvem e interpelam em função dos esquemas de significação que permitem percebê-las, sejam eles de ordem psicológica ou social, como as vivências do meio familiar e educativo ou os modelos que tomamos por referência (pais, amigos mais velhos, professores, etc.), sejam eles da ordem das nossas convicções, como as noções e os procedimentos que habitualmente mobilizamos para estruturar argumentos, clarificar problemas e interrogações, ou orientar a tomada das mais diversas opções. Nestes quadros encontramos a medida que confere «objectividade» à nossa concepção do mundo e sentido à vida do dia-a-dia. E não experimentamos certezas mais inquestionáveis do que aquelas que se sustentam na força com que sentimos as nossas convicções.

A tarefa que se nos coloca será procurar saber em que termos será possível romper com a tirania que os modelos habituais de significação impõem à programação das condutas, à organização dos argumentos, à exposição das concepções. Como tornar mais maleáveis os nossos esquemas de significação, abrindo-os na direcção doutras interpretações e fazendo eclodir neles novas áreas de significação? É que a actividade da consciência não se limita a ser uma visão ingénua e imediatista dos actos que testemunha e de que se apropria, mas pronuncia-se pela sua integração nas referências que lhes conferem sentido, constituindo assim o campo onde esta articulação se estabelece e onde também se acolhem propostas que alargam o domínio

da sua compreensão. Desta forma, o processo de formação dos quadros de significação do mundo coloca-nos no centro do tema da criatividade, que, numa primeira abordagem, poderemos dizer que se encontra associada à forma como filtramos a realidade por meio dos seus substitutos simbólicos.

Esta dinâmica integradora pode ser considerada em dois registos diferentes: um, de natureza linear, assegura o reconhecimento das vivências do sujeito, enquadrando-as nas suas referências assimiladoras disponíveis; o outro, mais complexo e fonte de inovação, descobre novos sentidos e significados que se não poderiam desenvolver a partir dos quadros de referência habituais. Iremos atender a este último aspecto, em primeiro lugar, procurando surpreender o dinamismo criativo que se manifesta nas formas de resolver situações problemáticas diversas, as quais oscilam consoante o desenvolvimento intelectual dos respectivos protagonistas; em segundo lugar, analisando o fenómeno da criatividade ao nível mais amplo da produção artística. No primeiro caso, correspondendo a uma preocupação de índole pedagógica mais directa, iremos considerar algumas das análises piagetianas que põem em evidência o processo criativo de constituição das estruturas nocionais e operativas da razão, condição indispensável de toda a aprendizagem; no segundo caso, iremos chamar a atenção para a exposição de Paul Ricœur sobre o eclodir de novos significados que o discurso metafórico produz.

1. O estudo da constituição das categorias fundamentais do pensamento, tal como foi elaborado pela escola de

Genebra, no último período da vida de Piaget, acentuou, a nosso ver, o papel central que a criatividade e a imaginação parecem desempenhar na organização das notas constitutivas das categorias do pensamento. No período inicial do desenvolvimento psicogenético, após a aquisição da linguagem, as crianças mostram uma grande dependência do que observam nos objectos e do que experimentam nas diversas situações, sendo incapazes de admitir, por exemplo, que a face oculta dum cartão, pousada numa mesa, possa ter uma cor diferente daquela que as outras faces visíveis apresentam, ou que a parte escondida dum calote esférica prolongue uma forma diferente da que é observada, ou ainda que o traçado dum caminho entre dois pontos possa ser diferente daquele que os liga directamente em linha recta.

A rigidez primária dessas soluções abre-se a um leque mais vasto de conjecturas quando se põe em dúvida a sua conformidade com o real, o que obriga a admitir outras propostas alternativas igualmente possíveis. Surge assim a possibilidade de variar o percurso inicial, por traçados que começam por apresentar pequenas modificações no trajecto directo entre os dois termos, através de um desvio lateral que retoma em seguida a direcção anterior por meio de uma oblíqua, ou por trajectórias que se desenvolvem de forma angular, segundo o modelo da sequência dos degraus dum escada, ou em curvas e zigzagues, com sequências mais ou menos abertas, que se multiplicam pela introdução de pequenas variações.

O aspecto que pretendemos realçar nos itinerários desenhados por cada participante é a sua afinidade figurativa, que os restringe a um tipo específico de traçado, de modo que um percurso desenhado de forma angular ou

curvilínea se prolonga em outros percursos desenhados segundo o mesmo tipo. O mesmo se verifica quanto às configurações invisíveis de objectos parcialmente escondidos: ao perceber a parte visível dum objecto como sendo uma forma triangular, estabelece-se o condicionamento para concebê-lo, sucessivamente, como a fronteira superior dum grande triângulo, depois, dum quadrado e dum losango, ao passo que a percepção dum forma não geométrica leva a imaginá-lo como a parte dum objecto com configuração irregular. As possíveis transformações que cada um mostra capacidade de conceber são determinadas pela configuração que foi inicialmente considerada, o que mostra como a força da acomodação inicial impõe limites à criatividade. Tal como aconteceu aos jovens alunos de Educação Visual, a sucessão de novas variações alimenta-se da pseudonecessidade originária da hipótese de partida e as alternativas admitidas como possíveis mostram-se extremamente dependentes da sugestão de resultados anteriores ou da sequência de descobertas que se vão efectuando no decorrer da própria acção.

A criatividade ganha expressão na resolução dos problemas anteriores a partir do momento em que as crianças envolvidas na sua resolução deixarem de reagir de forma imediatista, em continuidade com as impressões que recolhem, e começarem a ponderar o campo das possibilidades que poderá conferir eficácia às suas acções. É assim que as tentativas para fazer subir o nível da água dum aquário, por meio da imersão de vários objectos de volumes e massas diferentes, só ganham consistência quando desistirem de empurrar os objectos flutuantes para o fundo do aquário, como se desta forma pudessem alterar as suas propriedades

flutuantes, e descobrirão que a maneira de desempenhar com êxito a tarefa é colocar em cima deles outros objectos mais pesados.

A resolução adequada do problema marca uma descontinuidade com os ensaios anteriores mal sucedidos e constitui um exemplo de criatividade que conjuga os objectivos que se pretendem alcançar com a compreensão da natureza dos materiais a utilizar. Na medida em que os resultados das acções anteriormente realizadas forem insuficientemente interpretados, os procedimentos mantêm-se inconsequentes, por carecerem duma verdadeira intencionalidade. Pelo contrário, os êxitos conseguidos ligam-se a uma certa capacidade de antecipação do que é fisicamente susceptível de ser concretizado, ou seja, do que pode ser justificado como possível, em função dum esquema de significação que assegure uma norma de leitura da experiência. A acção torna-se bem sucedida a partir do momento em que deixar de ser conduzida ao sabor das sugestões impressionistas dos dados que compõem a situação e passar a submetê-los à avaliação dum sistema de representações capaz de antecipar e de tornar presente a solução correcta do problema.

Uma situação de imaturidade psicológica denota a ausência duma flagrante incapacidade criativa, ou seja, de fazer emergir dos dados do problema os esquemas que poderão fornecer, não a descrição da situação, mas a sua explicação. Esta constitui a diferença entre um nível de inteligência totalmente dependente dos elementos factuais que manipula e um nível de inteligência estruturado por um quadro normativo que impõe ordem e confere sentido às manipulações efectuadas. A criatividade ao serviço do de-

envolvimento intelectual aposta na superação dos comportamentos ou das atitudes que, como nos exemplos anteriores, tomam o factual pelo normativo. Por isso, ela só tem propriamente lugar quando a forma de encarar a situação deixar de ser aquela que se encontra no prolongamento imediato da realidade observada, como, por exemplo, acontecia nas situações que descrevemos no início, em que a face oculta duma caixa de cartão não poderá apresentar outra cor diferente daquela que as outras faces visíveis possuem, ou em que as superfícies ocultas duma calote esférica ou dum triângulo prolongam, sem outras alternativas, essas formas regulares.

Questionar essas soluções é abrir-se a novas possibilidades, para além das que a percepção veicula, ou seja, é tomar consciência da falta de razões que poderão justificar as certezas anteriores. A abertura do espírito a um campo mais vasto doutras soluções põe a descoberto a natureza subjectiva e limitada das soluções iniciais, potenciando a capacidade criativa do espírito. O grau mais elevado de criatividade acontece quando é possível desvincular a sucessão de soluções possíveis do modelo imposto por uma percepção inicial, cujos traços poderão sugerir uma infinidade doutras configurações.

2. Será possível distinguir graus mais ou menos consistentes de criatividade, desde os que respondem aos problemas de forma aleatória, sem ligação recíproca, até aos que mostram possuir as razões capazes de justificar as opções adoptadas. Se no primeiro caso não poderemos propriamente falar de criatividade, no segundo será possível distinguir níveis de consistência, consoante a natureza dos

critérios que suportam as opções. Antes de dominar operativamente as situações que tem para resolver, a criança encontra uma forma intermédia de encará-las, mas as soluções que descobre carecem da eficácia que ulteriormente conseguirá alcançar. Com efeito, a sucessiva descoberta de soluções não segue inicialmente uma ordem susceptível de ser previamente equacionada, mas incide indiscriminadamente em aspectos que a sua actividade exploradora descobre e que depois toma por modelo doutras combinações, sem que estas se organizem com base na transitividade de um traço comum. As soluções são apresentadas à margem duma ordem sequencial de razões e constituem uma rede de ligações algo heterogénea. Ao contrário dum procedimento sistemático, que se organiza em subordinação a parâmetros, como os da transitividade das propriedades e da reversibilidade das operações, a dinâmica que está na origem da produção das possíveis soluções dirige-se por critérios que flutuam segundo sugestões que se formam no decurso da própria actividade de exploração.

Assim, os traços que permitiam imaginar várias trajectórias possíveis entre dois pontos, ou diferentes configurações nos objectos parcialmente escondidos, não apresentam um carácter recursivo, uma vez que não há uma característica deles que persista de modo uniforme na série de encaixes ou de transformações que se sucedem. Não poderemos considerar que haja transitividade duma propriedade a variar ordenadamente nos sucessivos traçados que fazem a ligação dos dois pontos ou que prolongam a configuração oculta dos objectos. A transferência dum elemento ao seguinte realiza-se na base de *analogias*, isto é, de afinidades que se reconhece existirem em traços e configurações

rações que se encontram na proximidade uns dos outros, que por sua vez sugerem outros novos. Estes não deixarão de manter com as soluções anteriores uma certa semelhança, mas, no seu todo, embora todas elas tenham origem umas nas outras, não se agrupam numa classe nem formam uma série ordenada. Uma imponderável sucessão de analogias está na base dessas aberturas, que permitem certamente ampliar os esquemas assimiladores do sujeito. Mas porque as propriedades transferidas carecem de recursividade, elas constituem uma «família» de compossíveis, que tende a ramificar-se sem a homogeneidade das classes ou das ordens. Com efeito, um procedimento que é de início assumido para resolver um problema pode dar origem a outros diferentes e igualmente possíveis, sem que tal variação seja integrável no sistema que contém o traçado que foi desenhado à partida. Assim, a analogia que une dois esquemas processuais pode não ser a mesma que esteja na origem doutras aberturas que se lhe seguem. Estas podem provir duma característica diferente da primeira, o que faz com que cada elo da série possa não apresentar um traço comum a todos eles. Deste modo, a ligação que estabelece uma relação homogénea entre A e B pode não ser a mesma que permite a relação entre B e C, estando assim excluída qualquer analogia entre A e C, o que inviabiliza o seu agrupamento numa classe.

O sujeito entra decisivamente no domínio da produção consequente de novas possibilidades ao centrar-se apenas na conjugação meramente analítica dos possíveis, como, por exemplo, quando começa a admitir uma infinidade de caminhos entre os dois termos dum percurso, ou a conceber que a parte escondida dum objecto parcialmente

visível pode revestir as mais variadas configurações. A partir de então o processo de diferenciação constrói-se com base na recursividade numa variação à seguinte. Às variações parcelares ou lacunares que se estabeleciam anteriormente, por ensaios e erros, sucede um tipo de variação que responde a directrizes impostas por um nível meramente conceptual. É sempre possível admitir um novo percurso, mas esta convicção sustenta-se sem apoio de qualquer configuração concreta, mas como consequência lógica dum noção de espaço como, diz Piaget, «um campo de posições possíveis e indefinidamente modificáveis». Ao contrário desta operatividade, que não carece de qualquer verificação de ordem empírica, a criatividade inicial que reveste um procedimento de carácter analógico apoia-se na experiência de acções e situações que colocam os sujeitos na pista de novas soluções e sugerem as variações que parecem mais adequadas. Enuncia-se assim uma visão da realidade delineada por critérios que a descrevem em termos que ontologicamente a poderão não representar, mas a que o sujeito reconhece uma certa pertinência em virtude da virtualidade que lhes atribui.

O que é relevante não são as sucessivas configurações que poderão corresponder a eventuais imagens que a criança idealiza, mas antes o modelo ou a fórmula que, uma vez descoberto, talvez por mero acaso, permite depois a construção das possíveis configurações, constituindo assim, tal como o esquematismo kantiano, um *método* para as construções alternativas que a criança imagina. Porque esse modelo da imaginação produtiva não constitui uma imagem representativa dum objecto singular ou dum situação particular, ele pode ser um guia para encontrar novas

variações, que apontem para analogias perfeitamente inéditas. No entanto, ao contrário de Kant, para quem a imaginação se apresentava como uma exigência de ligar o entendimento à sensibilidade, a fim de o determinar no seu uso objectivo, na perspectiva piagetiana, embora nos situemos também numa posição intermédia, não nos confinamos à constituição do objecto na síntese aperceptiva dos fenómenos, mas estamos antes orientados para o processo de construção do modelo de enquadramento da experiência, que a antecipa, não nos contornos dos seus elementos constitutivos, mas na *regra* que permite progredir na descoberta das suas possíveis representações. A capacidade criativa que acompanha este processo varia consoante o nível de desenvolvimento intelectual alcançado, sendo os seus resultados mais conseguidos conforme o grau de consolidação das estruturas lógicas do pensamento.

3. A actividade criativa que pudemos reconhecer ao nível das simples condutas individuais, também se poderá descobrir no âmbito das descobertas científicas ou mesmo no campo da criação ficcional e da metáfora, em que se procura fazer emergir novas significações por meio de fracturas que se operam nos padrões habituais de significação.

Na aproximação de situações, objectos ou conceitos, que entre si podem ser radicalmente heterogéneos, descobrem-se semelhanças e diferenças para além do significado imediato que os termos numa tal relação podem sugerir. Assim, diz-se vulgarmente que a Terra é como uma laranja, para significar o seu achatamento nos pólos; que Homero considerou Aquiles um leão, pela sua bravura no combate contra os Troianos; que Platão, no livro VI da *Repú-*

blica, comparou o povo a um piloto vigoroso, mas um pouco surdo e míope, por ter conhecimentos limitados em matéria de navegação. Da mesma forma, no campo da poesia lírica, é bem conhecida a exuberância de metáforas a que Camões, por exemplo, recorre para caracterizar o amor, contornando desta forma a dificuldade em encontrar palavras que, por meio do seu significado corrente, o possam exprimir adequadamente.

Apesar de ser assinalável a distância entre cada um dos termos postos em relação, a sua aproximação faz aparecer um novo significado. As palavras deixam de ser tomadas em função do seu significado literal e o vínculo que se estabelece entre elas traduz um sentido inédito, que é inseparável desta aproximação e que se constitui com o próprio discurso. A articulação discursiva de ideias afastadas umas das outras provoca a apreensão súbita de um significado novo, e a tomada de consciência desta assimilação eidética, deste parentesco, não parece ocorrer na sequência dum ordem lógica de razões, mas surge intuitivamente ao espírito, sendo por conseguinte mais uma percepção da ordem do ver do que uma inferência que deriva de uma discursividade consequente. Não obstante a diferença ou até mesmo a contradição entre as situações ou os termos que são aproximados, a metáfora enuncia uma relação de semelhança, em que a oposição literal que permanece entre cada um deles continua a manifestar a sua resistência ao esforço para aproximá-los, o que a torna, como bem viu Paul Ricœur, no «lugar do encontro conflitual entre o mesmo e o diferente».

A aproximação de termos literalmente afastados não é um tipo de predicação que opera no interior dum mesmo

nível de realidade, como a que agrupa uma classe de objetos ou de noções, ou a que estabelece entre eles uma ordenação. Pelo contrário, na metáfora, a relação que se estabelece envolve uma circulação de sentido entre níveis heterogêneos ou até mesmo contraditórios, como quando se fala dum «obscura claridade» ou dum «triste alegria». A incompatibilidade entre o significado literal de cada um dos termos da relação não constitui impedimento a que surja desta aproximação um significado novo. Este, porém, não deriva dum simples associação dos elementos tomados isoladamente na relação predicativa, mas constrói-se ao destruir as fronteiras conceptuais dos termos considerados e que constituíam um obstáculo ao aparecimento de novas semelhanças que a transposição metafórica faz aparecer.

Este «desprezo categorial» define a metáfora como poder de mudar a compreensão do significado verbal das palavras, ou seja, na expressão de Paul Ricœur, «de quebrar uma categorização anterior, a fim de estabelecer novas fronteiras lógicas sobre as ruínas das precedentes». Com efeito, a construção da metáfora, ao estabelecer uma relação impensável entre dois termos heterogêneos, reconhece uma semelhança nas diferenças em confronto, criando com esta «atribuição insólita» condições para a constituição dum novo universo de sentido. Um novo campo semântico surge independente das notas constitutivas que usualmente definem os termos em confronto, o que leva Ricœur a considerar esta dinâmica de construção semântica primitiva, não o resultado de qualquer forma de associação das áreas de significação que ela articula, mas um processo criativo capaz de instruir um novo campo de significações para além das fronteiras das categorias lógicas em presença.

Creemos encontrar aqui o papel da imaginação, entendida como imaginação criativa, ou seja, como o lugar do eclodir de novas significações.

Em paralelo com a análise efectuada por Piaget, será assim possível reconhecer uma homogeneidade entre o discurso que confere expressividade à metáfora e o dinamismo que está na base da organização categorial da realidade, isto é, o «processo que engendrou todos os ‘campos semânticos’ e, portanto, o próprio uso do qual a metáfora se afasta». A análise da construção da metáfora, ao relacionar ideias incomensuráveis, procura surpreender as operações que dissolvem a rigidez do significado das noções que são associadas, dando origem a uma ideia radicalmente nova. O processo é semelhante ao da construção dos quadros categoriais do pensamento que estabelece na transcendência do conceito as notas que convêm a uma determinada classe, neutralizando as diferenças dos vários elementos abrangidos pela sua extensão. Só que a discursividade metafórica pressupõe um percurso laborioso, que a prepara e que, como acontece no processo de formação das categorias do pensamento, consiste em ver o semelhante, não «acima das diferenças, na transcendência do conceito», mas face às resistências que a realidade apresenta, antes de ser catalogada por uma categoria lógica apropriada. Este esforço para reconhecer a semelhança nas diferenças corresponde a um andamento preliminar e pré-conceptual, em tudo semelhante ao que Piaget pôs em evidência, e que, como Ricœur reconhece, consiste em estabelecer «primeiro uma semelhança de família, que aproxima os indivíduos, antes que a regra de uma classe lógica os domine». Aí se localiza o trabalho criativo original, em que o pensamento se empenha na forma-

ção dos seus próprios quadros conceptuais, ou, como se diz em *A Metáfora Viva*, «o fenómeno genético por excelência no plano da instância do discurso».

4. A reacção às situações problemáticas das crianças observadas por Piaget, antes de terem alcançado o domínio operatório do pensamento, envolve o reconhecimento de analogias entre os elementos que elas procuram aproximar. Este procedimento apoia-se numa instrução que a imaginação criativa profere, independentemente da subordinação a exigências de ordem categorial. Aliás, a inexistência dum quadro que oriente a projecção de configurações alternativas, com base na transitividade dum traço comum que os pudesse ligar, liberta o dinamismo criativo de regras que o pensamento lógico não prescinde. No entanto, apesar das flutuações que caracterizam a espontaneidade da imaginação, os parentescos que ela descobre entre elementos heterogéneos assentam num procedimento semelhante ao que permitirá a sua organização sob uma estrutura conceitual homogénea, conforme exigem as regras do pensamento lógico, onde um significado comum assegura a aproximação de objectos, apesar das diferenças que os individualizam. Só que, na fase pré-operatória, o reconhecimento da semelhança encontra-se dependente da relação que se concretiza nos elementos em presença, enquanto que, na fase operatória, ele realiza-se independentemente das diferenças, na transcendência do conceito, podendo operar assim num plano meramente proposicional.

Enquanto cria laços de semelhança, a imaginação dilui oposições tornando-se no lugar da emergência das analogias entre os elementos associados. É um procedimento

que está na linha da estruturação do pensamento em conformidade com as exigências que as regras da lógica impõem. Conforme Paul Ricœur muito bem percebeu e Jean Piaget se esforçou por demonstrar, esta capacidade de «ver o semelhante» para além das diferenças que os objectos e as situações possam apresentar encontra-se também na formação dos quadros nocionais do pensamento. Ambos os autores chamam a atenção para dinâmica criativa que pode emergir da aproximação de elementos heterogéneos e consideram que esta abertura a novos significados, na metáfora e nas analogias que as crianças reconhecem entre elementos e situações heterogéneas, constitui um procedimento homólogo ao da organização das classes lógicas. A diferença está no grau de consistência que estas novas estruturas significativas possuem, mas, em qualquer dos casos, trata-se de procurar uma designação comum que os possa agrupar, ultrapassando o significado que anteriormente possuíam.

O processo poderá trazer alguma luz à função do esquematismo que Kant atribui à imaginação produtiva na unificação do diverso da intuição sensível. Com efeito, a teoria do esquematismo kantiano atribui à imaginação a ligação entre os momentos formal e empírico do conhecimento, onde se propõe um significado às impressões sensíveis. Mas esta representa a fase descendente do dinamismo criativo que mantém a imaginação sob o signo dum princípio «regulativo», impedindo que a actividade do sujeito disperse numa mera ficção. Todavia, haverá que considerar o momento ascendente da elaboração da «regra», que confere uma primeira organização aos dados da experiência, aproximando-os em função de analogias,

antes de os submeter às exigências duma racionalidade operativa.

Não será porque a imaginação produtiva pôde introduzir o domínio não verbal do sensível na esfera categorial e das significações que o esquematismo da imaginação transcendental pode desempenhar a função que Kant lhe atribui, a de «determinar a nossa intuição de acordo com um certo conceito geral»? Não será o esforço para sintetizar numa nova pertinência semântica elementos distantes uns dos outros que explica por que razão o esquematismo pode determinar a sensibilidade, conferindo significação aos conceitos do entendimento? Para além da inegável espontaneidade que caracteriza a actividade do sujeito na constituição do conhecimento, haverá que atender também à receptividade que esta actividade pressupõe e que a enraíza no ser.

Quer a metáfora, que permite instruir novos sentidos pela «transgressão das fronteiras conceptuais dos termos considerados», quer a descoberta da *regra*, que permite às crianças observadas por Piaget progredir na exploração das analogias dos objectos manipulados, ambas se orientam por instruções à margem de exigências de ordem lógica e categorial, mas onde «sentido e sensível se articulam». Os dois processos carecem da rigidez que as categorias do pensamento operativo possuem, mas colocam-nos no caminho preparatório da elaboração conceptual, que não deixa de ser permanentemente interceptado pela resistência de contextos de ordem lógica e semântica, mas também psicológica e social, e pelas próprias figuras que um discurso retórico vai elaborando. Antes de alcançar a instância onde as categorias se cristalizam nas suas notas constituintes, descobre-se o lugar de eclosão de novas significações, o

qual não deixa de constituir uma reserva de renovação do próprio pensamento, permanentemente preparada para intervir, com possibilidades inventivas ilimitadas, que tanto se manifestam na organização do discurso corrente, como na criação poética, científica ou outras.

A imaginação assegura assim a instauração duma nova pertinência semântica que não deixa de constituir uma proposta clara de interpretação da experiência. Situando-se na linha que conduz à organização dos quadros categoriais do pensamento, a imaginação funciona, na expressão lapidada de *A Metáfora Viva*, não como «um resíduo da impressão, mas como a aurora da palavra», ou seja, ela assume o papel criativo de reconhecer um parentesco entre diversos elementos da experiência, sob as condições que entretanto o sujeito vai introduzindo. A criação da novidade aparece, na sua origem, subtraída ao controlo estrito das exigências operatórias, o que permite ver com mais continuidade a ligação entre o mundo e o pensamento, mas ao mesmo tempo abre a possibilidade, na fase ascendente da criação de novos sentidos, de introduzir alguma luz sobre a importância que factores de ordem orgânica, psicológica e social poderão desempenhar, por exemplo, na criação artística e literária, mas também no desenvolvimento do pensamento individual e científico.

*

O papel da imaginação na criatividade que o sujeito pode desenvolver a diferentes níveis da actividade científica tem sido um problema epistemológico sublinhado por diversos autores que, embora reconhecendo a importância

da articulação lógico-matemática de um enunciado ou a sua correspondente verificação, procuram também compreender o seu envolvimento com o mais íntimo da pessoa, ou seja, com refere Holton, com «a matéria prima da imaginação científica», onde se firmam compromissos e se tomam opções que se mantêm e robustecem pelo suporte que a imaginação lhes fornece. Da mesma forma, Paul Feyereabend faz assentar a sua proposta duma «metodologia pluralista» da pesquisa científica na dependência do papel que atribui à imaginação. Estas posições são consonantes com o reconhecimento do seu papel criativo na instauração duma racionalidade que a actividade científica procura introduzir pela instrução de novos sentidos.

Francisco Bacon, no início do século XVII, considerava a imaginação, como um *nuncius* (um embaixador) entre a razão e a vontade. Investida assim no papel de Jano, com duas caras, ela submete à razão os fluxos provenientes da sensibilidade e recebe da razão as orientações que deverão informar a vontade. Também Descartes não deixou de reconhecer, num texto que se conservou até hoje pelo registo que Leibniz e Baillet dele fizeram, uma força especial à imaginação para fazer «sair as sementes de sabedoria (que se encontram no espírito de todos os homens, como as centelhas de fogo nas pedras) com muito mais facilidade e até mesmo com muito mais brilho do que consegue alcançar a razão dos filósofos». Estamos assim convencidos de que, se, por um lado, a imaginação se apresenta como o terreno de abertura para novas direcções, será, naturalmente, por constituir um ponto de confluência de caminhos com diferentes proveniências, por outro lado, a criatividade, que, como dizia Aristóteles, é um dom que

não pode ser ensinado, ganha consistência à medida que as referências do sujeito se enriquecem. Pelo que não tem sentido compreender o acto criativo como sendo uma emergência vinda do nada, mas antes como a capacidade de fazer eclodir novas significações a partir do realinhamento dos elementos que se tem disponíveis.

BIBLIOGRAFIA

- BACON, Francis, *Du progrès et de la promotion des savoirs*, trad. e pref. por Michèle le Dœuff de *The Proficiency and Advancement of Learning Divine and Humane* (1605), Paris, Éditions Gallimard, 1991.
- DESCARTES, *Oeuvres*, ed. de Charles Adam e Paul Tannery, n. ed., Paris, Vrin, 1996, X, pp. 179-188 e 217.
- HOLTON, Gerald, *L'imagination scientifique*, trad. franc. de Jean-François Roberts, Paris, Éditions Gallimard, 1981.
- , *L'invention scientifique. Thémata et interprétation*, trad. franc. de Paul Scheurer, Paris, PUF, 1982.
- KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão, int. e notas de Alexandre Fradique Morujão, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- LUZ, José Luís Brandão da, *Jean Piaget e o Sujeito do Conhecimento*, Lisboa, Instituto Piaget, 1994.
- , «A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento intelectual», em *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 19 (1994), pp. 61-70.
- , «Descartes: a unidade das ciências e a metafísica», em *Revista Portuguesa de Filosofia*, Homenagem ao Prof. Doutor José do Patrocínio Bacelar e Oliveira, Braga, 50 (1994), pp. 231-241.
- , «Criatividade científica, imaginação e metáfora», em Marc-Ange Graff (org.), *Poesia da Ciência. Ciência da Poesia*, Lisboa, Escher, 1991, pp. 217-242.
- PIAGET, Jean, *Le possible et le nécessaire. I. L'évolution des possibles chez l'enfant*, Paris, PUF, 1981.
- RICEUR, Paul, *La métaphore vive*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.
- , *Temps et récit*, 3 vols., Paris, Éditions du Seuil, 1983.