

RESSALVA

Atendendo solicitação da
autora, o texto completo desta tese
será disponibilizado somente a partir
de 23/11/2019.

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE
EM PIAGET E VIGOTSKI**

ASSIS

2017

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE
EM PIAGET E VIGOTSKI**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

Bolsista: CAPES

ASSIS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

C672d Coelho, Talitha Priscila Cabral
O Desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski
/ Talitha Priscila Cabral Coelho. Assis, 2017.
98 f.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis.
Orientador: Dr. Mário Sérgio Vasconcelos

1. Criatividade. 2. Originalidade. 3. Idade (Psicologia). 4.
Piaget, Jean 1896-1980. 5. Vigotsky, L.S. (Lev Semenovich)
1896-1934. I. Título.

CDD 153.35

TALITHA PRISCILA CABRAL COELHO

O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM PIAGET E VIGOTSKI

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 23/11/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

PRESIDENTE: PROF. DR. Mário Sérgio Vasconcelos - UNESP/ASSIS

MEMBROS: PROF. DR. Leonardo Lemos de Souza - UNESP/ASSIS

PROF. DR. Álvaro Marcel Palomo Alves - UEM/MARINGÁ

PROFA. DRA. Silvana Calvo Tuleski - UEM/MARINGÁ

PROFA. DRA. Flavia Cristina Oliveira Murbach de Barros - FIO/OURINHOS

Dedico às mulheres e homens de coragem que se organizam e lutam pela emancipação humana, especialmente aos trabalhadores da educação do Paraná, que foram covarde e violentamente cercados e atacados pela polícia a mando do governador no dia 29 de abril de 2015.

AGRADECIMENTO

O processo de elaboração desse trabalho superou positivamente minhas expectativas de contar com a generosidade e cooperação das pessoas. Por isso sou profundamente grata a todos que participaram desse momento. Em especial, agradeço:

Ao professor Mário Sérgio Vasconcelos, meu orientador, pela liberdade desafiadora que me proporcionou; pelos encontros sempre marcados pela acolhida serena e alegre; e especialmente pelas instruções claras, objetivas e frequentemente poéticas.

Aos meus pais, Glória e Agenor, irmãos (Luciano, Amanda e Fernanda) e cunhados (Karine, Fábio e Jorge) pelo apoio amoroso, vigilante e contundente. Aos meus queridos sobrinhos Lucas, Laís, Bruno e Clara pelas melhores horas de carinho, alegria e revigoramento.

Aos professores Achilles Delari Junior, Sonia Shima, Silvana Tuleski, Lígia Klein, Álvaro Palomo, Leonardo Lemos, Flávia Murbach e João Batista que auxiliaram com admirável competência a delimitação da pesquisa, banca de qualificação e defesa.

Aos colegas estudantes da graduação de Assis que cursaram a disciplina que ministrei em 2015, especialmente Natália, Carol e Rita, pela disposição para um diálogo crítico que contribuiu para a reformulação da pesquisa.

À Socorro, Fabíola, Cris, Seu Tito e Dona Clézia que generosamente me hospedaram em Assis.

À Ana Elisa e Rebecca pela qualidade e paciência com que traduziram meus resumos (sempre nos “45 do segundo tempo”).

Ao companheirismo espirituoso e leve dos amigos Genivaldo, Rhayane, Silvia, Carol, Malu, Cláudia, Javier, Caio, Tainá, Ludmilla, Zaira, Bruno, Kleber, Juliana, Marinella, Paty e Mariana, que se expressou nas mais diversas maneiras. Desde revisões gramaticais, longuíssimas conversas, chás e outras tantas receitas (mais que alternativas) para acalmar as crises de ansiedade periclitantes, até a companhia relaxante nas rodas de samba, cachoeiras, bebedeiras e carteados.

Ao Gabriel, pelo apoio paciente em momentos difíceis do trabalho.

Aos demais professores e funcionários da pós-graduação que foram sempre ágeis, pacientes e amistosos com minhas demandas.

E à CAPES, pelos quatro anos de financiamento, sem os quais a minha passagem pela Unesp de Assis não teria sido possível.

Invisíveis

*Há dois mil e quinhentos anos, no alvorecer de um dia de como hoje Sócrates passeava com
Glauco, irmão de Platão, nos arredores do Pireus.*

*Glauco então contou a história de um pastor do reino da Lídia, que certa vez encontrou um
anel, colocou-o no dedo e num instante percebeu que ninguém o via. Aquele anel mágico o
tornava invisível aos olhos dos outros.*

*Sócrates e Glauco filosofaram longamente sobre as derivações éticas dessa história. Mas
nenhum dos dois se perguntou por que as mulheres e os escravos eram invisíveis na Grécia,
embora não usassem anéis mágicos.*

(Os filhos dos dias, E. Galeano)

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **O desenvolvimento da criatividade em Piaget e Vigotski**. 2017. 94 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa explora o tema da criatividade ao longo da trajetória intelectual de Piaget e Vigotski. Trata-se de um estudo teórico no qual foi utilizada a análise comparativa como procedimento metodológico. A evolução do problema da criatividade ao longo de suas obras e a síntese conceitual extraída das formulações permite a defesa de três argumentos fundamentais: a) a ocorrência de autocrítica que os levou a uma reformulação em suas teorias, com repercussão para o tema da criatividade; b) a concordância sobre a criação como um problema das idades psicológicas; e c) a discordância quanto ao papel da linguagem para a originalidade criativa. A reformulação teórica feita por Piaget se deu logo no início de sua carreira e consistiu no rebaixamento da importância da linguagem para a origem da atividade intelectual e criativa. Desde então, o acontecimento psicológico que explica a originalidade deixa de contar com a participação diretiva e decisiva de algo externo ao próprio mecanismo de adaptação da vida. Embora em seus últimos trabalhos reconheça as iniciativas engenhosas conquistadas pelo pensamento lógico-formal na idade da adolescência, Piaget entende que o processo funcional e biopsíquico de equilíbrio, alimentado pelas ações do sujeito, possui maior força explicativa para a compreensão da originalidade, que é a principal característica da criação. Já a autocrítica realizada por Vigotski o levou a explicar a criação, em seus últimos trabalhos, no interior da dinâmica psicológica das idades, defendendo a ideia de que a imaginação criativa é uma neoformação, um produto de saltos qualitativos do desenvolvimento que é impulsionado e orientado pela situação social. Segundo essa abordagem, a adolescência é a idade psicológica em que ocorre a integração de forma consciente dos interesses, do desenvolvimento intelectual e da fantasia. Para Vigotski, apenas com essa conexão se inaugura a autêntica originalidade criativa.

Palavras-chave: Criatividade. Originalidade. Idades psicológicas. Piaget. Vigotski.

COELHO, Talitha Priscila Cabral. **The development of creativity in Piaget and Vygotsky.** 2017. 94 f. Thesis (Doctorate in Psychology) – Faculty of Sciences and Letters, State University Paulista, Assis, 2017.

ABSTRACT

This research explores the theme of creativity along the intellectual trajectory of Piaget and Vygotsky. It is a theoretical study in which the comparative analysis was used as a methodological procedure. The evolution of the problem of creativity throughout his works and the conceptual synthesis extracted from the formulations allows the defense of three fundamental arguments: a) the occurrence of self-criticism that led to a reformulation in his theories, with repercussion for the theme of creativity; b) concordance on creation as a problem of psychological ages and c) discordance on the role of language for creative originality. The theoretical reformulation made by Piaget occurred early in his career and consisted in lowering the importance of language to the origin of intellectual and creative activity. Since then, the psychological event that explains the originality no longer counts on the directive and decisive participation of something external to the own mechanism of adaptation of life. Although in his later works he acknowledges the ingenious initiatives achieved by formal-logical thinking in his teenage years, Piaget understands that the functional and biopsychic process of equilibration, fueled by the actions of the subject, has greater explanatory power for the understanding of originality, which is the main characteristic of creation. Vygotsky's self-criticism led him to explain the creation in his last works within the psychological dynamics of the ages, defending the idea that the creative imagination is a neoformation, a product of developmental leaps that is driven and driven by the situation social. According to this approach, adolescence is the psychological age at which conscious integration of interests, intellectual development and fantasy takes place. For Vygotsky, it is only with this connection that authentic creative originality is inaugurated.

Keywords: Creativity; Originality; Psychological ages; Piaget; Vygotsky.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	07
1.1	Motivação e justificativa	07
1.2	Estudos que antecederam e guiaram essa nova trajetória	08
1.3	A tese e seus argumentos fundamentais	13
2	EVOLUÇÃO INTELLECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM PIAGET	15
2.1	Primeiras reflexões: ação e inteligência como criação	16
2.2	O nascimento biológico da estruturação da realidade e sua continuidade no processo criativo	18
2.3	Os atos de criatividade intelectual como processos de abstração reflexiva	24
2.4	Últimas proposições: “o possível cognitivo como invenção e criação”	27
3	EVOLUÇÃO INTELLECTUAL E REFORMULAÇÃO DA IDEIA DE CRIATIVIDADE EM VIGOTSKI	31
3.1	Primeiras reflexões: arte e criação	31
3.2	Psicologia na Modernidade, o realismo da atividade criadora e a educação revolucionária	37
3.3	O ser social, o caráter instrumental do signo e a atividade criativa	46
3.4	Últimas proposições: os interesses como força e o conceito como direção do desenvolvimento da criatividade	50
4	ANÁLISE CRÍTICO-COMPARATIVA DO PROBLEMA DA CRIATIVIDADE EM PIAGET E VIGOTSKI	60
4.1	Em busca de uma definição conceitual	60
4.1.1	O que é criatividade para Piaget?	60
4.1.2	O que é a criatividade para Vigotski?	64
4.2	Análise comparativa da psicogênese da criatividade	67
4.3	Análise comparativa do diálogo direto sobre a imaginação criativa: Piaget comenta Vigotski (em 1952, 1967) e Vigotski comenta Piaget (em 1932, 1934)	73
5	CONCLUSÃO	86
	REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

*eu vou ser o que eu quiser
Tá pra nascer playboy pra entender o que foi ter as corrente no pé
Falsos quanto Kleber Aran, os vazios abraça
La Revolução tucana, hip-hop reação
Doce na boca, lança perfume na mão, manda o mundo se foder
São os nóia da Faria Lima, João, é a Cracolândia Blasé
Jesus de polo listrada, no corre, corte degradê
Descola o poster do 2pac, que cês nunca vão ser
Original favela
(Mundame, Emicida)*

1.1 Motivação e justificativa

O presente trabalho empreende uma análise do tema da **criatividade**. Nosso objetivo é participar e tomar posição sobre o debate, mesmo que sempre de modo provisório, sobre a possibilidade de cada ser humano criar. Entendemos que refletir a respeito daquele que cria e de sua própria existência, sobre os modos pelos quais a atividade criativa se efetiva na vida pessoal e social, produz implicações éticas e políticas: *o que e para que se cria*.

De modo geral, a originalidade e a sua falta (a reprodução ou a imitação), comumente aparecem no **cotidiano** por seu vínculo artístico, empreendedor (assim como a inteligência, a memória, a comunicação, etc.) ou com a capacidade adaptativa de superar as adversidades. Além disso, ainda que reconheçamos o valor da abordagem formativa em comparação com a ideia mística de dom ou talento nato, entendemos que a predominância unilateral da formação com a **finalidade mercadológica** interessa estritamente aos sujeitos enquanto compradores ou vendedores da força de trabalho, ou seja, para subsistência ou acúmulo de capital.

Em estudo anterior, por exemplo, discutimos o aumento significativo de publicações brasileiras tratando do tema criatividade/trabalho no período da crise financeira internacional de 2008 (a chamada Grande Recessão). Esse foi um momento de significativo aumento das ocupações precárias e do desemprego que exigiam do trabalhador respostas engenhosas não raro em meio a condições deploráveis (COELHO, 2012). Vimos, então, que enquanto o trabalhador precário ou desempregado assumia os prejuízos de uma crise do capital em proporções globais, nas universidades aumentavam as publicações com a temática da criatividade, flexibilidade e empreendedorismo. Ainda que esteja para além das fronteiras da prática acadêmica alterar diretamente a mercantilização da vida e as assimetrias nas relações sociais, acreditamos que uma pesquisa que se omita, justifique ou se mantenha deliberadamente nessa mesma tendência contribui para a construção de um projeto de psicologia apologético ao **individualismo** e a manutenção da ordem vigente (LACERDA JR., 2010).

Consideramos ser compatível com um projeto humanista emancipatório de produção científica a defesa de que o ser criativo não interessa apenas ao empregador, educador ou artista, pois o novo rompe com a experiência conhecida e abre novos horizontes nas diferentes dimensões da vida de uma pessoa e na vida coletiva: quando nos relacionamos com nós mesmos (pensamento íntimo), com os outros e no contexto dos grupos, na família, na escola, no relacionamento amoroso, no trabalho, nas organizações políticas, nas práticas religiosas, com os amigos. Entendemos que esses momentos de criatividade (ou de sua falta), mesmo com menor impacto social e a seu modo, são produto de **biografias** e, ao mesmo tempo, tenhamos consciência disso ou não, se inserem de modo dinâmico e complexo no mundo, reiterando, reinventando, revolucionando a história. Assim como as inovações de maior abrangência e repercussão, sejam elas na forma de leis e políticas de governo, drones de guerra, agrotóxicos ou a cura para o câncer. Ao fazerem suas escolhas, de maior ou menor impacto coletivo, as pessoas dirigem suas vidas e **participam da vida social**, mesmo que não queiram atuar ativa e diretamente em questões políticas.

Isso significa que as consequências psicológicas/pessoais e coletivas/sociais são produzidas quando, por exemplo, jovens brasileiros, negros, na periferia de um grande centro urbano **criam suas saídas** “como se não houvesse amanhã” ou, pelo contrário, como se o amanhã estivesse certo e predestinado, restando apenas reproduzir o que já existe, pois sua própria vida, os papéis sociais, as instituições, o mundo todo “sempre foi e sempre será assim” já que de fato “é assim desde que o mundo é mundo”.

Portanto, o desafio assumido é o de converter a pesquisa teórico-conceitual em um instrumento de revisão crítico-reflexiva, identificando finalidades e prioridades, para que, em outro momento, “lá na frente”, possamos promover práticas inovadoras, esclarecendo e divulgando conteúdos científicos que tratem da dimensão individual da criatividade e de sua conexão com a realidade das vivências concretas.

1.2 Estudos que antecederam e guiaram essa nova trajetória

“Quem não reflete, repete.”

Provérbio chinês

citado por Leminski em Ensaios e Anseios Crípticos

Desde que iniciamos os estudos em Psicologia, na Graduação, seguidos pela Especialização e pelo Mestrado¹ – todos intimamente ligados à nossa atuação profissional no

¹ Em 2011, em nossa dissertação de mestrado (COELHO, 2012), realizamos um estudo sobre as reestruturações produtivas (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo), o trabalho precário ou o desemprego e a criatividade do trabalhador.

ensino superior em Psicologia e em uma equipe multidisciplinar de apoio aos catadores de materiais recicláveis de Maringá e região – foi crescendo a necessidade de dar continuidade ao assunto aprimorando a reflexão sobre a vida psicológica que cria em conexão com a sociabilidade.

Partindo da produção recente sobre o tema da criatividade, encontramos uma literatura vasta e em ascensão no Brasil e até mesmo diversos mapeamentos do estado da arte. Santos (1995) revisou pesquisas divulgadas no período de 1970 a 1993; depois Zanella e Titon (2005) ampliaram com os anos de 1994 a 2001. Fadel, Silva e Wechsler (2007) analisaram teses e dissertações brasileiras entre os anos de 1990 e 2006. Nakano e Wechsler (2007) entre 1984 e 2006 e, por último, Parada (2013) realizou uma pesquisa bem recente, em publicações divulgadas entre 2006 e 2012.

O conjunto desses levantamentos bibliográficos é unânime em indicar a **Educação** como área de maior incidência de estudos sobre a criatividade. Em geral, são educadores que emprestam conceitos da psicologia – sobretudo da psicanálise, análise comportamental e psicometria – ou contam com a parceria direta de psicólogos trabalhando no contexto do ensino para promover a avaliação e o treinamento da criatividade de professores/alunos. As revisões teórico-conceituais são minoritárias, pois predominam os **estudos empíricos**, seja em pesquisas de cunho experimental seja em estudo de caso, a maioria delas realizadas em escolas (SANTOS, 1995; ZANELLA; TITON, 2005; PARADA, 2013). Assim, no panorama geral dos estudos brasileiros sobre a criatividade, há uma nítida predominância da sua vinculação com o ensino, ou seja, de seu aspecto **formativo e dirigido**.

Também quando realizamos nosso próprio mapeamento do estado da arte, durante o mestrado, igualmente encontramos o tema criatividade e trabalho fortemente atrelado ao caráter formativo. Na ocasião, auxiliados pelo estudo dos psicólogos soviéticos Vigotski, Luria e Leontiev, formulamos alguns questionamentos sobre a **fragilidade teórico-conceitual** do material encontrado, tais como a presença de definições vagas, imprecisas, de difícil compreensão, descritivas de múltiplas e fragmentadas dimensões; ou ainda de forma simples e nebulosa como a soma do fator interno/biopsicológico com o fator externo/ambiente, sem a devida integração. Afirmamos que tanto a solução conceitual pelo adjetivo *plurimulti* fatorial, quanto a junção das características do ambiente com a dimensão subjetiva, quando não traçadas as devidas conexões, mantêm a criatividade como um enigma ou uma peculiaridade isolada do todo da dinâmica psíquica e das vivências.

Concluimos que a apropriação dos conceitos científicos, direcionada àquilo que a criança ainda não faz sozinha, só com ajuda, provoca o desenvolvimento integral da

personalidade. Nesse sentido **enfocamos a importância do papel diretivo** da formação psicológica das funções psicológicas superiores, e a criatividade é uma delas, integrada aos demais processos psicológicos, e defendemos o acesso às criações humanas que o instrumentalizam para atividades plenas de sentido (COELHO, 2012).

Com base nestas reflexões fomentadas pelos estudos anteriores e sua continuidade em disciplinas do Doutorado, decidimos permanecer especificamente no campo de Fundamentos da Psicologia e, ao mesmo tempo, rumarmos na direção de um aprofundamento teórico-conceitual. Continuamos a perseguir a ideia de encontrar uma aceção que melhor explique o problema em questão ou que mais se afaste das fragilidades interpretativas fragmentadas, acríticas, unilaterais. E, como mencionamos, reafirmamos nossa adesão a um projeto de ciência e profissão ético-político emancipatório que, em um momento posterior, possa transcender a ampliação meramente quantitativa de pesquisas e priorize a qualidade, começando pelo o que é fundamental e serve de alicerce para uma construção teórico-crítica.

Entendemos que a escolha anterior de priorizar uma análise conceitual abrangente e multidisciplinar, conjugando temas complexos de diversas áreas, – como a formação do trabalhador, as relações de trabalho na contemporaneidade, a Psicologia Social e do Trabalho e a criatividade em teóricos da Psicologia Histórico-Cultural –, ainda que compatível com a complexidade do assunto, dificultou nosso aprofundamento e sistematização conceitual.

Uma **questão teórica de primeira relevância** permanecia como incógnita para nós. O material eleito como nosso principal subsídio teórico – a criatividade nos últimos textos escritos por Vigotski – continha uma demarcação de posicionamento interpretativo apoiado de maneira central nas ideias de Piaget: **concordando com sua teoria das idades** e, ao mesmo tempo, criticando sua explicação sobre **a imaginação criativa desconectada do desenvolvimento intelectual**. Assim, Vigotski apresentou sua proposição justamente esclarecendo sua diferença com relação a Piaget, como apresentamos no trecho abaixo:

Vigotski afirma que este problema [criatividade] começou a encontrar sua **solução com o surgimento da Psicologia Infantil**, campo de estudo cujas teorizações também são alvo da análise e crítica desse autor, especialmente referente aos trabalhos de S. Freud (1856-1939) e J. Piaget (1896-1980).

[...] Piaget elabora sua teoria sobre o desenvolvimento intelectual coerente com a teoria psicanalítica, afirma Vigotski, e um bom exemplo disso é a definição de pensamento egocêntrico infantil piagetiano como um solipsismo, ou seja, um mundo de criações próprias (apartado da realidade) que, ao longo do crescimento da criança, começa, paulatinamente, a ser penetrado pela realidade até alcançar o pensamento lógico realista do adulto.

[...] Aqui, **chegamos a um ponto fundamental para compreensão do desenvolvimento da criatividade, focado por Vigotski** na elaboração de

suas contribuições teóricas. Vigotski (1996b) compreende que as tentativas sem sucesso de analisar a fantasia se devia à maneira unilateral de **desconsiderar a vida intelectual**. (COELHO, 2012, p. 82, grifos de nossos).

Tanto aquilo que é **negado** (a criatividade não intelectualizada em Piaget) quanto o que é **afirmado** por Vigotski (a criatividade como um problema das idades psicológicas) demandavam um aprofundamento investigativo. Era preciso levar em consideração, por exemplo, as revisões e mudanças conclusivas de Piaget sobre o papel da linguagem que, no final da vida, após ter respondido a muitas críticas, aprofunda e reapresenta seus argumentos sobre a criatividade em suas últimas publicações.

Também não havíamos tomado conhecimento, até por ser recente, sobre um estudo realizado em rascunhos, notas e cartas do arquivo familiar, que possibilitou um importante impulso na direção de esclarecer lacunas, sobretudo no que diz respeito à evolução das ideias de Vigotski, sua autocrítica e dos embates internos entre seus pares (ZAVARCHNEVA, 2006). Graças a esse incremento documental e à divulgação internacional, pesquisadores passaram a identificar e denunciar a descaracterização de sua obra e, mais recentemente, até mesmo propor uma análise crítica de quais seriam de fato seus conceitos e trabalhos mais importantes e sua correta cronologia (YASNITSKY et al., 2016). Nesta mesma direção, Puzirei (1989) afirma que as teses básicas da teoria histórico-cultural tiveram sua elaboração teórica e prática apenas nos últimos anos da década de 1920. Já o pesquisador brasileiro Delari Jr. (2011), por exemplo, chama a atenção dos novos leitores para o fato de que os escritos iniciais, entre 1924 e 1926, há apenas concordância e disposição a aprofundar-se no modelo objetivo de investigação da conduta observada, por sua pretensão materialista. Só mais adiante é que fica notório o avanço e a superação do “paradigma reflexológico”, e a sistemática demonstração de seus limites.

Não encontramos nenhuma pesquisa publicada sobre a criatividade em Piaget e/ou Vigotski que colocasse em destaque esses aspectos que nos parece tão relevantes para adequada revisão: as **autocríticas** que levaram a reformulações, semelhanças quanto à **periodização** do desenvolvimento e divergência sobre o papel da **intelectualização** da criatividade.

Assim, o presente estudo se desdobra dos **anteriores**, na medida em que, com base neles, decidimos aprimorar nossos argumentos contrários às noções unilaterais, mercadológicas, abstratas e fragmentadas de criatividade. E, ao mesmo tempo, **inova** por ir mais a fundo e focalizando especificamente os Fundamentos da Psicologia por meio do

contraste entre duas propostas que se apoiam igualmente na **psicogênese** e na busca de uma integração dinâmico-totalizante dos eventos psicológicos, porém radicalmente opostas em seus argumentos centrais.

Ambos dedicaram parte de seus estudos ao debate acerca da criatividade no cotidiano, portanto não restrita ao campo das genialidades e das grandes invenções. Suas interpretações teóricas partem da **origem da criação**, ou seja, das **raízes genéticas** e acompanham seus principais **saltos qualitativos** e desdobramentos com o passar do tempo, na complexa evolução da unidade psicofísica e afetivo-intelectual.

Em decorrência dessa vertente assumida, entre as diversas sínteses teóricas possíveis, elegemos como objeto *novo* de estudo dois distintos pontos de vista de um mesmo problema fundamental para Psicologia. Duas teorias cujo legado científico nos pareceu guiar para o avanço e a continuidade: a criatividade como um processo fundamentalmente **espontâneo** em Jean Piaget (1896-1980) e como num processo histórico e socialmente **dirigido** na perspectiva de L. S. Vigotski (1896-1934). O **objetivo** principal da pesquisa foi analisar comparativamente essas duas teorias.

É notório que os próprios Piaget e Vigotski desejaram o diálogo e demonstraram a fecundidade da estratégia de uma análise crítico-comparativa, seja na comparação entre suas próprias ideias, seja no volume expressivo de pesquisadores com que dialogam, das mais diferentes abordagens, concordando ou refutando.

A comparação também não se trata de nenhuma novidade metodológica entre os seus intérpretes. Consideramos que esse recurso, usado com muita frequência em pesquisas teóricas, auxilia a promoção do diálogo e a compreensão da profundidade e complexidade de um argumento em contraste com outro, por submeter a diversidade de explicações a uma interpretação sobre suas concordâncias e oposições, suas afirmações e omissões, provocando o aperfeiçoamento das reflexões e tomadas de posição. Além disso, nos parece um caminho promissor quando se quer evitar tanto o sectarismo como o ecletismo acadêmico.

Compõe nossa análise comparativa a apresentação do diálogo direto sobre a criatividade presente em comentários das ideias de um sobre o outro em trechos de seus textos. E também completamos e atualizamos o debate iniciado com o conteúdo de outras publicações, sobretudo com as últimas formulações dos autores.

Assim, o diálogo proposto entre as perspectivas de ambos é um **exercício especulativo**, mas também se fundamenta no próprio debate concretizado por ambos de forma limitada. Piaget e Vigotski nunca se encontraram pessoalmente, mas “dialogaram” comentando as ideias um do outro, geralmente com opiniões divergentes. Sobre essa questão,

é preciso ter em mente dois fatos: Vigotski morre no período inicial das atividades de Piaget, portanto só pôde “dialogar” com “o Piaget” da década de 1920. Piaget, por sua vez, começa a “dialogar” com “o Vigotski” e outros psicólogos soviéticos do final da década de 40, até mesmo respondendo algumas críticas feitas por eles. Contudo, a divulgação mais significativa dos textos de Vigotski só ocorreu depois da sua morte, na década de 1980 – com a publicação das Obras Escolhidas em Russo.

Diante desse contexto, para responder à pergunta *o que é a criatividade?* para cada um dos autores, e se existe identidade, contrariedade e/ou apenas diversidade entre suas ideias, precisamos examinar a própria trajetória investigativa de cada autor. Por isso, este texto empreende, na primeira parte, uma análise textual da **evolução teórica** levando em conta que, antes do confronto das ideias, é preciso sistematizar a história do conceito. Para chegar a uma definição, por sua vez, optamos por expor separadamente as abordagens de um e de outro. Assim, começamos destacando a diversidade e a singularidade de seus enfoques, as mudanças conclusivas do começo ao fim da trajetória intelectual, privilegiando as últimas, justificadas por suas próprias **autocríticas**.

Pudemos obter um acesso privilegiado às ideias de Piaget por meio de uma conferência intitulada *Creativity* (2001). O material de apoio mais importante para viabilizar os devidos recortes foi o levantamento do estado da arte realizado por Vasconcelos e Oliveira (1998) e, em especial, a pesquisa teórica de livre docência feita por Vasconcelos (2007) baseado na leitura do conjunto da obra intitulada *Piaget: Epistemologia e Construção da Criatividade*.

Quanto aos textos de Vigotski, encontramos sua obra integralmente digitalizada e disponibilizada livremente na internet, graças ao trabalho voluntário de seus estudiosos. Realizamos uma busca pelos termos criatividade e imaginação criativa e elegemos três textos iniciais *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999), *Psicologia Pedagógica* (2010a) e *A imaginação e a criação na infância* (2009a); bem como as três últimas publicações em que o tema está presente *Conferências sobre psicologia* (Tomo II, 1994), *Pedologia do adolescente* e *Problemas da psicologia infantil* (Tomo IV, 1996a, 1996b).

1.3 A tese e seus argumentos fundamentais

O **primeiro** argumento desta tese é a ocorrência de novas descobertas experimentais ao longo da produção intelectual de Piaget e Vigotski, culminando em **reformulações** teóricas em seus pensamentos, inclusive no tema da criatividade. O **segundo** é que a psicologia da

criatividade, tanto para Piaget quanto para Vigotski, não pode ser compreendida em separado de suas teorias das **idades**. E o **terceiro** argumento (e o momento primordial de nossa tese) é a existência de um enfoque absolutamente **oposto** sobre o papel da **linguagem** e do processo de **socialização/individualização** para o desenvolvimento da originalidade.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho nos dedicamos sistemática e exclusivamente a um tema basilar do campo de Fundamentos da Psicologia. Nossa meta, antes de tudo, foi a de nos afastarmos o máximo possível de uma abordagem da criatividade que, por seu caráter teórico-conceitual, resultasse em uma discussão abstrata, fragmentada e descontextualizada, que não dialogasse com os problemas vivos, pulsantes da realidade do trabalho em Psicologia, nos mais diversos setores de atuação. Também rejeitamos a noção empreendedora mercadológica da criatividade, o que certamente dialoga com a vida cotidiana, mas de maneira unilateral, mecânica e acrítica, reduzindo o humano a uma de suas formas de relação sociais mais destrutivas, a de vendedor de força de trabalho.

Então, o caminho eleito foi o de centrar esforços na análise comparativa dos recursos conceituais fornecidos por Piaget e Vigotski para compreensão da criatividade como um complexo acontecimento psicológico que se desenvolve na pessoa comum (não só uma qualidade de artistas ou inventores) e participa de suas vivências toda vez que elas rompem com a mera reprodução ou automatismo.

Nosso ponto de partida foi a afirmação feita por Vigotski, citada em nosso estudo anterior, sobre a criatividade em Piaget: concordando com sua teoria das idades, mas se opondo a sua visão da imaginação criativa como algo separado da formação de conceitos.

Começamos pela caracterização das duas posições a respeito da criatividade de modo contextualizado, depois sintetizamos as ideias e realizamos a análise comparativa. Apresentamos o primeiro argumento desta tese, extraído das reformulações em suas trajetórias teórico-biográfica, da elaboração de uma proposta de síntese conceitual que viabilizou a comparação e a elaboração dos outros dois argumentos: a identidade em suas concepções gerais sobre a existência de idades psicológicas que explicam a dinâmica criativa e a contrariedade de suas ideias com base no diálogo direto, em seus próprios comentários críticos.

Nos dois capítulos iniciais, a evolução do tema da criatividade foi situada nas reformulações teóricas de Piaget e Vigotski, pois é parte de um pensamento vivo, que se move, se reafirma e se nega, se altera com a descoberta de novos dados, com as críticas e autocríticas, expressando o próprio caminho da criação percorrido por cada autor. Essa criatividade em processo em suas próprias biografias produziu duas teorias psicológicas sobre a criatividade, o que demonstra a potência criativa do aperfeiçoamento do diálogo, do confronto entre os dados adequadamente coletados e suas distintas interpretações e, finalmente, sua conversão em reflexões e autocrítica.

Duas questões nos chamaram a atenção nos argumentos críticos apresentados por Piaget frente ao papel da vida social na produção original. Primeiramente, entendemos que quando o autor reconsiderou seus estudos iniciais e rebaixou a importância anteriormente atribuída à transmissão social da linguagem, também acabou deixando para trás uma lacuna. A evolução adaptativa pela coordenação das ações é um acontecimento comum na natureza observada em diversos animais. Ou seja, Piaget se apoia em leis da biologia para explicar a novidade/originalidade na história da ciência e na psicologia individual. Isso significa um recuo genético radical até a origem da criação orgânica, característica intrínseca à vida em geral, e um salto que transfere as teses de uma teoria criacionista para a tendência ao equilíbrio essencialmente produtora de novidades de maior cooperação social, ou seja, adentrando em uma teoria psicológica e sociológica. A primeira explicação respondia ao problema da peculiaridade do modo humano de se adaptar com o auxílio da linguagem, essencialmente social, em contraste com os demais animais e, ao que nos parece, não foi substituído por outra de melhor poder explicativo.

A segunda questão é que a defesa da existência de um padrão de estrutura que se repete nas idades e, sobretudo, a centralidade do processo de tendência natural para equilíbrio, também não nos oferece argumento suficiente para compreender a originalidade que cria o mundo dos homens. Concluímos que somente a ação intencional inventiva, marcada pela possibilidade de autocrítica, conquistada com o desenvolvimento das estruturas hipotético-dedutivas, pode oferecer um produto original-criativo.

Pelo exposto, entendemos que o debate sobre o caráter criativo da espontaneidade, ou seja, a distinção entre a reprodução passiva (mecânica) e a reprodução ativa (recombinação) na idade do jogo simbólico (de originalidade relativa), tem seu indiscutível valor para demonstrar o germe da criatividade e de que imitar não é conhecer. E também que conhecer é uma conquista original para quem não conhecia tal fenômeno. Isso quer dizer que o conhecimento novo não está dado apenas pelas conquistas biológicas (evolutivas), tampouco é uma simples captação da realidade pela transposição fiel das experiências ou dos ensinamentos internamente. Não desabrocha pelo simples amadurecimento natural do organismo, tampouco depende diretamente da imitação. É fundamentalmente ativo e espontâneo, por não sofrer influência decisiva de experiências anteriores, e é relativamente novo em relação a experiência do próprio sujeito, produz inovações pessoais que reconfiguram e promovem novidades no seu modo de existir.

Todavia, a diferença entre reproduzir um conhecimento por imitação e recriar ativamente um conhecimento já existente atende parcialmente nosso objetivo de uma

contribuição teórica para o tema da criatividade. A retomada dessa formulação nos auxilia na compreensão da autonomia e da espontaneidade, mas certamente possui uma conexão restrita com a ideia de originalidade. Além disso, ajuda a entender o porquê de Piaget nunca ter dado maior importância ao desenvolvimento psicológico que a criança alcança por influência diretiva do exterior (ligado aos ensinamentos escolares e familiares).

Priorizar a conquista da noção de quantidade, por exemplo, em comparação com a conquista de escrever um diário ou planejar uma viagem, não exprime criatividade no formato que estamos abordando. Trata-se de um outro acontecimento psicológico, de outra natureza. Certamente a primeira recriação leva o sujeito adiante no conhecimento e dá base para a segunda. Mas reconstruir em si mesmo, reinventar o já inventado por outros, ainda que sozinho, espontaneamente, não explica em si mesmo a criação que é original em comparação ao que existe. Mesmo a produção de novidades psicológicas como a reversibilidade, o domínio simbólico da fala e da escrita etc., que são novidades revolucionárias para quem aprende, para a vida daquela criança que passa a compreender pela primeira vez. Mas, em termos criativos, são inferiores à engenhosidade. É diferente de aparecer pela primeira vez na história da humanidade.

Nossos autores se apoiaram igualmente na psicogênese para propor um modo de integração dinâmico-totalizante dos diversos eventos psicológicos. Para ambos o modo de agir no mundo dos homens em cada idade (especialmente depois do aparecimento da experiência representada pela linguagem) é aprimorado, pois permite uma progressiva interação com as outras pessoas e consigo mesmo (autoconsciência e autocrítica). Esse encontro de opiniões, em meio à diversidade de suas ideias, sugere a fecundidade do caminho metodológico de investigação da criatividade como um problema das idades (segundo argumento desta tese).

Concluimos, portanto, que cada um a seu modo compreende a criação como resultado de um processo de desenvolvimento. Defendem a existência e o papel fundamental de regularidades e de uma sequência de saltos qualitativos que indica uma periodicidade de mudanças psicológicas.

Segundo esse modelo de fazer psicologia, diante de um evento/fenômeno, cabe problematizar a situação precedente e sua evolução questionando: *Como estava antes de existir? Que acontecimentos desencadearam o processo de mudança? Entre eles, qual ocupa um papel mais decisivo para o surgimento do novo? E o que o impulsiona? Como segue o desenvolvimento? Em que direção?*

Abordando os problemas psicológicos de modo genético, ambos levaram a campo algumas hipóteses, deram voz às crianças valorizando o modo peculiar como elas, em geral, se expressam e se relacionam com o mundo. Piaget optou propositalmente por perguntas inusitadas para que o conteúdo fornecido fosse puramente espontâneo, independente da experiência; enquanto Vigotski recorreu ao recurso comparativo dessa mesma situação espontânea e inusitada em contraste com o momento de formação de um sistema consciente arbitrário, orientado. O resultado é que suas investigações forneceram provas suficientes para que os permitissem afirmar a existência de momentos distintos, períodos de transição e identificassem determinadas características predominantes das alterações psicológicas, em um diálogo aberto e em paralelo com os avanços científicos de três campos de estudo:

- **antropológico:** as particularidades da dinâmica psicológica na história humana, em diferentes grupamentos humanos, de diferentes períodos históricos;
- **psicopatológico:** as particularidades da dinâmica psicológica em casos de adoecimento, a lógica da dissolução das funções psicológicas conquistadas anteriormente;
- **psicologia infantil:** as particularidades da dinâmica psicológica do bebê, da criança pequena, da idade escolar, do adolescente e do adulto.

Isso demonstra que tanto para Piaget como para Vigotski a escolha de realizar trabalhos experimentais com crianças e a investigação da infância não é necessariamente um fim em si mesmo. Em outras palavras, a análise genética consiste em um recurso metodológico crucial para alcançar objetivos mais amplos. O recuo à gênese, a busca das continuidades e das novidades desde o início da vida, é igualmente válido para qualquer problema investigativo, é um caminho cognitivo para compreensão, e é também um pressuposto, um princípio norteador do pensamento dialético: tudo que existe está em movimento constante e desse movimento emergem novas formas, qualitativamente distintas da precedente.

Todavia, esse princípio norteador, pejorativamente chamado de etapismo, é comumente interpretado como uma predestinação, uma projeção de um trajeto previsível de crescimento e progresso. Ele é amplamente reconhecido e também criticado na obra de Piaget, e é curiosamente negligenciado na teoria de Vigotski, o que nos indica um ponto de chegada e de partida para novas e futuras investigações.

Se por um lado, à adesão teórica a dinâmica das idades certamente abre precedentes para interpretações rígidas e preconceituosas, por suas polaridades definidoras de uma norma e seus desvios. Por outro, entendemos que, ao atribuir um sentido norteador dos vestígios de um movimento (passado, presente e futuro), basilares para cognição e para prática sobre algo

em processo, traçamos referências mínimas (com base nas quais se desdobram infinitas variações). Tais parâmetros servem de guia para evidenciar as distintas tendências que predominam nos mais diversos modos de existir humano e refletir criticamente sobre o *modos operantes* supostamente universal e *natural* de um indivíduo constituído em meio a relações sociais reprodutoras da sociedade das mercadorias.

Para além do perigo reducionista da bipolaridade regular/irregular e seus desdobramentos, sem dúvida pertinente, entendemos ser tanto mais primordial compreendermos a oposição no modo como os autores privilegiam o papel da *tendência espontânea ao equilíbrio* (Piaget) e da *experiência social diretiva* (Vigotski) como momento culminante, decisivo, para que ocorram transformações qualitativas que favoreçam o desenvolvimento como um todo e o processo criativo em particular. Aqui está nosso ponto de chegada e de partida para continuar os estudos.

REFERÊNCIAS

- BLANK, J. G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 31-56.
- CARMO, F. M. do; JIMENEZ, S. V. Em busca das bases ontológicas da psicologia de Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 621-631, out./dez. 2013.
- COELHO, T. P. C. **Estudo da criatividade no contexto do trabalho à luz da psicologia histórico-cultural**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.
- DELARI JR., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, 2011.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- FADEL, S.; SILVA, G.; WECHSLER, S. Criatividade e Educação: análise da produção científica brasileira. **Revista Recrearte**, 2007. Disponível em: <http://www.revistarecrearte.net/spip.php?page=imprimir&id_article=275>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- GONZALEZ REY, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º sem. 2007.
- _____. Vygotsky's thought: moments, contradictions and development. **Summa Psicológica UST**, v. 13, n. 1, p. 7-18, 2016.
- IVANOV, V. S. Notas. In: VIGOTSKI, L. S. **A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 7-13.
- KEILER, P. “Cultural-historical theory” and “Cultural-historical school”: from myth (back) to reality. **Dubna Psychological Journal**, n. 1, p. 1-33, 2012.
- LACERDA JR, F. **Psicologia para fazer a crítica?** Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi. 2010. 394 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.
- LAGE, Y. R. **Sublimação e Idealização: os destinos de um conflito**. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 2008.

LENIN, V. I. U. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 1979.

LÉNINE, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**: notas críticas sobre uma filosofia reacionária. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições Avante!, 1982.

LEONTIEV, A. N. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L S Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berlinger. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 425-470.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (v. I, livro).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

NAKANO, T. C; WECHSLER, S. M. Criatividade: Características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712007000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PARADA, A. **Criatividade e processos criativos**: diálogos e controvérsias na produção acadêmica fundamentada na perspectiva histórico-cultural (2006-2012). 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética; Sabedoria e ilusão da filosofia; Problemas da psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. A explicação e psicologia e o paralelismo psicofisiológico. In: FRAISSE, P.; PIAGET, J. **Tratado de psicologia experimental**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972. v. 1, p. 127-164. (Trabalho original publicado em 1963).

_____. (1951). Autobiografia. In: EVANS, R. **Jean Piaget: O Homem e suas Ideias**. Rio de Janeiro: Forense, 1980. p. 27-60.

_____. Comentários de Piaget sobre as observações de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez. 1990.

_____. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIAGET, J. et al. Autobiografía. **Anuario de psicología/The UB Journal of psychology**, n. 4, p. 27-60, 1971.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogênese e História das Ciências**. Tradução de G. Unti. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRESTES, Z. Guita Iovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 1025-1033, 2010.

PUZIREI, A. Prefácio. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Moscou: Editorial Progreso, 1989. p. 11-26.

SANTOS, A. T. dos. **Estudo da criatividade no Brasil**: análise das teses/dissertações em Psicologia e Educação (1970/1993). 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 343-360, out. 2015.

TOASSA, G. A “Psicologia Pedagógica” de Vigotski: considerações introdutórias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2013.

TULESKI, S. C. **Vygotsky and Leontiev: The Construction of a Marxist Psychology**. New York: Science Publishers, 2015.

_____. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: Eduem, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. Vygotsky in English: What still needs to be done. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 4, p. 475-493, 2011.

VAN DER VEER, R.; YASNITSKY, A. Vygotsky in English: What still needs to be done. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, v. 45, n. 4, p. 475-493, 2011.

VASCONCELOS, M. S. **Piaget**: Epistemologia e Construção da Criatividade. 2007, 171 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

VASCONCELOS, M. S.; OLIVEIRA, M. L. Criatividade e imaginário no desenvolvimento humano. **Revista Vertentes**, Assis, SP, n. 4, p. 103-116, 1998.

VENDRAMINI-ZANELLA, D. A.; LIBERALI, F. C. Brincar no hospital: uma produção criativa na formação de alunos-educadores¹. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2011.

VERESOV, N. **Undiscovered Vygotsky**: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Trabalho original publicado em 1916).

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

_____. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Pensamento e Palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. p. 395-486. (Trabalho original publicado em 1934).

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010b.

VYGOTSKI, L. S. Conferencias sobre Psicología. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1994. p. 351-449, Tomo II. (Trabalho original publicado em 1932).

_____. El problema de la edad. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996a. p. 251-274, Tomo IV. (Trabalho original publicado em 1932).

_____. (1931). **Obras escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

_____. Paidologia del adolescente. In: _____. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996b. p. 9-248, Tomo IV. (Trabalho original publicado em 1931).

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

YASNITSKY, A. et al. **Vygotski revisitado**: una historia crítica de su contexto y legado. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2016.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

ZAVERSHNEVA, E. Iu. Investigating L.S. Vygotsky's Manuscript "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology". **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 42-63, jul.-aug. 2012.

ZAVERSHNEVA, E. Iu.; OSIPOV, M. E. Primary Changes to the Version of "The Historical Meaning of the Crisis in Psychology" Published in the Collected Works of L.S. Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 50, n. 4, p. 64-84, jul.-aug. 2012.