

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO - AS APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Maria José Dozza Subtil

Resumo

O trabalho apresenta a criatividade numa dimensão de práxis, como atividade consciente, humana e social. Levanta concepções, idéias e reflexões, abordando diferentes aspectos da prática criadora, objetivando contribuir para o aprofundamento das discussões sobre essa temática. Descreve as fases do processo criador trazendo as idéias de Guilford, que situa a criação como parte de uma organização de capacidades intelectuais reveladas pela análise fatorial. Para finalizar, tece considerações sobre a indispensável relação entre criatividade e educação.

Palavras-chave: conceitos de criatividade, processo de criação, capacidades criativas, educação.

CREATIVITY AND EDUCATION: POSSIBLE APPROXIMATIONS

Abstract

This paper presents creativity in the perspective of praxis and as a conscious, human, and social activity. It provides concepts, ideas, and reflections on different aspects of the creation practice and aims at contributing to deepen the discussions about this issue. It describes the phases of the creation process based on Guilford's ideas; this author analyzes creation as part of the organization of intellectual skills which are revealed by the factorial analysis. Finally, it comments on the indispensable relationship between creativity and education.

Key-words: concepts of creativity, creation process, creative skills, education.

Introduzindo a temática

No senso comum, a criatividade tem sido considerada em oposição à atividade consciente, à racionalidade, e encarada como uma capacidade que não está presente nas atividades rotineiras do ser humano. É como se esse campo fosse parte de um domínio desconhecido, sobrenatural e destinado a poucos escolhidos. Essas idéias obscurecem o fato de que a criatividade pode ser exercitada, como atributo da consciência social e coletiva e não necessariamente privilégio de poucos. Embora se deva admitir a genialidade e as capacidades artísticas e científicas em seus aspectos de individualidade, é importante entendê-las também como resultado de todo um processo histórico em que se inserem tanto os gênios da arte, os descobridores científicos, quanto os homens comuns.

Os estudos sobre essa temática tiveram impulso nos Estados Unidos a partir da década de 50 no contexto da guerra-fria.¹ Três autores foram traduzidos para a língua portuguesa e ainda são considerados referências importantes: J.P. Guilford (1960), que pesquisou os aspectos intelectuais da criatividade, ampliando o conhecimento sobre as capacidades criativas; E.P.Torrance (1976), que trouxe o debate para a educação propondo formas de avaliar, medir e estimular a criatividade; G. Kneller (1971), que fez uma análise dos aspectos filosóficos, sociológicos e psicológicos que envolvem a criação enfatizando o processo criador. No Brasil, E.S. Alencar (1986,1997,2000) também publicou sobre a temática, propondo estratégias de desenvolvimento do potencial criador em diferentes áreas.

O objetivo deste trabalho é aprofundar estudos teóricos sobre a criatividade visando desmistificar as pré-noções correntes para, em última instância, acrescentar elementos ao debate sobre possibilidades de mudanças no campo educacional. Além dos autores já citados, Vázquez (1986) será utilizado para situar a criação numa dimensão social e histórica a partir dos princípios do materialismo dialético. Nesta mesma direção, há que se ressaltar a contribuição de Zorzal e Basso (2001), que defendem o caráter ontologicamente criativo do gênero humano como anterior à criatividade individual tal como é comumente compreendida.

¹ Segundo Guilford (1960) „o sucesso dos russos na corrida espacial no início da década de 60, enviando o primeiro homem ao espaço, desencadeou uma reavaliação da educação norte-americana. Para ele, a escola não estava cumprindo o seu papel de incentivar a criatividade e o espírito inventivo.

1 – Discutindo conceitos

Segundo Kneller (1971), pode-se analisar a criatividade em diferentes perspectivas: do ponto de vista do sujeito que cria, em termos de fisiologia, temperamento, atitudes pessoais, hábitos, valores e situação social; dos processos mentais que o ato criador mobiliza como percepção, intuição, aprendizado e comunicação; das influências ambientais e culturais que certamente são determinantes - educação, (des)motivação social e familiar e requerimentos do meio social; por último, dos produtos objetivados: objetos/artefatos, idéias, teorias, relações sociais etc.

Contrariamente à dimensão metafísica, divina, da criação *ex nihilo*² da tradição cristã (VÁZQUEZ, 1986), os autores apresentam a criatividade como a emergência de algo novo - invenção original ou reelaboração e aperfeiçoamento de objetos – *a partir do pré-existente* (ALENCAR, 1986, 1997; OSTROWER, 1978; VÁZQUEZ, 1986, entre outros). A maioria acrescenta elementos intelectivos ao processo criador. Ostrower (1978) afirma que criar é basicamente formar, abrangendo a capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar, significar; Gardner (1994) também considera que criar é organizar, recombinar e determinar novas configurações. Para Torrance (1976), criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas e a lacunas no conhecimento, identificando dificuldades e propondo soluções. Guilford (1960) define a criatividade como a capacidade de encontrar respostas inusitadas, às quais se chega por associações muito amplas.

Até aqui, o processo é visto por esses autores em sua dimensão individual e particular. A ênfase recai sobre as possibilidades de criação inerentes aos sujeitos e às condições necessárias para criar. Nessa dimensão, a maioria deles, em especial Alencar (1997, 2000), Torrance (1976) e Gardner (1994), apregoam idéias e estratégias para o desenvolvimento do potencial criador afirmando a noção de uma educação para e com criatividade.

Vázquez (1986) introduz outra categoria nesta discussão ao afirmar que todo o *trabalho humano* tem um caráter essencialmente criador. O sentido de *práxis* define a criação como ação humana consciente e social. Os seres humanos, na verdade, procuram a satisfação de suas necessidades pela apropriação e transformação da natureza e, nesse processo, constroem sua própria humanidade, num movimento de criação e reiteração de idéias, objetos, relações, até que se instaurem novas necessidades. Criar é, assim, sinônimo de (sobre)viver, atividade

² Criação a partir *do nada*.

natural que, em maior ou menor grau, está presente nas circunstâncias da vida individual e social.

Para aprofundar esses conceitos, o próximo item apresenta alguns suportes teóricos de autores como Kneller (1971), Alencar (1986) e Vázquez (1986).

2- Investigando as diferentes teorias sobre a criatividade.

De caráter filosófico, a primeira abordagem, já anunciada anteriormente, é a da “inspiração divina”, em que o criador é diretamente iluminado por Deus e possui um poder super-humano que o afasta dos mortais comuns. Prevalece aqui a concepção da existência de um pré-consciente espiritual que, pela dimensão mística, é revelador da divindade.

Outra idéia é decorrente da aparente espontaneidade e irracionalidade do ato criador como resultante de “loucura”. É importante ressaltar as lendas e mitos que cercam a vida de muitos artistas e cientistas corroborando tal afirmação. Às vezes, o gênio, especialmente o artístico, parece separado da loucura por um tênue fio, em razão da extrema sensibilidade e poder de ir além dos limites da sua própria natureza .

Nessa mesma linha de pensamento, uma concepção vigente é a da criação como produto do “gênio intuitivo”. Essa é uma visão do criador como uma pessoa rara e diferente, que, no ato da criação, intui direta ou indiretamente algo que a maioria das pessoas só pode apurar divagando longamente. Os exemplos sempre citados dessa associação entre criatividade e gênio são alguns nomes marcantes: Da Vinci, Einstein, Michelângelo, Shakespeare, Mozart, entre outros. Nessa dimensão, a criação é resultado de dom ou talento destinado a poucos escolhidos e não tem relação com educação, vivência social e cultural por ser imprevisível e não racional. É importante salientar que todas essas visões, de certa maneira, enfatizam o caráter individual, “natural”, particular do processo criador deixando na sombra outros determinantes como as condições materiais, históricas, culturais e sociais (KNELLER, 1971).

Em relação aos intervenientes psicológicos no processo criador, algumas teorias são prevaletentes.

A primeira delas é o “associacionismo” – princípio de que a criação consiste em associar idéias, derivadas da experiência. Se o pensamento criador depende da ativação de conexões mentais, quanto mais associações uma pessoa adquiriu, mais idéias terá à sua disposição e mais criativa será. É possível fazer reparos a essa concepção se

entendemos que o pensamento novo ignora conexões estabelecidas e cria as suas próprias. Deslizes e erros aparentemente irracionais de Copérnico e Galileu foram eventos desencadeadores de novas teorias. Dessa forma, é válido dizer que a sujeição estrita a associações passadas, na verdade, nem sempre ajuda na formação de novas idéias (KNELLER, 1971).

A teoria da “gestalt” afirma o pensamento criador como reconstrução de configurações estruturalmente deficientes e costuma partir de uma situação problemática que, de certa forma, se mostra incompleta. O criador percebe o problema como um todo e, trabalhando com o desequilíbrio, as tensões, as forças internas da situação, encontra a solução que restaura a harmonia do todo. A criatividade é considerada como impulso inato para apreender uma configuração global e reconduzi-la à ordem. Tal concepção desconsidera o fato de que criatividade não significa apenas *resolver* mas também *encontrar* e até *criar* problemas, desencadeando a espécie de pensamento que propõe perguntas novas, instigantes não sugeridas pelos fatos disponíveis no momento (KNELLER, 1971).

Uma influência importante sobre os estudos da criatividade é a “psicanálise”, que trata da contribuição dos processos de pensamento ocorridos no nível *não consciente* para o processo criador, ressaltando o papel da fantasia e da imaginação. Freud fez estudos sobre Leonardo Da Vinci e, em conseqüência, considerou o trabalho criativo como uma espécie de sublimação de complexos reprimidos. Pessoas que sejam frustradas em sua busca de gratificação sexual ou de outros impulsos poderiam satisfazer estas necessidades através de fantasias, redirecionando-as em uma nova realidade. Posteriormente, estendeu seu ponto de vista para a evolução da cultura: a sublimação de processos mentais superiores permitiria o avanço científico, artístico e ideológico, contribuindo para a civilização como um todo (KNELLER, 1971; ALENCAR, 1986).

Cabe esclarecer que, quando se fala em criatividade dentro da teoria psicanalítica, aparecem genericamente os termos *consciente* e *não consciente* e, neste último, incluem-se o *inconsciente (id)*, *subconsciente* e *pré-consciente*, muitas vezes utilizados com significados semelhantes mas sempre em contraposição ao consciente, considerado mais “hard”, mais rígido, no qual se dá o controle, o julgamento das ações. O não-consciente seria o depositário da fantasia, da imaginação, do lúdico, das lembranças da infância e atuaria como uma fonte de elementos para o pensamento criador. Assim, o sujeito criativo consegue transitar do consciente para o não-consciente e pode afrouxar o controle do ego

sobre o id de forma que os impulsos criadores, gerados no inconsciente, possam transpor o limiar da consciência (KNELLER, 1971).

De maneira geral, todos esses pressupostos deixam de lado aspectos abrangentes do fenômeno da criatividade humana, uma vez que a atividade criadora é estudada ou analisada tão somente em indivíduos particulares isolados e de recortes da realidade mais ampla que os envolvem.

Para Vázquez (1986), como visto anteriormente, a prática humana é essencialmente criadora: “A práxis é a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada (...) a criação é uma atividade que só pode ser atribuída ao homem como ser consciente e social em virtude da qual produz algo novo a partir de uma realidade ou de elementos pré-existentis” (p.247). O autor coloca ênfase na relação entre condições materiais, objetivas de existência e produção do novo como decorrência dessas condições. O potencial criador da prática humana revela-se na ciência, na arte, no trabalho, na técnica ou nas relações sociais como atividade própria de homens e mulheres conscientes históricos e sociais.

Zorzal e Basso (2001) defendem o caráter

ontologicamente criativo do gênero humano, fundamental ao posterior entendimento da manifestação da criatividade em termos individuais. A natureza histórico-cultural do gênero humano (produtor e transformador intencional de si mesmo através de seus bens e conhecimentos socialmente plasmados) é, necessária e ineliminavelmente, *criadora*. Assim sendo, toda e qualquer atividade humana que transforme intencionalmente materiais de qualquer natureza, é, necessária e essencialmente, *criatividade*. (p.10, grifos dos autores).

Esses autores reforçam a idéia defendida por Vázquez (1986) da criação como inerente ao ser humano enquanto produtor da sua vida material e social. Assim, importa compreender como se apresentam as capacidades criativas, a partir das formulações de Guilford (1960) em especial.

3 – Apresentando as capacidades criativas.

Os estudos de autores como Kneller (1971) e Torrance (1976), entre outros, já demonstraram suficientemente que os testes de QI, parâmetros utilizados para medir a inteligência humana, são parciais e não dão conta da compreensão da totalidade das possibilidades de

produção da inteligência humana. Não avaliam, por exemplo, capacidades como originalidade, inventividade, engenhosidade, humor. Pessoas muito inteligentes, dentro do conceito corrente de resolução de problemas lógico-matemáticos, às vezes apresentam dificuldades em outras áreas, como relacionamento humano, fruição e produção artística, resolução de problemas do cotidiano, ou vice-versa. Nas escolas, de maneira geral, encontramos inúmeros exemplos de alunos “desajustados” ao padrão de competência exigido, porém portadores de outras habilidades desconsideradas pelos currículos, professores e espaços escolares.

Nessa linha de pensamento, Kneller (1971) afirma um relativo antagonismo entre a criatividade e o que geralmente se considera como “inteligência”. Para ele, o pensamento criador é aventureiro, inovador explorador, atraído pelo desconhecido. O pensamento não criador (isento de sentido negativo) é metódico, cauteloso e conservador. No entanto, é necessário sempre lembrar que a criação não se limita às artes ou às descobertas científicas. Tanto o escritor quanto o cientista trabalham pela intuição e pelo intelecto, partem de idéias que são intuídas, sentidas e igualmente pensadas, racionalizadas. Esse é um processo passível de ser vivenciado e experimentado na vida cotidiana, quando são solucionados problemas dos mais simples aos mais complexos ou em situações emergenciais.

Guilford (1960) situa a criatividade como parte de uma organização de capacidades intelectuais e, para determiná-las, vale-se da análise fatorial. Ainda que se possa questionar a dimensão “repartida” desse processo, é importante trazer sua contribuição para o estudo da criação como integrante de um funcionamento mais amplo da consciência e da inteligência, até para desmistificar a visão metafísica, comumente atribuída a essa atividade.

O autor faz uma classificação das capacidades intelectuais, considerando três modos de agrupar os fatores do intelecto:

1 - *os modos de operação requerida ou realizada* - percepção, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação. *Percepção* significa descoberta ou redescoberta do conhecimento; *memória* significa retenção do que foi percebido; *pensamento convergente* tem a ver com resposta certa, convencional, reconhecida como a melhor; *pensamento divergente* são operações do pensamento em direções diferentes, na busca de outras respostas, não convencionais; na *avaliação* atingimos decisões quanto à qualidade, correção e adequação do que sabemos, lembramos e produzimos;

2 - a espécie de material ou conteúdo envolvido: *figurativo*, que é material concreto, com propriedades de tamanho, forma, cor, textura, enfim, o que passa pelos nossos sentidos; *simbólico*, composto de letras, algarismos e outros sinais convencionais; *semântico*, que vem em forma de idéias ou significados verbais;

3 – os produtos resultantes da relação das operações com os conteúdos: objetos, unidades, classes, relações sistemas, transformações e implicações. (p.2-3).

Guilford (1960) situa as capacidades criativas particularmente no *pensamento divergente*, no *pensamento convergente* e na *avaliação*. Embora para ele as habilidades do pensamento divergente estejam mais diretamente envolvidas no pensamento criador, todas as habilidades intelectuais podem contribuir para a produção criadora.

No *pensamento divergente*, encontram-se a *fluência*, considerada como habilidade do sujeito em gerar um número relativamente grande de idéias em sua área de atuação, a *flexibilidade*, que significa mudança de algum tipo de significado, na interpretação ou no uso de algo, da estratégia de fazer alguma tarefa e a *originalidade*, que se caracteriza pela apresentação de respostas incomuns e remotas.

No *pensamento convergente*, o autor situa a *redefinição*, que implica transformações, revisões ou outras modalidades de mudanças na informação. É a capacidade de alterar a função de um objeto, ou parte dele, usando-o de maneira diferente (adaptar, redefinir) e a *elaboração*, que consiste na facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação, produtos ou esquemas, qual seja, progressão de um esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado.

Por último, coloca na avaliação a *sensibilidade a problemas*, capacidade que se traduz pela habilidade em ver defeitos, deficiências nas situações em que usualmente não se percebem problemas.

Os estudos feitos por esse autor acrescentam um dado novo às concepções sobre criatividade, uma vez que ampliam as dimensões criativas inserindo-as nas diferentes manifestações da inteligência, o que retira do processo criador a aura predominantemente intuitiva (sem negá-la) da genialidade e da originalidade. Nessa direção, é possível afirmar a necessidade de repensar os processos pedagógicos e a educação em geral na perspectiva de uma análise do potencial criador (ou não) das práticas vigentes nos espaços educacionais.

Sua principal contribuição na discussão sobre o tema foi estudar a criatividade como processo mais do que “insight”, situando-a dentro das capacidades intelectivas para desmistificar a criação como

dom destinado a poucos. Na verdade, o autor insere a análise científica numa área em que prevalece a especulação e o mito.

Avançando nessa discussão, é importante compreender a criatividade como um *processo* que, pelas características inerentes, pode ser vivenciado e experimentado em diferentes circunstâncias, inclusive as escolares.

4 – Analisando o processo de criação.

O aspecto mais importante a ser discutido e abordado quando se fala em criatividade é o processo criador como um todo, isto é, as fases desse processo que obviamente não podem ser separadas, não estão isoladas, mas entremeadas umas nas outras e nem acontecem de forma igual para todas as pessoas. A importância dessa análise decorre da evidência de que tal processo é passível de intervenção e pode ser objeto de uma ação educativa.

Kneller (1971) mais uma vez é consultado para contribuir, por ser o autor que coloca de forma mais clara e sistematizada essas fases.

A primeira delas é denominada *preparação* e comporta um momento inicial que o autor chama de *primeira apreensão*, o contato inicial com a idéia a ser desenvolvida, o germe da criação, o ponto de partida de onde surgirá o trabalho posterior. É um primeiro *insight* antes da preparação consciente, a noção de algo a fazer.

A preparação, propriamente dita, constitui-se numa rigorosa investigação das potencialidades da idéia inicial. É o momento das leituras, anotações, discussões, indagações, explorações. Supõe a familiarização com as obras que já existem, levantamento de hipóteses e meios para atingir o fim proposto. Requer técnica, preparação do meio, conhecimento e disciplina e essa é uma tarefa para o consciente. A propósito, aqui é possível inferir que as idéias criativas podem ser debitáveis à quantidade e à qualidade de conhecimentos e práticas individuais e coletivas que o meio familiar, escolar e social proporcionam. O paradoxo da criatividade é que, para pensar com originalidade, faz-se necessária a familiarização com as idéias existentes, já testadas, e com os produtos postos à disposição pelo processo de socialização a que todos estamos sujeitos.

O segundo momento, denominado *incubação*, como o próprio nome diz, refere-se à idéia de “enterrar as sementes” e aguardar enquanto elas germinam. É o tempo em que o inconsciente sem limites, desimpedido pelo intelecto, trabalha com conexões essenciais para a criação. Embora logicamente distintas, a preparação e a incubação

raramente são, de fato, divididas de modo claro porque ora age a consciência, ora atuam as associações inconscientes.

Na seqüência proposta por Kneller (1971), acontece a *iluminação (insight)*, o que habitualmente chamamos de inspiração, o momento em que o processo de criação chega a um clímax. Repentinamente, aparece a percepção clara da solução do problema, a resposta esperada, o conceito que enfoca todos os fatos, o pensamento que completa a cadeia de idéias, ou seja, vislumbra-se o produto que pode ser objetivado. Nessa fase, os dados organizam-se e é um momento de regozijo, que, em maior ou menor grau, todos sentimos quando encontramos a resposta ou a solução para uma determinada situação.

O último passo é a *verificação* e supõe revisão, validação, uma vez que o processo criador não depende apenas da inspiração. O intelecto e o julgamento necessitam terminar a obra iniciada pela imaginação, verificar a intuição, fazer distinção entre o que é válido e o que não é, pois a iluminação é falível e deve ser submetida à prova e em alguns casos exaustivamente refinada. Após o momento emocional vivenciado na iluminação, o criador recua e submete à razão e à crítica a sua criação. Apesar da especificidade de cada fase, na experiência, elas nem sempre se mostram separadas, embora, às vezes, um longo período de tempo separe uma da outra.

May (1982) discute o processo de criação em arte de modo a esclarecer que, embora haja uma especificidade em relação à concepção e execução dos objetos artísticos, por se tratar de uma atividade essencialmente humana, tal prática não foge aos intervenientes sociais e históricos. O autor afirma que, em arte, em primeiro lugar, há o *encontro* - o grau de engajamento e a aproximação com o objeto que o artista quer produzir. Em seguida, ele considera a *intensidade do encontro*, que é absorção, arrebatamento, envolvimento completo e, em terceiro, a *inter-relação do artista com o seu mundo* (social e histórico). Nesse momento, estabelece-se a relação pólo objetivo/subjetivo, que é a inter-relação da pessoa com seu mundo para desvendá-lo, revelá-lo, refletindo as condições psicológicas, espirituais políticas e sociais do seu tempo.

Vázquez (1986) explicita outros elementos do processo que valem a pena considerar. Em primeiro lugar, a “unidade indissolúvel no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo” (p.248), a relação direta entre sujeito/objeto consciência/ação no ato criador. Se a consciência traça o ideal, prefigura a criação, a objetivação desse ato depende da relação que se estabelece entre os dois pólos. As idealizações são abertas, não definitivas, e a dinamicidade do processo de idealização/criação do real supõe constantes e permanentes mudanças e adaptações.

Em seguida, o autor coloca a “indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado” (p.249), enfatizando que não há uma correspondência direta entre o idealizado e o realizado. No processo prático, é comum a resistência do material ao propósito da consciência, pois a matéria não se deixa transformar passivamente e isso vai ocasionar uma imprevisibilidade de resultados. Os sujeitos que planejam determinada obra vão deparar-se com dificuldades técnicas ou de outra ordem que promoverão modificações no que inicialmente estava planejado, do modelo ideal (ou resultado prefigurado) para o produto (resultado definitivo e real) (p.250).

Em terceiro lugar - aqui referindo-se ao mais alto nível de criação, seja na ciência seja na arte - apresenta a “unicidade e irrepeticibilidade do produto”. As leis que regem o processo, por conta da indeterminação e da incerteza, só podem ser descobertas ao final porque não teria sido possível estabelecê-las no começo, antes de iniciar o processo. Essa sujeição da totalidade do processo criador a uma lei que só a “*posteriori*” pode ser descoberta, dá à lei em questão, ao processo e ao produto, um caráter único imprevisível e irrepetível, que é a característica de toda a verdadeira criação (VÀZQUES, 1986, p.250). Nesse sentido, o autor teoriza sobre dois níveis de práxis: a *criativa* que decorre do mais alto grau de inserção da consciência e a *reiterativa*, que repete a criação e supõe um certo nível de acomodação e automatismo. Cabe ressaltar que a repetição de uma prática sem a intermediação da consciência reduz a ação humana à *práxis alienada*.

5 - A título de conclusão: considerando a possível relação entre educação e criatividade.

Como argumentado até agora, a criatividade é *processo humano e social*, isto é, resulta da relação dos homens entre si e com a natureza para a satisfação de necessidades humanas, da mobilização de conhecimentos previamente acumulados e, sem desconsiderar as habilidades, dons inatos, tendências individuais, todos vivenciam esse processo em menor ou maior grau, dependendo das circunstâncias e das oportunidades. Cabe, assim, enfatizar a necessidade de desenvolver o potencial criador.

Esta é uma questão que tem ocupado educadores e psicólogos porque afirma a possibilidade de propostas, atividades e estratégias facilitadoras do desenvolvimento da criatividade, e isso diz respeito, particularmente, ao espaço escolar.

Torrance (1976), de forma bastante pragmática, propunha testes para medição do potencial criador e sugestões para o desenvol-

vimento, estimulação e conservação da criatividade, colocando ênfase no papel da escola nesse processo. É importante frisar que esta instituição tem sido criticada como instância que, ao invés de encorajar o potencial inovador, abafa, desestimula a criação ao exigir das crianças apenas um tipo de pensamento: o convergente – uma única resposta, e não dar oportunidade para as diferenças e capacidades individuais e as habilidades diferenciadas.

Zorzal e Basso (2001) defendem que, desde a mais tenra idade, as crianças vivenciam os processos criativos particularmente nos jogos infantis. Para eles:

É fácil verificar a presença comum do uso da imaginação quando a criança, fazendo uso de um cabo de vassoura, imagina-se cavalgando um cavalo, ou se brinca de polícia e ladrão etc. — ainda que muitos destes jogos e seus personagens baseiem-se, na verdade, na *imitação*. Entretanto, as crianças não se limitam à simples reprodução de elementos de suas experiências, mas sim, realmente reelaboram e combinam, criativamente, tais elementos (p.14).

Na dimensão da multiplicidade das capacidades humanas, Gardner (1994) desenvolveu a teoria das “Inteligências Múltiplas”, considerando que a cognição deve ser estudada em suas diferentes manifestações e não pode ser medida somente por testes de QI ou tendo como base as inteligências lógico-matemática e lingüística, cuja predominância é evidente tanto no planejamento das atividades quanto na avaliação escolar. Observando as diferentes manifestações dessas habilidades, o autor relacionou oito competências: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, inter-pessoal, intra-pessoal e naturalista. Curiosidade, prazer de experimentar, ludicidade, coragem de correr riscos, flexibilidade intelectual, pensamento metafórico e senso artístico desempenham papel decisivo nos processos criativos do pensamento. Segundo o autor, o ser humano dispõe dessas capacidades, graças a qualidades especiais de seu hemisfério direito.

Essa concepção amplia as possibilidades de desenvolvimento da criatividade uma vez que defende a idéia do indivíduo com predominância em, pelo menos, uma dessas áreas, através do incentivo de um ambiente rico e estimulador. Assim, a escola e as demais instituições que lidam com o processo educacional assumem um papel fundamental no desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos em todas as dimensões. Isso supõe mudanças não só no planejamento e na avaliação, mas na organização em geral dessas instituições, de forma a promover o espírito investigativo, o trabalho cooperativo, a prática das

diferentes linguagens artísticas, o pensamento divergente e o apoio às potencialidades individuais e grupais.

Cabe enfatizar que a oportunidade de experimentar os processos de criação e descoberta de outras pessoas e grupos em outros tempos, seja na Arte, na Ciência ou na História, tem também um caráter de re-criação e re-descoberta que não pode ser desprezado. Zorzal (1999) considera que a apropriação das objetivações humanas pelas novas gerações é imprescindível à criatividade. Assim, é necessário evocar o papel da educação sistematizada como promotora por excelência da socialização dos saberes humanos (GRAMSCI, 1978; SAVIANI, 1983; SNYDERS, 1974)³, que são fundamentais para alimentar as práticas criativas ontologicamente constitutivas dos homens e das mulheres.

Ao finalizar, cumpre afirmar que tais saberes e tais práticas devem servir para problematizar a realidade, propor outra leitura do que está posto e criar novas condições, melhores, mais justas, mais solidárias e mais belas para existir, individual e coletivamente, no tempo e espaço que ocupamos neste novo milênio.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 4. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- _____. *O processo da criatividade - produção de idéias e técnicas criativas*. São Paulo: Makron, 2000.
- GARDNER, H. *Estruturas da Mente – Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978
- GUILFORD, J. P. *A source book for creative thinking*, Editores Sydney Parnas, Harold F. Harding, 1960.
- KNELLER, G.F. *Arte e Ciência da Criatividade*. 2.ed. São Paulo: IBRASA, 1971.
- MAY, R. A. *coragem de criar*. 7.e. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

³ Os autores referidos também defendem a educação sistematizada e formal como elemento indispensável para a superação das condições adversas das classes desprivilegiadas economicamente.

- SAVIANI, D. *Escola e democracia*, São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- TORRANCE, E. P. *Criatividade – medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não directivas?* Lisboa: Moraes Editores, 1974.
- VÁZQUEZ, A. S.. *Filosofia da práxis*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- ZORZAL, M.F.; BASSO, I.S. *Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural*. Trabalho apresentado na 24 Reunião Anual da Anped, 2001. (disponível em <http://www.anped.org.br/24/t2011571940970.doc>)
- ZORZAL, M. F. *Criatividade e ensino: Uma abordagem histórico-cultural*. Universidade Federal de São Carlos, 1999. (Dissertação de Mestrado). (disponível em ufscar.br/~ppge/metod/resumos/metodologia/1999mest-etod_zorzal.pdf).

Maria José Dozza Subtil atua nas Licenciaturas de Música e Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR como coordenadora e professora. Licenciada em Música pela FAP - Faculdade de Artes do Paraná, especialista em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente, orientadora e pesquisadora no Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa História e Políticas Educacionais nas áreas de arte, mídias e tecnologias - UEPG. Parecerista ad hoc do GT 16 - Educação e Comunicação da ANPED desde 2004. Autora do livro *Música midiática e o gosto musical das crianças* editado em 2006 pela editora UEPG.

E-mail : mjsubtil@brturbo.com.br

Artigo recebido em agosto / 2005