



ARTIGO DE REVISÃO

## CRIATIVIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Júlio César Rodrigues Carneiro

*Professor do Curso de Psicologia da ULBRA São Jerônimo. Mestre em Educação musical. Especializando em terapia cognitiva comportamental. Pesquisador nas áreas cognitivas*

### RESUMO

*O presente artigo apresenta o fenômeno da criatividade sob a ótica dos principais autores que historicamente, desde a década de 50, dedicaram-se a este tema inicialmente rodeado por mitos e explicações não científicas. Os estudos, desde as primeiras tentativas explicativas foram marcadas por debates polêmicos e refutações. A abordagem inicial da criatividade foi à busca de uma variável que explicaria o fenômeno. Embora tais descobertas explicassem em parte a criatividade, suas explicações acabavam reduzindo sua compreensão, tendo em vista a complexidade do tema. A medida que os estudos e pesquisas avançavam, fruto de um maior número de adesão de pesquisadores, a necessidade de uma explicação mais complexa e variada foi necessária. Atualmente a visão do enfoque multidimensional tem sido apontada como a teoria mais aceita para a compreensão do fenômeno da criatividade.*

**Palavras-chave:** criatividade; enfoque multidimensional.

### ABSTRACT

*The following article introduces the phenomenon of creativity according to the main authors that has historically dedicated to this issue since the 1950s, initially surrounded by myths and none scientific explanations. Since the first explanatory attempts, the studies were marked by debates and polemic refutations. The initial approach of creativity was searching for the variable that would explain that phenomenon. Although such findings explain part of creativity, their explanations ended up reducing its understanding considering the complexity of this issue. As the research progressed, fruit of a greater number of accession researchers, a more complex and varied explanation was needed. Nowadays the vision of the multidimensional approach has been pointed out as the most accepted theory for the understanding of the phenomenon of creativity.*

**Keywords:** creativity, multidimensional approach.

## 1. INTRODUÇÃO

O ser humano galgou, desde a sua gênese, o topo de uma hierarquia evolutiva a que costumamos chamá-la de escala filogenética. À medida que sua evolução seguia seus passos, ele foi obrigado a instrumentalizar-se frente às exigências do ambiente. O desenvolvimento do cérebro passou a ser o grande diferencial em comparação aos demais animais. A evolução social humana e sua complexidade inerente obrigaram-no,



no dizer de PALMINI apud Knapp, 2004, “[...] a modular o comportamento para adequá-lo a regras e aos contextos sociais, os quais muitas vezes se opõem a impulsos e instintos biológicos básicos”. Talvez, se o homem não tivesse acompanhado seu desenvolvimento natural, estaria com sérios problemas de sobrevivência. A capacidade criativa humana passou a ser um grande referencial para a sua própria sobrevivência. Ao contrário de outras características evolutivas, que acabaram estacionando no tempo por já terem cumprido sua tarefa de sobrevivência, a criatividade tem servido cada vez mais ao homem nos dias atuais. E, a julgar pelas suas necessidades atuais, podemos dizer que a criatividade será sempre o instrumento básico para a evolução humana. O mundo atual exige cada vez mais uma capacidade humana de resolução de problemas, em que a criatividade tem sido a resposta frente à demanda de problemas cada vez mais complexos e desafiadores. Vê-se, por exemplo, tão em voga, o fenômeno do aquecimento global, que nos leva à certeza de que a mãe natureza não irá reconciliar-se com o homem gratuitamente. Nos dizeres de WARD, (2010), “a natureza se comporta como Medeia, a mãe impiedosa que, na mitologia grega, mata os próprios filhos”. Assim, a criatividade toma um espaço de dimensões inimagináveis no fazer humano. Ao mesmo tempo em que a tecnologia é fruto da criatividade, os problemas que dela virão também exigirão uma resposta tecnológica. Isso significa que tanto de um lado (problemas advindos da criação tecnológica) quanto de outro (resposta frente aos problemas que a tecnologia pode gerar), a criatividade é o instrumento de que o homem dispõe para redimensionar a sua própria existência. Em outras palavras, a resposta está na criatividade humana.

Apesar do valor intrínseco do significado dos aspectos criativos do homem, somente a partir da década de 50 do século XX, o tema da criatividade passou a ser foco de estudos. A complexidade da temática talvez tenha sido a causa de tamanho interesse tardio, se comparados com outros temas e problemas humanos.

Na década de 50, dentro de um escopo cognitivista, encontramos GUILFORD (1962 *apud* BUTCHER, 1972) que nos propôs dois tipos de pensamento: o pensamento convergente e o pensamento divergente. O pensamento convergente subentende um tipo de raciocínio que busca tão-somente uma resposta para resolução de um problema. Os testes de vestibular seriam um exemplo deste pensamento, uma vez que somente uma questão se admite certa. Assim condiciona o aluno a buscar apenas uma alternativa. Já o



pensamento divergente possui uma característica menos analítica, ou seja, oportuniza ao estudante várias respostas. Pode ter um componente emocional, impulsivo, direcionando a muitas ideias expressivas frente a um problema, o pensamento divergente, para GUILFORD (1980), caracterizaria a pessoa criativa. Como exemplo, podemos pensar na cura de qualquer tipo de câncer. Podemos construir várias hipóteses, várias tentativas de experimentos baseados na ação de drogas, até finalmente decidirmos pela melhor terapêutica que representa o que estamos buscando. O pensamento divergente, segundo GUILFORD (1962, apud BUTCHER, 1972), é típico das pessoas criativas. Ele estaria, portanto, envolvido em todos os processos criativos. Segundo BUTCHER:

*Trinta anos de pesquisas sobre pensamento divergente levaram a resultados mistos. No geral, as evidências sugerem que ele contribui para a criatividade, mas certamente não representa a essência da criatividade, conforme o que havia sido proposto originalmente (BUTCHER, 1972, p. 112).*

Ainda nessa época, encontramos a teoria do pensamento lateral, encabeçado por BONO (1998, 1998). Também foi uma teoria do pensamento, na mesma linha de GUILFORD, que trouxe luz ao entendimento da criatividade no contexto de sua época. BONO (1998) afirmava que, nos processos criativos, costumava haver um tipo de pensamento a que ele chamou lateral, que, por sua vez, é bastante distinto do pensamento vertical. Este último - pensamento vertical – é o tipo de raciocínio lógico, analítico e matemático que se processa analisando apenas as variáveis conhecidas de um determinado problema. Em síntese, o pensamento vertical é um pensamento mais convencional que procura estar fiel ao objetivo do problema sem sair do raciocínio convencional associado ao problema em questão. O pensamento lateral, por outro lado, é um tipo de raciocínio que ocorre paralelamente ao pensamento vertical. Busca permanentemente uma nova solução, saindo do convencional, permitindo realizar associações que aparentemente nada tem a ver com o problema, mas pode configurar um verdadeiro salto para a solução do problema, criando inovações que conferem um ato criativo.

Essas teorias vigoraram até a década de 70 e início dos anos 80. A partir desses entendimentos, testes foram criados para medir o pensamento divergente das pessoas criativas. Podemos dizer que, nesse quesito, GUILFORD (1980) foi um inovador na



área dos testes de criatividade, gerando novidades de um lado e questionamento de outro.

Embora GUILFORD (1962 apud Butcher, 1972) , na década de 50, tenha questionado a escassez de estudos na área da criatividade e proposto, já naquela época, algumas considerações importantes para o desenvolvimento da explicação dos elementos da criatividade, sua teoria do pensamento divergente representou, igualmente, um importante passo de estudo e pesquisa nesta área um tanto polêmica. O pensamento divergente, como foi dito anteriormente, é um modo aberto e flexível de pensar sem a preocupação de encontrar uma única solução. GUILFORD, portanto, concebe o pensamento divergente como sinônimo de criatividade, ou pelo menos, de algo imprescindível para que o processo criativo aconteça na mente humana. LUBART (2007) comenta:

*Na segunda metade do século XX, vê-se um aprofundamento de algumas abordagens assim como o desenvolvimento de novas abordagens. Os trabalhos e testes de Guilford marcam época. Em um primeiro momento este autor criou a hipótese de que a criatividade requer várias capacidades de análise, de avaliação e de síntese, assim como certa fluidez e flexibilidade do pensamento.*

O pensamento divergente talvez tenha sido uma de suas maiores expressões para explicar alguns mecanismos envolvidos nos processos criativos, pois GUILFORD apoiava a existência de cinco operações intelectuais (struture of intellect), dentre as quais, destacam-se a cognição, a memória, o pensamento convergente, o pensamento divergente e a avaliação que, “aplicadas aos diferentes tipos de informações (figurativa, simbólica, etc.), resultam diferentes tipos de produção.(LUBART, 2007).

Muitas teorias psicológicas debruçaram-se sobre o tema da criatividade. Freud, por exemplo, identifica, em Leonardo da Vinci, que a sublimação era um dos componentes da criatividade. O sujeito busca resolver suas neuroses, de fundo inconsciente, na criatividade e encara como uma resposta frente aos seus conflitos inconscientes. A abordagem da Gestalt também opinou sobre essa área, atribuindo a criatividade a uma questão de reconfiguração do problema sobre o qual o sujeito passa a ter uma nova visão.

Um trabalho inicial e ousado no campo da criatividade são os estudos de GETZELS E JACKSON, 1962 apud BUTCHER (1972). Em sua época, a expressão



“criança criativa” parecia estar somente associada a “crianças com talentos artísticos”. Tal expressão dificultava os estudos no sentido de uma verificação dos processos cognitivos ligados a outras áreas da criatividade humana. A arte talvez tenha sido uma protagonista competente da criatividade. É compreensível que tal constatação tenha permitido concebermos que as demais criatividades em outras áreas não fossem levadas tão a sério, no máximo deveriam ser uma espécie de subproduto desse tema. GETZELS E JACKSON (1962), em seus estudos realizados em uma escola com crianças, em sua maioria, com elevado QI (Quociente de Inteligência), foram capazes de encontrar alguma compreensão que merece destaque, não apenas pela sua originalidade, mas também porque são contribuições valiosas para o desenvolvimento dos estudos sobre criatividade. O quadro abaixo é um resumo de alguns de seus achados.

Quadro: Quadro das características levantadas por Getzels e Jackson (1962 apud BUTCHER) em um clássico estudo sobre a criatividade em crianças escolarizadas.

<b>Inteligência elevada</b>	<b>A criatividade parece não estar associada à inteligência elevada.</b>
<b>Crianças de alto QI</b>	Crianças com elevado QI não manifestam elevada criatividade, como era de se esperar.
<b>Escola</b>	Crianças com elevada criatividade na escola tendem a se sair tão bem, quanto crianças com elevado QI.
<b>Escola</b>	A criatividade pode ser usada para predição do aproveitamento escolar.
<b>Escola</b>	Crianças criativas favorecem seu aproveitamento escolar por estarem mais motivadas.
<b>Professor</b>	Parece manifestar maior preferência por crianças inteligentes do que por crianças criativas.
<b>Criança criativa</b>	Denota um modo de funcionamento cognitivo que tem grande importância na vida da criança.
<b>Criança criativa</b>	Tende a valorizar mais o senso de humor.
<b>Fator geral da criatividade</b>	Improvável uma correlação com a inteligência (caso exista realmente um fator geral da criatividade).
<b>Estudo correlacionado</b>	O grupo de elevada inteligência e de baixa criatividade manifesta grande preferência por bases abstratas e formais de classificação.

Apesar de GETZELS e JACKSON, e posteriormente outros estudiosos, serem alvos de críticas severas quanto a sua metodologia, ainda assim merecem destaque por possuírem alguns de seus achados confirmados por outros pesquisadores (Butcher, 1987, Torrance, 1965). A criatividade passou a ser encarada como um objeto de pesquisa apesar de sua complexidade.

Estudos entre escolares são encontrados igualmente em TORRANCE (1963, 1964, apud BUTCHER, 1972) que fez interessantes relações entre o desenvolvimento



de criatividade entre escolares traçando interessante perfil dessa população. Torrance define a criatividade da seguinte forma:

*criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas ou os elementos faltantes nas informações; formular hipóteses. Fazendo adivinhações a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar estas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e finalmente, comunicar os resultados encontrados. (Torrance,1964).*

Como podemos ver, à medida que as investigações avançam, o conceito de criatividade vai elencando outros elementos, como cognitivos, sociais, comportamentais, cujo objetivo é ampliar a compreensão do fenômeno.

Foi verificada, por esse autor, a existência de um ponto alto de desenvolvimento criativo por volta dos quatro anos e meio, seguido por um declínio logo que a criança passa a frequentar o jardim de infância. Quando a criança está na faixa etária entre os nove e doze anos, o mesmo autor verificou outra queda. Nos anos intermediários, supostamente haveria uma lenta recuperação dos processos criativos. Quanto ao fator gênero, em teste de pensamento divergente, Torrance verificou uma vantagem entre as meninas. KLAUSMEIER E WIERSMA,1964, apud BUTCHER, 1972, aprofundaram alguns aspectos da pesquisa de Torrance no que tange ao fator sexo. As conclusões a que Torrance chega indicam uma inibição dos processos criativos entre os escolares. Ele teceu críticas ao funcionamento das escolas e afirma, de modo geral, que elas se preocupam excessivamente com o triunfo. Oferecem poucas condições para o enfrentamento da frustração e o fracasso e desestimulam as atividades de riscos. Apontou, igualmente, para o conformismo e para a rigidez de papéis esperados na escola. As excentricidades são vistas, em geral, como caprichos que devem ser combatidos. Tudo que escapa ao esperado não é valorizado. “As meninas de escola primária estudadas por Torrance hesitavam em trabalhar com instrumentos científicos dizendo: “sou menina, não se espera que eu conheça essas coisas”. (BUTCHER,1972). Apesar de Torrance estudar a cultura americana, muitos de seus achados podem ser estendidos para outras culturas. NOGUEIRA (2003) recentemente indica para a mesma direção, apresentando o conformismo e a rigidez como papéis esperados do seguinte modo:

*[...] todos sabemos que, tradicionalmente, a implementação da pequena criatividade tende a deparar-se com múltiplos obstáculos. As*



*crenças que nos vão sendo inculcadas para devermos ter tudo sob controle, para maximizarmos os ganhos e minimizarmos as perdas, ou seja, para não trocarmos o certo pelo incerto, para evitarmos os sentimentos negativos que advêm da ambigüidade inerente ao pensamento divergente, para evitarmos o embaraço e a crítica de todos os que possam julgar as nossas ideias como disparatadas, constituem as barreiras mais intrínsecas e mais inibidoras.*

Quanto aos aspectos da personalidade entre os criativos, muitos estudos foram realizados na tentativa de se fazerem relações com aspectos interpsíquicos. (BARRON (1969), MCKELLAR (1957) apud ALENCAR, 1986).

Autoconfiança, autossuficiência elevadas e contenção emocional caracterizam os cientistas criativos assim como esquizotímicos (distantes e pouco confiáveis). BARRON (1969) pesquisou os adultos independentes e os submissos e encontrou nos independentes características artísticas, emotivas e originais. Tais constatações levariam para maior independência intelectual, maior assertividade e menor sensibilidade a pressões e opiniões do grupo. Implicitamente, as constatações de perfis de personalidade ou traços levariam, segundo esses autores, à maior sensibilidade para a criação em suas áreas de atuação. Essas características encontradas nos criativos não seriam aleatórias, mas envolvidas com seus potenciais criativos.

As características do processo criativo entre cientistas e artistas já valeram estudos interessantes. Estudos arguíram que a criatividade entre artistas não está sob controle consciente na sua grande maioria. Algumas descrições dos processos criativos dependem de estágios tanto para os artistas como para os cientistas. Embora não haja comum acordo entre os estudiosos sobre a veracidade e sequência desses processos, autores na área da criatividade resumiram alguns processos importantes na criação, como é o caso de (WALLAS, 1926, HAEFELE, 1962, KNELLER, 1965, apud BUTCHER, 1972).

WALLAS sugere quatro estágios da criação, conforme abaixo:

- 1 - PREPARAÇÃO;
- 2 - INCUBAÇÃO;
- 3 - ILUMINAÇÃO;
- 4 - VERIFICAÇÃO.



A preparação envolve um trabalho consciente através do qual o indivíduo reúne as informações que julga importantes para a criação. Os sujeitos envolvidos no processo criativo geralmente realizam uma análise racional do problema. A INCUBAÇÃO, por outro lado, é encarada como uma espécie de descanso, na qual existe um trabalho inconsciente do problema por associação que mais tarde farão sentido à consciência. Já a iluminação é um processo de uma consciência súbita do problema, do tipo “eureka”, a ideia surge de forma imediata através de um insight. A Verificação, por fim, é a etapa da conclusão, quando o sujeito investe num exame crítico da situação advinda das etapas anteriores. Os detalhes são reunidos numa sequência lógica através da qual as ideias se encaixam e criam um sentido maior de solução de problema.

Nessa hipótese, podemos compreender que a criação, por estar submetida a processos cognitivos, não é um produto acabado ou fruto de um *insight* ou da inspiração iluminada; depende de estágios a que cada um desses processos levaria para o estágio posterior até chegar ao seu produto final. Tal visão contrasta com a tradicional ideia romântica de que normalmente criamos num “sopro” divino ou impulsivo em que a criação genial é fruto de uma forte inspiração iluminada. Certamente, quando nos deparamos com os grandes mestres da música, percebemos que Beethoven ou Brahms nunca teriam feito suas monumentais sinfonias se fosse a criatividade apenas questão de inspiração. Brahms, por exemplo, levou muitos anos até se aventurar a compor uma sinfonia. Isso significou anos de preparo. Em parte, por temer entrar num universo absoluto de Beethoven (depois de Beethoven, qualquer músico estaria em dívida com o mestre ao compor uma sinfonia); outro porque isso significaria para o músico um preparo musical em que o trabalho com os sons seria fruto de um laborioso “calvário” até chegar ao produto final. Se entrássemos no mundo operístico, veríamos que a criação desse gênero é fruto de um delicado polimento musical e começaríamos a encarar o compositor como um mero operário musical.

Para melhor compreensão, levando em consideração cada um dos processos anteriormente citados, podemos entender que a preparação subentende o primeiro momento, quando entramos em contato com o problema ou com a situação que pede uma novidade. Nesse caso, ficamos “coletando” o maior número de informações e relações sobre onde queremos chegar. É o momento de envolvimento, ainda que não tenhamos nada de concreto para o que buscamos.



A INCUBAÇÃO é o momento quando temporariamente deixamos de lado o problema, porém ele fica como que inconsciente. Aparentemente ficamos desligados, contudo, de alguma forma, estamos conectados por algum elo que desconhecemos.

Na ILUMINAÇÃO, vislumbramos pistas mais concretas e solucionáveis dos processos criativos. As conexões e relações necessárias para a solução do problema imaginativo criam sentidos e se materializam em nossas imagens. Alguns autores chamam esse momento de “eureka” de Arquimedes. É uma espécie de clímax da criatividade e pode acontecer em qualquer área criativa.

Finalmente, encontramos, como última etapa, a verificação. Nessa etapa, . O processo criador verifica e revisa tudo que já considerou como imprescindível para chegarmos ao produto final. Os processos intelectuais passam a assumir uma notoriedade frente ao produto final da criação. Estão sujeitos a revisões e modificações, se necessário. A verificação é o momento em que polimos os detalhes “arrumando as arestas” e modificando o que precisa ser modificado, para que o produto final resulte intelectualizado.

A compreensão da criatividade não parou por aí. Muitos autores decidiram ir adiante e conceituam a criatividade para além dos limites sequenciais do autor acima. Podemos dizer que, atualmente, a maioria dos investigadores da criatividade converge para o entendimento de que as características principais da pessoa criativa são definidas pela presença de fluência, flexibilidade e originalidade do pensamento, o que de fato se transformou numa das principais características avaliativas na maioria dos instrumentos de medida da criatividade. OSBORN (1965) já dizia com muita propriedade que “quantidade traz qualidade”, ou seja, o número de ideias influencia a posterior qualidade da criação.

Na década de 70, encontramos OSTROWER (1987), cuja teoria da Materialidade da criação. OSTROWER (1987) tende a ver a criatividade em termos dinâmicos, quando esta é basicamente transformação de algo já existente. Sua teoria é de orientação histórico-social. A mente é capaz de transformar fenômenos antigos em algo completamente novo e original, ressignificando sua criação advinda dos fenômenos pré-existentes de sua capacidade de criação. O trabalho toma uma dimensão importante para OSTROWER (1987), pois a autora compreende que é através dele que o homem



manifesta sua necessidade criativa. Nesse sentido, enfatiza a linguagem simbólica das ações como um fenômeno que ultrapassa a materialidade.

O Processo Combinatório pertence à teoria de KNELLER (1965 apud BUTCHER, 1972) e representa o processo criativo em quatro categorias.

1. A pessoa que cria leva em consideração aspectos como a sua fisiologia, o seu temperamento, as suas atitudes, os seus hábitos e valores pessoais;
2. Considera os processos mentais, tais como capacidade de aprendizagem, aspectos motivacionais, percepção, pensamento e comunicação;
3. Influências ambientais e culturais;
4. O produto final da criação (invenções, construções artísticas e teorias).

Todos esses elementos somados e adicionados aos elementos de novidade, inteligência e capacidade de resolução de problemas dariam o tom do processo criativo.

Apesar de já encontrarmos elementos nos quais visualizamos tentativas de um esboço teórico sobre os processos criativos já na década de 80, iremos historicamente discorrer sobre as principais teorias dos últimos trinta anos, a fim de conhecermos os autores e suas principais ideias a respeito da criatividade.

Nos anos 80-90, encontramos a teoria do investimento em criatividade proposto por ROBERT J. STERNBERG (1991) em que foram esboçadas suas principais ideias. O referido autor entendia que a criatividade dependia das características internas do indivíduo, dando-lhe ênfase à inteligência, ao estilo cognitivo, à personalidade e à motivação. Não negava os componentes ambientais como parte do fenômeno, mas decidiu investir em atributos internos do sujeito criativo. STERNBERG E LUBART (1991) vislumbraram o comportamento criativo em seis fatores:

1. Inteligência;
2. Estilos intelectuais;
3. Conhecimento;
4. Personalidade;
5. Motivação;
6. Contexto ambiental.



Originalmente, este modelo não contemplava os fatores 3 e 6 (conhecimento e contexto ambiental); entretanto, mais tarde, foi ampliado pelo autor. Poderíamos dizer que o modelo de STERNBERG absorveu aspectos teóricos de outros autores, principalmente de Amabile – modelo componencial – como o domínio e a motivação, além dos aspectos de personalidade já estudados por BARRON (1969) e MACKINNON (1965). Em CSIKSZENTMIHALYI (1999), STERNBERG (1991), valorizam-se elementos pessoais desse autor os quais são a área de conhecimento e a do campo como forma de estruturar o domínio em uma determinada área. STERNBERG vê seus fatores de forma independente, ou seja, não necessariamente os seis fatores são relevantes ou devem ocorrer simultaneamente para que os aspectos da criatividade sobressaiam. Um exemplo disso seria considerarmos um sujeito criativo inserido num contexto desfavorável à criação, porém com uma compensação motivacional capaz de vencer os obstáculos de seu lugar.

De uma forma sintética, serão realizados comentários de cada um dos fatores levantados na teoria do presente autor.

**Inteligência:** A inteligência também estaria fazendo parte do sujeito criativo na forma de um domínio. Entende-se como a habilidade de ver o problema sob ângulo original. Além disso, a inteligência permitiria ao sujeito escolher a melhor ideia, dentre as que buscou, para investir no processo criativo. Ainda nessa habilidade, há a persuasão, para convencer os outros da originalidade de sua ideia. Todos esses atributos estariam no domínio da inteligência.

**Estilos intelectuais:** Para STERNBERG, os estilos intelectuais seriam a forma como o sujeito criativo usa e explora sua inteligência. Ele encontrou três estilos intelectuais aos quais chamou legislativo, executivo e judiciário. O legislativo está mais presente no gosto pela formulação do problema, bem como na criação de regras. O estilo executivo explicaria uma forma de colocar em prática suas ideias e implementá-las de forma clara e bem estruturada. Já o estilo judiciário estaria naquelas pessoas que optam por emitir seus julgamentos e avaliar pessoas e seus produtos.

**Conhecimento:** Para a criação, o conhecimento é fundamental em uma determinada área. Ninguém cria do nada, só depois de muito conhecimento sobre determinada área e domínio da mesma é que o sujeito seria capaz de trazer à luz uma criação. Ainda, o autor vislumbra dois tipos de conhecimento: o conhecimento formal -



fruto da aquisição por meio de palestras, cursos, livros; e o conhecimento informal – fruto da dedicação e da intimidade com o conhecimento. Algo na esfera da memória procedural, ou seja, conhecimento prático, que não se pode falar, mas que existe como domínio.

**Personalidade:** Este domínio ou fator é visto como uma característica importante na criatividade, pois apresenta traços de personalidade, predisposição de correr riscos, perseverança em manter-se focado na busca de soluções, além de uma autoestima capaz de suportar as adversidades alheias ou descrenças de outrem em relação ao seu trabalho. “Especialmente a tolerância à ambiguidade é vista como condição *sine qua non* para a performance criativa em distintas áreas.” (ALENCAR & FLEITH, 2007).

**Motivação:** “Este aspecto ressalta situações ligadas às forças impulsionadoras do desempenho criativo” (ALENCAR & FLEITH, 2007). A motivação diz respeito à capacidade intrínseca do sujeito criativo motivado em manter-se focado. A relação de prazer pelo envolvimento da tarefa é fundamental, algo ressaltado pelo autor quando as pessoas normalmente encaram a tarefa com “amor” à produção, sendo mais importante esta relação do que propriamente os prêmios que dela virão.

**Contexto ambiental:** A criatividade não ocorre num vácuo contextual. Ela também depende do ambiente em que se está inserido. Está sujeita a um espírito de uma época, dependente do julgamento de pessoas e do produto que será lançado. O ambiente age como um facilitador para a expressão criativa. É capaz de gerar ideias no sujeito criativo uma vez que o ambiente interage com as características próprias da pessoa. O contexto ambiental pode facilitar ou criar barreiras para a criatividade. Ambientes como família, escola, empresas podem servir muito bem como incentivo ou obstáculo para o fazer criativo. Nesse sentido, STERNBERG acredita que o ambiente é uma variável das mais importantes na congruência da criatividade.

Ainda na década de 80-90 encontramos o Modelo Componencial da Criatividade, de autoria de AMABILE (1998), que encontra três fatores principais envolvidos nos processos criativos: habilidade de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. A autora entende que os processos motivacionais e, sobretudo, sociais estão entre os principais fatores que facilitariam a criatividade. Ela não nega os processos cognitivos enfatizados por STERNBERGER, mas vê nos aspectos sociais algo carregado de forças convergentes para a criatividade.



Em ALENCAR & FLEITH (2007) encontramos:

*O modelo proposto por Amabile (...) procura explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam no processo criativo. Grande ênfase, porém, é dada ao papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo consiste de três componentes necessários para o trabalho criativo: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.*

Da mesma forma que em STERNBERGER (1991), a teoria de AMABILE (1998) sofreu alterações ao longo dos anos. Os processos criativos relevantes, considerados o segundo componente, eram chamados de habilidades criativas relevantes. AMABILE (1998), ao contrário de STERNBERGER (1991), tende a desconsiderar traços de personalidade como uma habilidade propriamente dita. Ela apenas entende que a interação de seus três componentes esteja presente para que a criatividade ocorra.

Fazem parte da habilidade de domínio, características como educação, experiências, entendimento formal e informal. Também se admitem habilidades inatas ao sujeito, como capacidade matemática, memória, determinadas destrezas em solução de problemas. A criatividade, enfim, é fruto de um conjunto de características sem as quais não é possível ter o domínio. Assim, admite-se que a habilidade de domínio inclua componentes que AMABILE (1998) julga importantes.

O segundo componente – processos criativos relevantes – compõe outros elementos como: a) domínio de estratégias, que facilitaria a produção; b) a capacidade de abandonar informações que não fazem parte do problema; c) estilo de trabalho, assim como estilo cognitivo. Ser capaz de utilizar metáforas para compreender o problema, analisar sob diversos ângulos e saber interagir com estratégias eficientes, dedicação, concentração e altos níveis de energia reservado para o problema são elementos que favorecem esse domínio.

Motivação intrínseca: esse componente nos fala da motivação interna que o sujeito emprega ao problema, independentemente de motivações externas. Isso implica uma boa dose de satisfação pessoal e de prazer com o envolvimento da tarefa. Autodeterminação, interesse genuíno na busca incansável de informações, desenvolvimento da destreza e habilidades no campo de conhecimento são outras



características. A autoeficácia desenvolvida pelo interesse intrínseco faz com que o sujeito busque, cada vez mais, atitudes desafiadoras e otimistas perante o problema.

Em termos motivacionais, a teoria de AMABILE (1998) encontra elementos negativos para a criatividade quando se refere à motivação extrínseca. Ela aponta para o elemento controlador e manipulador que essa motivação pode acarretar. Ainda assim, Amabile distingue dois tipos de motivação extrínseca. Quando a motivação extrínseca produz informação focada na tarefa, ela teria condições de levar o sujeito a manter-se interessado no problema.

AMABILE (1998) prevê, no processo criativo, cinco estágios. Os estágios são os seguintes:

- Identificação do problema ou tarefa;
- Preparação;
- Geração de respostas;
- Comunicação e validação da resposta;
- Resultado.

Cada um desses estágios está comprometido com o processo criativo. Isso significa que o trabalho criativo vai desde a ideia na cabeça do sujeito, seu envolvimento, sua motivação, seu interesse, seu foco, suas habilidades, seus conhecimentos, os aspectos de sua personalidade até a comunicação do produto propriamente dito. Em cada etapa, os domínios descritos acima estão envolvidos e lhe dão o tom de cada estágio. Por exemplo, a comunicação depende em grande parte do poder de persuasão e de senso de independência e habilidade comunicacional que o sujeito fará na tentativa de “vender” seu produto no meio em que está inserido.

AMABILE, (1998), acredita que o ambiente é capaz de desenvolver no indivíduo o interesse criativo. Por isso, recomenda a adequação de um ambiente sem obstáculos para o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos. Neste sentido, Amabile, comenta:

*(...) sugere alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho: (a) encorajar autonomia do indivíduo, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um; (b) cultivar a autonomia e independência enfatizando valores ao invés de regras; (c) ressaltar as realizações ao invés de notas ou prêmios; (d) enfatizar o prazer no ato de aprender; (e) evitar situações de competição; (e) expor os indivíduos a experiências que*



*possam estimular sua criatividade; (f) encorajar comportamentos de questionamento e curiosidade; (g) usar feedback informativo; (h) dar aos indivíduos opções de escolha; e (i) apresentar pessoas criativas como modelos.*

AMABILE (1998) criou uma teoria bastante instigante que abre possibilidades de intersecções com outras teorias. Sternberg também segue essa tendência de uma teoria mais abrangente e sensível às diversas forças que compõem a criatividade.

Nesse sentido encontramos a teoria sistêmica de CSIKSZENTMIHALYI (1999). Ele defende que o fenômeno da criatividade deva transitar não apenas no indivíduo, mas também nos sistemas sociais. É uma teoria que privilegia aspectos extrínsecos ao sujeito que tentam compreender o fenômeno da criatividade além de seu criador. Teorias eminentemente psicológicas estariam compreendendo parcialmente a complexidade da criatividade sendo, portanto, fundamental o olhar para o contexto da produção criativa. Criatividade, para CSIKSZENTMIHALYI (1999), não é um fenômeno que ocorre dentro do indivíduo, mas no contexto sociocultural que faz parte de um processo sistêmico, razão pela qual sua teoria está associada a um modelo de sistema. Torna-se mais importante saber onde acontece a criatividade, uma vez que ela não é produto que se encerra na esfera individual; é, antes de tudo, produto cultural, social, histórico e dentro de sistemas sociais que julgarão a novidade.

CSIKSZENTMIHALYI (1999) propõe seu modelo interseccionado por três fatores:

- Indivíduo (bases genéticas e suas experiências);
- Domínio (área de conhecimento acumulado pela cultura);
- Campo (toda rede social que compõe um determinado domínio).

Em relação ao indivíduo, atenta-se para suas características pessoais que vão desde a sua herança genética, até seu entusiasmo, envolvimento, coragem, fluência, flexibilidade na produção de ideias, experiência, desprendimento para a tarefa. Tais características darão condições ao indivíduo para que ele estabeleça mudanças em algum domínio. Quanto aos aspectos da personalidade e aos traços, CSIKSZENTMIHALYI (1999) faz uma abordagem interessante. Ele acredita que as suas características não estão presas a um determinado tipo de personalidade, mas é capaz de se ajustar a várias personalidades, inclusive com nuances de mudanças



provocadas pelo ambiente. Pessoas introvertidas podem manifestar, em uma dada ocasião, perfeitamente uma extroversão. Não há regras rígidas, assim como características criativas podem estar presente em vários tipos de personalidades. A ocasião e a demanda da situação irão reger essas características.

Da mesma forma que AMABILE (1998), o referido autor também acredita que o ambiente é fundamental para o favorecimento da criatividade, pois facilita a manifestação das características dos sujeitos que podem contribuir para a ampliação de um determinado domínio. Assim, é exposto por ALENCAR & FLEITH (2007):

*Expectativas parentais positivas com relação ao desempenho do filho na vida escolar e profissional e apoio familiar no que diz respeito aos interesses apresentados pela criança constituem também aspectos relevantes de background que favorecem a expressão criativa.*

Como vimos, CSIKSZENTMIHALYI (1999) não nega os fatores pessoais, apenas os coloca dentro de uma perspectiva social.

O domínio, considerado o segundo fator em sua teoria, é tido como uma área de conhecimento transmitido culturalmente, formando regras, saberes que são compartilhados pela sociedade ou em uma determinada sociedade específica (comunidade científica). É uma construção de saberes ao redor de uma área de conhecimento, que gera cultura e linguagem peculiar. Assim, qualquer área de conhecimento é um domínio. A psicologia é um domínio, e nela é compartilhada, entre os seus estudiosos, uma linguagem específica que lhe garante uma identidade do domínio. Um indivíduo, inserido em um determinado conhecimento, pode aumentar o domínio com uma novidade que lhe acrescente um saber novo apropriado para a sobrevivência do domínio. Daí ser fundamental que o indivíduo se aproprie do conhecimento, conheça seus pormenores para ser capaz de enxergar falhas e hiatos, a fim de introduzir uma novidade com a capacidade de aumentar a sua estrutura que, além de enriquecer o domínio, proporciona-lhe a ampliação de suas fronteiras. O acesso a materiais e a todo tipo de meio para se obter o conhecimento de um domínio é fundamental para o indivíduo, pois lhe aumenta a chance de contribuir para estender suas fronteiras mediante o conhecimento do domínio. Nesse sentido, assim como em outras teorias que valorizam o meio como agente facilitador da manifestação da criatividade, proporciona-lhe meios de acesso à cultura cujas prerrogativas não devem faltar para que os indivíduos façam uso de sua criatividade.



O último componente, ressaltado por CSIKSZENTMIHALYI (1999), diz respeito ao Campo. São todos aqueles detentores de um determinado saber, reconhecidos e com suas opiniões respeitadas. São juízes de um determinado domínio. É deles que se espera a aceitação ou não de um produto novo pertencente ao seu domínio de ação. Caso o Campo seja conservador com processos avaliativos rígidos, dificilmente uma ideia nova será incorporada ao domínio. A manifestação da criatividade depende desses fatores sociais para acontecer. Mais uma vez, aqui é reforçada a importância de uma concepção de sistemas, que compreende que a criatividade não está na força dos domínios da individualidade.

*Uma ideia nova pode não ser aceita se o campo for defensivo, rígido e imerso em um sistema social que não encoraja a criatividade. Em suma, caso as pessoas qualificadas de uma área não tenham interesse em investir na preservação de algo novo no domínio, dificilmente esse será incorporado. Cabe também ao criador convencer o campo de que sua ideia ou produto tem valor e deve ser incluída no domínio. (Alencar & Fleith, 2007).*

Importante salientar que existe certa plasticidade entre os julgadores (campo), em determinados períodos. A aceitação pode estar favorável em detrimento de outros momentos. Isso ocorre porque o campo é constituído de pessoas que podem mudar e trazer novas percepções ao domínio. O grupo de experts pode ser de pessoas mais rígidas ou mais sensíveis aos novos olhares. Talvez o maior exemplo, no campo musical, seja a estreia da ópera Carmen de Bizet, em 1875. O compositor dedicou-se a esta obra como ninguém, na convicção de que traria para os palcos o que seria sua obra-prima definitiva. Sua estreia, no entanto, foi um fracasso total. A crítica (campo) acusou a obra de indecente, repugnante e musicalmente vergonhosa. Bizet entrou em depressão por não acreditar na frieza com que sua Carmen fora recebida pela crítica da época. Mais tarde, a obra foi reconhecida (tardiamente para Bizet, que não chegou a assistir à aceitação de sua obra-prima, tanto pela crítica como pelo público). A crítica acabou se curvando diante da superioridade da obra e de seu tema. De fato, cenas que mostravam mulheres fumando no palco e o enaltecimento de contrabandistas, além de uma música eroticamente provocante, soaram de péssimo gosto e ofensivas para uma crítica e um público da era vitoriana. Para piorar ainda mais a ira do “Campo”, Bizet representou atipicamente uma mulher (cigana) forte e assertiva que mantinha os homens sob seus pés, algo muito incomum no teatro lírico. Hoje Carmen é a ópera de origem



não italiana, mais representada no mundo, com o maior número de árias conhecidas pelo público e das mais enaltecidas pela crítica. A incompreensão, no século XIX, era notória. Eis um exemplo de um campo rígido e preso a concepções de uma época que ainda padecia dos ecos vitorianos.

A teoria sistêmica de CSIKSZENTMIHALYI (1999) constitui uma contribuição importante na área da criatividade. Merece atenção, principalmente por amplificar a compreensão desse tema e por elencar fatores de ordem social, histórico e cultural que ajudam a redimensionar a compreensão dos fenômenos ligados à criatividade humana.

Durante os últimos vinte anos, a criatividade também passou a ser estudada e aprofundada principalmente pelas teorias cognitivistas. Por essa razão, o estudo de alguns cognitivistas merece nossa atenção para compreendermos alguns fatores da cognição envolvidos no ato de criar.

O fato é que, atualmente, as teorias cognitivistas têm sido predominantes na psicologia. O enfraquecimento das teorias comportamentais, acelerado pela morte de seu fundador, Skinner, em 1990, fez com que os estudos se voltassem para a cognição. A Psicologia Cognitiva parece ter tomado o seu lugar e encontrado um campo fértil para desenvolvimento de estudos, outrora delegado apenas às orientações teóricas comportamentais.

Com esse raciocínio, a teoria das múltiplas inteligências de GARDNER, (1994) conquista um espaço dentro das teorias da criatividade. O autor entende que todas as pessoas são potencialmente criativas, mas que tal criatividade dependerá em parte da própria pessoa em vista das vicissitudes e contrariedades que poderá enfrentar diante das suas ideias criativas. GARDNER (1994) vê a criatividade em domínios específicos a determinados campos, cujos elementos passam a ser mapeadores da inteligência humana. O mesmo autor defende que não existe, no campo criativo, uma generalização da natureza dessas atividades, ao mesmo tempo em que ele apresenta cinco tipos de atividades criativas:

- 1 - A solução de um problema bem definido;
- 2 - A concepção de uma teoria abrangente;
- 3 - A criação de uma obra congelada;
- 4 - A execução de um trabalho ritualizado;
- 5 - Uma execução de alto risco.



GARDNER (1994) relata que existe uma estreita combinação entre as atividades descritas acima com os domínios em que são aplicados. Assim, GADNER (1994) entende que, ao exemplificar o domínio científico, as atividades 1 e 2 são as mais exigidas nesta área, da mesma forma que no campo artístico vemos as atividades 3 e 4 como as mais importantes no processo criativo. O autor teve a oportunidade de realizar diversos estudos com pessoas criativas e chega a algumas características interessantes que expressam algo de comum entre elas.

*Os indivíduos criativos são dotados de muita energia e são extremamente exigentes consigo e com os outros; que conservam traços de sua infância e tendem a se marginalizar; que podem ser extremamente egoístas, egocêntricos, intolerantes, estúpidos, obstinados e altamente capazes de ignorar convenções (GADNER, 1994 p. 78).*

Outra característica encontrada pelo autor é a necessidade de apoio; tanto cognitivo (de alguém que possa entender suas conquistas ou criações) quanto afetivo (de alguém que possa lhe dar segurança emocional).

GARDNER (1994) defende que as pessoas criativas não expressam uma inteligência fora do comum e sim uma inteligência singular restrita a determinados domínios. A ideia de inteligências múltiplas é a espinha dorsal de sua teoria e inovação no campo da inteligência. Gardner colocou em xeque a ideia de uma inteligência geral que desencadeia sérios questionamentos no universo dos testes de inteligência convencional. A teoria das inteligências múltiplas é concebida da seguinte forma: a linguística ou verbal, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a sinestésica, a corporal, a naturalista e as inteligências pessoais – intrapessoal e interpessoal. São estas inteligências que orquestram os estudos no campo da criatividade, para GADNER (1994).

Ainda que a criatividade seja produto de uma multivariabilidade de fatores contribuintes ao seu processo, SHAEFER (1970) e colaboradores trouxeram uma contribuição importante para o entendimento da criatividade em nível cognitivo.

AMBROSE (1996), contudo, comenta que as várias teorias sobre criatividade favorecem um conhecimento rico, mas infelizmente fragmentado. Dessa forma, ela propõe uma integração das inúmeras teorias, porém sugere que o estudo da metáfora pode amenizar os hiatos entre os conhecimentos disponíveis sobre a criatividade.



SHAEFER (1970) propõe-nos a teoria da metáfora como uma das bases dos processos criativos. A metáfora consiste em um tipo de pensamento usado para criar outro pensamento, ou seja, para comunicar indiretamente. É típica da pessoa criativa a capacidade de observar, lidar ou propor analogias, metáforas e paradoxos, de maneira que perceba características comuns que normalmente são consideradas distantes. A metáfora faz com que o sujeito perceba, entre duas figuras de linguagem, as semelhanças entre elas e crie, assim, um novo elemento a partir desse olhar diferenciado. Exatamente nesta capacidade de analisar e perceber as semelhanças entre as figuras de linguagem é que ocorre o ato criativo o qual é considerado um fenômeno psicológico.

MORAES (2001) explica que existem três visões teóricas que predominam nas discussões sobre a metáfora. A primeira avalia as metáforas como comparações, em que as semelhanças são a sua principal regra. Quando comparado, o termo – veículo – é afirmado para caracterizar outro termo por meio da semelhança, teor ou assunto. “O aspecto principal da metáfora é o teor, e o secundário é o veículo.”

Para melhor esclarecimento, é importante que exemplifiquemos através da seguinte metáfora: “o antissocial é o predador do homem” tem-se antissocial como teor e o predador como veículo. As semelhanças entre um elemento e outro nos permitem a metaforizarão. No caso específico do exemplo acima, em psicopatologia, considera-se que a personalidade antissocial do sujeito tende a apresentar uma incapacidade de empatia, ausência de sentimento de culpa, imprevisibilidade, agressividade. São manipuladores, exploradores. Diante dessas características, fica fácil percebermos a metáfora com a palavra “predador”. Já a metáfora “a raposa perde o pelo, mas não o vício” apresenta similaridades entre a ação de uma pessoa e a raposa que está centrada na malandragem.

A segunda visão teórica é bem esclarecida em Muniz & colaboradores (2007) que enfoca a distinção entre os termos comparados. Segundo TOURANGEAU E STERNBERGUER (1982), a visão anômala é definida pelas semelhanças que não são óbvias entre o teor e o veículo. Nesse sentido, essa teoria define que a metáfora é interpretada em dois estágios. Primeiramente tenta-se a leitura literal; no segundo estágio evocam-se regras para permitir a leitura da frase e a compreensão da metáfora. Na frase “as pessoas que gastam muito não têm os pés no chão”, a leitura literal inicial



é confusa e incompreensível, pois é complicado encontrar uma relação de similaridade entre “gastar muito” e “pés no chão”. Assim, para a compreensão dessa metáfora, são necessárias regras que esclareçam a relação de similaridade entre “gastar muito” e “pés no chão”.

Na terceira visão teórica das metáforas, tanto o teor como o veículo têm a mesma importância, pois se concebe o mesmo grau. No exemplo, “homens são lobos” ambos são tidos como predadores e transmite-nos o sentido de competidores TOURANGEAU & STEMBERG (1982).

Encontramos em EYSENCK & KEANE (1994) um processo de resolução de problemas muito próximo ao do que foi dito acima. Os autores consideram que as analogias são uma forma de resolução de problemas associados aos processos criativos, exatamente como a teoria das metáforas que também compreende que as analogias são partes integrantes da cognição dos sujeitos criativos. Os autores acima expressam:

*Alguns autores propuseram que utilizamos nossas experiências anteriores que não são diretamente aplicáveis, mas que por analogias, são indiretamente aplicáveis. Por exemplo, o famoso trabalho de Koestler (1964) sobre o ato de criar examinou relatos sobre a criatividade em domínios distintos - inclusive na literatura, nas artes e na ciência – e propôs que a criatividade geralmente resulta da justaposição de dois conjuntos de idéias muito diferentes. Relatos de incidentes com vários indivíduos criativos sugerem que analogias profundas formam a base de soluções para problemas desconhecidos. Por exemplo, (...) Einstein realizou experiências sobre o pensamento baseado em analogias sobre pegar carona em cima de um fecho de luz e viajar em elevadores (Eysenck & Keane, 2007).*

As analogias para esses autores estão entre as principais características cognitivas dos indivíduos criativos. Diversos autores compreendem que a capacidade que as pessoas encontram para resolver problemas está na utilização de seu conhecimento prévio, ainda que distantes aparentemente do problema em questão, porém com capacidade para “criar” um sentido metafórico com vista a deslumbrar uma solução.

A maneira como as pessoas investem na solução de um determinado problema delata, por assim dizer, um processo cognitivo com certas características do processamento da informação. Isso significa que a criatividade, quando compreendida sob uma ótica cognitivista, deixa de ser meramente descritiva, como é o caso de



WALLA apud Butcher, 1972, quando apenas descreve os estágios, porém não aprofunda ou sugere explicações além da descritiva.

As inúmeras teorias propostas até aqui talvez nos proporcionem a dimensão exata da complexidade dos estudos nesta área. No campo da criatividade, a tendência de atribuir aos sistemas sociais um valor perpassa por diversos estudos. De fato não há como negarmos que a criatividade não é produto apenas do seu criador, mas está, em parte, dependente das forças culturais e sociais, ou seja, os sistemas sociais estão infiltrados na criação. O ambiente sócio-histórico-cultural é capaz de legitimar ou não uma determinada criação. É, sem sombra de dúvida, uma visão predominantemente naturalista e não personalista da criação. Compreende que a criação acontece independentemente de alguém específico – um gênio –, e sim das forças sociais e do zeitgeist - espírito de uma época.

ALENCAR (1986) comenta:

*Em termos das características de um contexto social propício à criatividade, salienta-se a extensão em que as contribuições criativas de seu povo são bem aceitas e valorizadas, bem como a existência de condições que estimulem a inovação, a exploração de ideias e a criação de novos produtos (ALENCAR, 1986, p. 23).*

Atualmente, podemos dizer que a tendência dos sistemas teóricos que tratam da criatividade tem desenvolvido notoriamente um raciocínio multidimensional da criatividade, sem aprofundar, com tanta veemência, o indivíduo como o único responsável pelo seu ato criativo. Os primeiros estudos, apesar da importância no cenário literário da criatividade, ao buscarem apenas uma dimensão da criatividade, causaram polêmicas e desacordos entre os estudiosos. Guilford apostou no pensamento divergente como a principal característica do sujeito criativo. Entretanto, no pensamento lateral, BONO (1998), embora não houvesse desacordo em suas declarações, assim como em outras teorias similares e em outras dimensões tão importantes para a compreensão deste estudo, forçou os especialistas a compreender que a criatividade não era uma questão tão simples assim.

Em prosseguimento ao aspecto teórico, encontraremos um esboço do entendimento da criatividade nos dias atuais. O enfoque multidimensional procura avaliar a criatividade num conjunto de atributos, itens e características que busca a



compreensão de como a interação destas características são vitais para a manifestação dos processos criativos humanos.

## *Enfoque Multidimensional da Criatividade*



Representação da abordagem múltipla da criatividade em Lubart (2007).

Como podemos observar no esquema acima, a criatividade é um processo complexo e visto sobre vários ângulos, influenciado por diversas variáveis e tendências. A visão romântica do gênio criativo parece não fazer muito sentido quando vemos que a criatividade é, antes de tudo, uma obra humana sujeita a diversas influências, tanto inter, quanto intrapsíquica, além, é claro, dos fatores ambientais a que estamos permanentemente submetidos.

Certos de que podemos compreender os processos criativos dependentes das múltiplas influências, é lícito pensar sobre o impacto do ambiente sobre a expressão criativa, fato importante para o presente estudo. Tal fator nos obriga a voltarmos aos diversos ambientes a que uma criança está sujeita e ao impacto na expressão criativa da mesma.



O ambiente familiar parece apontar para situações mais ou menos propícias à expressão criativa. ROGERS (1995) defendia a ideia de ambiente apoiador e não crítico, para o estímulo de crianças mais criativas, apesar de obter achados posteriores que confirmassem essas hipóteses. Outros estudos investiram em posições contrárias às de Rogers e obtiveram, igualmente, resultados positivos quanto ao desenvolvimento da criatividade (OCHSE, 1990).

MUMFORD E GUSTAFSON (1988) obtiveram alguns resultados interessantes sobre o ambiente familiar, embora fossem esperados. Lares com características repressoras assim como menos repressoras parecem não contribuir para o desenvolvimento da expressão criativa. Estes autores afirmam que ambientes propícios à expressão da criatividade são os ambientes mais estáveis, onde as crianças podem aprender. Ambientes com regras rígidas acarretariam a representação de um mundo estático para as crianças que asfixiam a criatividade delas. A estruturação familiar flexível parece apontar para um clima favorável para o desenvolvimento das potencialidades criativas de uma criança.

A escola, por outro lado, também exerce um papel fundamental na vida criativa da criança. Sabemos que, de modo geral, as escolas são nutridas por um ambiente em que a atenção, a ordem e a disciplina são fundamentais para o seu funcionamento. Além disso, toda a organização de seu conhecimento acadêmico é voltada para a valorização da memória dos conteúdos e do pensamento convergente, ou seja, espera-se que a criança encontre uma resposta certa para seus problemas. Sabemos que estes princípios não são ambientes favoráveis para a criatividade, uma vez que impõem à criança normas rígidas e inflexíveis que a engessam numa concepção conteudista e de pouco risco, já que evitam a todo custo o insucesso de suas atividades.

Apesar das diversas características normalmente condenáveis nestes ambientes para o fator da criatividade, a escola, principalmente na figura do professor, possui “janelas” de oportunidades para o desenvolvimento da criatividade infantil.

COPLEY, 1999 apud Lubart (2007) flagrou em professores posturas convergentes à criatividade infantil:

*Identificou certas características comuns aos professores que favoreciam a criatividade: eles encorajavam a aprendizagem independente, desenvolviam um ensino em cooperação, motivavam os estudantes a aprender os fatos a fim de adquirir as bases sólidas para o pensamento divergente, encorajavam o pensamento flexível, evitavam julgar as ideias dos estudantes antes que elas não tivessem sido consideradas, favoreciam a autoavaliação das ideias, ouviam seriamente as questões e sugestões dos estudantes, ofereciam as oportunidades de trabalho com uma grande diversidade de material e de condições variadas, ajudavam os estudantes a ultrapassar frustrações e o malogro de modo que tivessem a coragem de prosseguir em direção a novas ideias.*



Uma pedagogia, apoiada em princípios construtivistas, também pode, na medida do possível, favorecer a ambientação criativa, haja vista que entende que a criança necessita interagir livremente com o objeto do conhecimento para construir esquemas baseados em sua própria experiência.

Como podemos observar acima, diversos autores deram contribuições importantes para o esclarecimento deste potencial humano de grande valor para a nossa evolução. É imprescindível que mitos e crenças sejam quebrados em torno do fenômeno da criatividade para que o ser humano possa desenvolvê-la como qualquer outro potencial humano. Compreendê-la e empregá-la em nossas vidas talvez nos tornem melhores solucionadores de problemas para um mundo cada vez mais carente de pessoas criativas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Soriano de. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano & FLEITH, Denise de Souza. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. São Paulo: Artes Médicas, 2007.

AMBROSE, D. *Unifying theories of creativity: Metaphorical thought and the unification process*. *New Ideas in Psychology*, 1996.

BARRON, F. *Creative person and creative process*. New York: Rinehart & Winston, 1969.

BONO, Edward de . *El pensamiento lateral, Manual de creatividad.*, Paidós Plural, Barcelona, Buenos Aires, México, 1998.

BONO, Edward de (1998), *El pensamiento lateral, Manual de creatividad*. Paidós Plural, Barcelona, Buenos Aires, México, [orig. 1970].

\_\_\_\_\_ (1999), *El pensamiento creativo, El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós Plural, Barcelona, Buenos Aires, México, [orig. 1992].

BUTCHER. H.J. *A inteligência humana*. São Paulo: Estudos, 1972.

CARNEIRO, Júlio César R. *Educação Musical Infantil e Processos de Criatividade: Um Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado. UFRGS – FACED, 2010.

EYSENCK, M. W. & KEANE, M. T. *Psicologia Cognitiva: um manual introdutório*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_ . *Manual de Psicologia cognitiva*. Porto Alegre. ARTMED, 2007.



GARDNER, H. Estruturas da Mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GUILFORD, J. L. Creativity. The american psychologist, v. 5, n.9, 1980.

KNAPP P. & colaboradores. Terapia Cognitivo-Comportamental na prática psiquiátrica. Porto Alegre: Artmed, 2004

LUBART, Todd, I. Psicologia da Criatividade, Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAES, M. F. Definição e Avaliação da Criatividade: Uma Abordagem Cognitiva. Braga: CEEP. 2001.

MUMFORD, M. D. & GUSTAFSON, S. B. "Creativity syndrome: Integration, application, and innovation", Psychological Bulletin, Vol. 103, 1988.

NOGUEIRA, M. A. A Música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, vol. 5, No 2, dezembro 2003.

OCHSE, R. Before the gates of excellence. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1990

OSBORN, A. O poder criador na mente. São Paulo. Ibrasa, 1965.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. Tradução Manuel Jose do Carmo Ferreira e Alvarar Lamparelli. São Paulo: Martins Fontes, 1995

SCHAEFER, C. Manual for Biographical Inventory Creativity (BIC). C.A.San Diego, 1970.

STERNBERG, R.J. Handbook of creativity. New York: Cambridge University Press. 1999.

STERNBERG, R.J.,& LUBART T.I. An investment theory of creativty and its development. Human Development,1991.

TORRANCE, E. P. Cumulative bibliography on the Torrance Tests of Creative Thinking. Athens: Georgia Studies of Creative Behavior, 1996.

TORRANCE, E. P. Rewarding creative behavior: Experiments in classroom criativity. New Jersey: rentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. 1965.

TOURANGEU, R. & STERNBERG, R. J. Understanding and Appreciating Metaphors. Cognition, 1982.



WARD,S. A Natureza é cruel. Entrevista. VEJA Editora Abril. Edição 2149 SP– ano 43 – no 4 – p.17 – 21. 27 de janeiro de 2010.

Recebido em: 16/07/2010

Aprovado pelo Conselho em: 30/08/2010

Publicado em: 12/10/2010