

Criatividade:

Conceito, Necessidades e
Intervenção

Maria de Fátima Moraes
Sara Bahia
(Coord.)



Índice

Notas sobre os autores	5
Prefácio	7
PARTE I: Conceito	
Capítulo I. Creativity: An international imperative for society and the individual Bonnie Cramond	13
Capítulo II. Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação Adelinda Araújo Candeias	41
Capítulo III. Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos Manuela Romo	65
Capítulo IV. Dirigir la creatividad: Una aproximación al funcionamiento intelectual de los directores de cine Antoni Castelló Tarrida & David Casulleras Femenia	91
PARTE II: Necesidades	
Capítulo V. Creative teaching and learning in the UK: Early research and some subsequent developments Marilyn Fryer	135

FICHA TÉCNICA

<i>Colecção</i>	Psicologia da Educação
<i>Título</i>	Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção
<i>Autores</i>	Maria de Fátima Morais e Sara Bahia (coords.)
<i>Coordenação Científica</i>	Leandro S. Almeida Miguel Gonçalves
<i>Copyright</i>	© Psiquilíbrios Edições
<i>Composição, impressão e acabamentos</i>	Candeias Artes Gráficas Rua Conselheiro Lobato, 179 4705-089 Braga geral@candeiasag.pt www.candeiasag.pt
<i>Revisão</i>	Sílvia Fernandes
<i>Capa</i>	Susana Nobre
<i>Distribuição e encomendas</i>	Psiquilíbrios Edições Rua José Maria Ottomi, 56 4715-309 Braga Tel. 253 284 517/964 145 134 editora@psiquilibrios.pt www.psiquilibrios.pt
<i>1ª Edição</i>	Setembro de 2008
<i>ISBN</i>	978-989-95522-5-8
<i>Depósito Legal</i>	280041/08

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem prévia autorização da editora por escrito.

Capítulo VI. Criatividade em contexto escolar: Representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário	157
Maria de Fátima Morais & Ivette Azevedo	
Capítulo VII. Avaliação da precocidade para a entrada antecipada na escola: A negligência da criatividade	197
Ana Sofia Melo & Leandro S. Almeida	

PARTE III: Intervenção

Capítulo VIII. Promoção de <i>Ethos</i> criativos	229
Sara Bahia	
Capítulo IX. Estratégias promotoras da criatividade	253
Sónia Mairós Nogueira & Marcelino Pereira	
Capítulo X. Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisséia"	279
Lúcia Miranda & Leandro S. Almeida	
Capítulo XI. O Ensino criativo como intenção de promover a comunicação professor-aluno	301
Fernando Sousa	
Capítulo XII. Criatividade e auto-eficácia na educação musical	317
João Nogueira	

Capítulo VIII

Promoção de *Ethos* criativos

Sara Bahia
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa

Criatividade como determinante da vivência humana

Vygotsky (1978) explicava que cada pessoa se torna um inventor flexível do seu futuro pessoal e contribui potencialmente para o futuro da sua cultura através do desenvolvimento do seu potencial criativo. Neste sentido, uma forma de moldar o futuro com vista ao bem-estar pessoal e ao alargamento da cultural é, naturalmente, a promoção da criatividade.

Historicamente, quer a produção criativa quer a sua promoção estão presentes desde os primórdios da civilização humana. Adornos pessoais, arte parietal, mitos ou dança constituem manifestações intemporais e universais de criatividade. Se bem que com funções diferentes, desde as místicas às estéticas ou técnicas, as expressões da criatividade parecem ter tido na sua génese a naturalidade de um processo interno criativo que, segundo Piaget (1972) tem uma função adaptativa. A capacidade para gerar novas ideias ou pensamentos é, segundo Ward (1994), um dos aspectos mais salientes da cognição humana. Criar, inventar e compreender são motores da interação que a pessoa estabelece com o mundo à sua volta (Piaget, 1972) e constituem o *imperativo de transformação* (Feldman, 1980) que motiva a capacidade para encontrar novos problemas e resolver impasses (e.g. Getzels & Csikszentmihalyi, 1976).

Parte integrante da natureza humana, a criatividade tem sido, desde sempre, objecto de intervenção educativa. As primeiras civilizações ensinavam aos mais novos as competências e os conhecimentos de que precisavam para preservar a cultura e a passar às futuras gerações. A título de ilustração, na China de 4000 a.C. os jovens guerreiros aprendiam artes circenses para treinarem a sua agilidade e flexibilidade. Na Antiguidade Clássica e mais tarde no Renascimento, a Pintura, a Escultura, a Dança, a Música, o Teatro e muitos outros ofícios eram aprendidos por jovens no seio da própria família ou em academias, oficinas ou igrejas. Ao longo da

História, o investimento na educação criativa (geralmente de cariz artístico) foi irregular, havendo épocas de maior e de menor investimento, de acordo com o *Zeitgeist*, isto é, o nível de avanço intelectual e cultural do mundo nessa época.

Hoje, as finalidades da intervenção na criatividade diferem e os contextos de actuação alargaram-se. Mais do que proporcionar a aprendizagem de um ofício em contextos de educação formal, os programas que visam a promoção da criatividade têm como finalidade última desenvolver plenamente o potencial criativo dos seus participantes em contextos diversificados que podem abranger um leque tão vasto quanto os primeiros ou os últimos anos de vida, grupos de teatro, ateliers de pintura, programas de informática ou clubes de ciência viva, ou ainda contextos institucionais destinados a populações em risco. De comum a todas as intervenções na criatividade está a assunção de dois princípios de base: todos podem ser criativos e a criatividade pode ser estimulada:

Princípio I: Todas as pessoas possuem um potencial criativo

Não obstante as grandes expressões criativas terem sido produzidas por um escasso número de pessoas, Yygotzky (1988) defendia que a criatividade é uma característica essencial da existência humana, e, como tal, todos possuem um potencial criativo. Contudo, o desenvolvimento da criatividade não ocorre de forma similar para todos quer por diferenças individuais intrínsecas (e.g. Martindale, 1999) quer pelas oportunidades oferecidas pelo meio que pode ou não favorecer a sua emergência.

A investigação sobre as bases biológicas da criatividade aponta para diferenças em termos de abertura aos estímulos do meio circundante e, consequentemente, a novas possibilidades, ou seja, indicia que existem diferenças em termos da capacidade de inibição latente (e.g. Carson, Peterson, & Higgins, 2003). Em consonância, outros estudos mostram que

as pessoas mais criativas possuem um maior nível de activação e uma maior sensibilidade fisiológica (Martindale, 1999). Outro domínio que parece influenciar as diferenças individuais na criatividade é o da inteligência. De acordo com a Teoria do Limiar (e.g. Barron, 1969), criatividade e inteligência correlacionam-se abaixo de um certo nível de inteligência. Nesta sequência, Simonton (1994) considera que uma inteligência muito elevada pode inibir a produção criativa. A relação entre ambos os constructos está também presente na perspectiva de que a criatividade é uma componente da inteligência (Guilford, 1967) ou que a inteligência é uma componente da criatividade (Sternberg & Lubart, 1991). Outros autores defendem a ideia de que criatividade e inteligência representam um mesmo fenómeno (e.g. Haensly & Reynolds, 1989), enquanto que muitos as encaram como fenómenos independentes (e.g. Getzels & Jackson, 1962).

Por seu turno, a literatura assinala frequentemente a ideia de que o meio não favorece a expressão da criatividade. Muitas das crenças vigentes constituem barreiras à criatividade, não só a nível social, como também económico e cultural (Nieman & Bennet, 2002). O medo de falhar a seguir à perfeição, o perigo do risco ou o repúdio do lúdico, constituem sérios bloqueios à expressão do potencial criativo (e.g. Watts, 1967). Estes obstáculos reflectem-se na escola que frequentemente coloca uma série de entraves à criatividade, como sejam o apelo ao conformismo, a competição, a competição, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e avaliação constantes (e.g. Arnabile, 1996).

Se se assumir que a essência da criatividade é a descoberta e a subsequente apropriação de uma representação da própria criatividade que possibilita a comunicação e expressão criativa das experiências pessoais (Powell, 1994), e se, consequentemente, se assumir que todas as pessoas são potencialmente criativas, então uma das condições fundamentais dos

programas de desenvolvimento da criatividade é, como refere Fryer (1996), a crença na capacidade criativa de todos, crença essa que conduz à esperança e à confiança no potencial criativo comum a todas as pessoas.

Princípio 2: A criatividade estimula-se

Contrariamente ao mito de que a criatividade floresce independentemente das condições do meio, o potencial criativo precisa de ser desenvolvido para que não se perca (Guenther, 2000), ou seja, é preciso educar a criatividade, na aceção do étimo educar: ajudar a desabrochar.

A consciência de que é preciso investir no desenvolvimento do potencial criativo surge há meio século como reacção ao lançamento do *Sputnik*. No entanto, a razão da educação para a criatividade não se cinge a motivos competitivos, políticos ou macroeconómicos. Esta deve, antes, residir numa perspectiva centrada no desenvolvimento de uma necessidade e de uma capacidade comum a todos as pessoas que permite uma constante adaptação ao meio e, consequentemente, possibilita o bem-estar pessoal e também social.

Acresce ainda que pode ser contraproducente perspectivar a criatividade como um *remédio* que trata ou cura os *males*, em particular, os do Sistema Educativo, o qual não raramente utiliza, em desespero de causa, as unidades curriculares ligadas às Expressões como uma forma complementar de remediar o insucesso quando outras formas consideradas mais *nobres* falharam. No entanto, não só é impossível decretar que existem conteúdos mais ou menos *nobres*, como também a criatividade pode e deve estar presente em qualquer um dos conteúdos veiculados em todas as unidades curriculares, ou mesmo, em todas as actividades de carácter educativo. Deste modo, a promoção da criatividade não é uma panaceia a ser utilizada quando os outros recursos não funcionam. Mais do que *cure* ou mesmo *prevengão*, a promoção da criatividade é uma finalidade e uma

necessidade educativa (Bahia & Moreno, 2007). Não será por isso necessário fomentar em termos educacionais uma atitude educativa mais criativa?

Na época em que vivemos, a criatividade tem sido relegada para segundo plano em termos sociais, culturais e experimentais (e.g. Plucker, Beghetto & Dow, 2004). No entanto, a criatividade é parte integrante da natureza humana, sendo histórica e teoricamente reconhecida como o maior impulso aos avanços do conhecimento. A disparidade entre o abandono a que a criatividade é votada e o seu merecido reconhecimento é um factor que tem sido objecto de reflexão (e.g. Sternberg & Lubart, 1991) e de anelo de mudança. Torrance (2001) considera que o maior défice do ensino é a não promoção do pensamento criativo. Aliás, alguns autores defendem que a criatividade das crianças diminui em função do conformismo social fomentado pela escola e pela família (e.g. Albert, 1996). Por isso, o ambiente em que a criatividade se desenvolveria revela-se crucial à sua potenciação (Powell, 1994). Mais do que a implementação de estratégias específicas, o ambiente geral de um programa de criatividade é relevante para a sua promoção (Prado-Diez, 1999). Fleith e Alencar (2005) referem cinco factores que determinam um clima propício ao desenvolvimento da criatividade: (1) apoio à expressão de ideias (ouvir as ideias do outro), (2) percepção do próprio em relação à sua criatividade (confiança em si), (3) interesse pelo conhecimento (gosto e curiosidade), (4) autonomia (ter iniciativa para experimentar diferentes formas), e ainda (5) estímulo à produção (solicitar ideias novas).

Em termos gerais, a expressão do potencial criativo depende do encontro de um modo de expressão preferencial. Essa descoberta pode ser mais ou menos autónoma, no sentido em que o meio *mostra* os vários suportes através dos quais o potencial criativo se pode expressar: por imagens ou por palavras, nos múltiplos domínios do conhecimento mais de cariz científico, ou tecnológico, ou artístico. Para Amabile (1996), as competências relevantes de um dado domínio, o conhecimento de técnicas e as competências cognitivas e perceptivas dependem de factores ambien-

tais, nomeadamente da educação, sugerindo que a facilidade de expressão pode mesmo ser inibida, caso não seja reconhecida ou desenvolvida. Assim, uma vez encontrado o modo de expressão preferencial, segue-se a formação declarativa, procedimental e técnica. Este *saber fazer* conduz ao *saber ser*, ou seja, ao desenvolvimento de características pessoais que motivam a paixão pelo acto criativo e permitem lidar com os obstáculos.

Assumir que a intervenção na criatividade é necessária, implica reconhecer que as iniciativas ao nível da educação formal (escolas e tempos livres) e da educação informal e não formal (ateliers, museus) se afiguram essenciais a uma mudança de paradigma face à própria educação, não descurando obviamente a indispensabilidade de uma mudança geral de atitude face à criatividade. Assim, este princípio só pode ser implementado derrubando as barreiras sócio-culturais à criatividade e fomentando um clima em que o desafio e a flexibilidade reinem.

Programas de intervenção como incentivos à criatividade

Os princípios de base dos programas de investimento na criatividade sugerem dois eixos centrais da intervenção: um que se prende com a dimensão pessoal da criatividade e outro que remete para a dimensão social. Traduzidos para a linguagem específica do domínio da criatividade, estes programas incidem sobre a pessoa, o processo, o produto e o contexto. A herança histórica revela que os gregos *viam krainen* como realização pessoal enquanto que os romanos olhavam *creare* como edificação de algo. Pela sua procedência, o desenvolvimento da criatividade não se reduz apenas à manipulação de diferentes materiais que procuram o *saber fazer* mas também a uma intervenção no *saber ser* que remete para a ideia de uma obsessão criativa e no *saber ver* que implica uma apreciação crítica e estética do mundo circundante.

Apesar do legado milenar do investimento no desenvolvimento criativo, desde o fenómeno *Sputnik* que proliferaram inúmeras abordagens pontuais a que Sternberg e Lubart (1991) apelidaram de pragmáticas por conterem propostas sob a forma de pequenos exercícios que, embora úteis, não eram teoricamente fundamentados, pelo que não se adequavam a todos os contextos e não tinham em conta as diferenças individuais. Estas abordagens pragmáticas imprimiram um carácter mais tecnocrático às intervenções neste domínio, esquecendo a abordagem mais global em termos de características pessoais e de modelagem que a intervenção deve contemplar. Por forma a colmatar esta lacuna, os programas que procuram estimular a criatividade têm necessariamente de contemplar as dimensões confluentes no processo criativo. Gagné (1999) considera que a expressão criativa depende do potencial individual e de dois conjuntos de catalizadores, um a nível intra-pessoal, outro a nível ambiental. Os catalizadores pessoais incluem dimensões físicas como a facilidade de execução, e dimensões psicológicas, nomeadamente a motivação (necessidades, valores, interesses), a volição (concentração, perseverança) e a personalidade (temperamento, traços). Os catalizadores ambientais incluem o meio físico e social envolvente, nomeadamente, as actividades e programas que visam a estimulação da criatividade e os incentivos do meio que funcionam como recompensadores do trabalho criativo.

Para além da preocupação com intervir na globalidade do processo criativo, os incentivos estruturados à criatividade devem ter como base a implementação de um *ethos*¹ criativo que fomente a expressão, a autonomia e a abertura à diferença em vez do conformismo e homogeneidade. Para este *ethos* contribuem não só a atitude global e o clima criativo da intervenção, mas também o comportamento criativo dos modelos e a va-

¹ A etimologia grega de *ethos* significa "morada, abrigo, refúgio" e sugere um espaço interno relativo ao carácter e aos hábitos.

riedade das actividades propostas. Na medida em que aprendemos através da observação, os responsáveis por um programa de desenvolvimento criativo devem modelar formas criativas de fazer e de ser, assumindo o papel de moderadores na verdadeira acepção da palavra, ou seja, revelando prontidão e respeito pelas produções criativas, de acordo com os padrões de qualidade vigentes, ao mesmo tempo que com flexibilidade aceitam novas propostas.

Um outro cavalo da batalha em prole da implementação de um *ethos* criativo é a difusão da noção de que todas as manifestações de criatividade a nível cultural, tecnológico, económico estão interligadas. Independentemente da discussão teórica em torno da presença de uma ou de múltiplas criatividades (e.g. Martindale, 1989; Gardner, 1983), as actividades propostas pelos programas de criatividade devem espelhar a inter-conexão entre os vários domínios do conhecimento e possibilitar a manipulação de diferentes materiais e recursos nos mais diversos domínios do conhecimento. Nesta linha, por todo o mundo surgem uma série de iniciativas que procuram aliar ciência, tecnologia e arte e que constituem exemplo de como se pode sensibilizar a comunidade escolar e cultural para a apreciação e fruição de produções criativas com base em formas de expressão e de comunicação diversificadas. Não descurando as inúmeras iniciativas que promovem actividades ímpares na promoção da criatividade um pouco por todo o país, singularize-se o trabalho dos Serviços Educativos dos Museus e dos Teatros que aposta, de forma pontual ou contínua, na sensibilização e participação em manifestações e expressões criativas diversificadas através de ateliers, cursos, oficinas, animações, programas multimédia para todos os visitantes, sejam eles crianças, jovens e adultos de qualquer idade. Outros exemplos modelares espalhados pelo país são os ateliers de criatividade, arte e teatro inseridos em instituições destinadas a cidadãos portadores de deficiência mental, a cidadãos com perturbações do foro psiquiátrico, a jovens em risco ou a presidiários.

Os princípios de base da intervenção na criatividade serão ilustrados a partir da persecução de dois programas de desenvolvimento da criatividade seleccionados de entre algumas intervenções estruturadas em contextos institucionais de onde surgiram alguns episódios ilustrativos de que a produção criativa está ao alcance de todos:

1. Um dos participantes num programa de enriquecimento criativo sugere a utilização de um estregão de cozinha para fazer os olhos a um animal feito de cartão reciclado.
2. Quase todos os meses, alguns jovens artistas que aprendem pintura neste atelier vêem as suas obras expostas em galerias, exposições e, por vezes, temporariamente, em museus².
3. Noutro atelier de pintura, o monitor afirma que todos os utentes possuem potencial para produzirem um produto criativo³.
4. Numa sala de aula do 8º ano, o professor X atribui a classificação máxima a todos os trabalhos de grupo.
5. Alguns participantes noutro programa de enriquecimento criativo vêem as suas produções criativas expostas num centro de exposições a par com pinturas de artistas reconhecidos.
6. Dois participantes noutro programa de enriquecimento criativo discutem se a escrita de um texto a partir de uma imagem de uma fada é *anti-científico* ou um estímulo à criatividade por obrigar à aplicação dos princípios da lógica ao imaginário.

² A Dra. Daniela Lisboa Gomes é a monitora do Atelier de Arte e Criatividade da CERCICA que promove estas iniciativas.

³ O Dr. Nuno Quaresma, do Atelier de Pintura da AFID é o autor desta frase e o promotor do trabalho dos jovens artistas que possibilita não só a independência económica deste atelier, como o reconhecimento nacional e internacional das suas produções artísticas.

A escolha destes exemplos não foi alheia à particularidade dos destinatários. O primeiro dos programas de enriquecimento criativo e os dois ateliers de pintura referidos destinam-se a cidadãos portadores de deficiência mental. A sala de aula descrita é de currículos alternativos. O outro programa de enriquecimento criativo decorre em uma Escola Básica e Secundária suburbana inserida numa zona considerada problemática. O último programa destina-se a crianças e jovens com características sobredeotação e os programistas do episódio tinham 11 e 10 anos respectivamente.

Como ilustração das possibilidades do desenvolvimento de múltiplas expressões da criatividade serão descritos o primeiro e o último programa: o programa A para jovens com deficiência mental e o programa B para crianças e jovens com características de sobredeotação, que decorrem em contexto de *tempos livres*, ou seja, fora do contexto profissional ou académico. Ambos elucidam a força da ideia de que se pode potenciar a criatividade e alcançar o bem-estar adaptativo e equilibrado através de actividades de tempos livres. Este tipo de actividades proporciona oportunidades de exploração de si próprio e da realidade circundante e, ainda, de desenvolvimento de atitudes e competências necessárias ao desempenho dos múltiplos papéis de vida (Seligman, 1994) independentemente das características específicas dos participantes.

Os Programas de enriquecimento criativo

A criatividade é uma confluência de capacidades, de modos de pensar, de traços de personalidade, de conhecimentos e de influências sociais e ambientais. Vai mudando de acordo com o desenvolvimento cognitivo, a sabedoria e a experiência de vida. No entanto, a escolarização formal pode inibi-la em vez de desenvolvê-la, pelo que os programas que visam a sua potenciação e facilitação são necessários e importantes. Contudo, o

treino criativo pode não aumentar directamente a criatividade. Parece, no entanto, desenvolver outras características como as aptidões relevantes ao desempenho criativo (Amabile, 1996), facto que denota a complexidade da avaliação da eficácia deste tipo de programas. Não obstante, vale a pena investir na criatividade.

Os objectivos comuns aos programas A e B podem ser elencados da seguinte forma:

1. Fomentar a fluência de ideias

Na sequência da ideia de Linus Pauling de que para se ter uma boa ideia era necessário ter muitas ideias (Crick, 1995), o modelo de probabilidade de sucesso constante de Simonton (1990) ao longo do ciclo de vida defende que a originalidade das produções se correlaciona positivamente com a quantidade de ideias produzidas, devendo, por isso, o número de ideias ou de respostas ser incentivado.

2. Fomentar a flexibilidade do pensamento

Segundo Amabile (1992), a heurística criativa inclui a justaposição de elementos de um problema, a ideação criativa: a geração de novas ideias e de hipóteses por analogias; e, ainda, a investigação de paradoxos, devendo, por isso, a flexibilidade ser estimulada.

3. Dar espaço à diferença

A originalidade é uma condição determinante da pessoa, do processo e do produto criativo e está intrinsecamente ligada à criação do *novum* em Piaget (1972) e ao desenvolvimento dos *possíveis* que possibilita não só a continuidade da criatividade e como também o próprio pensamento quotidiano (Vivas, 2002). A oportunidade de produzir ideias ou objectos novos (para o próprio ou para o grupo) deve, assim, ser fomentada.

4. Possibilitar a comunicação de ideias

Para Deci (1995), a liberdade individual ocorre quando a necessidade de responsabilidade não é sentida como uma obrigação, mas antes associada a um sentimento de não imposição que motiva a expressão autónoma e não externamente controlada. A criatividade parece estar associada à liberdade individual que se traduz na vontade de assumir riscos e de desafiar multidoes (e.g. Sternberg e Lubart, 1991) e que só é possível através do desenvolvimento da capacidade de comunicação. Parte deste objetivo é atingido pelas peças de teatro escritas, encenadas e representadas pelos participantes dos programas.

5. Incentivar a colaboração

A criatividade não resulta apenas de acções individuais, mas sim da interacção sistémica entre a pessoa e o contexto sócio-cultural (Sikszentmihalyi, 1988). Na medida em que as sociedades modernas são inerentemente sociais, as capacidades criativas no domínio social permitem uma adaptação eficaz ao mundo relacional e social (Mouchiroud & Lubart, 2002). Consequentemente, as oportunidades de estímulo à criatividade oferecidas pelo meio social devem incentivar a colaboração.

As actividades contempladas por ambos os programas visam a persecução dos objetivos propostos e passam pelo treino de competências pessoais e pela realização de tarefas diversificadas que permitem a resolução criativa de problemas, a expressão de ideias, a construção de objectos e a comunicação dessas produções a partir de suportes múltiplos. O clima em que as actividades decorrem espelha a visão eclética dos factores intervenientes na criatividade e incentiva a capacidade de observar, ver e reparar, bem como o aprofundamento, o desafio e a aplicação prática do conhecimento.

Programa A

Destinatários

14 jovens, na sua maioria entre os 18 e os 21 anos, que frequentam em regime ambulatório um centro de actividades ocupacionais para cidadãos portadores de deficiência mental numa zona suburbana de Lisboa. Todos possuem histórias de insucesso escolar continuado e a maioria consegue soletrar algumas palavras. Seis dos participantes são autónomos a ponto de andarem sozinhos em transportes públicos. O Centro⁴ tem por objectivo proporcionar o desenvolvimento de actividades de carácter ocupacional com vista à promoção da autonomia pessoal e social.

Objectivos específicos do programa:

1. Desenvolver o potencial criativo de todos os participantes.
2. Treinar competências de observação de objectos e de pessoas.
3. Descobrir *novas* soluções para problemas quotidianos.
4. Expressar sentimentos acerca de objectos e de pessoas.
5. Desenvolver a comunicação de ideias.
6. Incutir hábitos de reflexão crítica acerca da realidade circundante.
7. Incentivar a apreciação e a fruição de produções criativas.
8. Intervir na comunidade através da partilha das produções criativas.

⁴ O Programa funcionou na CERCITOP por iniciativa conjunta da psicóloga, a Dr.ª Carolina Correia, e da autora, durante o ano lectivo de 2006/07 num espaço provisório com cerca de 20 m².

Actividades

O termo utilizado pelos participantes para sintetizar os objectivos mencionados era "puxar pela imaginação", na medida em que os alicerces do programa foram o contacto com novas experiências, o envolvimento em actividades plásticas, dramáticas e escritas e, ainda, a promoção de diferentes formas de expressão e de comunicação de ideias. As sessões eram de duas horas semanais.

Independentemente do grau de autonomia e da capacidade intelectual, os participantes eram solicitados a realizar tarefas individuais após uma exposição prévia da proposta, seguida de debate em grupo acerca das possibilidades de execução. Antes da introdução da tarefa de cada sessão ocorria um pequeno debate onde recorrentemente se relembrava que os objectos não "esticam", mas que o pensamento pode ser "esticado". Na sua generalidade, as tarefas realizadas visavam a transformação de objectos a partir da descrição dos seus usos vulgares e subsequente concepção de hipóteses alternativas para *despistar* o colega ou o monitor. No final da sessão, cada participante apreciava oralmente a sua produção e explica o que faria de diferente caso pudesse começar de novo. A seguir às apreciações era feito um balanço final em que todos procuravam valorizar a tarefa e pensar em formas para a sua aplicação durante a semana quer na instituição quer em casa.

As tarefas consistiram em colagens, construção de modelos de cartolina, dramatização de sentimentos, música, escrita conjunta de uma peça de teatro sobre os animais em vias de extinção, criação de fantoches a partir de meias, realização de um cenário e de adereços para o teatro. Todas as tarefas foram mostradas à comunidade local⁵, através da oferta de

⁵ A comunidade envolvida foi a Escola do Ensino Básico mais próxima, a biblioteca municipal, uma farmácia, um café e um supermercado. Todos receberam com entusiasmo as ofertas do grupo. Contudo, outros locais não foram tão receptivos. No debate

lembranças ou da apresentação da peça de teatro. Esta participação activa na comunidade não visou solicitar o apoio condescendente desta mas, pelo contrário, *oferecer* produções de *valor* quer aos participantes quer aos outros membros da comunidade.

Ethos

A atitude geral do programa foi a rejeição da atitude de *negação* ou *normalização* da diferença, fomentando, assim, um genuíno respeito pela limitação de cada um e valorizando as qualidades pessoais que permitem que cada um se possa dedicar à produção criativa, sinónima de necessidade de vida. Decorre desta atitude geral a crença de que todos podem aprender a ajudar-se a si próprios (Howley, Howley & Pendarvis, 1995) incentivando assim a autonomia de cada jovem, que é trabalhada em termos de *ver*, *fazer*, *sentir* e *mostrar*.

Programa B

Destinatários

16 crianças e jovens, entre os 6 e os 13 anos com características de sobredotação. O Programa de Enriquecimento "A Pirâmide"⁶ é oferecido pela Delegação de Lisboa da ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação) e tem como lema "não dar mais do mes-

⁶ acerca da disponibilidade dos vizinhos para receber uma oferta que visava alertar para os animais em vias de extinção, um dos participantes comentou que os vizinhos não receptivos eram "deficientes na sensibilidade".

⁶ O Programa é coordenado pela autora e conta com a colaboração da Prof.ª Sara Ibérico Nogueira da ULHT. Vai no sétimo ano de implementação e a duração média de frequência dos participantes é de 3 anos.

mo", ou seja, visa proporcionar experiências diferentes dos habituais e abrir os horizontes, educando para a arte e a ciência.

Objectivos específicos do programa

1. Proporcionar experiências de descoberta desafiantes e criativas.
2. Enriquecer o conhecimento nas áreas da ciência, da arte e da tecnologia.
3. Estimular a capacidade de saber ver.
4. Descobrir a capacidade de resolução criativa de problemans.
5. Desenvolver a afirmação e a comunicação de ideias.
6. Apreçar as produções criativas dos outros.
7. Incentivar aplicações práticas para conhecimentos específicos.

Actividades

O termo utilizado por alguns participantes para sintetizar os objectivos mencionados é "ser sonhador". Para outros o objectivo do programa é "poder inventar tudo". Em todas as sessões, de 3 horas semanais, propõe-se actividades que possibilitam a geração de novas ideias, associações, exemplos, analogias, combinações e transformações (Ward, 1994). A função de cada participante é a produção de "novas" ideias, "novas" soluções ou "novas" expressões criativas. Inventar é um termo recorrente quer se aplique a novos argumentos num debate quer implique a construção de um invento que permita, por exemplo, juntar alguns inventores do passado num mesmo tempo e espaço (como o palco onde se representou uma das peças de teatro). As tarefas e jogos realizados, geralmente em grupo, procuram recorrer a diferentes formas de expressão e comunicação de ideias,

ao nível plástico, dramático, oral e escrito e centram-se em torno de um tema anual, como a cidade, diferentes povos, desporto, animais, invenções ou sentidos. Esse tema é visto sob diferentes prismas do conhecimento e trabalhado a partir das sugestões debatidas em grupo com vista à sua comunicação ao grupo e aos familiares através de mini-congressos, de sessões interactivas, de "tipo tribunais"⁷ ou "tipo parlamentos" e de peças de teatro. A liberdade de acção é o mote que resulta, por exemplo, na construção de maquetas de estádios desportivos, ideias, viagens à descoberta do mundo comentadas por uma marioneta, ou animais imaginários construídos em programas informáticos de tratamento de fotografia.

Ethos

A atitude geral do programa é a de proporcionar oportunidades de fruição, relativização e aplicação de conhecimentos. Se, por um lado, se procura desafiar o conhecimento a partir da presença do princípio organizativo da complexificação (Deci, 1995), que conduz à vontade de se superar a si próprio e se traduz no ímpeto de fazer mais e melhor, por outro lado, procura-se relativizar a noção de mais e melhor através do respeito, apreção e valorização de todas as produções criativas em geral. O incentivo à descentração é, assim, uma constante das sessões. Aprofundar, desafiar, reparar, apreciar, transformar, inventar e aplicar o conhecimento são as acções que caracterizam o *ethos* do programa B.

⁷ O espírito de "invenção" leva os participantes a utilizarem o termo "tipo" para imaginarem situações próprias dos adultos. Fazem-se frequentemente objectos "tipo designer" ou emite-se um programa "tipo" tempo de antena...

Avaliação da eficácia

A avaliação da eficácia de um programa de criatividade é inevitavelmente polémica, dada a dificuldade de encontrar consenso em torno da definição e medição do fenómeno que se pretende promover – a criatividade. No entanto, num domínio de intervenção tão necessário, as iniciativas de promoção da criatividade precisam de ser analisadas e avaliadas tendo em vista não só uma compreensão mais abrangente das variáveis envolvidas, como também uma eventual melhoria da própria intervenção. Nesta lógica, relativamente aos programas A e B, foram tomados como reveladores da eficácia destes programas indicadores qualitativos e quantitativos relativos ao processo e aos produtos criativos.

Em termos qualitativos foram registadas a opinião dos participantes, a opinião dos educadores que lidam diariamente com os participantes e a opinião dos pais, todas revelando apreciações positivas atidoras da relevância da intervenção. Outro indicador foi a opinião de dois juizes externos (especialistas em teatro e artes plásticas, respectivamente) que assistiram à apresentação final do programa (as peças de teatro) no Verão de 2007 e comentaram a originalidade dos textos e dos cenários. Por seu turno, foi pedido a outros oito juizes (psicólogos e professores de línguas, história, teatro e artes visuais) para lerem o texto de cada peça, apreciaram a criatividade demonstrada no enredo e comentaram os erros presentes nas peças. Todos os juizes atribuíram a nota 4 numa escala de 1 a 5 a cada uma das peças e reconheceram três erros lógicos na peça do programa A e dois erros na do programa B. Quando solicitados a identificarem a autoria do grupo que as concebeu, apenas quatro juizes atribuíram correctamente a autoria ao grupo certo.

Em termos quantitativos, utilizou-se a contabilização do número de ideias associadas a uma e a duas palavras no início e no final dos programas que duraram um ano lectivo. A amplitude das hierarquias associativas

(Martindale 1999; Mednick, 1962) constitui uma componente da definição da criatividade. A capacidade de construção de associações invulgares foi, aliás, objecto de avaliação da criatividade (e.g. Guilford, 1950) e método de intervenção, nomeadamente o *brainstorming* de Osborn (1957) reconhecido como eficaz nalgumas situações, muito embora noutras pareça ser contra-productente (Mullen, Johnson, & Salas, 1991). Neste indicador quantitativo da eficácia dos Programas A e B, verificou-se um aumento do número de palavras associadas em ambos os casos. No caso do Programa A, a média de respostas adequadas sugeridas por cada participante, durante um minuto, à palavra “mesa” foi de 3 no primeiro momento de avaliação e de 4,7 no segundo momento. A média do grupo no Programa B foi de 9,2 no primeiro momento e de 10,5 no segundo. Apesar de a utilização do RAT (*Remote Associates Test*) de Mednick (1962) ser polémica por não constituir uma medida de criatividade perspectivada como pensamento divergente (Cropley, 1966), ela pode constituir um indicador, entre outros, da eficácia de um programa de criatividade.

Como indicador quantitativo de produções criativas, utilizou-se também a classificação de seis professores de artes referente a uma colagem que tinha como objectivo transformar uma forma geométrica num objecto inesperado. Relativamente às produções solicitadas no início dos programas, a média foi de 3,6 (em 5) para a criatividade da ideia para o programa A e 4,0 para o programa B. No final, as novas colagens foram classificadas com 4,1 e 4,3, respectivamente. A falta de um grupo de controlo não permite rethir informações claras sobre a eficácia deste indicador. Permite, no entanto, constatar que no final do programa houve ganhos, tal como já tinha sido verificado em relação aos outros indicadores qualitativos e quantitativos referentes aos processos e aos produtos.

Balanco

Talvez o indicador mais eficiente acerca da relevância da intervenção na criatividade seja o envolvimento autotélico de todos os intervenientes no programa quer desempenhem o papel de participantes quer o de responsáveis. Para além do mais, o facto de a média de anos de frequência do programa B ser de três anos lectivos consecutivos indicia que os *sonhadores inventores* com características de sobredotação percebem que o programa é uma oportunidade de investimento pessoal. Por outro lado, as duas horas de concentração nas tarefas propostas proporcionam aos participantes no programa A oportunidade de se sentirem competentes e autónomos numa actividade ocupacional e permite a quem orienta uma reflexão acerca de como e quanto se pode “puxar a imaginação”.

Com objectivos modestos ou ambiciosos, com actividades que implicam a transformação ou a invenção, com respostas lentas ou rápidas e imediatas, com maiores ou menores ganhos, estes programas mostram acima de tudo que a criatividade supera as expectativas se lhe dermos asas, isto é, se promovermos *ethos* criativos.

REFERÊNCIAS

- Albert, R. S. (1996). Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. In M. A. Runco (ed), *Creativity from childhood through adulthood. New directions for child development*, 72. (43-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Bahia, S. & Moreno, J. (2007a). Os talentos de uma sociedade sem talento. *Cadernos Sociedade e Trabalho, Integração das Pessoas com Deficiência*, 8, 165-180.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Carson, S., Peterson, J.B. & Higgins, D.M. (2003). Latent inhibition and openness to experience in a high-achieving normative population. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 499-506.
- Crick, F. (1995). The Impact of Linus Pauling on Molecular Biology. Retirado da Internet m Julho de 2003 em http://oregonstate.edu/dept/Special_Collections/subpages/ahp/1995symposium/crick.html
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (325-339). NY: Cambridge University Press.
- Deci, E. L. (1995). *Why do we do what we do: Understanding self-motivation*. USA: G.P. Putnam's Sons.
- Feldman, D. (1980). *Beyond the universals of cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Fleith, D. S., Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o clima para a criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1). Retirado em 1 de Junho de 2005 em <http://www.icm19.org/?lang=en>
- Fryer, M. (1996). *Creative Teaching and Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gagné, F. (1999). Is There Any Light at the End of the Tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191-234.
- Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (298-321). NY: Cambridge University Press.
- Getzels, J., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: Wiley.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: exploration with gifted students*. N.Y.: John Wiley.
- Guenther, Z. C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In J.S. Almeida, E.P. Oliveira & A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, (11-18). Braga: ANEIS.
- Guilford, J. P. (1950). Presidential address to the American Psychological Association. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Haensley, P.A. & Reynolds, C. R. (1989). Creativity and intelligence. In: J. A. Glover, R. R. Roming & C. R. Reynolds (Orgs.), *Handbook of creativity* (111-132). New York: Plenum Press.
- Howley, C. B., Howley, A. & Pendarvis, E. (1995). *Out of Our Minds: Anti-Intellectualism and Talent Development in American Schooling*. NY: Teachers College Press.
- Martindale, C. (1989). Personality, situation and creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp.103-114). New York: Plenum Press.
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In (Sternberg, R. J., Ed.) *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 137-152.

- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220-232.
- Mouchinoud, C, and Lubart T (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children. *International Journal of Behavioral Development* 26 (1), 60-69.
- Mullen, B., Johnson, C., & Salas, E. (1991). Productivity loss in brainstorming groups: A meta-analytic integration. *Basic and Applied Social Psychology*, 12, 3-23.
- Nieman G & Bennet A. (2002). *Business Management: A value chain approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Plicker, J. A., Beghetto, R.A. & Dow, G.T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39, 2, 83-96.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation ? Comprendre, c'est inventer*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Powell, M. C. (1994). On Creativity and Social Change. *Journal of Creative Behavior*, 28 (1), 21-32.
- Prado-Diez, D. (1999). EDUCEA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación. Santiago de Compostela: Colección Monografías Master de Creatividad. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment* (2th edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Simonton, D.K. (1990). Creativity and wisdom in aging. In J.E. Birren & K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed.), (320-329). San Diego, CA: Academic Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: who made history and why?* New York: The Guilford Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Torrance, E. P. (2001). Test Developer Profiles: E. Paul Torrance. Retrado em Setembro de 2002 <http://www.mhhe.com/mayfieldpub/psychtesting/profiles/torrance.htm>.
- Vivas, J. R. (2000) El marco conceptual piagetiano ante el problema de la creatividad. En: *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. 46 (3) 157-166.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). Imagination and creativity in childhood. *Soviet psychology*, 28, 84-96.
- Ward, T. B. (1994). Structured imagination: The role of conceptual structure in exemplar generation. *Cognitive Psychology* 27, 1-40.
- Watts, A. (1967). *Nonsense*. Stolen Paper Editions, Mill Valley.