

Psicologia: Ciência e Profissão



All the contents of this journal, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0). Fonte:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2017.

REFERÊNCIA

ALENCAR, Eunice M. L Soriano de. Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 6, n. 1, p. 13-16, 1986. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 nov. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931986000100004>.

Criatividade e ensino*

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Professora do Depto. de Psicologia da
Universidade de Brasília.

O interesse da Psicologia pelo estudo da criatividade é relativamente recente. Nas primeiras décadas após a fundação do laboratório de Wundt, na Alemanha, marco do início da Psicologia como ciência, predominou um interesse pela investigação de processos relativamente menos complexos, como sensação, percepção e motivação. Nesse período, observaram-se também as primeiras indagações sobre a natureza da inteligência e as primeiras tentativas de desenvolver instrumentos de medida deste construto.

Durante toda a primeira metade do presente século, foi a investigação da inteligência que predominou entre os psicólogos interessados no estudo dos processos de pensamento. Nesta época, prevaleceu um consenso de que criatividade não apresenta nenhum problema especial, uma vez que o conceito de inteligência era considerado por muitos psicólogos como suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental, presumindo-se ainda que os testes de inteligência poderiam medir qualquer processo que ocorresse na mente (Getzels e Csikszentmihalyi, 1975). Por algum tempo nesse período, predominou também a idéia de que a inteligência era fixa e unidimensional, subestimando-se a contribuição do ambiente e da experiência.

Outras idéias eram também comuns na primeira metade do século, ajudando a explicar o domínio da inteligência como o aspecto de maior interesse pela Psicologia. Uma dessas idéias era que a inteligência se aplica-

va a qualquer pessoa, ao passo que a criatividade, acreditava-se, era uma prerrogativa de apenas alguns poucos privilegiados. Esta era vista como um dom divino, presente em apenas um grupo seleto de sujeitos, supondo-se que nada poderia ser feito no sentido de incrementá-la no indivíduo. Para muitos, a criatividade implicava apenas um lampejo de inspiração, que ocorria em determinados indivíduos sem uma razão explicável. Por outro lado, a mensuração da inteligência era algo aceito e valorizado, o QI era um termo que se tornou popular e largamente difundido, acreditando-se que inteligência era uma dimensão passível de ser medida e avaliada sem maiores problemas. Idéias opostas predominavam, entretanto, com respeito à criatividade. Nenhum instrumento era disponível nesta área. O processo criativo era visto como inacessível a uma investigação empírica e impossível de ser medido ou avaliado.

A partir da década de cinquenta, um interesse crescente por criatividade se fez notar e inúmeros aspectos passaram a ser pesquisados, como por exemplo, as características cognitivas, motivacionais e de personalidade de indivíduos altamente criativos; os fatores ambientais que facilitam o seu desenvolvimento e manifestação; a relação entre a criatividade durante a infância e na vida adulta; as rela-

ções entre criatividade e inteligência; bem como as principais barreiras a seu desenvolvimento.

Paralelamente às pesquisas realizadas, os psicólogos, tanto da corrente humanista como da psicométrica, passaram a ressaltar a necessidade e urgência de se criarem condições mais favoráveis à manifestação e desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, Rogers, já na década de cinquenta (Rogers, 1959, p.69) afirmava: "Eu assevero que há uma necessidade social premente do comportamento criativo por parte dos indivíduos". Em sua proposta de uma teoria de criatividade, sustentou Rogers a necessidade de se conhecer melhor a natureza do processo criativo, as condições que podem favorecer a emergência do comportamento criador e os meios que favorecem o desenvolvimento da criatividade construtiva.

Paralelamente às contribuições de Rogers, outros psicólogos humanistas, como Rollo May e Maslow, também passaram a ressaltar a importância de se criarem condições mais favoráveis à manifestação da criatividade, a qual estaria vinculada à tendência do homem para se auto-realizar, para concretizar suas potencialidades.

Também Guilford, que na década de cinquenta desenvolvia estudos na área da inteligência, muito contribuiu para estimular o interesse dos psicólogos pela área da criatividade. Um dos aspectos salientados por ele e que efetivamente teve um impacto muito grande, foram alguns pontos que ressaltou em seu discurso como presidente da Associação Americana de

*Uma parte do presente artigo foi publicada no livro *Psicologia e educação do superdotado*, da autora (Alencar, 1986).

Psicologia, em 1950. Talvez o principal deles foi chamar a atenção para a área da criatividade que, até então, era pouco pesquisada, pouco conhecida e mesmo ignorada pelos psicólogos. Em seu discurso, ele chegou a afirmar: (...) “eu discuto o tema criatividade com considerável hesitação, pois ele representa uma área em que os psicólogos, de modo geral, sejam anjos ou não, têm grande receio de tratar” (em Taylor e Getzels, 1975).

Neste seu discurso, Guilford ressaltou, ainda, que os testes de inteligência estariam avaliando apenas respostas relativas ao que o indivíduo teria aprendido e conhecimentos assimilados anteriormente e que seria capaz de reproduzir na situação de testes. Já a criatividade implicaria um tipo de pensamento divergente, que seria estimado pela capacidade do indivíduo de inventar novas respostas.

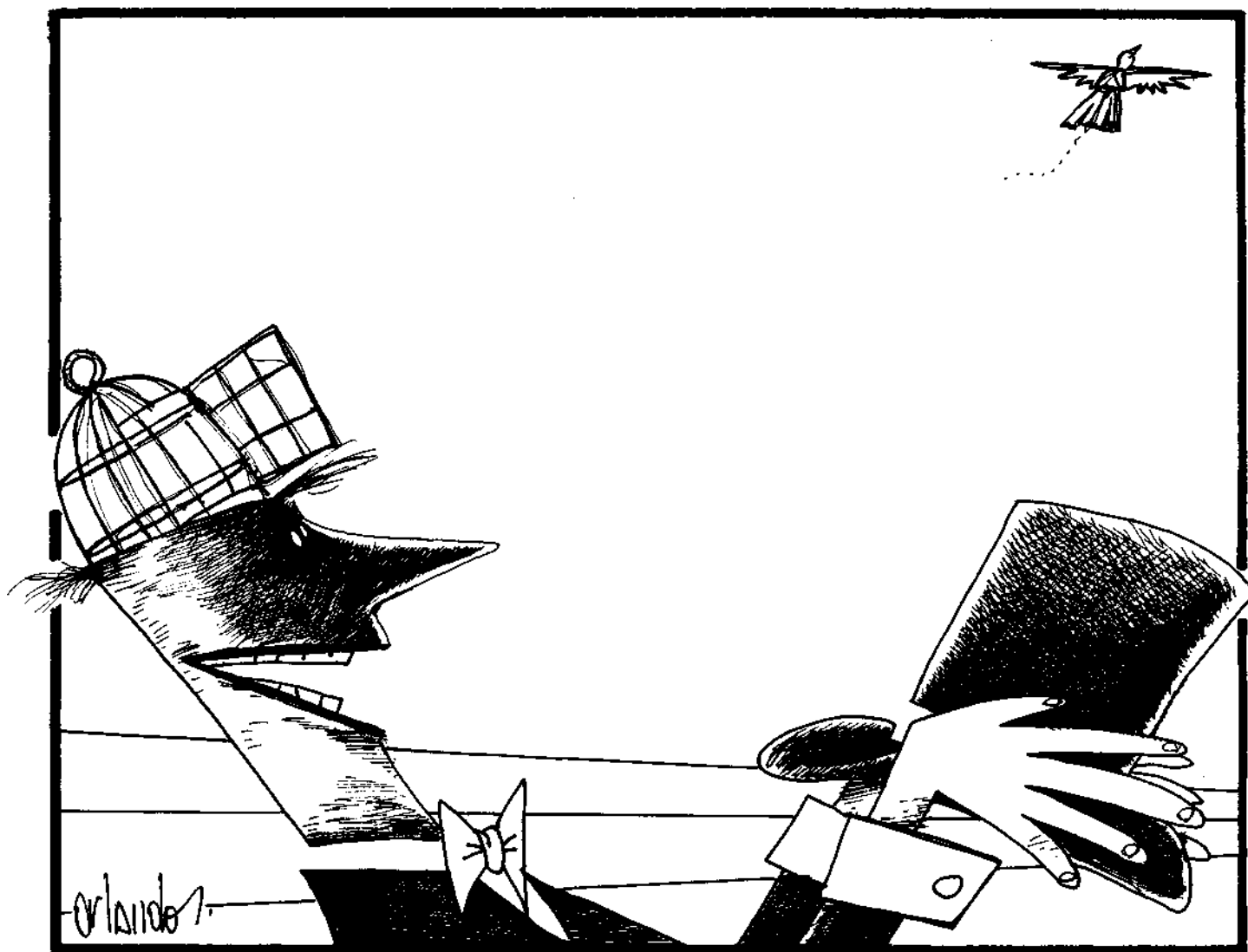
Guilford contribuiu ainda com duas hipóteses muito importantes com relação à criatividade: a primeira delas é que a criatividade envolveria processos diversos daqueles envolvidos no conceito tradicional de inteligência. A segunda é que a criatividade constituiria uma variável multidimensional e que implicaria diferentes traços, como sensibilidade para problemas, flexibilidade de pensamento, fluência de pensamento, originalidade, entre outros. De forma similar aos psicólogos da corrente humanista, Guilford salienta também o papel do pensamento criativo na resolução dos problemas vividos pelo homem na sociedade contemporânea (Guilford, 1970).

Um dos aspectos mais enfatizados, desde então, tem sido a necessidade de se promover condições adequadas à manifestação da criatividade. Algu-

mas dessas condições se relacionariam com o “zeitgeist”, com o espírito da época, com o clima psicológico ou social que predomina em uma determinada sociedade ou entre um determinado povo.

Tais condições estariam também relacionadas aos valores dominantes na família, aos traços de personalidade e características aí reforçados e cultivados. Os objetivos propostos pela escola em termos de aprendizagem e ensino, de forma similar, também poderão favorecer ou, pelo contrário, dificultar o desenvolvimento do potencial criador.

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 idéias e a criação de novos produtos. Na medida ainda em que traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência, iniciativa, forem cultivados e reforçados no meio social onde o indivíduo se acha inserido, produções criativas terão mais chances de ocorrer.

Neste sentido, é necessário ressaltar, pois, que o desenvolvimento e manifestação da criatividade não dependem somente dos esforços do próprio indivíduo. Tanto fatores intrapessoais quanto interpessoais, tanto fatores do próprio indivíduo quanto de natureza social poderão favorecer ou dificultar a emergência do processo criativo. Comentando a respeito de alguns desses fatores sociais que favorecem a criatividade dos indivíduos ou facilitam a aceitação de pessoas criativas, Stein (1974, p. 285) enfatiza, entre outros, os seguintes pontos:

- Uma sociedade favorece a criatividade na medida em que dá chances ao indivíduo de ter experiências em inúmeras áreas. Uma sociedade que limita a liberdade da pessoa para estudar, questionar, ou ter experiências diversas, restringirá as suas oportunidades e conseqüentemente diminuirá a probabilidade de contribuições criativas.
- Uma sociedade favorece a criatividade na medida em que encoraja uma abertura a experiências internas e externas. Desta forma, uma sociedade onde predomina "não faça isto", "não tente aquilo", restringe a liberdade de questionar e a autonomia necessária à criatividade.
- Uma sociedade encoraja a criatividade na medida em que valoriza a mudança e a originalidade.
- A criatividade é encorajada em uma sociedade onde os indivíduos criativos são reconhecidos socialmente e encorajados em suas pesquisas e indagações.

Apesar do reconhecimento de que mais do que nunca necessitamos de condições mais favoráveis ao desenvolvimento do pensamento criador, temos observado que muito pouco tem sido feito no sentido de se promover condições mais favoráveis ao desenvolvimento e manifestação da criatividade nos meios educacionais. Isto se deve, em parte, à existência de

uma série de idéias errôneas a respeito de criatividade entre educadores — como por exemplo, de que a criatividade ocorre nas artes e é na área de educação artística que é possível desenvolvê-la (e outras idéias comuns na primeira metade do século, explicitadas anteriormente neste artigo). Temos observado ainda que o aluno mais criativo não é reconhecido na escola e nem tampouco tem recebido uma atenção por parte de seus professores. Dado o programa extenso a cumprir, aliado ao curto período de tempo que o aluno permanece na escola, tende-se a desenvolver e favorecer apenas o desenvolvimento de um número muito reduzido de habilidades cognitivas.

Dentre os aspectos que temos constatado em nossos estudos, um dos que tem chamado a nossa atenção diz respeito ao pouco incentivo direcionado ao desenvolvimento de características de personalidade que se relacionam à criatividade. Dentre estas características, salientam-se a independência de pensamento e de julgamento, a curiosidade, a imaginação, as quais não têm sido encorajadas em sala de aula. Outros traços como obediência, atenção para com os colegas, autoridade e conformismo tendem a ser mais acentuados, talvez por facilitar a disciplina, o bom desempenho exigidos pelos professores, e o alcance dos objetivos propostos pelo sistema educacional, que, em larga escala, enfatiza o domínio de conhecimento, criando-se poucas oportunidades para o desenvolvimento da habilidade de solucionar problemas de uma forma criativa.

O que os nossos dados de pesquisa têm indicado é que, apesar da criatividade ser algo valorizado pela sociedade, o indivíduo criativo não é bem aceito e nem tampouco é estimulado em nosso meio. Isto porque apresenta traços de personalidade e características que são incompatíveis com aquelas mais enfatizadas pelos agentes socializadores, pais e professores. Haja vista a curiosidade da criança, que tende a ser bloqueada tanto no lar quanto na escola. Este traço, que é uma característica observada não apenas na espécie humana, mas também entre outros mamíferos e aves (os pássaros, segundo alguns etólo-

gos, se aproximam de um objeto estranho e potencialmente ameaçador mesmo com risco de perder a própria vida para saciar a sua curiosidade; as pesquisas com ratos e macacos chamam também a atenção para o comportamento exploratório dos animais), tende a ser altamente desestimulado pelos agentes socializadores.

Sabemos, entretanto, que no bebê humano uma das características mais notáveis é a sua busca incessante, a sua ânsia pela descoberta, levando-o a examinar detidamente cada objeto do ambiente, buscando construir a natureza de cada um deles. Fraiberg (1980, p. 65) descreveu esta característica em seu livro "Os anos mágicos", comentando, (...) "Este bebê trabalha sem descanso em suas descobertas. Está inebriado com o mundo recém-descoberto: ele o devora com todos os órgãos dos sentidos. Um pedaço de papel celofane, um fragmento de metal, uma tira de cetim vão deixá-lo extasiado. Ele se diverte nos armários da cozinha, sai em busca dos tesouros escondidos nas gavetas, cestas de papel e latas de lixo. Esta ânsia pela descoberta é como uma fome insaciável que o impele incessantemente para a frente. Está caindo de sono mas não pode parar. A fome pela experiência sensorial é tão intensa e consumidora quanto a fome física dos primeiros meses de vida."

Mas não é apenas na escola que a curiosidade, a espontaneidade e outros traços associados à criatividade são desestimulados. Também nos livros de contos endereçados às crianças, tende-se a enfatizar uma criança passiva, obediente, onde uma atitude de curiosidade é quase sempre punida e a desobediência invariavelmente castigada. Este aspecto foi constatado por Abramovich (1983), através de uma análise dos livros que as nossas crianças lêem, levando-a a concluir que a nossa literatura infantil é direcionada no sentido de fortalecer aqueles mesmos traços enfatizados pela família e pela escola, de obediência, de conformismo e de passividade.

Esta curiosidade e busca incessante de novos estímulos tendem a ir declinando progressivamente. Como não são encorajadas, sendo mesmo punidas em muitas ocasiões, tendem a per-

manecer bloqueadas ou inibidas em muitos contextos e situações. Neste sentido, observamos que, em um estudo junto a professores de 1º grau (Alencar, 1984), onde eram solicitados a indicar os traços mais marcantes de seus alunos, poucos foram aqueles considerados curiosos por seus professores. Tal fato possivelmente reflete os valores dominantes em nossa escola e as características de nosso ensino, o qual muito raramente canaliza a curiosidade da criança para explorar, para questionar, para estimular seus interesses, para desvendar o desconhecido e para levantar e testar hipóteses.

Em função de uma ausência de um esforço sistemático para o treino de habilidades criativas e do pensamento crítico, ouve-se com frequência uma queixa por parte dos professores, mesmo daqueles que lecionam em universidades, de que os alunos não sabem pensar, e que tendem, na maioria das vezes, a simplesmente repetir o que lêem nos livros ou o que o professor diz em sala de aula. A grande maioria tem dificuldade em definir problemas e em argumentar com clareza. Isto possivelmente é um reflexo

dos valores dominantes em nossa escola, onde a tônica é a reprodução do conhecimento e a memorização de fatos e conceito apenas. Pouco ou quase nada se faz no sentido de levar o aluno a pensar criativamente ou criticamente, ou treiná-lo nos passos a serem seguidos diante de um problema, para o qual não tem uma solução pronta e imediata. Tais habilidades são, entretanto, de crucial importância no processo de preparar os nossos alunos para lidar com um mundo complexo e cheio de desafios, onde tanto as tarefas da ciência, quanto da tecnologia, da produção e da liderança estão se tornando progressivamente mais complexas e exigindo progressivamente mais que os indivíduos façam uso de suas habilidades críticas e criativas. É necessário que volteemos os olhos para esta dimensão e passemos a investir maciçamente em seu desenvolvimento.

Para tal, é necessário que algumas barreiras à manifestação da criatividade do aluno sejam conhecidas e progressivamente suprimidas. Dentre elas, se destacam:

● Atitudes autoritárias por parte do professor.

● Hostilidade com relação ao aluno que questiona, que critica, que discorda.

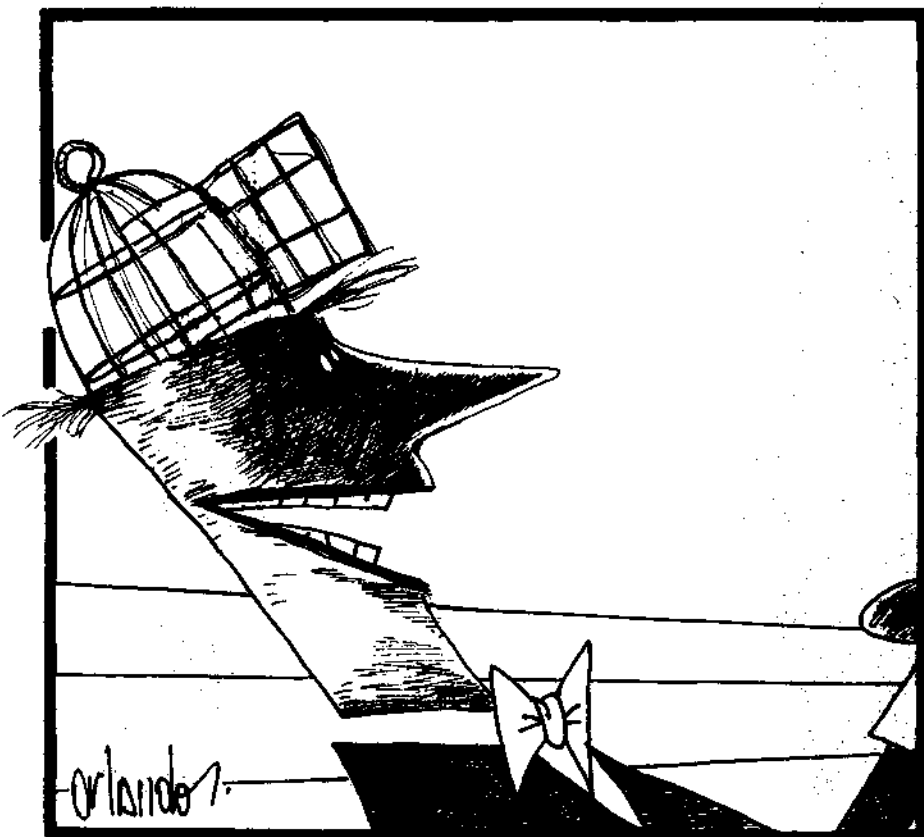
● Pressão ao conformismo, que se manifesta através de um currículo inflexível, e de uma rotina em sala de aula que não se altera.

● Ênfase exagerada na reprodução do conhecimento em detrimento da produção do conhecimento.

● Ausência de uma preocupação em favorecer o desenvolvimento de um autoconceito positivo e sentimentos de competência escolar.

● Baixas expectativas tanto com relação ao potencial criador do aluno, quanto com respeito às suas habilidades de análise, síntese e avaliação.

Na medida em que estas barreiras forem sendo gradativamente eliminadas e técnicas de ensino criativas forem implementadas, estaremos promovendo o comportamento criativo em nossas escolas. É nossa responsabilidade, como estudiosos do comportamento humano, sensibilizar educadores no sentido de que criem condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial pleno de cada indivíduo e, especialmente, de seu potencial criador.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo, Summus Editorial, 1983.
- ALENCAR, E.M.L.S. Características psicossociais de crianças mais e menos criativas. *Interamerican Journal of Psychology*, S.P., 18, 87-99, 1984.
- ALENCAR, E.M.L.S. *Psicologia e Educação do Superdotado*. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária, 1986.
- FRAIBERG, S.H. *Os anos mágicos*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.
- GETZELS, J.W. & CSIKSZENTMIHALYI, M. From problem solving to problem finding. In: TAYLOR, T.A. e GETZELS, J.W. *Perspectives in creativity*. Chicago, Aldine Publishing Co., 1975.
- STEIN M.I. *Stimulating creativity. Group procedures*. New York, Academic Press, 1974, v.2.
- ROGERS, C.R. (1959). Towards a theory of creativity. In: ANDERSON H.H. (ed.), *Creativity and its cultivation*. New York, Harper and Row, 1959.
- TAYLOR, I.A. & GETZELS, J.W. *Perspectives in creativity*. Chicago, Aldine Publishing Co., 1975