

Criatividade: Conceito e desafios^[1]

MARIA DE FÁTIMA MORAIS



O futuro será caracterizado cada vez mais pela mudança, rapidez e imprevisibilidade. Resolver problemas de forma apenas lógica será então insuficiente face aos novos desafios, sendo as competências criativas de resolução de problemas necessárias à inovação exigida. Estas competências são mesmo encaradas como necessidade de quase sobrevivência futura (Starko, 2010). A Educação deve assim estar particularmente atenta a tal necessidade neste início de século.

Contudo, falar de criatividade é difícil, pois envolve múltiplas definições (Runco, 2007) Porém, mais útil do que a pergunta normativa face a algo que foge por essência à norma — o que é criatividade — parece ser a preocupação sobre o que criatividade *requer*. Vários autores apostam nestes esquemas mais latos, como é o caso do esquema 4P's^[2] já considerado universal há anos (El Murad & Weist, 2004) ou a ideia de Co-incidência de Feist (2006). Expor-se-á então uma possibilidade organizadora face ao conceito de criatividade, esclarecendo os seus requisitos principais, e alguns dos desafios que ainda resistem na sua investigação.

O CONCEITO: CRIATIVIDADE OU UMA FELIZ CO-INCIDÊNCIA

Na confrontação com a necessidade de compreender criatividade, não se querendo inovar mais definições, pode-se aproveitar a ideia de Feldman (1988) de que criatividade é algo raro porque muito exigente e é muito exigente por ser um fenómeno exigente de co-incidência. Isto é, para ocorrer criatividade têm de estar simultaneamente presente diferentes dimensões na interação de quem cria com o cenário em que o produto é criado.

Por um lado, ser criativo implica aptidões. Cada um de nós demonstraria um perfil específico em testes de aptidões e, obviamente, se alguém tiver uma capacidade figurativa elevada, por exemplo, é provável que venha a ser criativo quando desenha, pinta ou planifica uma decoração; já se for enfatizada uma capacidade verbal, é mais provável que se venha a ser criativo escrevendo. As aptidões refletem-se então nos contornos dos nossos esforços criativos, não só na alta criatividade, mas também na manifestação criativa quotidiana.

Ser criativo é também possuir, ou ser possuído por, uma elevada motivação. É consensual que só se cria quando se está comprometido com o que se faz. Criar é imensamente mais exigente do que reproduzir: é colocar algo do único e irrepetível que cada um de nós é no que se cria e sem paixão isso não acontece. Mesmo se atualmente a motivação extrínseca também cabe na explicação de criatividade, se este tipo de motivação *pode* estar presente quando se cria, a percepção de motivos intrínsecos *tem* necessariamente de fazer parte do processo criativo (Jesus, Rus, Lens, & Imaginário, 2013).

Ser criativo é ainda dominar conhecimentos. A imagem da lâmpada na cabeça frequentemente usada como ilustrativa de criatividade é perigosa porque simplista. Criatividade exige associações remotas da informação (Dineen, 2006), ou seja, ligações entre informações que a maioria das pessoas não considera porque tais informações pertencem a contextos longínquos. Ora, para fazer associações de informação, é necessário possuí-la. Para criar é então importante não só um conhecimento aprofundado acerca do domínio em que se cria, mas também um conhecimento multidisciplinar — e isto não só considerando a alta criatividade, como também a criação no dia-a-dia. Habitua-mos, por vezes, a associar o *insight*, o surgimento de uma ideia solucionadora súbita à criatividade (cf. Sternberg & Lubart, 2003), mas tal *insight* não é sinónimo de inspiração súbita, inexplicável e ocasional: só acontece após intenso trabalho e persistência face ao conhecimento que se vai integrando.

Por seu lado, ser-se criativo não é alheio à dimensão da personalidade (Cropley, 2009). Desde a década de 60 que estão identificadas características de personalidade típicas das pessoas criativas. Claro que ter personalidade não garante ser criativo. O contrário, porém, afirma-se como verdadeiro: ser criativo implica ter características como autonomia, auto-confiança, tolerância à ambiguidade ou persistência. Não há criatividade sem autonomia, pois esta permite a individualidade, a singularidade do projecto e as pessoas criativas normalmente acreditam mais em si mesmas, sendo a auto-confiança um protetor para riscos que rasgos criativos podem implicar. Por sua vez, a tolerância à ambiguidade permite resistir à pressão natural e íntima para fechar tarefas que prolongam a angústia de um problema aparentemente sem solução, permite manter tais problemas em aberto mais tempo e, assim, as soluções podem ser menos banais, potencialmente mais criativas. Já a persistência aparece como competência fulcral para a resolução de problemas em geral e a criativa em particular num mundo

atual em que tudo parece tão complexo e sofisticado, mas tudo também parece demasiadamente fácil no que respeita à busca de informação.

Ser criativo associa-se ainda a processos cognitivos. Há formas de pensar, de processar mentalmente a informação também típicas, mais facilmente executáveis, tomando as pessoas criativas (Zeng, Protector & Salvendy, 2011). Estas pessoas são, por exemplo, mais flexíveis a perceberem visualmente o que as rodeia. Face a estímulos visuais, retiram deles mais facilmente sentidos alternativos, fazendo diferentes sínteses perceptivas (Smith & Amnér, 1997). As pessoas criativas usam mais a imagética, podendo esta facilitar processos de comparação, de síntese ou de evocação da informação, assim como a concretização de conceitos abstratos ou a previsão de consequências (Ward, Smith & Finke, 1999). Há nelas também maior facilidade para a formulação de analogias ou de metáforas, o que potencia o desenvolvimento e a comunicação de ideias (Sternberg & Lubart, 2003). Às pessoas criativas não lhes é ainda suficiente o envolvimento no *problem solving*, procurando também a dimensão do *problem finding*. Face a problemas já existentes mas não óbvios, têm a sagacidade de descobri-los e formulam novos problemas (Starko, 2010).

Por último, não se pode esquecer que criatividade é uma atribuição. Falar de criatividade é falar numa dimensão irritantemente presente (porque subjetiva) e inultrapassável nesse conceito: a influência de um olhar de outrem. Há então o condicionamento do que se cria pela valoração de alguém que pode ser o professor avaliando o trabalho dos alunos, o crítico de arte ou o próprio momento sócio-histórico que vai filtrando o que é e não é criativo (Cropley, 2009).

Criatividade é então esta co-incidência, esta co-existência necessária de fatores que implicam, na sua maioria, a relação do indivíduo com o meio e que podem ser mutáveis nesse indivíduo (talvez com as exceções das aptidões e do olhar de outro). Porém, deseja-se ainda fazer a sistematização de algumas preocupações sobre o conceito acabado de expor, refletir desafios que são transversais a qualquer contexto profissional ou pessoal, que interpelam qualquer um de nós.

DESAFIOS DO CONCEITO: CONTROVÉRSIAS TEÓRICAS COM IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Há duas controvérsias marcantes no percurso de investigação sobre criatividade com consequências pertinentes para a prática, frequentemente referidas (Craft, Jeffrey, & Leibling, 2007). Por um lado, problematiza-se a distribuição popula-

cional da criatividade. De uma forma prática pode colocar-se a questão da seguinte forma: quando se fala em Mozart ou em Einstein, fala-se essencialmente do mesmo tipo de requisitos (emocionais e cognitivos) que quando se fala do nosso aluno ou do nosso colega criativo? Ou estão em causa, nestes casos, dimensões *radicalmente* diferentes? Nas décadas de 60 a 80, autores como Torrance (1967) defendiam um potencial criativo universal, uma distribuição normal da criatividade, uma não diferença radical na *essência* das ferramentas criativas seja para quem for. Contudo, autores como, por exemplo, Vernon (1989), não suportavam, nessas décadas, que a *Big C* (criatividade reconhecida socialmente) fosse tomada como equivalente à *little c* (criatividade no quotidiano) e que esta última pudesse representar o *verdadeiro* conceito de criatividade. Vernon (1989, p. 95) ironizou mesmo dizendo «não queiram que a criatividade de Da Vinci esteja na continuidade da do meu jardineiro...». Ora, continuam a afirmar-se trabalhos cujo centro de interesse é inequivocamente indivíduos criativos que mudam paradigmas (Gardner, 2011) e reafirma-se mesmo uma distribuição assimétrica para este conceito (Feist, 2006), na qual muito poucos indivíduos manifestariam muita criatividade e muitos indivíduos manifestariam pouca. Por seu lado, vemos autores continuando a investir num potencial universal a promover em qualquer contexto do quotidiano (Runco, 2007).

Esta é uma questão que não serve apenas o prazer de discussão teórica: tem consequências fortes nas opções face à aposta de mudar pessoas que nos rodeiam. Como no mundo da educação podem ser privilegiadas investigações e intervenções para o desenvolvimento de competências criativas, acreditando que estas são essencialmente atribuíveis a uma pequena parte da população? E a controvérsia, a ambiguidade, resistindo há décadas, mina a conceção de criatividade e vai servindo pragmaticamente apostas e discursos interventivos diferentes.

Outra importante ambiguidade tem a ver com questão: quando se é criativo, tendencialmente manifesta-se criatividade nas várias exigências com que somos confrontados? Tendemos a pintar tudo de *ouro* como se fossemos um Rei Midas, independentemente dos domínios de realização? Criatividade afirma-se assim como sendo um fenómeno essencialmente genérico? Ou, pelo contrário, é-se tendencialmente criativo numa ou noutra área, podendo não sê-lo nada nas restantes? Criatividade afirma-se assim como sendo um fenómeno essencialmente específico? Esta é uma das mais duradouras controvérsias no estudo da criatividade. Autores como Martindale (1989) dizem há anos que há

algo de irremediavelmente global na criatividade, tendo afirmado que «um Físico e um Poeta criativos são mais parecidos entre si do que um Físico criativo e outro não criativo e do que um Poeta criativo e outro não criativo» (p. 212); também trabalhos como o de Bernstein e Bernstein (2006) mostram semelhanças cognitivas e de personalidade entre diferentes domínios como as ciências e as artes, parecendo emergir mais similaridades do que diferenças. Por outro lado, autores como Kaufman e Baer (2006) mostraram empiricamente que as especificidades do domínio em que tentamos ser criativos condicionam grandemente a probabilidade de o sermos, sendo particularmente importante no fator conhecimento.

Ora, também esta controvérsia alimenta as nossas práticas. Os indivíduos que investem na criatividade de outros e se orientam pela globalidade tentarão trabalhá-la mais ou menos independentemente dos contextos (por exemplo, disciplinares) em que se movem; os que apostam na especificidade aproveitarão os contornos de cada contexto e problematizarão mais o *transfer* do treino criativo. Apesar da especificidade parecer ganhar terreno actualmente, a discussão mantém-se acesa.

DESAFIOS DO CONCEITO: A RESISTÊNCIA DE ALGUNS MITOS

Mitos são crenças erradas sobre algo difícil de conhecer ou de compreender. Relembrando a complexidade do conceito de criatividade, não é estranho constatar a subsistência de mitos sobre ele durante décadas, resistindo mesmo a evidências empíricas que os contradizem. Serão ilustrados então alguns desses mitos que, apesar de serem antigos, perturbam ainda o estudo e a prática de criatividade.

Voltemos à imagem perigosa da lâmpada que súbita e inexplicavelmente se acende no cérebro para ilustrar criatividade. Não está em causa que poderá restar sempre algo por esclarecer no processo criativo, que poderá restar por explicar uma centelha que faz a diferença entre o que é simplesmente conhecer, compreender, reproduzir, e o que é inovação, provocadora da pergunta fascinada «mas porque não me lembrei eu disto?!». Talvez resista sempre esse 1% *de inspiração*, parafraseando Edison, que tem a ver com a condição solitária e extraordinária de todos sermos únicos e de criatividade requerer tal singularidade. Contudo, sobram os 99% *de transpiração*. O *insight* — ou os *mini-insights* sucessivos e consequentes — existem. Obras como a de Weisberg (1987) ilustraram isso magnificamente. Contudo, ilustraram também que para esse(s) momento(s) de



descoberta súbita e inexplicável surgir(em), um lento percurso de trabalho, de conhecimento, de persistência, de reavaliações e de manutenção teimosa num sentido de objetivo tiveram de ir acontecendo. Explicavelmente. Quer para um Guernica ou para uma Teoria da Evolução das Espécies, quer para um criativo projeto na sala de aula ou para um spot publicitário. A criatividade é assim na atualidade algo *pesquisável*, ideia que o mito da inspiração súbita e inexplicável não deve insistir em perturbar.

Por seu lado, quando se pergunta o que é criatividade, frequentemente surgem as palavras novidade, raridade, diferença. Há então uma duplicidade, consensualmente admitida na difícil definição de criatividade que é esquecida muitas vezes no quotidiano: criatividade não é só originalidade, criatividade não é só diferença. Originalidade assume-se como pura diferença estatística e ser original é banal demais. Ser criativo é um requisito bem mais rico e complexo. Criatividade implica originalidade, mas o inverso não é verdadeiro. Criatividade acontece na duplicidade exigente da originalidade com a eficácia, isto é, com a lógica, a utilidade, o sentido que a ideia diferente pode ter: a diferença terá de servir tal eficácia (Runco, 2007). No quotidiano actual em que são frequentes mensagens publicitárias e sociais de apelo à diferença e à originalidade por si, há então que combater equívocos e reafirmar que criativi-

dade só pode ser inovação se também for associada a essa utilidade valorizadora da ideia original.

Um outro mito com particular importância para a prática é o da associação privilegiada da criatividade ao contexto artístico (Craft *et al.*, 2007). Esta associação privilegiada da manifestação criativa às artes veicula um esquecimento ou uma incompreensão face à criatividade que reveste a investigação científica, a invenção, as ciências humanas e sociais, o desporto ou a liderança. Assim, sendo esta mensagem mítica divulgada mais explícita ou implicitamente, é fácil perceber consequências nos contextos de investigação e de intervenção. A identificação e a promoção de criatividade devem acontecer em diferentes áreas de conhecimento, no desenho e no aproveitamento dos próprios currículos escolares, por exemplo.

Por último, um mito frequentemente referido e com particular incidência no contexto educativo é a associação de criatividade a desviância ou indisciplina. Já Torrance, em 1963, referia que os professores preferiam os alunos delicados, pontuais, obedientes e aceitantes das regras. Também autores como Westby e Dawson (1995) mostraram que os professores tendem a não escolher como preferidos os alunos por eles previamente classificados como tendo características criativas. Ora, apesar deste assunto não ser linear, porque há estudos com dados opostos, muitos educadores

correrão o risco de sentirem desconforto com a autonomia, o gosto pelo risco, a curiosidade, o humor, o questionamento ou a divergência típicos do educando criativo. E entre o que os educadores dizem valorizar inequivocamente face à criatividade dos seus educandos e a gestão da sua prática, pode ir uma grande distância, acabando eventualmente por vencer o receio de que a criatividade lhes pode trazer perturbação. Porém, como afirma Cropley (2009), criatividade pode ser um catalizador de energia, nomeadamente de pessoas que poderiam ser potencialmente perturbadoras. Criatividade, contrariamente ao mito, pode aumentar a probabilidade de comportamentos sadios e adaptados.

CONCLUINDO

Faz sentido terminar como se começou: dizendo que falar de criatividade é difícil. Porém, faz sentido também sublinhar que com todos os paradoxos, resistências, e esperanças também, com que o conceito se foi aqui revestindo, este texto foi suscitado para que houvesse um momento de reflexão, por educadores, acerca de criatividade. Esperemos então que estas palavras possam reforçar não só o estudo, mas também a aplicação intencional, fundamentada e sistemática de atitudes, comportamentos e mesmo estratégias que promovam seres humanos flexíveis, críticos e autónomos, isto é, com competências criativas que permitam o que o futuro lhes exige: inovação e não simples reprodução.

Notas

- [1] Texto que reproduz sinteticamente parte de capítulo publicado em *Psychology of Creativity*, editado pela Nova Publishers (New York)
- [2] Esquema conceitual que organiza investigações/teorizações acerca da criatividade nas categorias Pessoa criativa, Processo criativo, Produto criativo e Press (influência social)

Referências

Berstein, R. & Bernstein, M. R. (2006). Artistic scientists and scientific artists: the link between polymathy and creativity. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity — from potential to realization* (pp. 127–152). Washington DC: APA.

Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), (2007). *Creativity in education*. London: Continuum.

Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning — a guide for teachers and educators*. New York: Routledge Falmer.

Dineen, R. (2006). Views from the chalk face: lecturer's and student's perspectives on the development of creativity in art and design. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 109–117). New York: Routledge.

El-Murad, J. & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188–201.

Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity — from potential to realization* (pp. 57–82). Washington DC: APA.

Feldman, D. H. (1988). Creativity: Dreams, insights and transformations. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Gardner, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. London: Basic Books.

Kaufman, J. C. & Baer, J. (2006). Hawking's Haiku, Madonna's math: Why it is hard to be creative on every room of the house? In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity — from potential to realization* (pp. 3–20). Washington DC: APA.

Jesus, S. N., Rus, C., Lens, W., & Imaginário, S. (2013). Creativity and intrinsic motivation: A meta-analysis of the studies between 1990–2010. *Creativity Research Journal*, 25(1), 80–84.

Martindale, C. (1989). Personality, situation and creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 211–232). New York: Plenum.

Runco, M. A. (2007). *Creativity: theories and themes, research, development and practice*. London: Elsevier Academic Press.

Smith, G. J. & Amnér, G. (1997). Creativity and perception. In M. Runco (Ed.), *Creativity research book*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom — schools of curious delight*. New York: Routledge.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. (2003). The role of intelligence in creativity. In M. Runco (Ed.) *Creative critical processes*. Cresskill, NJ: Hampton Press

Torrance, E. P. (1963). The creative personality and the ideal pupil. *Teacher's College Record*, 65, 220–227.

Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *Journal of Creative Behavior*, 1(2), 137–154.

Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity — Perspectives on individual differences* (pp. 93–110). New York: Plenum.

Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189–212). New York: Cambridge University Press.

Weisberg, R. W. (1987). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Editorial Labor.

Westby, E. L. & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10.

Zeng, L., Proctor, R., & Salvendy, G. (2011). Can traditional divergent-thinking tests be trusted in measuring an predicting real-world creativity? *Creativity Research Journal*, 23(1), 24–37.

MARIA DE FÁTIMA MORAIS

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO MINHO