

O Conto de um Elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade

MARGARET BARRETT

Este artigo introduz o conceito da criatividade a partir da sua utilização nos mais variados domínios do conhecimento e actividade humanas, providenciando uma panorâmica conceptual tendo em conta várias teorias e abordagens. Especifica o tema quanto à forma como vem sendo tratado na investigação nas áreas artísticas, centrando-se no sujeito criativo, no processo criativo e no produto criativo. Finalmente, estabelece alguns critérios susceptíveis de interessar aos professores de música na planificação curricular de actividades musicais tendentes a promover a criatividade.

INTRODUÇÃO

O título deste artigo refere-se à história tão frequentemente citada de três homens cegos e um elefante. Nesta descrição, cada um deles, trabalhando a partir da perspectiva limitada que lhe foi concedida (um no tronco, um na cauda, um ao lado do elefante) chega a uma descrição do fenómeno que está em desacordo com a descrição de outros investigadores. Esta história é instrutiva quando examinamos os modos em que o conceito de criatividade tem sido explorado. O termo criatividade é usado de forma tão comum que se poderia pressupor que há um certo acordo acerca do que ele designa: ainda assim poucos são os escritores nesta área a chegar a um entendimento acerca de uma única definição. Dependendo da parte do "elefante" em que cada um está a tocar (por exemplo, o processo criativo, o produto criativo, ou a pessoa criativa), emergirá uma imagem diferente.

Apesar desta aparente confusão, a criatividade é avaliada aos níveis social e individual como uma virtude: ou seja, como um traço humano positivo, "uma boa qualidade" a ser premiada. Isto está evidente no modo como as sociedades celebram o rendimento do esforço criativo através da promoção da arte e indústria, a distribuição de recompensas financeiras e honras aos que são considerados como pessoas que fazem contribuições "criativas" para os mais variados campos (por ex. O Prémio Nobel), e no modo positivo como o termo é usado em conjunção com um vasto leque de actividades humanas. Agências de publicidade proliferam em "Directores Criativos"; títulos na literatura de "faça-você-mesmo" incluem o conceito de "criatividade" como um aspecto positivo de uma vida

melhor, sugerindo que o compromisso com a criatividade providencie um meio de alcançar aquele objectivo; muitas empresas enviam o pessoal da administração para cursos intitulados "liderança criativa" e o epíteto de criativo, em praticamente qualquer contexto (cozinha criativa, pensamento criativo, escrita criativa, ensino criativo), é visto como uma característica positiva. A partir disto podemos deduzir que a criatividade é vista como tendo alguma importância cultural, económica e social. Ainda assim, apesar deste brotar de interesse popular na criatividade, a literatura de pesquisa levanta mais questões acerca deste fenómeno do que respostas.

Dentro do domínio da educação musical, parece não haver menos confusão acerca do conceito de criatividade e a sua aplicação, com três áreas principais de conflito emergindo. Em primeiro lugar: a actividade criativa tende a ser combinada com os processos musicais generativos de composição e improvisação, uma combinação que muitos questionariam, considerando que nem tudo o que ocorre em nome da "composição" e "improvisação" seja necessariamente criativo. Em segundo lugar: embora a composição e improvisação tenham sido vistas tradicionalmente como processos criativos, estes não são necessariamente os únicos processos através dos quais a actividade criativa é evidenciada. Para alguns, processos tais como fazer arranjos, dirigir, e executar podem ser vistos como actividades igualmente criativas (Elliott, 1995; Webster, 1992). Em terceiro lugar: embora um grande número de investigadores em educação musical tenha devotado a sua atenção ao estudo da criatividade como um fenómeno distinto de comportamento musical, outros consideraram que os processos generativos de composição e improvisação são um meio eficaz pelo qual a aprendizagem da música pode ser promovida a nível geral, com uma menor focagem no potencial "criativo" de tal actividade.

Neste artigo explorarei uma variedade de perspectivas teóricas acerca da criatividade a nível geral e considerarei as implicações práticas destas perspectivas no contexto da educação musical e as questões levantadas anteriormente. Deverá ter-se em atenção que este artigo não tenciona ser uma análise exaustiva do estudo dos processos infantis criativos e/ou de composição e produtos musicais, um assunto que foi falado em documentos escritos anteriores (Barrett, 1998).

TENTATIVA DE DEFINIR CRIATIVIDADE

Embora o interesse na "Criatividade" enquanto um tópico de pesquisa possa ser descrito como um fenómeno relativamente recente, a referência ao papel da criatividade na vida intelectual da cultura ocidental tem sido um aspecto de especulação filosófica desde o tempo de Platão e Aristóteles. Consequentemente, a literatura filosófica, quer nas artes quer nas ciências, fornece perspectivas sobre a natureza e definição da criatividade, perspectivas essas que estão inevitavelmente situadas na História e são características da civilização ocidental. Na literatura, o estudo da criatividade testemunhou uma diversidade de abordagens. Estas incluem: a cognitiva (Finke, Ward & Smith, 1992; Weisberg, 1993), a psicométrica (Torrance, 1974); a psicodinâmica (Storr, 1972, 1997) e a sócio-individual (Amabile, 1983; Eysenck, 1993). Uma característica comum de cada uma destas abordagens é a ênfase numa única característica, tal como o estilo cognitivo ou os traços de personalidade, como factor explicativo da criatividade. Mais recentemente, os investigadores adoptaram termos como "sistémico" ou "confluência" na sua aproximação ao estudo da criatividade (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1998; Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1993) em que esta é identificada como um resultado potencial da actividade em que uma variedade de características está em evidência. Por exemplo, num trabalho recente, Amabile argumenta em favor de um modelo de criatividade "componencial", onde um conjunto de componentes, advindos de uma combinação de competências necessárias, capacidades aprendidas e atitudes face à tarefa, são identificados como condições necessárias e suficientes para a produção criativa em qualquer domínio (1996: 81).

As tentativas para definir criatividade têm-se situado a partir de uma variedade de perspectivas incluindo as da pessoa, o processo, o produto e, mais recentemente, o ambiente no qual se observa que a actividade criativa ocorre. Esta diversidade de perspectivas resultou numa variedade proporcional de definições. A um nível mais geral, "criar" é definido como a capacidade de "dar vida a, originar; fazer surgir através das próprias acções..." (The Concise Oxford Dictionary: 223), uma definição que se centra no papel da pessoa. Ao definir "criativo" estipula-se o seguinte: criar; apto a criar; inventivo, imaginativo; mostrar imaginação assim como capacidade de rotina; (The Concise Oxford Dictionary: 223). A última parcela desta entrada, com a sua referência à capacidade de rotina considera que o conhecimento e capacidade num domínio são necessários antes que a actividade criativa possa ocorrer, e mais uma vez opera a partir da perspectiva da

pessoa. A descrição de Elliott da pessoa criativa como alguém que é "reconhecível enquanto pessoa que tem um alto nível de conhecimento prático-específico e a habilidade para usar este conhecimento para produzir resultados originais e significativos em relação aos padrões e tradições de um domínio" (Elliott, 1995: 229), corrobora esta perspectiva.

Gardner considera que chegar a uma única definição de criatividade é um mito (1993, p. 7), embora chegue a uma definição global da pessoa criativa. Para Gardner, a pessoa criativa é "...uma pessoa que regularmente resolve problemas, imagina produtos ou define novas questões num domínio, de uma forma que inicialmente é considerada uma novidade, mas que, por fim, se torna aceite numa área cultural específica" (1993: 35). Esta definição corresponde à definição de inteligência de Gardner, que é "...a capacidade para resolver problemas ou criar produtos que são avaliados em pelo menos uma área cultural ou comunidade" (1997: 35). A definição de Csikszentmihalyi de pessoa criativa como "...alguém cujos pensamentos ou ações mudam um domínio, ou estabelecem um novo domínio" (1996: 28) complementa a mais extensa definição de Gardner. Estas definições enfatizam as duplas características de novidade e utilidade. Antes da exploração destas características (ver "produto criativo") em mais profundidade, fornecerei um breve panorama da investigação que se tem vindo a centrar na identificação de características da personalidade criativa e no modo como o processo criativo se manifesta.

INVESTIGAR A PESSOA CRIATIVA

As tentativas para descobrir a natureza da pessoa criativa remontam à primeira literatura filosófica, em particular à de Platão. O diálogo *Ion* diz respeito à natureza e ao papel da inspiração na actividade do poeta. Neste trabalho, o personagem Sócrates argumenta que o poeta está possuído pela Musa e sujeito a uma "inspiração divina" na qual o pensamento racional não desempenha qualquer papel. Sócrates comenta acerca do poeta dizendo que "...não há nele qualquer invenção até que tenha sido inspirado, esteja fora de si e a razão o tenha abandonado..." (p. 534 / b, in Tillman & Cahn, 1969: 7). A literatura mais recente tem vindo a adoptar uma visão menos "infectada" acerca da pessoa criativa.

A investigação que se centra na natureza da "personalidade criativa" identifica uma variedade de características que são julgadas como tendo influência na actividade criativa. Em resumo, estas características incluem: a capacidade para tolerar a ambiguidade e a perseverança e a disponibilidade para correr riscos (Csikszentmihalyi, 1996); um estilo

cognitivo que tende para um pensamento divergente (fluência, flexibilidade, originalidade) (Guilford, 1967); persistência, motivação intrínseca e autonomia (Amabile, 1996) e uma "orientação para a descoberta" (Getzels & Csikszentmihalyi, 1973). Embora muitos dos estudos acima referidos possam ser vistos mais como questões de estilo cognitivo do que de personalidade, outros estudos exploraram os traços de personalidade de grupos criativos e consideraram que tais indivíduos são geralmente "...mais introvertidos, independentes, sensíveis, imaginativos, radicais e expeditos" (Kemp, 1996: 196).

Numa análise da investigação em personalidade e criatividade artística, Feist (1999: 278-279) identifica os traços sociais de: dúvida em relação a normas, inconformismo e independência; hostilidade, carácter reservado, antipatia, falta de cordialidade e introversão, como características do artista criativo. Os traços não-sociais identificados incluem: abertura à experiência, inclinação para a fantasia, imaginação; impulsividade e falta de consciencialização; ansiedade, problemas com a afectividade, sensibilidade emocional; iniciativa e ambição. Há paralelismos intrigantes entre a lista de Kemp e a fornecida por Feist. No entanto, também há algumas inconsistências que merecem discussão. Por exemplo, Csikszentmihalyi considera que o tema "introversão versus extroversão" não é assim tão óbvio. Ele afirma que os indivíduos criativos são caracterizados por uma combinação de reflexão direccionada internamente e uma intensa interacção social, comentando que:

"Em vez de serem ou extrovertidos ou introvertidos, tais pessoas parecem expressar ambos os traços no processo de conduzir as suas vidas ...repetidamente os indivíduos criativos acentuam a importância de ver pessoas, ouvir pessoas, trocar ideias e ficar a conhecer o trabalho de outras pessoas."
(1997: 94)

De forma similar, enquanto uma série de estudos enfatiza a importância do pensamento divergente, Csikszentmihalyi considera que o pensamento divergente sozinho é insuficiente porque o "pensamento divergente não é muito útil sem a capacidade de distinguir uma boa ideia de uma má - e esta selectividade envolve pensamento convergente" (1996: 60-61). Para Csikszentmihalyi, parece haver "dimensões de complexidade" no modo como as personalidades criativas se manifestam. Ele considera que o comportamento da pessoa criativa alterna entre uma variedade de traços contrastantes, identificando de forma específica os seguintes:

1. Energia física / períodos de descanso

2. Esperto / ingénuo
3. Espírito brincalhão / disciplina
4. Imaginação e fantasia / sentido de realidade
5. Extroversão introversão
6. Humildade / orgulho
7. Psicologicamente andrógino
8. Paixão / objectividade
9. Sofrimento e dor / extrema alegria (1996: 55-76)

Csikszentmihalyi também explora a noção de "autotélico" ou personalidade "intrinsecamente motivada", descrevendo-a da seguinte forma:

"(...) o interesse da pessoa autotélica não é inteiramente passivo e contemplativo. Também envolve uma tentativa de perceber, ou, no caso do inventor, de resolver os problemas. O ponto importante é que o interesse seja desinteressado; por outras palavras, que não esteja inteiramente ao serviço dos planos pessoais de alguém. Somente se a atenção for, até certo ponto, livre de objectivos pessoais e ambições é que teremos a hipótese de apreender a realidade nos seus próprios termos."
(Csikszentmihalyi, 1997: 125)

A investigação sistemática acerca dos factores motivacionais que contribuem para o desempenho criativo sugere que a motivação intrínseca conduz à criatividade enquanto a motivação extrínseca pode ser prejudicial (Amabile, 1996: 15). Essencialmente, estes estudos sugerem que é mais o grau de capacidade do indivíduo para se centrar nos aspectos intrinsecamente interessantes da tarefa do que nos seus objectivos extrínsecos (por exemplo, cumprir um prazo), que determina a criatividade do processo de trabalho e o produto resultante (Amabile, 1996). Investigação recente na área da motivação e criatividade intrínsecas considera que o "Envolvimento na Tarefa" é um forte precursor de criatividade (Ruscio et al. 1998). Há paralelismos interessantes entre estas descobertas e a pesquisa recente no campo da educação musical. Os resultados desta pesquisa consideram que o nível e a natureza do empenhamento cognitivo (envolvimento na tarefa) enquanto os estudantes praticam as suas competências de performance instrumental, contribuem para níveis mais elevados de consecução no desempenho musical (McPherso & McCormick, 1999). Especificamente, estes investigadores argumentam que os estudantes mais bem sucedidos são mais focalizados e eficientes no seu treino, usando uma variedade de estratégias cognitivas.

Enquanto existe uma área de investigação crescente que examina a personalidade e os factores motivacionais com impacto no jovem músico instrumentista (por exemplo, Davidson et al., 1996; O'Neill, 1999; Sloboda & Davidson, 1996,) há menos pesquisa a tentar explorar estes factores na sua relação com o trabalho do jovem músico nas áreas de composição e improvisação. No entanto, os resultados da investigação referidos anteriormente, sugerem que, ao estabelecer ambientes que educam "o indivíduo criativo" em música, há uma série de factores que precisam de ser tidos em conta. Por exemplo, deveria haver um equilíbrio cuidadoso entre tarefas que são interpretadas como motivadoras intrínseca e extrinsecamente, com as consequentes implicações para a sua avaliação e compreensão; os estudantes deveriam desenvolver estratégias cognitivas que os ajudassem ao lidar com a complexa e ambígua natureza da actividade criativa; deveriam sentir-se confortáveis ao correr riscos com materiais e processos não - familiares e familiares; e deveriam ser encorajados a questionar e a adoptar uma "orientação para a descoberta" nas suas actividades musicais. Em conclusão, Kemp considera que os professores precisam de estar atentos e providenciar um equilíbrio subtil entre "tradição e mudança, disciplina e liberdade, e capacidade de aquisição e liberdade de imaginação" quando organizam contextos tendentes a promover o indivíduo criativo (1996: 52).

INVESTIGAR O PROCESSO CRIATIVO

O modelo de processo criativo de Wallas apoiou uma série de estudos sobre a criatividade. Neste modelo, quatro estágios distintos são identificados, os da preparação, incubação, iluminação e verificação (1926). Embora coincidindo com esta descrição, alguns investigadores sugeriram modificações. Por exemplo, Cropley considera que os quatro estágios identificados por Wallas deveriam ser suplementados pela adição dos estágios de "comunicação" e "validação" (1997: 89). Csikszentmihalyi refere-se à descrição de Wallas e considera que o processo nunca é linear, antes é recorrente, com o criador a voltar aos períodos de incubação acrescentando pequenas "epifanias" de discernimento (1996: 79-80). Csikszentmihalyi também identifica nove elementos principais no processo criativo das "pessoas criativas". Estes incluem: a identificação de objectivos claros; a presença de um *feedback* imediato; um equilíbrio entre desafio e capacidades; a fusão de acção e consciência; a exclusão de distrações; a falta de medo de falhanço; o desaparecimento da autoconsciência; a distorção do sentido de tempo e a natureza autotélica da actividade

(1996: 111-113).

Estudos no campo da teoria *Flow*¹ também trataram questões relacionadas com o estudo da criatividade, especificamente a natureza da experiência quando os indivíduos estão empenhados na actividade criativa. Tal experiência é descrita como ocorrendo quando

"(...) as competências de uma pessoa estão completamente envolvidas em vencer um desafio que é quase praticável. As experiências satisfatórias normalmente envolvem um bom equilíbrio entre a capacidade de cada um para agir e as oportunidades disponíveis para a acção." (Csikszentmihalyi, 1997: 30)

A investigação anterior identifica as dimensões principais de *flow* como "...um envolvimento intenso, profunda concentração, clareza de objectivos e *feedback*, perda do sentido de tempo, falta de autoconsciência e transcendência do eu, conduzindo a uma experiência autotélica, ou seja, uma experiência intrinsecamente recompensadora..." (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988: 365).

A defesa e o estudo dos "processos criativos" na educação musical tem uma história considerável, uma história que reflecte uma variedade de pontos de vista respeitantes à natureza e função de tal experiência no currículo da escola. Para alguns, a experiência do "processo criativo", vista essencialmente em termos de composição ou improvisação, é avaliada em si mesma como um modo de promover o pensamento musical. Outros consideram que essa composição, ou experiência criativa, é necessária como um modo de introduzir a criança nos materiais e técnicas da música contemporânea. A investigação mais recente procurou examinar a natureza do pensamento musical das crianças através do estudo dos seus processos e produtos de composição e improvisação². Dado este interesse, é curioso que a pesquisa que procurou examinar a natureza dos processos de composição e improvisação das crianças tenha tendido a eliminar como variáveis aqueles mesmos elementos identificados no campo da investigação criativa como sendo, geralmente, cruciais para a promoção da criatividade. Por exemplo, estudos que estipularam que os sujeitos não deveriam ter experiência prévia de composição e / ou improvisação, eliminaram a possibilidade de os mesmos alcançarem um equilíbrio entre competências e desafio. A adopção de condições "clínicas" em estudos em que os indivíduos não recebem *feedback* pelos seus esforços, também elimina um factor crucial na promoção da criatividade. De forma similar, estudos que impuseram limites de tempo

estritos no período de composição, diminuem as oportunidades de os indivíduos imergirem numa tarefa e perderem a noção do tempo, no sentido da acção e da consciência se fundirem³.

As abordagens psicométricas do estudo dos processos criativos e pensamento criativo das crianças na música são igualmente problemáticas ⁴. Embora tais abordagens forneçam um modo efectivo e eficaz de obter uma avaliação classificada objectivamente da criatividade de um indivíduo, há uma série de críticas a tais abordagens. Por exemplo, testes psicométricos do pensamento criativo em vários domínios, foram criticados em termos de: 1. a trivialidade da tarefa dada aos participantes (Sternberg, 1986); 2. a noção de que o pensamento divergente manifestado através da fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração é um verdadeiro reflexo de criatividade (Amabile, 1983; Gardner, 1993) e 3. a noção de que o estudo de pessoas "comuns" pode iluminar as formas pelas quais a criatividade se manifesta a níveis mais elevados (Gardner, 1993). Ao apreciar os testes de criatividade em qualquer domínio, Gardner questiona a sua validade afirmando que uma pontuação mais elevada num teste não garante que o indivíduo seja capaz de demonstrar criatividade numa vocação específica (1993: 20). À luz destas discrepâncias entre o que é sugerido pela investigação no vasto campo da criatividade e a forma como certos estudos em educação musical têm sido construídos, deveriam ser tomadas precauções no que toca às respectivas conclusões.

Ao mesmo tempo que alguns dos elementos identificados por Csikszentmihalyi no processo criativo dos indivíduos pareçam ser mais alcançáveis num cenário de sala de aula, há, nas suas descrições, algumas questões importantes para os professores de música. Por exemplo, a indicação de objectivos claros, o feedback imediato e construtivo e tarefas que equilibrem desafio e competências, constituem linhas de orientação eficazes para planear experiências musicais que fomentem processos criativos e a concretização da criatividade. Dadas as circunstâncias institucionais que existem em muitas escolas e o aumento da ênfase no rendimento, conseguir um ambiente em que o factor tempo tenha pouca importância, as distrações estejam excluídas e não exista o medo de falhar, pode ser mais difícil de alcançar. No entanto, um equilíbrio entre exigências institucionais e individuais pode constituir um princípio de orientação na planificação de um trabalho propiciador da criatividade.

INVESTIGAR O PRODUTO CRIATIVO

Elliott enfatiza a centralidade do "produto" em qualquer noção de criatividade, comentando que

"(...) a criatividade envolve (1) fazer algo e (2) algo que é feito como resultado tangível ou o produto com prioridade em questões de criatividade. Criativo é um termo congratulatório que escolhe uma realização concreta que pessoas inteligentes consideram ser especialmente importante em relação a um contexto específico de fazer ou criar." (Elliott, 1995: 216)

A ênfase de Elliott na "realização concreta" que é suposta ser "especialmente importante" está em paralelo com aquelas descrições de criatividade que enfatizam as características da novidade e utilidade em qualquer julgamento acerca de criatividade. Ao escrever em 1962, Torrance descreve a criatividade como a "emergência de um produto relacional invulgar, como consequência da singularidade do indivíduo, por um lado, e materiais, eventos, pessoas e circunstâncias da sua vida, por outro lado." (1962: 139). Mais de três décadas mais tarde, estas características mantiveram-se constantes nas tentativas de descrever e definir criatividade e os termos que lhe estão associados. Por exemplo:

"Uma ideia criativa tem que ser útil, luminosa ou desafiadora de alguma maneira" (Bode, 1991: 30).

"(...) um produto ou resposta não pode ser meramente diferente para bem da diferença; também deve ser apropriado, correcto, útil, valioso, ou de sentido expressivo" (Amabile & Tighe, 1993: 9).

"A criatividade está reflectida na geração de produtos invulgares, socialmente valiosos" (Mumford, Reiter-Palmon, & Redmond, 1994:3).

"Criatividade é a capacidade de produzir trabalho que é tão invulgar (i.e., original, inesperado) quanto apropriado i.e., útil, adaptável no que diz respeito aos constrangimentos da tarefa)..." (Sternberg & Lubart, 1999: 3).

Ao escrever na literatura popular sobre criatividade, de Bono focou-se nas questões paralelas de mudança e inovação nas suas definições de criatividade, argumentando que "a criatividade está relacionada com a mudança, inovação, invenção, novas ideias, e novas alternativas" (de Bono, 1985 / 1990: 131). Ghiselin também admite a noção de mudança como um aspecto crucial da criatividade, descrevendo o processo criativo como um "processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução" (1952: 12).

Muitos investigadores em criatividade enfatizam a noção de "uma regra de 10 anos" como uma característica de realização criativa genuína (Csikszentmihalyi, 1996; Gardner,

1993; Gruber and Wallace, 1999, 111; Weisberg, 1999). Sob esta regra é afirmado que um período significativo de tempo deve ser passado a trabalhar dentro de um domínio (aproximadamente 10 anos) antes de um indivíduo ter desenvolvido um conhecimento suficiente para efectuar qualquer mudança (ou contribuição criativa) dentro desse domínio. Tal como Csikszentmihalyi o coloca, "...uma concretização genuinamente criativa quase nunca é o resultado de um discernimento repentino, um *flash* incandescente no escuro, mas vem após anos de trabalho árduo" (1996: 1).

A ênfase nas descrições acima citadas sobre mudança, inovação, singularidade, utilidade e a necessidade de períodos de tempo consideráveis para desenvolver competências suficientes, sugere que as crianças não são capazes de criatividade. De facto, discutindo a noção de talento e criatividade, Csikszentmihalyi afirma que:

"As crianças podem revelar um imenso talento, mas não podem ser criativas porque a criatividade envolve mudar um modo de fazer as coisas ou de pensar e isso, por sua vez, requer terem compreendido os modos antigos de fazer e pensar. Isto, não interessa quão preciosa é a criança, ela ou ele não podem fazer." (Csikszentmihalyi, 1996: 155)

Estas perspectivas conduziram ao desenvolvimento de um "sistema" modelo de criatividade no qual Csikszentmihalyi propõe que a criatividade seja o resultado da confluência de três factores, os do "indivíduo", do "domínio" e do "campo". Neste modelo, qualquer resultado criativo desenvolvido por um indivíduo deve ser avaliado por especialistas da área para que constitua uma contribuição significativa para um domínio⁵. Csikszentmihalyi descreve o modelo da forma como se segue:

"(...) a criatividade pode ser observada somente nas inter-relações de um sistema constituído por três partes principais. A primeira delas é o *domínio*, que consiste num conjunto de regras e procedimentos simbólicos...A segunda componente da criatividade é o *campo*, que inclui todos os indivíduos que actuam como garantia de um domínio...É este campo que selecciona os novos trabalhos de arte que merecem ser reconhecidos, preservados e lembrados. Finalmente, a terceira componente do sistema criativo é a *pessoa* individual. A criatividade ocorre quando uma pessoa, utilizando símbolos de um dado domínio tal como a música...tem uma ideia nova ou vê um novo padrão e quando esta singularidade é seleccionada pelo campo apropriado para inclusão no domínio relevante." (1996: 28)

Este modelo de criatividade está na base de uma série de perspectivas acerca da criatividade incluindo as de Gardner, (1993) e Elliott (1995). Ao escrever acerca da

realização criativa na música, Elliott afirma que "no domínio da MÚSICA ... as palavras *criativo* e *criar* apelam para realizações de composição musical, improvisação e harmonização que sejam originais e significativas dentro do contexto de uma prática musical específica, incluindo instâncias de execução, que se afastem de modo altamente original e importante das tradições existentes" (1995: 219).

As implicações da "visão sistemática da criatividade" para a educação musical são significativas. Dado a ênfase na singularidade, inovação e utilidade e a sua apreciação no contexto da prática musical na sociedade, é duvidoso que os produtos musicais das crianças possam ser julgados como realização criativa. Como a maioria das crianças tem claramente capacidades e conhecimento limitados em comparação com os que trabalham na prática musical em modos reconhecidos pelo "campo", pareceria impossível para eles produzir trabalho "criativo". Para os aderentes do modelo sistemático tal como foi apresentado por Csikszentmihalyi, muita, se não toda a actividade musical que ocorre no contexto escolar, não constitui uma contribuição original para o domínio e, assim sendo, não pode ser considerada como uma realização criativa genuína.

Uma perspectiva da realização criativa menos rigorosa é apresentada por uma série de investigadores que consideram que a criatividade pode ocorrer numa variedade de níveis (Amabile, 1983). Embora Gardner pareça apoiar o "modelo sistemático" de criatividade tal como foi apresentado por Csikszentmihalyi, é interessante notar que ele também avança com a noção de criatividade com "C pequeno" e "C grande" (Gardner, 1993). Para Gardner, este último está caracterizado nos trabalhos de indivíduos como Sigmund Freud, Martha Graham e Pablo Picasso, enquanto que o anterior pode ser evidenciado nos resultados do modo como os indivíduos abordam inovadoramente a actividade de todos os dias. Boden prefigurou esta ideia com a sua definição de criatividade "P" (criatividade psicológica) e criatividade "H" (criatividade histórica). Para Boden, a primeira refere-se à geração de ideias criativas que são singulares para a mente do indivíduo que as criou, enquanto a última se refere àquelas ideias que são singulares quer para o indivíduo como para o contexto do "todo da história humana" (1991: 32; 1994: 76). Outros investigadores também apoiam a noção de que a criatividade é comum numa vasta variedade de actividades diárias (Runco and Richards, 2000), evidenciada em desvios singulares das abordagens rotineiras.

A partir do que foi acima referido, poderia ser argumentado que a criatividade seja

perspectivada como um continuum que vai da abordagem singular de um indivíduo a um problema diário até às grandes contribuições para os domínios do conhecimento que efectuam uma mudança significativa. Tal perspectiva permite uma noção de criatividade em que esta pode ser evidenciada numa variedade de actividades musicais e a uma grande variedade de níveis. A criatividade musical segundo esta perspectiva não é só território dos prodigiosamente dotados ou evidenciada unicamente nos processos generativos de composição e improvisação. Antes poderá ser vista como um fenómeno que se manifesta em abordagens singulares a uma variedade de processos musicais, onde as crianças trazem para a tarefa variados níveis de capacidades e compreensão e se esforçam por alcançar um resultado musical que seja invulgar e único para eles naquela dada altura. Tal perspectiva não sugere que os esforços das crianças sejam avaliados num contexto social mais amplo, como contribuições para o domínio da música. Antes, reconhece os contextos nos quais as crianças se lançam na experiência musical e sugere que as suas realizações musicais sejam avaliadas no contexto da educação musical, por especialistas nesse domínio, ou seja, os professores.

CONCLUSÕES

As questões abordadas nas discussões acima referidas tornam evidente que a natureza da criatividade e a concretização criativa na educação musical têm a ver com a definição de criatividade defendida e a perspectiva a partir da qual se vê o fenómeno. Para voltar à história do elefante, esta perspectiva foca-se na pessoa, no processo, no produto, no contexto ou na combinação de alguns ou de todos estes componentes? Quando a pesquisa sobre a criatividade é examinada para além do campo da educação musical, a natureza paradoxal do fenómeno fica ainda mais evidente. No entanto, parece haver algumas constantes nos resultados dessa investigação que podem ser instrutivas para os professores de música.

O breve exame da pesquisa acima fornecida sugere que a familiaridade com as capacidades, conhecimento e processos de domínios específicos, contribui para a concretização criativa, enfatizando a necessidade de uma intervenção precoce. Muita da investigação considera que a curiosidade, a tendência para questionar e para estar aberto à experiência contribui para a criatividade. Reciprocamente, a capacidade para se envolver, concentrar e focar na experiência são também consideradas importantes. Finalmente, a

pesquisa no campo da motivação intrínseca e experiência de *Flow* sugere que estes são factores importantes na concretização criativa. Esta identificação com a combinação de competências relevantes para o domínio e conhecimento, competências relevantes para a criatividade e conhecimento e motivação intrínseca, são factores comuns ao trabalho de Csikszentmihalyi (1996), Amabile (1996), e outros (Stenberg & Lubart, 1999).

No que diz respeito a promover a criatividade, Gardner (1997: 143-145) sugere o seguinte:

1. trabalhar firmemente para se melhorar as competências no domínio
2. a presença de modelos é cruciais
3. lidar de forma produtiva com o insucesso e a desilusão
4. conhecer outros com talentos e interesses similares (travar conhecimento com o domínio e o campo)

Para Gardner, a criatividade e o carácter extraordinário emergem quando "...indivíduos ambiciosos são expostos a modelos extraordinários; meditam sobre as lições incorporadas nesses modelos e têm a oportunidade de se empenhar em práticas exigentes num cenário relativamente protegido" (1997: 145). À luz disto, os professores de música devem perguntar-se: até que ponto é que expomos as crianças a modelos extraordinários e os assistimos no desenvolvimento das suas capacidades num ambiente que lide de forma produtiva com o insucesso e promova relações com outros de interesses e capacidades similares? A inclusão da experiência criativa e de processos de composição e improvisação na organização curricular nacional de muitos países⁶, mostra a necessidade da investigação continuada do fenómeno da criatividade, do modo como ele se manifesta e, sobretudo, poderá ser favorecido na actividade musical das crianças.

NOTAS

¹ Por não encontrarmos termo equivalente em português optamos por manter o termo *flow*; contudo concentração e absorção serão provavelmente os termos mais aproximados (n. t.)

² Ver Barrett, op cit.

³ Ver Barrett, 1998 para um resumo desta investigação

⁴ Ver Webster's Measurement of creative thinking in music (1992).

⁵ Para uma crítica da perspectiva sistemática de criatividade na educação musical ver Barrett, in Press.

⁶ Por exemplo, os documentos de música desenvolvidos na Austrália (Curriculum Corporation, 1994), Inglaterra (Department for Education, 1995), e EUA (Music Educators National Conference, 1994) identificam todos a composição como um componente nuclear dos currículos de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Co.: Westview Press
- AMABILE, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer – Verlag.
- AMABILE, T. & Tighe, E. (1983). "Questions of creativity", in J. Brockman (ed.) *Creativity*. New York: Simon & Schuster, pp. 7-27.
- BARRETT, M. (in press). "Children's communities of musical practise: some socio-cultural implications of a systems view of creativity", in *music education*. In D.J. Elliott (ed.) *Critical Matters*. New York: Oxford University Press.
- BARRETT, M. (1998). "Researching children's compositional processes and products: what have we learnt?", in B. Sundin, G. E. McPherson, & G. Folkestad (ed.) *Children Composing*. Research in Music Education 1998: 1 Malmo: Malmo Academy of Music, Lund University.
- BODEN, M. A. (1994 / 1996). "What is creativity?", in M. A. Boden (ed.) *Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: The MIT press, pp. 75-118.
- BODEN, M. A. (1991). *The creative mind*. New York: basic books.
- CROPLEY, A. J. (1997). "Fostering creativity in the classroom: general principles", in M.A. Runco (ed.) *The creativity research handbook*. Cresskill, NJ.: Hampton Press, pp. 83-114.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & CSIKSZENTMIHALYI, I. S. (1998) (ed.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CURRICULUM CORPORATION, (1994). *The Arts – A statement for Australian schools*. Carlton: Curriculum Corporation.
- DAVIDSON, J., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G. & SLOBODA, J. A. (1996). "The role of parental influences in the development of musical performance", in *British Journal of Developmental Psychology*, 14, pp. 399-412.
- DE BONO, E. (1985 / 1990). *Six thinking hats*. England: Penguin books Ltd.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION, (1995). *Music in the national curriculum*. London: HMSO.
- ELLIOTT, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- EYSENCK, H. J. (1993) . "Creativity and personality: a theoretical perspective", in *Psychology Inquiry*, 4, pp. 147-178.
- FEIST, G. J., (1999). "The influence of personality on artistic and scientific creativity", in R.J. Sternberg (ed.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 273-296.
- FINKE, R. A., WARD, T. B. & SMITH, S. M. (1992). *Creative cognition: theory, research and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- GARDNER, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1997). *Extraordinary minds*. London: Weidenfield and Nicholls.
- GETZELS, J. W. & CSIKSZENTMIHALYI, M. (1973). "The personality of young artists: an empirical and theoretical explanation", in *British Journal of Psychology*, 64 (1) pp. 91-104.
- GHISELIN, B. (1952) (ed.). *The creative process*. Berkeley, Ca: University of California Press.