



A imaginação na Pedagogia

Agostinho Ribeiro*

I. Imaginação e criatividade

Gaston Bachelard tratou abundantemente o tema da imaginação – identificada com a faculdade criadora – nas obras que dedicou à poesia e aos quatro elementos¹. Na sua perspectiva a imaginação procede da percepção, deformando-a e transformando-a. Mas o que é mais original em Bachelard é que ele distinguiu nesta referência ao mundo exterior modalidades diversas, configurando três tipos de imaginação.

Na nossa cultura – nota Bachelard – privilegia-se indevidamente a *imaginação formal*, de tipo escolar, que tende para a clareza. Neste tipo de imaginação as imagens do exterior são associadas por *composição*, para se chegar a valores objectivos, socialmente negociáveis. Mas se olharmos para as filosofias tradicionais, as antigas cosmologias ou a alquimia, deparamos com outro tipo de imaginação, indevidamente desprezada pelos psicólogos: É a *imaginação material*, que não só se serve de imagens de formas, mas se define pelos “devaneios da matéria”. Aqui já não se trata de composição, mas de *combinação* de imagens extraídas dos quatro elementos. Existe ainda a *imaginação dinâmica*, que é o prolongamento natural da imaginação material. É que a mente humana não apreende os elementos da natureza na sua inércia, mas no movimento que os anima. E é precisamente por essa via que a imaginação atinge a transcendência ou a sublimação.

Guilford, o pioneiro dos estudos sobre a criatividade², entendeu esta como uma característica pessoal da esfera do pensamento. Por isso, ao desenhar o modelo estrutural da sua “teoria do intelecto” integrou nele o “pensamento criativo”, entendido como “actividade de *produção divergente*”. Naturalmente não o incluiu entre os *conteúdos*, nem entre os *produtos*, mas na categoria das *operações*, a par do *conhecimento*, da *memória*, da *produção convergente* e da *avaliação*. Quando se propôs caracterizar a personalidade criadora, Guilford identificou, conseqüentemente, aptidões cognitivas: *fluidez* (ou abundância de ideias), *flexibilidade* (por oposição a rigidez), *originalidade*, *elaboração*, *sensibilidade* (para os problemas), *redefinição do objecto*, *aptidão para simplificar*, *aptidão para lidar com a complexidade*.

A criatividade não se confunde, porém, com imaginação pura ou fantasia. Como os continuadores de Guilford não se cansaram de esclarecer, o pensamento “divergente” só

* Docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

1 Cf. *La psychanalyse du feu* (1938); *Lautréamont* (1939); *L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière* (1942); *L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement* (1944); *La terre et les rêveries de la volonté, essai sur l'imagination des forces* (1948); *La terre et les rêveries du repos, essai sur les images de l'intimité* (1948).

2 Cf. “Creativity” in *American Psychologist*, 1950 (5), 444-454.; *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.

pode ser validado como criativo quando, além de original, é consistente e útil; e cedo se estabeleceu o consenso de que a *novidade*, a *coerência interna* e a *adaptação* são critérios fundamentais para identificar a criatividade de uma ideia ou de uma obra. Entenda-se que este último critério, referindo-se directamente à funcionalidade do produto, implica indirectamente a sua aceitabilidade social.

Howard Gardner³ (1996) – o teórico das “inteligências múltiplas” – tornou mais claro que a explicação dos fenómenos criativos não está toda na personalidade do criador. Em sua opinião a criação em concreto, ou inovação, depende de um “triângulo criativo” que inclui o *indivíduo* (criador), o *domínio* (sistema simbólico em que ele exerce a sua actividade) e o *campo* (grupo de pessoas “experientes” que “julgam a qualidade do novo trabalho no domínio”). Citando o próprio Gardner (1996): “Toda a actividade criativa se origina, primeiro, da relação entre o indivíduo e o mundo objectivo do trabalho e, segundo, dos laços entre o indivíduo e os outros seres humanos” (p. 10). E em outro passo: “A criatividade é melhor compreendida como um processo dialéctico ou interactivo, em que participam esses três elementos” (p. 33).

2. Imaginação e inteligência

A psicologia herdou da filosofia uma concepção de *inteligência* que a reduz a uma função instrumental (e Guilford não escapa a esse reducionismo). Quer na definição tradicional de *capacidade de resolver problemas* quer na sua versão cibernética de *capacidade de tratar informação*, o que está subentendido (e frequentemente explicitado) é que a inteligência, relacionando conhecimentos e finalidades, serve ao ser humano para dar respostas eficazes aos desafios com que se confronta. Neste sentido a inteligência identifica-se com a racionalidade (pensamento lógico) e com o juízo (no duplo sentido de julgamento e de bom senso). A esta inteligência se opõe a *imaginação*, que é irracional (não obedece à lógica), irrealista (não respeita a percepção) e irresponsável (tem o estatuto de “louca da casa”).

Hoje, ao conceito de razão, prefere-se a metáfora do computador para representar a inteligência. É verdade que “uma metáfora pode ter por vezes uma força extraordinária, não só por alargar os processos do pensamento na ciência, como também por penetrar em domínios ainda desconhecidos da realidade, de certo modo implícitos na metáfora” (Bohm & Peat, p. 61). Mas, na sua evidência aparente, a metáfora possui também aquele “algo de fofo e confortável” que José Antonio Marina (1994) atribui às ideias vagas: são “um bom colchão onde toda a gente acaba por encontrar uma postura cómoda e adormecer” (p. 16).

3 Cf. *Frames of mind, the theory of multiple intelligences* (1983); *Creating minds, an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi* (1993).

Na verdade o modelo computacional deixa de fora algumas funções essenciais da inteligência humana, que é “capaz de dizer não ao estímulo”, como explica Marina; “uma inteligência computacional que se autodetermina” (p. 25), isto é, que conhece e controla os próprios processos. Mais que isso, uma inteligência que não apenas trata informação sobre a realidade e relaciona os meios com os fins, mas é também capaz de funcionar com a irrealidade, criando informação, inventando fins e possibilidades; que, para além de reconhecer a beleza patente no real, descobre o encanto que se esconde no irreal. Em suma, uma inteligência criadora, e não apenas solucionadora de problemas.

Bohm & Peat (1981) dizem que entre a razão e a imaginação existe apenas uma fronteira transparente, separando e unindo ao mesmo tempo a experiência objectiva (que descreve e explica a realidade) e a experiência subjectiva (que a deforma, transforma ou mesmo cria). A aparente incompatibilidade epistemológica é uma produção ideológica da cultura ocidental que, ao instituir o *primado* da razão, pôs sob suspeita não só o *pensamento em imagens*, mas todos os processos mentais que se reclamem da liberdade que o pensamento racional a si próprio recusa. Ora é este pensamento livre (e mesmo lúdico), que possui a capacidade que falta ao pensamento racional para se desprender da realidade e errar por paragens desconhecidas, o que melhor se identifica com a inteligência criadora (p. 81).

O pensamento livre e errante que se desprende da realidade também não se deixa amarrar a uma *memória do passado*. A memória-depósito ou repertório de saberes feitos serviu (e serve) a posição *conservadora* de quem, para gerir o seu dia-a-dia, não precisa mais do que de repetição e rotina. Não serve quando problemas sempre novos desafiam continuamente a inteligência, e muito menos quando se lhe pede que antecipe os problemas do futuro. A memória que nos permite lidar com os problemas novos do presente e com as possibilidades do amanhã não é um arquivo morto, mas um “sistema dinâmico”: uma “riquíssima fonte de operações e ocorrências” (Marina, 1994, p. 118) que fornece à inteligência operatória os “saberes de acesso” à informação contida na realidade (ibid., p. 124) e os guiões para operar sobre ela, as bases para conceber um projecto e as pistas para o concretizar.

Cada contexto cultural privilegia o desenvolvimento e o uso de certas funções psíquicas, em detrimento de outras, consoante as necessidades, os saberes e os valores partilhados, os projectos em curso ou as técnicas disponíveis para os realizar. Por isso diz Marina (p. 118) que “as funções mentais também estão sujeitas às modas, como as saias, os cortes de cabelo ou as doenças”. Ora as teorias psicológicas, que mais não são do que representações do funcionamento psíquico, não escapam a esse fenómeno. Assim, no que se refere à inteligência, estiveram na moda os modelos *holísticos* (“inteligência geral”), os modelos *analíticos* (em termos de “factores” ou de “aptidões”), os modelos *sintéticos* (em termos de “estrutura”, como o de Guilford, já citado). Agora fala-se de *formas de inteligência*, e mesmo de *inteligências múltiplas* (Gardner, 1983).

Para Gardner a inteligência lógico-matemática (que Piaget estudou) é apenas uma entre várias inteligências, sem dúvida a mais conhecida porque privilegiada na escola e preferida nas ciências e nas tecnologias. Mas fácil nos é reconhecer em certas pessoas (ou em nós próprios) uma inteligência *linguística*, ou *musical*, *espacial*, *corporal*, *interpessoal*; ou ainda uma inteligência *intrapessoal*, *naturalista*, *existencial*. Em cada uma destas inteligências há, evidentemente, uma função criativa; porque, como diz Gardner (1996), “se a inteligência é plural, *a fortiori* o é a criatividade” (p. X).

3. Criatividade e educação

Guilford entendia a criatividade como uma característica comum de pessoas comuns, que abrange todos os domínios em que a inteligência se exerce, e que pode ser desenvolvida por uma pedagogia adequada. Ao longo de meio século, a “descoberta” de Guilford não só inspirou muita investigação psicológica, mas conquistou o grande público, ao ponto de hoje, pelo menos ao nível do discurso, se reconhecer à criatividade o estatuto de valor cultural. Bem menor foi o entusiasmo verificado, na prática, nos meios pedagógicos, e sobretudo nas instâncias de decisão política em matéria de educação. Consequentemente os sistemas educativos não desenvolveram uma “cultura da criatividade”, na qual necessariamente se inscrevesse uma *pedagogia da criatividade*, apoiada numa *formação de educadores* adequada.

A situação é tanto mais dramática, quanto nos meios escolares o próprio conceito de criatividade é frequentemente adulterado, originando práticas educativas ineficazes, distorcidas, e mesmo perversas. O fenómeno é conhecido, quando se verifica a *banalização* do conhecimento científico: o que é *novo* ou *estranho* sofre distorções, para que possa ser integrado no saber comum. É isso que se passa quando, após quase 50 anos de investigações e de discursos, há ainda entre os profissionais da educação quem circunscreva a criatividade a um domínio específico (as artes), associando-a ainda por cima a um raro “salto de imaginação” que só acontece a pessoas muito especiais; ou quem, ao contrário, a identifique com pura expressão livre, por definição ao alcance de todos. Não se dão conta, no primeiro caso, do processo de *ancoragem* que resguarda a sua posição conservadora; no segundo, da *objectivação* redutora que sustenta a sua posição falsamente progressista.

Assim, como acontece com outras funções ou capacidades, pode a educação – e não só a educação escolar – inibir a imaginação, ou bloquear a criatividade. Na opinião de Bohm & Peat (1989), isso verifica-se na escola porque o que lá se faz é adquirir *conhecimento*, que é por sua natureza autoritário; ou seja, a aprendizagem não se faz livremente, mas sob a pressão de sanções. Aqueles autores concedem que “grande parte da educação tem de fazer uso, mais ou menos explícito, de recompensas e punições como factores básicos de motivação” (p. 305). Mas não deixam de avisar que

“posteriormente, todos estes males se revelam como temor de abordar as questões fundamentais, ocorrendo-se de pronto aos especialistas e ‘génios’ sempre que surja qualquer dificuldade ou problema” (p. 306).

Vendo bem, ambos os estereótipos escondem um jogo falso. No primeiro caso, a suposição de que os actos de criação só ocorrem em altos voos liberta da obrigação de criar quem quer que não se tenha por génio; no segundo, a atribuição do carácter criativo ao que é apenas espontâneo a todos dispensa do esforço inteligente que a inovação requer. Em ambas as perspectivas qualquer intervenção externa sobre a capacidade de criar ou sobre os processos de criação se apresenta como inútil ou excessiva. A conclusão, no que se refere à educação, e designadamente à escola, é evidente. E cómoda.

4. Criatividade e formação

Todavia o obstáculo maior à criatividade é, ainda segundo Bohm & Peat, a “submissão excessiva a ‘programas’ fixados na infra-estrutura tácita da consciência” (p. 301). Ora o núcleo duro dessa infra-estrutura forma-se antes da idade escolar; e os bloqueios que aí têm raiz derivam de condicionamentos sociais e culturais que atingiram a generalidade dos adultos de hoje, incluindo os educadores. E se a institucionalização de uma “cultura de criatividade” num sistema educativo só é viável com educadores criativos, estamos perante um círculo vicioso que até hoje não foi possível romper.

Bohm & Peat pensam que os condicionamentos sociais e culturais da socialização podem ser dissolvidos pelo “diálogo livre entre os adultos”. Advertem, porém, que tal *descondicionamento* só é possível no contexto de uma “nova ordem”, na qual sejam implicadas as “três atitudes básicas da mente perante a vida”, nos domínios científico, artístico e religioso (p. 301-302). A instauração desta nova ordem transcende, portanto, o foro individual e a instituição escolar; mas há um ponto sensível por onde é possível romper o círculo: a formação dos agentes socializadores responsáveis pela “programação” das mentes infantis, começando na família e continuando na escola.

É certo que os poderes instituídos, muito particularmente nos regimes democráticos, têm dificuldade em assumir como função sua qualquer intervenção na instituição familiar com propósitos de formação (ou re-educação) dos adultos, mesmo reconhecendo que os “condicionamentos sociais e culturais” fazem deles maus educadores. Os “estados de direito” preferem promover a educação das crianças deslocando-as da família para o sistema escolar, e mesmo assim hesitam quanto à idade da deslocação e à sua obrigatoriedade por temerem esbulhar os pais dos seus direitos. E quanto aos educadores do sistema escolar sob tutela do Estado, dificilmente se descortinará nos programas de formação a capacidade, ou sequer a preocupação, de promover o seu *descondicionamento social e cultural*.

Mas se falta formação de educadores capaz de os tornar mais criativos, não é pela

inexistência de técnicas ou de critérios de programação e de avaliação. Um programa de formação com esse propósito passa, evidentemente, por uma informação aprofundada sobre a natureza da criatividade e pelo treino de práticas educativas favoráveis à estimulação de processos de criação. Mas, para alterar a “infra-estrutura tácita da consciência” onde a imaginação ficou bloqueada, os “cursos de criatividade” meramente informativos revelam-se pouco mais do que ineficazes. Qualquer acção de formação que vise mexer nessa infra-estrutura tem de ultrapassar o formato de um curso académico para se aproximar de um processo psicoterapêutico, sem contudo deixar de ser “diálogo livre”. E, quando a mudança houver de realizar-se num contexto desfavorável, é ainda através do “diálogo livre” que as novas atitudes e as novas práticas receberão o indispensável apoio personalizado.

Sobre o que é e como funciona uma personalidade adulta criativa, Gardner (1996) deu-nos preciosas indicações, a partir do estudo comparativo que fez de Freud, Eliot, Gandhi, Einstein, Martha Graham, Picasso e Stravinsky. Ele identificou nestes sete criadores, que eram tão diferentes enquanto pessoas e realizaram obras tão díspares, um conjunto de características estranhamente comuns, que parecem constituir condições do seu êxito: 1.º o envolvimento pessoal numa “rede de empreendimentos ampla e largamente interconectada”; 2.º um sentido de determinação ou vontade “que permeia todo o seu trabalho”; 3.º a tendência para a “criação e exploração de imagens de amplo alcance”; 4.º a “vinculação afectiva estreita e continuada” a tudo o que se refere ao seu tema de estudo.

Esta simples enumeração é suficiente para desmentir o estereótipo do criador nato, gratuitamente “iluminado”, ou a funcionar por impulso irresistível. Mas talvez valha a pena acrescentar que Gardner verificou ainda a ocorrência de “dois temas emergentes” comuns nas idiosincrasias daqueles criadores, e que decerto funcionaram como factores favoráveis. Em primeiro lugar, no momento da criação qualquer deles precisava, por um lado, do *apoio afectivo* de uma pessoa com quem se sentisse à vontade e, por outro lado, do *apoio cognitivo* de alguém que compreendesse a sua descoberta. Em segundo lugar, “cada um dos criadores acabou fazendo *uma barganha*, um negócio, um arranjo faustiano, executado como um meio de garantir a preservação de seus talentos incomuns”⁴.

Relativamente a estas “barganhas”, Gardner esclarece que as opções foram diferenciadas; mas havia de comum um grande envolvimento no trabalho, associado à renúncia a uma vida pessoal profunda. A via ascética foi a escolha de Freud, Eliot e Gandhi; o auto-isolamento foi preferido por Einstein e por Martha Graham; a Picasso conveio a exploração dos outros, e a Stravinsky o relacionamento combativo.

4 A lenda de Fausto representa a crença de que, sendo o talento um privilégio, as pessoas que possuem talento têm de pagar um preço para o manter. Mas este preço não é o exercício do próprio talento, como poderia supor-se: Gardner refere-se a práticas de tipo supersticioso ou compulsivo que funcionam como um “arranjo semi-mágico, semi-místico, que no Ocidente passou a ser associado ao Dr. Fausto e Mefistófeles”. Têm ainda um sentido religioso, “como se o criador, por assim dizer, tivesse feito um negócio com um deus pessoal” (Gardner, 1996, p. 311).

Aparentemente esta espécie de dependência de uma barganha assegura ao criador a auto-determinação no que à criação diz respeito.

A auto-determinação da inteligência criadora concretiza-se no *projecto*. O mesmo Eu inteligente que o concebe decide também que operações mentais serão mobilizadas e de que modo se hão-de organizar para o levar a cabo. Depois, na fase de realização, a inteligência transfigura-se, assumindo as capacidades a que o *projecto* selectivamente apela. Como diz Marina (1994), “embarcada em *projectos* rotineiros, converter-se-á em inteligência rotineira; embarcada em *projectos* artísticos, far-se-á inteligência artística; embarcada em *projectos* racionais, converter-se-á em razão” (p. 149). Por isso “a primeira tarefa de um criador é inventar *projectos* criadores” (p. 168), o que implica afastar-se livremente da sua zona de “desenvolvimento previsível” (p. 152).

Mas há que ter cuidado com as palavras quando se fala de inteligência criadora ou de liberdade de criar. Porque, lembra ainda o referido autor, “nem a inteligência nem a liberdade são substantivas (...). Há comportamentos inteligentes e comportamentos livres. Mais ou menos inteligentes e mais ou menos livres. E antes de mais, o que há são sujeitos inteligentes e livres” (p. 211).

Bibliografia

BOHM, D.; PEAT, F. D. (1989) – *Ciência, ordem e criatividade*. Lisboa, Gradiva.

GARDNER, H. (1983) – *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Basic Books.

GARDNER, H. (1996) – *Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre, Artes Médicas.

MARINA, J. A. (1994) – *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.