

O impacto da criatividade na activação das inteligências gardnerianas: Percepções de um grupo de alunos do ensino superior.

Cristina Mendes Ribeiro

Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário - ISPGAYA

Resumo:

Acompanhando o fascínio que a criatividade tem despertado nas diferentes áreas do conhecimento, pretendemos com o nosso estudo situar a criatividade enquanto agente catalisador de mudanças no seio das práticas pedagógicas de docentes do ensino superior. Não obstante a presença de um crescente olhar científico sobre os benefícios da criatividade, a sua expressão no ambiente universitário continua a precisar de novos contributos teórico-práticos. Partindo das percepções individuais de um grupo de 37 alunos, encontramos fortes evidências sobre a importância das aulas de criatividade no desenvolvimento integral do aluno, corporizado a partir da activação de quatro inteligências de Gardner: linguística, interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica.

Abstract:

Following the allure that the creativity has awakens in the different areas of the knowledge, we intend with our study to point out the creativity while catalytic agent of changes in core of professor's pedagogical practical's at university education. Despite the presence of an increasing scientific view on the benefits of the creativity, its expression in the university environment continues to need new theoretician-practical contributions. Starting at individual perceptions of a group of 37 students, we find strong's evidences on the importance of creativity lessons in the integral development of the pupil, evidenced from the activation of four intelligences of Gardner: linguistic, interpersonal, intrapersonal and Bodily-kinesthetic.

Introdução

Nos últimos anos, o ensino superior tem sido palco de transformações do seu público-alvo. Os alunos *tradicionais*, provenientes de um trajecto escolar sem interrupções, começam a dar lugar a uma amálgama de novos alunos, aqui designados por alunos *não-tradicionais*. Segundo Karabell (1998), esta realidade está em grande crescimento, abrindo novas possibilidades para o ensino superior. Com um largo espectro de papéis, os alunos *não-tradicionais* têm habitualmente idade superior aos 25 anos, exercem uma actividade profissional e têm responsabilidade familiar acrescida, nomeadamente no cuidado com os filhos e na sobrevivência económica dos dependentes. Esta nova existência constitui uma excelente oportunidade para que a educação superior proceda à demolição das didácticas tradicionais (Mello, 2004), renovando e inovando os seus programas e métodos pedagógicos como resposta à diversidade. Face aos novos rostos de alunos, importa procurar novas propostas pedagógicas, mais inovadoras e que, a partir da diversidade, construam pontes mais sólidas para o conhecimento. Que se tornem portanto, mais inclusivas (Bond, 1999).

Com o Processo de Bolonha e numa busca pela convergência do ensino no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), as oportunidades que se colocam ao ensino superior saem ainda mais reforçadas. As mudanças de carácter estrutural que desabrocham do EEES assumem especial ênfase no processo de ensino-aprendizagem, com uma pedagogia centrada no aluno (Mas Tous, 2007). Assente neste novo paradigma, o professor é desafiado a trabalhar numa dupla dimensão: mediador da aprendizagem, conquistando os alunos para o seu protagonismo na construção do conhecimento e mediador da cultura social e institucional, fomentando no aluno, a sua apropriação do real, o que inevitavelmente, se reflecte no exercício de uma cidadania plena. Espera-se que o professor, absorvido com este novo papel (Torrego Egido, 2004), se assuma enquanto motivador e facilitador, numa clara valorização do aluno e da interacção em contexto de sala de aula ou ambiente virtual. Com a ênfase dada a uma aprendizagem mais autónoma, rosto de um processo mais construtivista, a implantação de uma aprendizagem que potencie as competências dos alunos constitui a marco de referência para os professores (Garcia Martínez, 2007). No

seu comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, o professor assume-se enquanto *encantador* de relações que se socorre de mecanismos empáticos, referências positivas e aceitação incondicional (Rogers, 1957), numa busca incessante pelo desenvolvimento de competências no aluno.

Partindo de um processo de construção, desconstrução e reconstrução, assente numa *dialéctica* entre a teoria e a nossa prática enquanto professor-investigador (Alarcão, 2000), orientamos o nosso estudo para a compreensão das percepções que um grupo de alunos do ensino superior tem sobre o módulo de criatividade, permitindo segmentar, compreender e orientar esta investigação, cujos objectivos retratam-se na extracção de evidências da ligação entre a criatividade e o desenvolvimento do aluno, a partir do conceito de inteligências múltiplas de Gardner.

Aproximação conceptual

Embora por vezes seja objecto de simples e vulgares entendimentos, verifica-se que a compreensão da criatividade enquanto potencial humano constitui um processo complexo, de construção heterogénea e sobre o qual muito está por desvendar (Abraham & Windmann, 2007). O fascínio que a criatividade tem provocado junto de diferentes áreas do conhecimento poderá ser explicado através do seu potencial de aplicação em variados campos da actividade humana. Como refere Barron (1991), o estudo da criatividade oferece ao campo da investigação multidisciplinar, inúmeros pontos de interesse ainda por descobrir. Pelo incremento de entusiasmos e pelas áreas de intervenção, tão amplas e complexas, a criatividade assume-se cada vez mais como uma disciplina científica do futuro (Cardoso de Sousa, 1999). No campo da investigação sobre a criatividade, existe uma variedade de teorias e modelos que procuram explicar o pensamento criativo e os seus procedimentos mentais. Até aos anos 70, as contribuições teóricas procuravam compreender o indivíduo criativo, construindo um perfil criativo que suportasse cientificamente o desenvolvimento de programas e técnicas capazes de medir o potencial criativo. A partir daí, novos rumos para o entendimento da

criatividade foram abraçados, passando os teóricos a concentrar a sua atenção na compreensão dos fenómenos sociais, culturais e históricos e a sua influência no desenvolvimento da expressão criativa. Passamos de uma abordagem umbilical, onde o sujeito assume total protagonismo no acto criativo, para uma leitura sistémica do fenómeno criativo (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994). É sobre essa nova abordagem que diversos estudos têm emergido no panorama científico internacional, conduzidos para a análise dos factores do contexto socio-histórico-cultural que interferem na produção criativa, ajudando a compreender os comportamentos criativos (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996).

Partindo da Teoria do Investimento em Criatividade (Sternberg & Lubart, 1996), o comportamento criativo resulta da convergência de seis factores: estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, inteligência, motivação e contexto ambiental. Para o nosso estudo, estes três últimos factores constituem especial significado para a compreensão das percepções dos nossos alunos, relativamente à estimulação criativa a que foram sujeitos nas aulas de Comunicação Psicopedagógica. Ao longo do nosso trabalho, procuramos ainda complementar a nossa leitura com uma aproximação conceptual à Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995, 2001), que na tentativa de quebrar a hegemonia do conceito de inteligência única, introduz a compreensão da inteligência plural enquanto potencial bio-psico-social, que se expressa a partir da integração dos factores genéticos com os ambientais. Embora o conceito de inteligências múltiplas tenha nove inteligências no seu portfólio, para o nosso estudo, dedicaremos especial atenção a apenas quatro: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, e inteligência corporal-cinestésica.

Recentemente, muitos têm sido os estudos que procuram evidenciar a importância da criatividade no desenvolvimento sócio-psicológico do ser humano, tanto em ambiente profissional (Gilson *et al*, 2005; Munoz-Doyague *et al*, 2008) como em contexto escolar (Landazabal, 2005; Kusa, 2006; Daniels, 2007; Rutland, 2008). Os estudos que focalizam o impacto da criatividade no ensino superior seguem essa tendência de crescimento (Alencar, 1997; Christy & Lima, 2007; Prabhu, 2008; Walker & Gleaves 2008). Não obstante a presença de um crescente olhar científico sobre os benefícios da criatividade, a expressão da criatividade no ambiente universitário continua a precisar de novos contributos

teórico-práticos. É nesse entendimento que o nosso estudo se apresenta, abrindo caminhos a novas reflexões.

Aspectos metodológicos

No campo do saber qualitativo, fomos conduzidos pelo enfoque descritivo-narrativo, pois enquanto docentes implicados, nos atrai conhecer as percepções dos alunos, sobre o que fazem, como interagem e como se movimentam no quadro de representações sobre a criatividade. Interessa-nos conhecer para, a partir daí, desenvolver reflexões sobre uma experiência pedagógica onde as habilidades criativas de um grupo de alunos universitários foram intencionalmente estimuladas.

- Participantes

No nosso estudo participaram um total de 37 alunos, distribuídos por duas turmas da unidade curricular de Comunicação Psicopedagógica. Os alunos da turma em regime diurno, num total de 15 alunos, são maioritariamente constituídos por jovens estudantes do sexo feminino (apenas 3 alunos do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos e são designados por alunos *tradicionais*.

Os alunos em regime pós-laboral, num total de 22 alunos, dividem-se por 17 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Frequentam as aulas à noite, têm idades compreendidas entre os 21 e os 68 anos e são designados por alunos *não-tradicionais*.

- Instrumentos de recolha e análise de dados

Recorremos à combinação de uma multiplicidade de métodos (Denzin y Lincoln, 1998), permitindo alargar o conteúdo de informação disponível para o

nosso estudo: questionário, observação participada e registros das discussões on-line ocorridas no fórum da unidade curricular. Apresentamos a ordem de análise que seguimos durante o nosso estudo:

- Questionário: O questionário foi organizado segundo três grandes blocos:

- Dimensões desenvolvidas
- Metodologia pedagógica
- Criatividade no ensino superior

Para este trabalho, focalizamos a nossa atenção nas “dimensões desenvolvidas”. O estudo dos restantes pontos faz parte de uma investigação mais ampla e profunda.

- Observação participada: A partir dos objectivos previamente definidos, desenvolvemos seis observações participadas em cada turma. Posteriormente, procedemos ao agrupamento dos elementos recolhidos, categorizando-os em forma de registo narrativo.

- Registos do fórum: Através da leitura, análise e interpretação de cada participação presente nesse suporte escrito, procedemos à sua organização e categorização.

Resultados e discussão

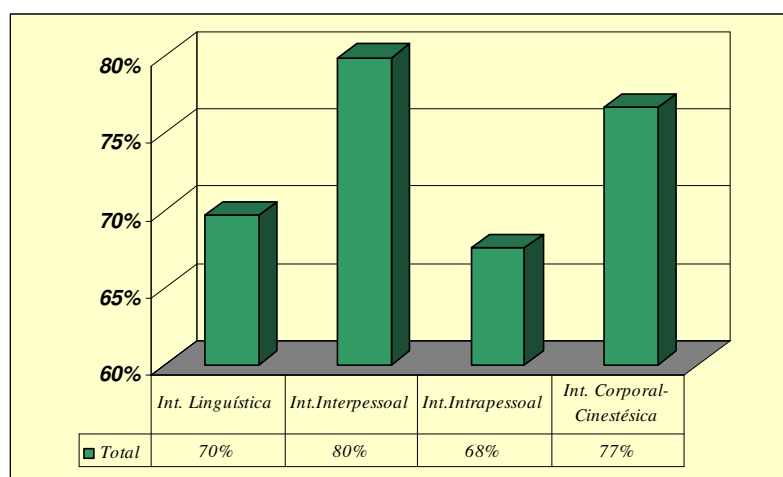
- Inteligências Múltiplas

Seguindo os entendimentos de Gardner sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, abrem-se caminhos para que o professor, confrontado com as exigências e desafios, desenvolva novas práticas pedagógicas. Partindo de um ambiente educacional mais amplo e variado, que rejeite um desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica (Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990), o professor estará a despertar o aluno para o desenvolvimento de competências que emergem do seu quadro de inteligências. É no contexto escolar que Gardner chama a atenção para a dissonância existente entre os propósitos de uma Educação que veicula a formação integral dos seus alunos e a continuada aposta no desenvolvimento de programas e metodologias pedagógicas, geradoras de capacidades conceptuais limitadas por raciocínios verbais e lógicos. Gardner

desafia as instituições de ensino a promover conhecimentos em diferentes áreas do saber, enquanto plataforma para uma aprendizagem verdadeiramente significativa nos diferentes sistemas sociais (micro, meso, exo e macrosistema) com que o aluno interage. Partindo do pressuposto de que cada pessoa tem diferentes potenciais cognitivos à espera de serem activados, estamos convencidos de que as práticas pedagógicas que estimulem a criatividade contribuem para o desenvolvimento das inteligências nos alunos. Deste modo, partindo das percepções individuais de cada aluno, fomos à procura de evidências da relação entre as aulas de criatividade e a activação das inteligências linguística, interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica.

Nos resultados obtidos (gráfico 1), verificamos que os alunos reconhecem que as aulas em que foram estimulados para a criatividade potenciaram o seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, registado na presença de quatro inteligências, sendo contudo, de activação variável.

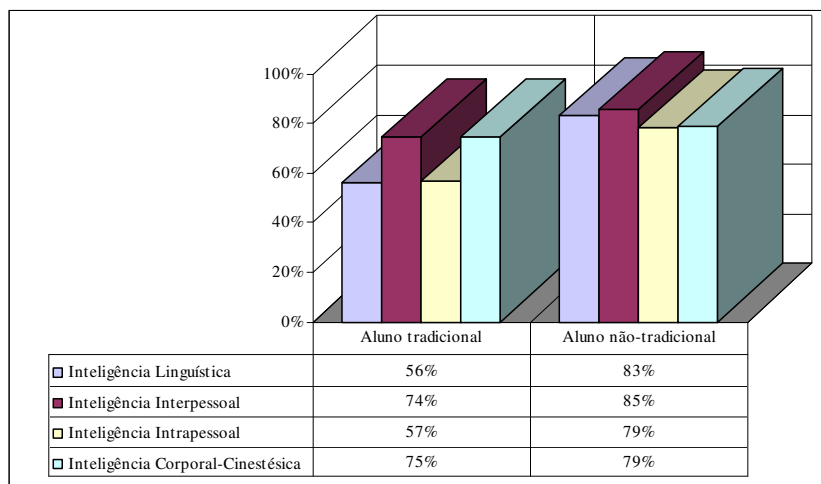
Gráfico 1. Presença das Inteligências



Embora se verifique um certo equilíbrio na presença das quatro inteligências, destaca-se a inteligência interpessoal (80%), sendo imediatamente acompanhada pela inteligência corporal-cinestésica (77%) e pela inteligência linguística (70%). A inteligência intrapessoal (68%) é a que se apresenta como sendo a menos activada.

Num exercício comparativo, entre o grupo de alunos *tradicionais*, que frequentam as aulas em regime diurno e os alunos *não-tradicionais*, frequentadores das aulas em regime pós-laboral, encontramos alguns resultados que nos ajudam a aprofundar o entendimento sobre a influência da criatividade junto da activação de alguns domínios da mente humana.

Gráfico 2. Presença das Inteligências por tipologia de aluno



Podemos constatar que o domínio da inteligência interpessoal, verificada quando o grupo é analisado em conjunto (gráfico1) se mantém presente nos alunos *não-tradicionais* (85%), sendo mais elevado do que nos alunos *tradicionais* (74%). Tal facto poder-se-á explicar se considerarmos que são alunos maioritariamente trabalhadores, com idades mais elevadas, que precisam de desenvolver mais a relação com o outro, aproveitando o clima de interacção para incrementar as suas competências sociais. Ao analisarmos os dois grupos, encontramos uma considerável diferença na inteligência intrapessoal. Também aqui, os alunos *não-tradicionais* (79%) socorreram-se dos estímulos da criatividade para o desenvolvimento do seu auto-conceito e auto-estima, competências indispensáveis no domínio do intrapessoal. Porém, verificamos que, embora com presença mais reduzida (57%), mais de metade dos alunos *tradicionais* apontam ter conseguido desenvolver essas competências.

Outro ponto de divergência que se extrai da análise comparativa entre o grupo de alunos *tradicionais* (56%) e *não-tradicionais* (83%) prende-se com a inteligência linguística. Se atendermos ao percurso dos alunos *tradicionais*

verificamos que o seu trajecto escolar não apresenta grandes interrupções. Tal facto leva-nos a antecipar que as suas competências linguísticas têm sido desenvolvidas nos vários anos de escolaridade, não sendo pelos alunos muito valorizado. Pelo contrário, a descontinuidade escolar dos alunos *não-tradicionais* foi evidenciada quando questionados acerca do número de anos que permaneceram sem estudar. Se há alunos que estiveram apenas 2 anos desprovidos do ambiente escolar, encontramos outros alunos que permaneceram décadas afastados da escola. Naturalmente que nestes alunos gravita uma crescente necessidade de valorização das suas capacidades linguísticas, aproveitando estas oportunidades para as activar. Num exercício de aprofundamento do nosso estudo, encaminharemos a nossa atenção para a análise individual das quatro inteligências estudadas.

- Inteligência linguística

Para Gardner, esta inteligência representa a capacidade para adquirir, compreender e dominar as expressões da linguagem, aplicando a semântica e a beleza na construção das frases. É uma habilidade que se socorre da linguagem verbal ou escrita, para persuadir, estimular ou transmitir ideias. É uma forma de “pensar *com* e *através* das palavras”, usando a linguagem como forma de expressão e avaliação de significados complexos.

Quadro 1 – Inteligência linguística

CATEGORIAS DE ANÁLISE		Alunos <i>tradicionais</i>		Alunos <i>não-tradicionais</i>		Σ	%
Categoria Geral	<i>Categoria específica</i>	Σ	%	Σ	%		
	Categoria Geral Intel. Linguística	Capacidade de expressão escrita	8	53%	19	86%	27
Capacidade de expressão oral		4	27%	16	73%	20	54%
Capacidade de interpretar e estruturar		14	93%	18	86%	32	86%
Produção de texto criativo		9	60%	17	81%	26	70%
Recuperação da capacidade de escrita		7	47%	20	91%	27	73%
Categoria Transversal	Autoconfiança	9	60%	17	77%	26	70%
	Descoberta	7	47%	20	91%	27	73%
	Comunicação	4	27%	16	73%	20	54%

Sendo o questionário tão amplo e completo (Rivilla *et al.*, 2005), os problemas práticos que se colocam no seu estudo são ultrapassados com o recurso a uma leitura multidimensional do seu conteúdo. Com a análise de conteúdo e de forma natural, procedemos à criação de categorias de análise (gerais, específicas e transversais), sendo as últimas, comuns ao longo de todo o questionário. Foi seguindo este exercício mental que construímos a nossa *leitura e re-leitura* dos conteúdos que brotam dos instrumentos de recolha de dados utilizados.

Partindo dos elementos presentes no quadro 1 e a partir do contributo das categorias específicas, podemos depreender que o desenvolvimento da inteligência linguística nos alunos assumiu diferentes formas de expressão, tanto escritas como orais. Na oralidade encontramos uma diferença significativa entre os alunos *tradicionais* (27%) e os *não-tradicionais* (73%). Embora em menor número, também encontramos disparidade na activação da escrita. Pensamos que essas diferenças poderão ser explicadas pela presença da categoria transversal identificada como descoberta (91%) de competências a que os alunos mais velhos estiveram sujeitos, estimulando a sua autoconfiança para se expressarem em contexto de sala. Esta leitura é reforçada quando os alunos *não-tradicionais* confirmam que recuperaram a habilidade de escrita (91%). Segundo pudemos apurar, os alunos *tradicionais* (93%) apresentaram maior activação da sua estrutura mental, permitindo diferenciar, interpretar e estruturar os contributos escritos.

O conteúdo do questionário sai fortalecido com a análise feita aos contributos dos alunos, desenvolvidos e partilhados em ambiente virtual (fórum). A qualidade criativa dos textos partilhados foi reconhecida por todos os intervenientes. Verificamos que o recurso ao *blended-learning*, enquanto metodologia pedagógica com recurso às novas tecnologias contribuiu para o desenvolvimento criativo dos alunos.

“O fórum acabou por se revelar uma “pérola”, pois não só permitiu na sua primeira fase a construção criativa, como proporcionou a leitura de outras.” (participante 14, 20 anos, *tradicional*, linhas 7-8)

“Os fóruns ajudaram-se a desenvolver a nossa escrita criativa e a desenvolver o nosso espírito crítico.” (participante 20, 38 anos, *não-tradicional*, linhas 7-8)

Investigações recentes têm demonstrado a ligação entre o desenvolvimento de práticas criativa com a activação desta inteligência. Num estudo feito com crianças de 10-11 anos, expostas a actividades de criatividade, foram encontrados resultados que sugerem a presença de um impacto significativo junto da inteligência linguística, desenvolvendo a habilidade para formar conceitos, definir palavras e associar ideias (Landazabal, 2005).

- Inteligência interpessoal

Segundo Gardner, esta inteligência representa a capacidade para o desenvolvimento de relações interpessoais e sociais, potenciadas pela compreensão da natureza humana, respondendo adequadamente a estados emocionais, motivações ou desejos de outras pessoas. Envolve as habilidades de persuasão, partilha, tolerância e amabilidade. Demonstram uma elevada sensibilidade para compreender os sentimentos do outro, aceitando-o enquanto ser integral, desprovido de estereótipos de ordem social, cultural, racial, ético ou religioso. Sobre esta predisposição para os outros e para sermos empáticos, Goleman (1996) afirma que esta competência nasce com a abertura das nossas emoções, numa estreita ligação com a inteligência intrapessoal.

Quadro 2 – Inteligência interpessoal

CATEGORIAS DE ANÁLISE		Alunos <i>tradicionais</i>		Alunos <i>não-tradicionais</i>		Σ	%
Categoria Geral Intel. Interpessoal	<i>Categoria específica</i>	Σ	%	Σ	%		
	Categoria Geral Intel. Interpessoal	Preocupação com o grupo	6	40%	19	86%	25
Valorização do contributo dos colegas		13	87%	22	100%	35	95%
Aceitação da crítica		14	93%	18	82%	32	86%
Suporte de apoio entre colegas		15	100%	21	95%	36	97%
Envolvimento da família/amigos		12	80%	17	77%	29	78%
Cat. Transversal	Ajuda mútua	15	100%	21	95%	36	97%
	Companheirismo	6	40%	19	86%	25	68%
	Interacção	7	47%	14	67%	21	57%

Numa procura da relação entre criatividade e inteligência interpessoal, os primeiros dados recolhidos apontavam para o predomínio desta inteligência, relativamente às demais, tanto no grupo dos alunos *tradicionais* (74%) como os

não-tradicionais (85%). Analisando os conteúdos com o recurso à categorização, depreendemos que essa tendência é evidenciada na importância que cada aluno atribui aos contributos dos colegas, reconhecendo e valorizando o esforço empreendido por outrem. A totalidade dos alunos *não-tradicionais* refere ter desenvolvido essa capacidade, sendo acompanhado por 87% dos alunos *tradicionais*. A par desta competência, a aceitação da crítica encontra grande expressão, sendo que neste caso, os alunos *tradicionais* sentiram-na mais activada (93%). O espírito colaborativo foi evidenciado tanto por alunos *tradicionais* (100%), como *não-tradicionais* (95%), reconhecendo que foi promovido um clima de ajuda entre colegas. Curiosamente, a preocupação com o grupo assumiu uma baixa expressão nos alunos *tradicionais* (40%), sendo elevada para mais do dobro nos alunos *não-tradicionais* (86%). Tal facto poderá advir da grande proximidade já existente entre os elementos dos grupos pertencentes à turma de alunos *tradicionais*. A disponibilidade de tempo desses alunos, poderá ajudar a fomentar e a estreitar os laços de afinidade intra-grupo, não sendo daí tão evidente a sua activação. O contrário se verifica com os alunos *não-tradicionais*, já que enquanto actores com diferentes papéis sociais (estudante, trabalhador, pai, marido, etc.), têm pouco tempo disponível para as relações com os colegas. O envolvimento com a família/amigos, (identificado por 80% dos alunos *tradicionais* e 77% dos *não-tradicionais*), partilhando aprendizagens, emoções e sentimentos, abre caminhos para uma aprendizagem com mais significado, tanto no ambiente académico, como cultural e social. Os alunos quando questionados sobre os benefícios da criatividade junto da turma, foram unânimes em reconhecer o seu papel dinamizador na inter-ajuda e união do grupo:

“Gerar mais união e inter-ajuda.” (participante 7, 20 anos, *tradicional*, linha 19)

“Maior relacionamento interpessoal.” (participante 19, 32 anos, *não-tradicional*, linha 21)

Numa sociedade que enfatiza a competição entre pares, exige-se que as instituições de ensino, mediadas pelos seus professores, sejam promotoras do desenvolvimento destas competências nos alunos. Uma sala de aula, presencial ou virtual, pintada com alunos de diversas origens sociais e culturais, com idades e papéis sociais diversificados, contribui para a expressão da criatividade (Leung *et*

al., 2008), gerando laços de proximidade e interacção entre alunos e também entre alunos e professores.

- Inteligência intrapessoal

Esta inteligência representa a aptidão para se compreender a si próprio, reflectindo-se na capacidade do aluno desfrutar de um correcto auto-conceito, reconhecendo facilmente os seus pontos fortes e fracos, os seus prazeres e receios. Ao desocultar os seus próprios sentimentos, sonhos e ideias, o aluno será capaz de os discriminar, utilizando-os convenientemente no seu quotidiano. A auto-disciplina, a perseverança, a auto-estima e a autoconfiança completam este quadro de percepções pessoais.

Quadro 3 – Inteligência intrapessoal

CATEGORIAS DE ANÁLISE		Alunos <i>tradicionais</i>		Alunos <i>não-tradicionais</i>		Σ	%
Categoria Geral Intel. Intrapessoal	<i>Categoria específica</i>	Σ	%	Σ	%		
		Reconhecer as minhas emoções	8	53%	16	76%	24
	Utilização dos sentimentos	4	27%	16	76%	20	54%
	Expressar emoções e sentimentos	8	53%	18	86%	26	70%
	Conhecimento das capacidades pessoais	13	87%	18	90%	31	84%
Cat. Transversal	Autoconfiança	8	47%	18	87%	20	54%
	Auto-estima	7	47%	13	62%	20	54%

Embora bem presente, a expressão da inteligência intrapessoal foi a que menos evidência ressaltou da nossa primeira análise de dados (gráfico 1). Todavia, num exercício de comparação entre os dois grupos alvo do nosso estudo (gráfico 2), verificamos que a sua activação foi mais evidente nos alunos *não-tradicionais* (79%) do que nos alunos *tradicionais* (57%). Detalhando ainda mais a nossa análise de conteúdo e socorrendo-nos das categorias específicas e transversais, ressaltamos algumas leituras interessantes. No grupo de alunos *tradicionais*, apenas 27% afirma ter recorrido aos sentimentos para concretizar os trabalhos definidos. Em contrapartida, 76% dos alunos *não-tradicionais* socorreram-se das emoções e sentimentos para alcançar os seus objectivos académicos. Embora com uma diferença menos acentuada, o mesmo se verifica, quando analisamos a presença de outras categorias específicas: Expressão das

emoções e o reconhecimento das próprias emoções. A proximidade existe quando analisamos o auto-conceito, onde ambos os grupos reconhecem ter-lhes sido estimulado o conhecimento das suas capacidades.

Se atendermos ao facto de que a maioria dos alunos *não-tradicionais* esteve um longo período afastado do meio escolar e que estão pela primeira vez num curso superior, poderemos deduzir que estão ávidos por desenvolver as suas competências pessoais, contribuindo assim para uma maior auto-confiança, fruto de uma auto-estima reforçada. Os alunos *tradicionais* poderão apresentar um nível de percepção pessoal já razoável, daí não ter sido tão activado. Isto é especialmente revelado, quando analisamos a presença das categorias transversais nos dois grupos de alunos. Convidados a reflectir sobre os benefícios para o aluno, quando expostos a estimulação da criatividade, afirmaram:

“Desperta sentimentos desconhecidos pela pessoa.” (participante 2, 19 anos, *tradicional*, linha 17)

“Mais liberdade para se desprender da pressão...” (participante 22, 68 anos, *não-tradicional*, linha 18)

Num estudo recente (De Dreu et al., 2008), é feita a associação entre os sentimentos e emoções com a criatividade. Emoções positivas como a alegria e felicidade têm mais influência sobre o acto criativo do que as emoções negativas (tristeza e depressão). Sobre a emergência de uma escola que valorize os sentimentos dos seus alunos e socorrendo-se do conceito de inteligência intrapessoal, Motos (1999) afirma que a escola, ao renunciar aos sentimentos que envolvem os processos mentais dos seus alunos está inevitavelmente a contribuir para o estreitamento da sua inteligência.

- Inteligência corporal-cinestésica

Sobre esta inteligência, Gardner descreve-a como sendo uma habilidade que o ser humano utiliza para solucionar problemas ou para a criação de produtos, recorrendo ao uso do corpo ou de partes dele. É a capacidade para reconhecer, utilizar e controlar o corpo na sua plenitude, utilizando a motricidade grossa ou

final para a realização de tarefas ou situações novas. Permite manipular objectos de forma criativa e diferenciada. Será como “pensar e sentir *com e através* do corpo”.

Quadro 4 – Inteligência corporal-cinestésica

CATEGORIAS DE ANÁLISE		Alunos <i>tradicionais</i>		Alunos <i>não-tradicionais</i>		Σ	%
<i>Categoria específica</i>		Σ	%	Σ	%		
Categoria Geral Intel. Corporal- Cinestésica	Reprodução plástica de ideias	9	60%	18	90%	27	73%
	Libertar emoções pelo corpo	8	53%	16	73%	24	65%
	Despertar para a manipulação de objectos	15	100%	19	90%	34	92%
	Repercussão no quotidiano	13	87%	18	86%	31	84%
Categoria Transversal	Autoconfiança	15	100%	19	86%	34	92%
	Descoberta	10	67%	12	55%	22	59%
	Motivação	13	87%	16	73%	29	78%

Num exercício comum às restantes inteligências, somos primeiramente encaminhados para uma leitura geral dos dados recolhidos. A inteligência corporal-cinestésica, identificada por 77% dos alunos, apresenta-se imediatamente abaixo da inteligência com maior incidência (gráfico 1). Esta realidade sofre algumas alterações se analisarmos o conteúdo de forma comparativa. Para o grupo de alunos *tradicionais*, este domínio da inteligência ocupa o topo das inteligências desenvolvidas (75%). Embora apresente maior incidência (79%), os alunos *não-tradicionais* reconhecem maior impacto de activação nas inteligências anteriormente tratadas, com a excepção da intrapessoal que apresenta idênticos resultados (gráfico 2).

Detalhando ainda mais a nossa análise de conteúdo com recurso à categorização, apuramos que a totalidade dos alunos *tradicionais*, acompanhados por 90% dos alunos *não-tradicionais*, ficou motivada para o manuseamento de materiais e para a produção de novos produtos. O estímulo sensorial, nomeadamente a utilização do tacto, visão e olfacto a que foram sujeitos reflecte-se nos objectos criativos por eles produzidos em ambiente de aula presencial.

A disponibilidade para transportar as competências desenvolvidas para o seu dia-a-dia saiu valorizado nos dois grupos, o que nos encaminha para uma aprendizagem significativa para esses alunos. Outra categoria específica que emerge da inteligência corporal-cinestésica diz respeito à capacidade para produzir a partir da estruturação das ideias. Neste campo, os alunos *não-tradicionais* sentiram-se mais estimulados a reproduzir plasticamente as suas

ideias (90%). Tal facto poder-se-á explicar se atendermos a que esses alunos, maioritariamente mais velhos, viveram parte da sua trajectória escolar, subjugada a um modelo de educação tradicional com forte incidência numa autoridade, por vezes musculada, castradora de qualquer espírito mais criativo. Durante um período consideravelmente longo, verificamos que as metodologias activas, defendidas por Maria Montessori, não se fizeram sentir no sistema educativo português, que permaneceu algemado à hegemonia de um regime totalitário.

Os momentos de *catarse*, típicos da tragédia grega e tão bem reconhecido por Aristóteles como purificador do espírito, conduziram os alunos à libertação das suas emoções através do corpo. Cerca de 73% dos alunos *não-tradicionais* experienciou a activação dessa competência, sendo contudo menos expressivo nos alunos *tradicionais* (53%).

“Maior libertação e participação nas actividades.” (participante 8, 18 anos, *tradicional*, linha 18)

“...com apenas alguns objectos, poder criar e concretizar trabalhos dos quais no nosso dia-a-dia nunca pensaríamos ser capazes de realizar.” (participante 24, 36 anos, *não-tradicional*, linhas 13-14)

Vários autores defendem a inclusão das artes, enquanto forma de inteligência corporal-cinestésica, na prática pedagógica nos diferentes ciclos de ensino. A cerca disso, Garrido (1989) afirma que do ponto de vista educativo, a inclusão de métodos e técnicas artísticas e criativas na programação curricular conduz ao êxito das aprendizagens. Nos estudos reunidos por Deasy (2002), encontramos diversos contributos que, no seu conjunto, são excelentes promotores das artes enquanto alavanca para o desenvolvimento do aluno. Sobre a expressão dramática, Lyon (2004) evidencia o potencial do teatro e das aprendizagens activas nos estudos cirúrgicos, recomendando às instituições de ensino e aos seus professores que reconheçam as forças do teatro nas suas práticas pedagógicas.

Conclusão e sugestões

Ao longo do nosso estudo fomos convidados a *ler e re-ler*, de forma implicada, os resultados das percepções dos nossos alunos relativamente à experiência de estimulação criativa, a que foram sujeitos durante as aulas de Comunicação Psicopedagógica.

Suportados na visão gardneriana de inteligências, encontramos diferentes sinais que ligam a criatividade às inteligências múltiplas, nomeadamente a linguística, interpessoal, intrapessoal e corporal-cinestésica. O potencial de activação dessas inteligências, com recurso à criatividade, representa uma grande oportunidade para o professor do séc. XXI. A estimulação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, já existentes em cada aluno, obrigam ao repensar das práticas pedagógicas, que se mantêm, ainda hoje, presas a dogmas do passado.

A criação de ambientes pedagógicos (Sternberg & Lubart, 1996) que facilitem a expressão da criatividade dos alunos deve ser objecto de procura constante para o docente *transformista*. O professor deverá possuir um perfil que facilite o encontro do aluno com a criatividade (Chambers, 1973), activando a sua motivação (Sternberg & Lubart, 1996), enquanto digno representante das forças impulsionadoras da criatividade. Através das suas práticas, deverá ser capaz de conduzir o aluno para as conquistas do seu quadro de inteligências. A partir daqui, a formação integral do aluno deixa de ser utópica, passando antes a fazer parte das inquietações de professores e alunos que, numa constante dialéctica entre a teoria e a prática, se *encontram* verdadeiramente (Moreno, 1975).

Não tendo a pretensão de pintar um quadro com verdades absolutas, pretendemos antes colorir a paisagem, contribuindo para a intensificação dos debates e discussões sobre as novas competências que se exigem ao professor do ensino superior, emerso num quadro em transformação acelerada.

Referências bibliográficas

- Abraham, A. & Windmann, S. (2007). Creative Cognition: The diverse operations and the prospect of applying a cognitive neuroscience perspective. *Methods*, 42(1), 38-48.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Amabile, T.A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: West-view Press.
- Anguera, M.T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona : Graó.
- Barron, F. (1991). Putting creativity to work. In R.J. Sternberg (Ed.). *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Blythe, T., Gardner, H. (1990). A school for all intelligences. *Educational Leadership*, 47 (7), 7-33.
- Bond, M. (1999). What about the men? Reflections from a picket line on returning to learning. *Studies in the Education of Adults*, 31(2), 164-178.
- Cardoso de Sousa, F. (1999). *A criatividade como disciplina científica*. Coleção de Monografias "Master de Creatividad". Santiago: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Chambers, J.A. (1973). College teachers: their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, 65, 326-334.
- Christy, A.D. & Lima, M. (2007). Developing creativity and multidisciplinary approaches in teaching engineering problem-solving. *International Journal of Engineering Education*, 23, 636-644.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperColins.
- Daniels, H. et al (2007). Learning in and for cross-school working. *Oxford Review of Education*, 33 (2), 125-142.
- De Dreu, CKW, et al (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link : Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(5), 739-756.
- Denzin, NK., Lincoln, YS. (1998). Entering the field of qualitative research. In: Denzin NK, Lincoln YS, (eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories an Issues*. Thousand Oaks. California: Sage, 1-34.

- Deasy, Richard J., (Ed.) (2002). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership, One Massachusetts.
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). A framework for the study of creativity. In Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner (orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- García Martínez, J. (2007). El entrenamiento en competencias como foco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Perficit*, 27(1), 93-114.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Editora Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligència reformulada*. Barcelona: Editora Paidós.
- Garrido, J. (1989). *Cómo programar en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española.
- Gilson, L.L. et al (2005). Creativity and standardization: Complementary or conflicting drives of team effectiveness? *Academy of Management Journal*, 48, 521-531.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Kusa, D. (2006). Social benefits of being Creative: Creativity as a positive deviance. *Studia Psychologica*, 48 (3), 229-240.
- Karabell, K. (1998). *What's college for? The struggle to define American higher education*. New York; Basic Books.
- Landazabal, M.G. (2005). Prosocial and Creative Play: Effects of a programme on the verbal and nonverbal intelligence of children aged 10-11 years. *International Journal of Psychology*, 40 (3), 176-188.
- Leung, AKY, et al (2008). Multicultural experience enhances creativity – The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181.
- Lyon, P. (2004). A model of teaching and learning in the operating theatre. *Medical Education*. 38 (12), 1278–1287.

- Mas Tous, C. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.
- Moreno, J.L. (1975). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo. Mestre Jou.
- Mello, R. (2004). Teaching at the border of despair and hope: supporting the education of non-tradicional working class student teachers. *Westminster Studies in Education*, 27(2), 263-285.
- Motos, T. (1999). *Escenarios para el curriculum y la innovación en el siglo XXI*. Versão electrónica: <http://www.iacat.com/1-cientifica/escenariosCurriculo.htm> (consultado em 21/05/08).
- Munoz-Doyague et al (2008). An examination of individual factors and employees creativity: The case of Spain. *Creativity Research Journal*, 20, 21-33.
- Prabhu, V. et al (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effects of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66.
- Rivilla, A.M., et al. (2005) La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo. Madrid: Cadernos de la UNED.
- Rogers, C. R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of the Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrego Egido, L. (2004). Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 259-268.
- Walker, C. & Gleaves, A. (2008). An exploration of students perceptions and understanding of creativity as an assessment criterion in undergraduate-level studies within higher education. *Irish Educational Studies*, 27, 41-54.
- Walter, J.M.; Gardner, H. (1985). The theory of multiple intelligences: some issues and answers. In: Sternberg, R.J.; Wagner, R.K. (ed.) *Practical intelligence: nature and origins of competence in the every world*. Cambridge. Cambridge University Press, 82-163