

Criativamente, a arte educa

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho
(Instituto de Psicologia da UnB)
Stela Maris Sanmartin
(PPGA-UFES)
Aparecido José Cirilo
(PPGA-UFES)

Resumo: Este texto trata sobre as especificidades do campo da arte e da criatividade para refletir sobre o que ele pode ensinar para a educação, no sentido de modificar processos de ensino-aprendizagem. Fazemos aqui uma revisão de conceitos de criatividade tratar do contexto educacional, propondo o estudo de caso como método para investigações que permitam acesso à singularidade de estudantes de arte. Com isso, espera-se que, tanto os pesquisados, quanto os pesquisadores e educadores possam exercer seus potenciais criativos e contribuir para mudanças na educação, na cultura e na sociedade.

Palavras-chave: criatividade, ensino de artes, educação, singularidade, estudo de caso.

Resumen: Este texto aborda las especificidades del campo del arte y la creatividad para reflexionar sobre lo que éste puede enseñar para la educación, con el fin de modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí revisamos conceptos de creatividad para abordar el contexto educativo, proponiendo el estudio de caso como método de investigaciones que permitan acceder a la singularidad de los estudiantes de arte. Con esto se espera que tanto investigados, investigadores y educadores puedan ejercer su potencial creativo y contribuir a cambios en la educación, la cultura y la sociedad.

Palabras clave: creatividad, enseñanza de las artes, educación, singularidad, estudio de caso.

Introdução

O que veio primeiro, a criatividade, a arte ou a educação? Se a ordem for relevante, podemos inferir que o ser humano inventou formas de se expressar em códigos não verbais e os sistematizou em signos verbais, para registrar, comunicar-se e aprimorar os modos de ensinar aos outros. Há também alfabetos registrados em códigos visuais que não passam pela correspondência com sons emitidos pela fala, ocorrida em nosso idioma e em muitos outros ocidentais. Há ainda expressões visuais deslocadas de um referente linguístico. Encontrando na arte processos criativos que podem ser alargados para a vida. Assim, interessados, neste texto, apresentar fundamentos para os modos de pensar e fazer arte, de modo que isso possibilite outras maneiras de se pensar e praticar a educação. Articular os conceitos Criatividade, Arte e Educação nos permite refletir sobre o que a arte pode ensinar para a educação, identificando os elementos que a qualificam como criativa e que, portanto, podem modificar processos de ensino.

Educação criativa mente?

Sem pretender alguma definição consensual, a arte pode ser vista como expressão de sentimentos em formas não necessariamente verbalizáveis (Duarte Jr., 1994). Porém, tais materializações são passíveis de serem apreendidas também verbalmente e com base em diferentes processos de identificação. Afinal, os sentimentos do artista podem representar toda uma coletividade quando apreendidos por outras pessoas. Esse processo mostra-se dinâmico diante do fato de a mesma mensagem artística poder ser significada de acordo com o conhecimento e o estado emocional de quem dela frui, potencialmente mutáveis a cada contato com a obra. Cada ocasião, portanto, terá sua singularidade para cada fruidor. A arte e seus sentidos estão diretamente ligados aos valores e práticas culturais, variando, obviamente, de uma sociedade para outra. Apesar disto, o compartilhamento de uma cultura transnacional vai permitir mediações entre os valores locais e os nacionais ou internacionais, sem ignorar marcas individuais no processo de mediação com a obra.

Mesmo com o espaço para leituras e interpretações individuais de obras, o conhecimento sobre a trajetória da arte e sobre seu estado atual é capaz de unir as pessoas em torno da partilha de sentimentos potencialmente norteadores de significações e ações. Isso ocorre inclusive em decorrência de uma conexão estabelecida, do pertencimento a uma coletividade que permite a cada um elaborar ou entender o seu papel na sociedade. Permite também entender o papel dos outros, quando proporciona o conhecimento de diferentes códigos, empregados em diferentes momentos ou por diferentes culturas.

As linguagens artísticas alimentam-se da subjetividade e da vivência do artista, ao mesmo tempo em que reafirmam ou colocam em discussão questões oriundas da própria arte e da cultura (Rey, 2002). Na instauração da obra, ao utilizar

procedimentos técnicos para materializar conceitos (o quê), o artista o faz à sua maneira (como), manifestando sua singularidade ao equacionar e operacionalizar sua produção. Assim, a obra gera mensagens através da elaboração de códigos formais, abstratos ou concretos, e do processamento de significados (Rey, 2002). A arte torna-se, assim, um modo de organizar uma sociedade (Duarte Jr., 1994) a partir da organização que um artista confere a seu próprio caos interno, ao produzir uma obra, e o espectador, ao dela fruir. Nesta interação, é partilhada sobretudo uma liberdade imaginativa materializada na criação de uma obra que, por sua vez, torna-se capaz de estimular a imaginação e a criatividade do espectador. Tal liberdade pode, muitas vezes, ganhar um caráter de brincadeira e, assim, abrir ou aprimorar um espaço criador que pode ser direcionado sob um propósito lúdico e educativo.

Assim, tanto a arte, quanto a educação dependem de ações intencionais das quais se espera um resultado transformador. Esta demanda trabalho contínuo no tempo, principalmente por também envolver sentimentos que acompanham, direcionam e modificam processos cognitivos, conativos e afetivos de âmbito individual. Os sentimentos se mostram mais evidentemente presentes no caso da arte, mas inevitavelmente presentes em outras linguagens empregadas em processos de aprendizagem. Eles são fundamentais na constituição da singularidade dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas produções, tornando-se merecedores de reflexões aprofundadas.

Diante disso, tratamos da importância de oferecer uma formação artística e, neste caso, devem ser levadas em consideração, por exemplo, capacidades de imaginar, executar/criar e criticar, aplicadas aos mais diferentes trabalhos integrantes dos processos de construção de conhecimento em arte. De qualquer forma, o próprio caráter material ou manual chamado de fazer artístico pode contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos e para seu aproveitamento mais amplo dos processos educacionais. Eisner (2008) coloca que: “As artes ensinam os alunos a agirem e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as conseqüências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas.” (p. 10). Desta forma, é possível adotar uma perspectiva processual, segundo a qual um trabalho pode ser aperfeiçoado e, com o tempo, caminhos diferentes podem ser descobertos para se chegar a resultados inesperados. Isso difere muito de métodos para se encontrar uma única resposta correta, sendo que inclusive para se chegar a ela é possível haver experimentações e o emprego de diferentes percursos. Em outros casos, respostas diferentes podem ser encontradas devido a descobertas ocorridas no decorrer da busca, configurando-se o resultado do exercício de um método de ensino criativo.

É importante, portanto, preparar os estudantes para lidarem com incertezas (Beghetto, 2020). Desta forma, poderão percorrer ou construir trajetórias singulares,

pois uma educação artística de fato pode contribuir para o desenvolvimento de autonomia, autoconfiança e pensamento crítico, por exemplo. Porém, a expectativa de um ensino criativo, um ensino de arte ou ambos conectados constitui uma idealização ou, praticamente, uma utopia que encontra limites como a produtividade exigida das escolas e os padrões de avaliação adotados. Estes tendem a buscar uniformidade e, assim, cercear os professores em função de metas (Eisner, 2008). Como superar esses limites?

Como criatividade educa?

Encontrar soluções inovadoras para problemas talvez tenha sido o que nos diferenciou na escala zoológica. Stanley Kubric, em *2001: uma Odisseia no Espaço*, apresenta-nos, logo nos primeiros momentos do filme, como a percepção crítica da natureza pode nos despertar para novas possibilidades de seu domínio. Um osso vai de brinquedo a ferramenta. E como ferramenta, altera o destino da humanidade. Quando falamos em criatividade, falamos de inovação, de construir outros modos de saber e fazer, conseqüentemente, de educar. Mas, precisamos entender criatividade para além do senso comum.

A criatividade pode ser discutida com base em diferentes abordagens teóricas. Entre elas, destaca-se a dos 4 Ps (Rhodes, 1961) – Pessoa, Processo, Produto e Pressão. Esta foi ampliada para 6 Ps (Kozbelt et al., 2010), com a inclusão de Persuasão (Simonton, 1990) e Potencial (Runco, 2003). A primeira tipologia foi modificada pela abordagem dos 5 As da criatividade (Glăveanu, 2013), que apresenta uma proposta dinâmica, baseada também em ações e interações sociais, e integradora de fatores que, muitas vezes, vinham sendo contemplados isoladamente. São eles: Ator, Ação, Artefato, Audiência e *Affordance*. Tal abordagem, mesmo sem mencionar os fatores Potencial e Persuasão, considera a importância de se ver a criatividade como habilidade passível de desenvolvimento no convívio social ocorrido em determinado contexto sócio-histórico e cultural. Desta forma, destaca uma espécie de aprendizagem criativa passível de ocorrer em diferentes domínios e avança em relação à abordagem sistêmica da criatividade (Csikszentmihalyi, 1997), que traz os fatores Indivíduo, Campo (meio social) e Domínio (sistema cultural), mas sem necessariamente apresentar uma relação dinâmica entre eles.

Posteriormente à abordagem dos 5As, veio a dos 7 Cs (Lubart & Thornhill-Miller, 2019), contemplando os fatores *Creators* (criadores), *Creating* (criando), *Collaborations* (colaborações), *Context* (contextos), *Creations* (criações), *Consumption* (consumo) e *Curricula* (currículos). Neste caso, há avanços como o destaque dado às Colaborações, já presentes na abordagem dos 5 As, mas sem constituir um fator; e aos Currículos, apontando a importância de haver ensino para a criatividade. Em relação ao último fator, diferentemente do que argumentam Sternberg e Karami (2022), acreditamos na importância da

adoção de criatividade em currículos escolares de diferentes níveis. Os autores apresentaram a abordagem dos 8 Ps, mantendo os 4 inicialmente mencionados e a eles acrescentando Propósito (a finalidade da criatividade), Problema, Propulsão (que seria o movimento de mudança num pensamento, numa ideologia, numa linha de produtos, num domínio etc., como resultado da criatividade), e Público (Sternberg & Karami, 2022).

As três últimas abordagens também tinham o objetivo de propor um enquadramento da criatividade mais caracterizado por ações e interações socioculturais. A sequência de abordagens procura trazer, sobretudo, evolução na conceituação de criatividade de um âmbito majoritariamente cognitivo para outros que também contemplam fatores conativos, afetivos e ambientais (Lubart, 2007), assim como especificidades de domínio (Pelowski et al., 2017). A definição mantém-se relacionada à produção de algo, ao mesmo tempo, novo e apropriado ou útil (Kaufman & Sternberg, 2019), sendo tais aspectos vistos também como critérios para se definir o que é ou não criativo, em que grau e dependendo do contexto sócio-histórico e cultural (Beghetto & Karwowski, 2019). Portanto, é importante investigar particularidades do contexto da produção e os fatores envolvidos.

Antes mesmo de serem apresentadas modificações na abordagem de Rhodes (1961), Gruber (1989) já havia mencionado que o criador, em nosso caso, educador e/ou artista, deve ser visto não apenas como quem entrega um trabalho, mas como quem integra um ambiente, um domínio de expressão, uma sociedade, um mundo. Desta forma, os aspectos cognitivos, conativos, afetivos e ambientais devem ser vistos de forma integrada para se compreender a atividade criadora em qualquer domínio de expressão e, particularmente, no educativo – formal ou não-formal— das Artes. É para ele que se volta nossa reflexão sobre sujeitos cujo trabalho depende sobretudo de processos de interação social capazes de caracterizá-lo como criativo, a partir do ‘manejo’ dos potenciais transformadores da arte e da educação.

No que diz respeito à Persuasão, criadores precisam saber comunicar suas ideias para inscrevê-las em determinado contexto sociocultural e histórico. Isso já caracteriza o emprego intencional de recursos cognitivos e afetivos no e com o ambiente. É preciso, portanto, estar em sintonia com normas, valores e sentimentos individuais e socialmente compartilhados, de modo que as pessoas sejam capazes de assimilar novas ideias e usufruir das produções correlacionadas. Em outro caso, um trabalho educativo pode ser feito visando preparar as pessoas para terem contato com novidades. Afinal, Gruber (1989) já dizia que o acaso faz sentido diante da atenção que criadores podem dar a determinados elementos e acontecimentos, sendo tal atenção resultado de uma trajetória de trabalho e de vida do sujeito. Portanto, o acaso precisa ser percebido e significativo para favorecer a criação individual e, posteriormente, a

validação social de uma ideia. Além disso, ele resulta de atuação intencional não apenas num contexto imediato.

No que diz respeito ao tempo, assim como o processo de aprendizagem, o processo criativo tem duração que ultrapassa o desenvolvimento de uma tarefa. Sobretudo, ele envolve escolhas de um criador que, quando ocupa posição de liderança como a de educador, pode ter influência sobre a escolha de outros sujeitos a seus direcionamentos, mas também capazes de transformá-los de acordo com a própria singularidade. Porém, por mais contraditório que possa parecer, muitos ambientes educacionais são avessos a mudanças, transformações e novidades, em geral, principalmente quando materializadas em produções de sujeitos não sujeitos a regras e convenções.

Estudos antropológicos e sociológicos evidenciam que a instituição Educação é a mais resistente à mudança sociais e culturais, talvez pelo seu papel de transmitir para as futuras gerações os aprendizados e valores de uma determinada época. A materialização crítica do sistema vigente pode vir em forma lúdica e tida como pouco formal para disciplinas focadas em processos excessivamente regulados por normas definitórias ou determinativas, como a gramática, o cálculo ou ciências chamadas “duras”, por exemplo. Mesmo estas, podem abrir mais espaço para outras modalidades de produção capazes tanto de contribuir para a aprendizagem, quanto para sua expressão – observe a física quântica e sua permeabilidade. É preciso entender que a materialização pode vir também em formatos possíveis, integradores de disciplinas diretamente ligadas ao ensino de arte, embora com conteúdos não necessariamente esperados ou valorizados por educadores ou gestores escolares tão focados em produtividade e no *status* das próprias escolas (Eisner, 2008).

Refletindo sobre a arte na educação, Eisner (2008) diz que as artes nos ensinam a questionar relações qualitativas. O autor complementa colocando: “Ao contrário de grande parte do currículo, em que prevalecem as regras e as respostas corretas, nas artes prevalece o questionamento ao invés das regras.” (Eisner in Artcentral, 2024). Assim, apresenta uma abordagem que tende a encontrar resistências. Se mesmo sistemas biológicos, desde tecidos a ecossistemas, tendem a ‘corrigir desvios’ para manterem a ‘normalidade’ ou o ‘equilíbrio’ de seu funcionamento, o que dizer dos sistemas sociais? Porém, os desvios vão sempre aparecer e nem sempre poderão ser controlados ou contidos. Vindos de pessoas, poderão encontrar adeptos diante de um contexto favorável a alguma mudança ou de um contexto no qual ela seja realmente necessária ou inevitável. Então, desviantes podem ser educados com uma educação criativa, que também vai requerer formação de seus educadores para incentivá-los a continuarem sendo desviantes e, assim, realizar descobertas e expressá-las em linguagens como a da arte.

Método para identificar, demonstrar e gerar aprendizagens criativas

Uma solução para o problema apresentado na seção anterior é desenvolver pesquisas focadas em estudantes do curso de Artes Visuais, de modo a melhor entender seus perfis e poder compartilhar tal entendimento com audiências mais amplas. Wallace (1989) emprega o termo **método estudo de caso** para se referir a investigações do trabalho criativo nas quais (1) um indivíduo é estudado; (2) diversos aspectos da vida e do trabalho dele são abordados conjuntamente; (3) é realizada uma tentativa de movimento em direção à compreensão integral da pessoa; (4) é dada ênfase na compreensão do desenvolvimento do trabalho em si; e (5) o objetivo é elaborar uma teoria psicológica sobre o trabalho criativo.” (p. 26)¹

O estudo de caso envolve uma narrativa, conta uma história, entretanto, comprometida com uma teorização sobre criatividade. Estudos de caso buscam lidar com a espontaneidade dos sujeitos ou fenômenos pesquisados, em nosso caso, no contexto de estudantes de artes visuais. Partimos, portanto, de um questionamento sobre particularidades de seus processos criativos, apontando, entre outras coisas, a forma como se relacionam com o trabalho.

A rede de empreendimentos (*network of enterprises*), entendida como conjunto ou sequência de trabalhos de um sujeito, distribuídos em sua trajetória (Gruber, 1989), mostra como o próprio criador configura suas potencialidades, seus recursos e seus limites (Wallace, 1989). Sendo assim, não é nos *insights*, mas na trajetória dos sujeitos que se busca hábitos, percepções e estilo. Isso pode levar a generalizações de uma forma diferente da mera busca de recorrências para se identificar padrões, pois as descobertas em um estudo de caso podem apontar possibilidades – e inclusive probabilidades – para estudos seguintes. E não é necessário que as descobertas de outros estudos coincidam, mas que mostrem a importância de caminhos metodológicos adotados.

Como Hanchett Hanson e Glăveanu (2020) exemplificam, são descobertas sobre como formas diferenciadas de significar o trabalho que podem mudar a compreensão do impacto de recompensas sobre a criatividade de indivíduos. Trata-se, portanto, não dos fatores em si, mas do modo como as pessoas com eles se relacionam para definir seu comportamento na atuação profissional e favorecer a própria criatividade. Curiosamente, trata-se de abordar a importância da singularidade dos sujeitos – partindo de seus estilos cognitivos para combinações mais complexas de seu comportamento – para se chegar a generalizações posteriormente e, em princípio, a partir do que é gerado pelo

¹ Trata-se de uma livre tradução para: “I use the term “case study method” to refer to investigations of creative work in which (1) one individual is being studied; (2) diverse aspects of the individual’s life and work are considered together/ (3) an attempt is made to move toward understanding the person as a whole; (4) emphasis is placed on understanding the development of the work itself; and (5) the goal is to elaborate a psychological theory of creative work. (Wallace, 1989, p. 26)”.

nível de profundidade do estudo. Desta forma, estudos de caso podem contribuir para que a criatividade seja compreendida não apenas diante de determinada tarefa ou determinado projeto, mas de um conjunto, uma sequência temporal de atuações profissionais de um sujeito que resultem em produções criativas. Em seguida, outros estudos podem ser feitos para permitir a comparação com os resultados encontrados e, assim, consolidá-los e ampliá-los.

Gruber deixou uma importante contribuição para o que foi chamado de revolução cognitiva, ao refletir sobre o tempo ocupado para se pensar e criar, e ao considerar a importância do afeto e do propósito, paralelamente ao conhecimento necessário para produzir criativamente em determinado domínio. Segundo Hanchett Hanson e Glăveanu (2020), o próprio autor e seus colaboradores consideraram que mesmo as pessoas criativas pensam e agem convencionalmente, durante grande parte do tempo. Porém, elas buscam – e encontram – modos de atender a ideias e percepções pouco usuais.

Ao tomarmos o estudante de arte como objeto do estudo de caso, devemos ter em mente que o que está em questão na arte não é a comprovação da verdade – como no caso da ciência – mas, sim, a instauração de uma verdade. A diferença fundamental é que pesquisa em artes visuais, situando-se no lado da nascente do fluxo, apresenta seu objeto em constante devir, isto é, em constante processo de (trans)formação. Um questionamento que surge é: como aplicar a abordagem teórica e o método de estudo de caso ao cotidiano, a pessoas comuns? Segundo Hanchett Hanson e Glăveanu (2020), mudando a pergunta *Como o trabalho criativo é realizado?* para *Quem e o que nele está envolvido?* Afinal, saber mais sobre os sujeitos e suas atuações é o que pode enriquecer as descobertas, principalmente no que diz respeito a uma abordagem psicológica.

Outro questionamento diz respeito a como aplicá-la a contextos tecnológicos atuais, com o advento de inteligências artificiais? Afinal, a abordagem dos sistemas evolutivos foi desenvolvida na década de 1980, mas, desde então, o campo de pesquisas em criatividade se ampliou bastante, a ponto de trazer novas *affordances* para o estudo de caso dialogar com outros métodos, considerando outros contextos sociais e materiais, assim como abordagens da criatividade distribuída ou participatória (Hanchett Hanson e Glăveanu, 2020). Isso nos leva a considerar oportunidades de empregar o método em estudos de criatividade nos mais diferentes domínios.

Considerações Finais

A instauração da obra, a *poiética*, pressupõe, em muitos casos, operações técnicas e teóricas bastante complexas, abrindo margem considerável a cruzamentos e hibridismos tanto de conhecimentos, quanto de procedimentos, tecnologias, matérias, materiais e objetos, algumas vezes, inusitados. E a obra, como produto, acontece na *aisthesis*, ao instaurar um mundo que, sem dúvida,

amplia a percepção e o sentido ordinário que se tem das coisas, dos objetos e das situações. A obra acabada se torna um elemento ativo na produção de significados, muitas vezes, extrapolando as intenções do artista. (Rey, 2002)

A dimensão educativa da arte está presente no fazer, no pensar, no fruir e criticar que também implicam ações criativas. Neste sentido, a importância do apoio familiar e de outras instituições sociais como a escola são fundamentais para se conhecer arte e desenvolver o trabalho num domínio de expressão correlacionado. No mundo contemporâneo, o pensamento ainda segue regido pela razão, que o guia, fazendo com que as decisões e as ações, os espaços para o exercício da imaginação sejam menores. Nesse contexto, entretanto, a arte apresenta-se como elemento libertador, uma fratura epistemológica que revela aberturas ao permitir expressar singularidades individuais e, ao mesmo tempo, estabelecer diálogos entre diferentes singularidades. Podemos pensar que a criatividade reconstrói as individualidades, ao mesmo tempo em que fortalece o pensamento coletivo, porém, num formato colaborativo e incluyente.

Referências

BEGHETTO, R. A. Uncertainty. In Glăveanu V. (ed.) *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_122-1.

BEGHETTO, R. A., & KARWOWSKI, M. Unfreezing creativity: A dynamic micro-longitudinal approach. R. A. Beghetto & G. Corazza (Eds.). *Dynamic perspectives on creativity*, 2019. (pp. 7–25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4_2.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity – flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper USA, 1997.

DUARTE JR., F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas – SP: Papyrus, 1994.

EISNER, Elliot W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17, 2008.

EISNER, Elliot W. 10 ideias sobre a importância das artes segundo Elliot Eisner. Acessível em: <https://artecentral.pt/10-ideias-sobre-a-importancia-das-artes-segundo-elliott-eisner/> Acesso em: 2.09.2024 às 7h59.

GLĂVEANU, V. P. Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81, 2013. <https://doi.org/10.1037/a0029528>

GRUBER, H. E. The evolving systems approach to creative work. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (pp. 03-24). Oxford University Press, 1989.

HANCHETT HANSON, M., & GLĂVEANU, V. P. (2020). "Chapter 14: The

importance of case studies and the evolving systems". In *Handbook of Research Methods on Creativity*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing. Retrieved Sep 20, 2024, from: <https://doi.org/10.4337/9781786439659.00023>

KAUFMAN, J.C., & STERNBERG, R.J. (Eds.) *Cambridge handbook of creativity (2nd edn)*. New York, NY: Cambridge University Press, 2019. <https://doi.org/10.1017/9781316979839>

KOZBELT, A., BEGHETTO, R. A., & RUNCO, M. A. Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*, 2010. (pp. 20–47). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>

LUBART, T. I. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUBART, T.I., & THORNHILL-MILLER, B. Creativity: An overview of the 7C's of creative thought. In R.J. Sternberg & J. Funke (Eds.), *The psychology of human thought*. Heidelberg. Germany: Heidelberg University Press, 2019.

PELOWSKI, M., LEDER, H., & TINIO, P. P. L. Creativity in the visual arts. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 80–109). Cambridge University Press, 2017. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.006>

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

RHODES, M. An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 1961. 42 (7), 305–310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>

RUNCO, M.A. Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47, 317–334, 2003. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>

STERNBERG, R.J., & KARAMI, S. An 8P theoretical framework for understanding creativity and theories of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 55–78, 2022. <https://doi.org/10.1002/jocb.516>

SIMONTON, D.K. History, chemistry psychology, and genius: An intellectual autobiography of historiometry. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*, (pp. 92–115). Newbury Park, CA: Sage, 1990.

SIMONTON, D. K. Creativity, leadership, and chance. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 386–426). Cambridge University Press, 1988.

SIMONTON, D. K. Genius, creativity and leadership: A half-century journey through science, history, mathematics, and psychology. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 302–317). Cambridge University Press, 2018. https://doi.org/10.1017/9781108185936.022_

WALLACE, D. B. Studying the individual: the case study method and other genres. In D. B. Wallace & H. E. Gruber (Eds.), *Creative people at work: Twelve cognitive case studies* (pp. 25–43). Oxford University Press, 1989.

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

Pós-doutorado em Comunicação e Psicologia pela Universidade de Aalborg, na Dinamarca. Professor Associado 4 do Instituto de Psicologia da UnB. Membro da International Society for the Study of Creativity and Innovation. Pesquisa sobre processos de colaboração, criatividade e comunicação nos contextos educacional e profissional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9657088796419942>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3213-4498>

Stela Maris Sanmartin

Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília, UnB. Coordenadora adjunta do Programa de Pós-graduação em Artes, Professora do Departamento de Artes Visuais, Coordenadora do Grupo de Extensão e Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte, GEPCEAr na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Pesquisa sobre criatividade, processos de criação e metodologia do ensino de arte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169230790004855>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7276-0584>

Aparecido José Cirilo

Pós-doutorado em Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Pesquisa sobre processos criativos e ecossistemas urbanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6252535690546666>

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-3553>