

O percurso e a atuação criativa e educativa de uma ilustradora

Edileusa Borges Porto-Oliveira y Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho
Universidade de Brasília, Brasil

O desenvolvimento do potencial criativo pode ser influenciado por aspectos relacionados ao próprio indivíduo e por suas experiências ao longo da vida. O estudo teve como objetivo identificar e analisar aspectos relacionados ao percurso e à atuação criativa e educativa de uma ilustradora, com foco no papel de professora. Foi utilizado o conteúdo das “lives” para ensinar desenho, no período de pandemia do Coronavírus, e uma entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram singularidades no desenvolvimento e na expressão no desenho, e na forma de ensiná-lo: combinações entre o novo e o adaptado no ensino e aprendizagem de desenho; tensão entre regras para desenhar e liberdade para criar; duplo papel de modelos como elementos inibidores e disparadores do processo de criação.

Palavras-chave: criatividade, desenho, professor.

La trayectoria y la actuación creativa y educativa de una ilustradora

El desarrollo del potencial creativo puede ser influenciado por aspectos relacionados con el propio individuo y por sus experiencias a lo largo de la vida. El estudio tuvo como objetivo identificar y analizar aspectos relacionados a la trayectoria y a la actuación creativa y educativa de una ilustradora, centrándose en el papel del profesor. Fue utilizado el contenido de las “lives” para enseñar dibujo, en el período de pandemia del Coronavirus, y una entrevista semiestructurada. Los resultados evidenciaron singularidades en el desarrollo y expresión en el dibujo, y en la forma de enseñarlo: combinaciones entre lo nuevo y lo adaptado en la enseñanza y aprendizaje del dibujo; tensión entre reglas para dibujar y la libertad para crear; doble papel de modelos como elementos inhibitorios y desencadenantes del proceso de creación.

Palabras-clave: creatividad, dibujo, profesor.

The path of creative and educational performance of an illustrator

The development of creative potential can be influenced by aspects related to the individual himself and his experiences throughout life. The study aimed to identify and analyze aspects related to the path of creative and educational performance of an illustrator, focusing on the role of the teacher. The content of the lives to teach drawing, in the period of the

Edileusa Borges Porto-Oliveira  <https://orcid.org/0000-0002-1215-298X>

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho  <https://orcid.org/0000-0002-3213-4498>

Toda correspondência referente a este artigo deve ser endereçada a doutora Edileusa Borges Porto-Oliveira. Email: ebpoliveira@gmail.com



Coronavirus pandemic, and a semi-structured interview were used. The results showed uniqueness in the development and expression in drawing, and in the way of teaching it: combinations between the new and the adapted in teaching and learning of drawing; tension between rules to design and freedom to create; ambivalent role of models as inhibiting and triggering the creation process.

Keywords: creativity, drawing, teacher

Le parcours et la performance créative et pédagogique d'une illustratrice

Le développement du potentiel créatif peut être influencé par des aspects liés à l'individu lui-même et à ses expériences tout au long de la vie. L'étude visait à identifier et à analyser les aspects liés au parcours et à la performance créative et pédagogique d'une illustratrice, en mettant l'accent sur le rôle de l'enseignant. Le contenu des « lives » pour enseigner le dessin a été utilisé, en période de pandémie de Coronavirus, ainsi qu'un entretien semi-directif. Les résultats ont mis en évidence des singularités dans le développement et l'expression du dessin, et dans la manière de l'enseigner: les combinaisons entre le nouveau et l'adapté dans l'enseignement et l'apprentissage du dessin; la tension entre les règles de conception et la liberté de créer; le double rôle des modèles comme éléments inhibiteurs et déclencheurs du processus de création.

Mots clés: créativité, dessin, enseignant

A pandemia do Coronavírus trouxe, além de um estado de alerta e um medo iminente, maior consciência sobre a importância de momentos de pausa, possibilitando também a busca por atividades voltadas para a realização pessoal. Mesmo em meio a uma fase de muitas incertezas, surgiram variadas experiências, por meio de novas formas de mobilidade: corporais, de objetos físicos, imaginativas, virtuais e comunicativas (Glăveanu, 2020). Durante a pandemia, as pessoas passaram a se servir, cada vez mais, dos meios tecnológicos, e a exercitar a capacidade de criar por meio dessas ferramentas, pensadas para aproximar as pessoas e suas experiências, e úteis para promover novas formas de ensinar e de aprender (Schlemmer, 2021). Isso pode ter contribuído para um cenário de mudanças de perspectivas pessoais e psicológicas. Impedidas de frequentar espaços formais de ensino, muitas pessoas passaram a recorrer a alternativas que podem ser consideradas um tipo de educação não formal (Giglio, 2011). Esse formato de ensino, geralmente, acontece fora do ambiente regular da escola e de maneira mais flexível. Ele não segue um currículo pré-estabelecido, sendo normalmente desenvolvido a partir de demandas e interesses pessoais e contextuais.

Esse período de pandemia, além de trazer grandes incertezas, também pôde abrir portas para novas possibilidades de pensamento e ação. Dessa forma, pôde atuar como um elemento disparador para a criatividade (Beghetto, 2020b). Assim, a incerteza pode levar as pessoas a perceberem novas formas de resolver problemas, impulsionando o pensamento criativo. Quando o foco é o estímulo à criatividade, o ambiente de aprendizagem é um dos contextos mais importantes, tendo o poder de apoiar ou, por outro lado, suprimir o potencial criativo (Alencar & Fleith, 2009; Beghetto & Kaufman, 2014; Fleith, 2011; Kaufman et al., 2011). O ambiente de aprendizagem, ao qual nos referimos aqui, pode ser entendido como o contexto cujas condições

influem em mediações na aprendizagem, sobretudo, no modo como elas são desenvolvidas e integradas.

Na literatura, encontramos estudos sobre a construção de ambientes de aprendizagem que apresentam condições favoráveis ao estímulo e ao desenvolvimento do potencial criativo (Ahmadi & Besançon, 2017; Alencar et al., 2016; Amabile, 1996; Sternberg, 2003). Assim como cada pessoa tem características únicas, cada turma desenvolve um clima socioemocional e intelectual que pode fazer a diferença no aprendizado dos alunos e na forma como eles se sentem sobre si mesmos. O tipo de clima que cada turma reflete depende, em grande medida, do estilo do professor e de como ele projeta o seu comportamento no cotidiano do grupo. Assim, o professor ocupa uma posição central como líder da turma, capaz de influenciar a forma como ela se comporta como grupo, e também os posicionamentos individuais. E, mesmo que o objetivo do professor não seja utilizar atividades especificamente pensadas para desenvolver a criatividade, é possível que, em algum momento, isso aconteça. E acontece, principalmente, devido à forma como: atividades são conduzidas; atitudes são tomadas; e oportunidades e formas de encorajamento são proporcionadas. Muitas vezes, o professor que conduz o processo de ensino-aprendizagem não tem conhecimentos específicos sobre a área da criatividade, mas sua habilidade na forma de construir esse ambiente estabelece um clima favorável ao seu desenvolvimento.

Mas o que é necessário para um ambiente de aprendizagem ser favorável à criatividade? E como o professor pode oferecer apoio ao desenvolvimento do pensamento criativo? Esses questionamentos não são recentes e merecem uma atenção especial no campo educacional, visto o impacto que o ambiente de sala de aula pode exercer no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos (Beghetto & Kaufman, 2014). Espaços digitais de aprendizagem podem oportunizar atividades que configuram um tipo de educação não formal, amplamente utilizado durante o período de pandemia.

A educação não formal acontece por meio de processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações

coletivas cotidianas, podendo nascer de iniciativas da sociedade política – Estado, governo e suas instituições – e também ser desenvolvida por meio de ações da sociedade civil (Gohn, 2020). Esses espaços são capazes de preencher o tempo das pessoas com algum tipo de atividade do interesse delas. Justamente por envolver atividades que não são impostas por processos escolarizáveis, a educação não formal, geralmente, é escolhida por determinados educadores. Ela pode, tanto quanto a formal, oportunizar o desenvolvimento de talentos, o pensamento independente e a devida liberdade para o desenvolvimento da criatividade.

Com a pandemia do Coronavírus, muitas mudanças ocorreram na vida das famílias, principalmente, no cotidiano das crianças. Wang et al. (2020) realizaram um estudo apontando o confinamento em casa como um possível causador de sérios impactos psicológicos. De 220 milhões de crianças e adolescentes chineses nessa situação, 180 milhões de estudantes eram de escolas primárias e secundárias e 47 milhões, da pré-escola. Alguns dos principais estressores indicados nesse estudo foram: tempo prolongado de confinamento; medo de infecção; frustração e tédio; acesso a informações inadequadas; falta de contato pessoal com colegas, amigos e professores; falta de espaço pessoal em casa; e a perda financeira da família. Dentre as formas de tentar mitigar esses efeitos, além dos esforços do governo chinês para garantir o aprendizado *on-line* eficaz, com conteúdos que atendessem aos requisitos educacionais, deveria haver uma grande rede de apoio envolvendo outras instituições promotoras de saúde mental e física em casa, também por meio de plataformas digitais, que fossem próprios para a idade e atraentes, mas sem sobrecarregar os jovens. Além disso, nesses casos, os autores ressaltam o importante papel dos pais, por constituírem o mais próximo e melhor recurso para essa ajuda. Contudo, encontrar atividades que os estimulassem e mobilizassem, durante esse período, não foi uma tarefa fácil. Os espaços digitais de aprendizagem se tornaram, então, uma opção capaz de contribuir para o enfrentamento de situações geradoras de emoções negativas, ao permitirem estimular a imaginação e a criatividade das crianças, em áreas que despertassem o

seu interesse, como, por exemplo, as artes visuais. Assim, é importante detalhar como a criatividade e as artes podem se relacionar.

Desenhos sobre criatividade

Existem variadas definições de criatividade, sendo mais aceitas as que consideram a emergência de algo novo e apropriado, seguidas por qualidade, surpresa, autenticidade e necessidade de criação de um produto (Kaufman & Glăveanu, 2019). Mesmo assim, é difícil encontrar um conceito que consiga abarcar todas as dimensões desse fenômeno. As diferentes concepções encontradas na literatura da área alavancaram discussões e investigações. Surgiram, então, várias abordagens que chegaram às de caráter sistêmico, e, mais recentemente, às voltadas para o desenvolvimento plural do homem, ao longo do curso de vida (Neves-Pereira & Fleith, 2020). As abordagens sistêmicas ressaltam a necessidade de interação entre vários aspectos ligados ao indivíduo, ao ambiente e ao contexto cultural, para que a criatividade ocorra e possa ser expressa na forma de uma produção nova e original. As socioculturais entendem que a criatividade acontece também no cotidiano, nos pequenos atos de pessoas e grupos sociais, como processos em constante desenvolvimento, por meio de ações compartilhadas (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020; Neves-Pereira, 2018).

A tipologia dos quatro P's da criatividade foi introduzida por James Rhodes, em 1961. Ele identificou quatro aspectos que influenciam a criatividade: pessoa, processo, ambiente (Press) e produto. Pessoa refere-se a quem é criativo e analisa o que torna cada pessoa criativa, em um nível individual. Processo diz respeito ao que acontece na mente de uma pessoa, enquanto ela está criando. O processo pode ser dividido em quatro etapas: o reconhecimento do problema, a geração de ideias para solucioná-lo, a escolha de uma ideia para ser colocada em prática e a verificação da solução. O ambiente (Press) refere-se à relação entre o criador e o ambiente em que ocorre a produção criativa. E, finalmente, o produto, refere-se a ideias e objetos criados. Nessa

perspectiva, embora, muitas vezes, o foco seja a pessoa ou o produto final, é preciso tentar entender como ocorre o trajeto percorrido pelo criador, incluindo seu processo mental e suas ações, até chegar ao produto criativo.

O Modelo dos 4Cs da Criatividade contempla, além dos tradicionais “Big-C” (criatividade em nível grandioso ou genial) e “little-c” (criatividade manifestada em situações do cotidiano), também outros dois tipos de criatividade, “mini-c” (criatividade que aparece por meio de *insights*, ao longo do processo de aprendizagem) e “Pro-c” (criatividade em nível especializado, mas que ainda não atingiu um nível elevado de reconhecimento) (Kaufman & Beghetto, 2013). Assim, esse modelo admite a existência de formas intermediárias de criatividade, ampliando a discussão para além dos extremos e, assim, permitindo o foco no processo e na pressão – ou em fatores ambientais –, e não apenas na pessoa ou no produto. A criatividade “mini-c”, por exemplo, pode ter um papel muito importante, pois se refere aos processos criativos envolvidos na fase de construção do conhecimento e compreensão pessoal em determinada área. Portanto, esse tipo de criatividade pode ser observado em crianças. Deve ser estimulada principalmente em contextos de aprendizagem, sobretudo na escola, desde os primeiros anos, pois pode conduzir a níveis mais elevados de criatividade (Beghetto & Kaufman, 2007). Paralelamente, quando abordada sob uma ótica sociocultural, permite uma compreensão mais ampla e capaz de contemplar ações, interações e elementos da cultura influentes na criatividade. Permite ainda tratar os fatores da criatividade de forma dinâmica e demonstrar, como no caso do presente estudo, o início de possíveis percursos temporais do ‘menor’ para o ‘maior’ C da criatividade. Em outras palavras, trata-se de um enquadramento com base em processos de desenvolvimento.

O Modelo dos 5A's, proposto por Glăveanu (2014), considera a criatividade um fenômeno dinâmico e distribuído, um processo psico-sócio-material, e vai além de uma organização conceitual, devendo ser compreendido ao longo do tempo e em cada situação criativa. A perspectiva da criatividade distribuída tem como componentes:

atores, ações, audiência, affordances e artefatos. Baseia-se na psicologia histórico-cultural de Vigotski e em teorias sistêmicas de criatividade. Assim, ela reúne, ao mesmo tempo, elementos do ambiente mental, social e cultural.

A ação pode ser compreendida como um elemento central no desenvolvimento da criatividade, que indica a orientação da pessoa no mundo e assim se torna pautada pelo meio social e cultural. Glăveanu (2015) apresenta quatro premissas (P) da ação criativa. (P1) A ação criativa surge quando as pessoas são capazes de *mover-se*, no imaginário e/ou na prática, de uma perspectiva convencional a alternativas não convencionais. Mesmo que várias perspectivas sejam adotadas para uma mesma realidade (objeto, pessoa, evento etc.), elas sempre se referem à relação baseada na interação entre ator e ambiente, sendo as perspectivas, essencialmente, orientações da ação. (P2) As perspectivas são originalmente interativas e incorporadas à medida que são fundamentadas em diferentes posições no mundo social e material. Essa posição pode se apresentar em diferentes níveis: desde a localização no espaço (que dá à pessoa um ponto de vista particular) ao papel que ela desempenha em uma determinada situação (por exemplo, um gerente e um funcionário podem ter perspectivas divergentes sobre um mesmo problema). (P3) Formular e assumir novas perspectivas envolve a adoção de posições de *outros* em relação a uma situação. Isso implica tornar-se uma audiência para a própria ação e, assim, descentrar-se da perspectiva do ator singular. (P4) Mover-se entre perspectivas faz a diferença na ação criativa. No entanto, adotar imaginativamente e/ou fisicamente uma nova posição, não é suficiente para que surja uma novidade na ação. O ator precisa se conectar a novas perspectivas existentes, de forma que consiga identificar a sua diferença e também a sua utilidade.

Glăveanu (2016) apresentou um estudo de caso em que foi possível acompanhar as etapas da ação criativa de um pintor, por meio da análise das diferentes perspectivas do artista, ao longo do processo de criação de suas obras. Nesse estudo, o autor descreve os movimentos do ator entre duas posições: a do ator pintando - física - e a do ator assumindo o lugar da audiência - imaginativa. Imerso no fazer artístico,

o ator dialoga com os artefatos emergentes, aproxima-se da tela para aplicar cor, apreciar o movimento e *sentir* a tinta, para depois recuar e observar as consequências de suas ações, além de se inspirar nelas. Sanmartin (2020) também investigou o processo criativo em artes visuais, a partir da produção artística, das anotações e dos relatos de um artista. Em seu estudo descreve vestígios que os registros do processo de criação indiciam como, por exemplo, a gênese do trabalho do artista muito marcada pela sensação prévia da inspiração e pela apreensão sensível causada pela observação. Também revela os movimentos do artista, ao planejar a sua obra em um lugar onde o próprio ambiente e suas mudanças naturais serviriam como fonte para a perspectiva da qual a audiência contemplaria uma realidade que já estava posta. Assim, ela ressalta que a natureza fundamental do processo revela que o ato criativo emerge da interação profunda entre espaços da personalidade, da mente, de sentimentos, de afetos, de conhecimento e da imaginação criadora, pautadas por escolhas individuais e pela inserção no meio sociocultural. Nesse sentido, a criatividade envolve diferentes facetas inter-relacionadas de ação, sobre as quais ainda se tem poucos estudos teóricos e empíricos.

Desenhos sobre ensino criativo

De acordo com o que é colocado na seção anterior, o desenvolvimento criativo pode ser visto como um processo ao longo da vida, permeado por aspectos sociais e culturais. Nessa direção, cabe pensar o desenvolvimento da criança como intrinsecamente relacionado com a apropriação de elementos da cultura, por isso a importância de se oferecer a ela condições para vivenciar experiências culturais que servirão de base para sua capacidade imaginativa e criativa (Vigotski, 2009). Para Vigotski, a imaginação se apoia na experiência e vice-versa, sendo ambas influenciadas pela cultura e também potencialmente influentes na cultura. Nos últimos anos, nós nos deparamos com muitos exemplos de produções criativas que podem ser vistas como tentativas de superar

a pandemia, sobretudo para as crianças. Por meio de experiências que contam com o apoio das famílias, as produções podem proporcionar a realização de atividades geradoras de prazer, motivação e engajamento, bem como desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Um dossiê sobre estudos que investigaram a relação entre arte e infância, no contexto pandêmico, discute possibilidades e singularidades vividas no período, e reflete sobre os possíveis sentidos que o consumo e a produção das artes adquiriram em situação de confinamento, quando muitas crianças ficaram *presas* em casa (Mariano et al., 2020). Esse estudo traz uma reflexão segundo a qual é necessário pensar em que medida as experiências artísticas vividas nesse período atuaram como experiência de liberdade, ou, por outro lado, como formas de apaziguamento do mal estar e de ocupação do tempo livre. Ele também chama a atenção para a urgência da construção de um novo possível, capaz de apostar na imaginação e na criatividade das crianças, e que possa ser desenvolvido em espaços regulares de aprendizagem.

A arte é considerada uma forma de expressar nossa percepção e nosso pensamento. Por isso, no que se refere ao desenvolvimento da criatividade, ela é vista como um dos tópicos mais intrigantes quando se pensa em mente e ação, pois a arte pode ser criada espontaneamente, por quase todos os indivíduos, em algum momento da vida (Pelowski et al., 2017). E, ainda, fazer arte requer pelo menos uma habilidade, mas envolve uma variedade de conhecimentos. Trata-se de uma das atividades humanas mais complexas, pois, no caso de artes visuais, os processos criativos podem reunir diferentes habilidades e funções psicológicas, ao mesmo tempo, tais como: percepção, memória, controle motor, linguagem, raciocínio espacial, e, certamente, imaginação.

No caso da criatividade em artes visuais, tem surgido a necessidade de se investigar melhor os motivos pelos quais as pessoas desenvolvem e mantêm a criatividade, bem como as evidências de que, neste domínio, ela pode realmente atingir o pico e, em seguida, diminuir, à medida que as crianças passam do ensino fundamental para a adolescência e a idade adulta (Barbot & Tinio, 2015). O desenho é considerado um tipo de criação predominante da primeira infância, ocorrendo, a partir

da segunda infância, um declínio dessa produção, a qual parece surgir novamente entre os 15 e 20 anos, em geral, nos indivíduos que mostram uma maior habilidade nessa área (Vigotski, 2009). Aliados a essa característica, própria de uma fase de transição no desenvolvimento humano, outros fatores podem contribuir para o declínio. Isso corrobora descobertas destacadas por Lubart (2007), quando afirma que, de maneira geral, à medida que avançam em sua escolaridade, os alunos sofrem uma maior pressão pelo aumento da carga de determinados conteúdos e passam a ser menos estimulados em relação ao pensamento criativo. Para Sternberg (2016), isso acontece porque a escola, muitas vezes, deixa de estimular a criatividade, preocupando-se mais com o conhecimento formal e memorizável. Mesmo sendo muito importante ter esse tipo de conhecimento, ele pode não ser suficiente para a criatividade.

Refletir sobre criatividade no contexto educacional é desafiador, pois deve considerar – ainda que, em diferentes proporções – fatores cognitivos, conativos, afetivos e ambientais (Lubart, 2007). Deve, ainda, ampliar a abordagem para contextos de ações e interações entre sujeitos, sob a influência de diferentes fatores (Glăveanu, 2013). Beghetto (2017) apresenta três formas de ensino na área da criatividade: ensino *sobre* criatividade, ensino *para* a criatividade e ensino *com* criatividade. Esse autor argumenta que cada modalidade de ensino requer bases de conhecimentos e objetivos pedagógicos diferentes. Mesmo assim, elas podem ser desenvolvidas nas mais diferentes áreas e até mesmo em conjunto. O ensino sobre criatividade tem por objetivo promover o estudo e a compreensão de diferentes aspectos relacionados ao próprio fenômeno, sendo, geralmente, desenvolvido em cursos de nível superior, específicos da área da criatividade. Já o ensino *para* a criatividade tem por objetivo: cultivar a criatividade dos alunos, em determinado contexto, ou em uma área específica; ou proporcionar que os alunos desenvolvam a própria criatividade, a partir de programas de treinamento, como por exemplo, desenvolver habilidades para resolver problemas, promover autocrências positivas, atitudes e comportamentos criativos. Por outro lado, ensinar *com* criatividade compreende

a utilização de princípios e técnicas de criatividade para abordar qualquer assunto, nas mais diferentes áreas, inclusive durante o ensino da criatividade. Neste caso, o ensino a localiza no ato em si, em vez de posicioná-la como assunto, podendo ser caracterizado como *ensino criativo* ou ensino de forma criativa. O referido autor também salienta a necessidade de se entender como professores e instrutores podem ensinar para, com e sobre criatividade, visto o crescente aumento do interesse pela criatividade, em todas as etapas da educação.

Ensinar para a criatividade, em comparação com o ensinar *sobre e com* criatividade, tem recebido mais atenção na literatura das áreas de Psicologia e Educação. No entanto, um dos maiores desafios parece ser encontrar professores que realmente acreditem ser isso necessário e possível, e, ainda, saibam como ensinar *para* a criatividade, por meio dos vários domínios acadêmicos (Beghetto, 2017). Portanto, nesse tipo de ensino, é preciso destacar a figura do professor, ao longo do processo, como alguém capaz de construir um contexto de sala de aula facilitador da criatividade, mesmo dentro de um currículo base, geralmente, *rígido*, no qual a maior parte do que será desenvolvido já está determinado. Mesmo assim, infelizmente, de forma contraditória, muitos educadores ainda acreditam que ensinar para a criatividade significa educar os alunos para serem pensadores flexíveis, dentro de uma estrutura educacional bastante rígida. Por isso, não dão tanta atenção ao desenvolvimento e à expressão dessa habilidade.

Existem condições para que um ambiente ofereça apoio à aprendizagem, combinando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do currículo base e a criatividade (Beghetto, 2020a; Beghetto et al., 2015). Para tanto, primeiramente, deve-se apostar na construção de um ambiente favorável para ambos, professor e aluno. Porém, de forma equivocada, existe a ideia de que o cumprimento do programa de ensino padrão e de regras pode sufocar ou reprimir a criatividade, quando, na verdade, não são os conteúdos e as regras que impedem a criatividade de ser estimulada, mas sim a forma como são abordadas. Não se pode, com isso, culpar somente o professor, pois, geralmente, a criatividade dos alunos não é sufocada intencionalmente. O fato de a criatividade dos

alunos e professores ser sufocada nas escolas e nas salas de aula é, em grande parte, resultado de políticas públicas, práticas e procedimentos de aprendizagem vivenciados por eles, em seus ambientes de aprendizagem. Em síntese, a criatividade poderá ser apoiada ou suprimida, a depender das influências motivacionais que fizeram parte do contexto de escolarização e aprendizagem dos professores (Beghetto & Kaufman, 2014; Beghetto et al., 2015).

Oliveira e Araújo (2023) realizaram uma pesquisa com 150 crianças da educação infantil, 7 professores e duas coordenadoras, de uma escola pública do Tocantins – RN. Esse estudo investigou a mediação do processo criativo de crianças, durante a produção de desenhos e de dramatização a partir da contação de histórias, para um futuro projeto a ser instalado na própria escola pesquisada. Os resultados indicaram que um dos principais fatores enriquecedores da capacidade criativa da criança não é o produto criado, mas a sua atuação, ou seja, o seu envolvimento na atividade, as possibilidades propiciadas durante o processo criativo, ao tomar decisões, fazer escolhas, inventar e interagir com instrumentos e práticas que o ambiente lhe disponibiliza. Assim, as interações sociais e as possibilidades de exploração foram apontadas como fundamentais para o desenvolvimento criativo, favorecendo o enriquecimento de suas possibilidades imaginativas.

A influência de aspectos motivacionais na criatividade vem sendo amplamente pesquisada (Amabile, 1996; Hennessey, 2010; 2016). Em contextos de ensino e aprendizagem, a motivação pode ser considerada um dos aspectos mais importantes para se promover a criatividade. Por essa razão, o apoio aos interesses dos alunos pode ser uma estratégia muito valiosa no desenvolvimento da aprendizagem e da criatividade. Em um ambiente de sala de aula, por exemplo, é possível intervir, entender como os alunos podem chegar a resultados criativos e ajudá-los a pensar mais criticamente sobre sua própria criatividade. O professor pode expressar interesse em ideias, projetos, produções e atividades dos alunos, bem como falar sobre os seus próprios interesses e fornecer sugestões que ajudem os alunos a realizar as suas atividades (livros, projetos, materiais, informações, sites etc.). Conforme assinalam Alencar

e Fleith (2009), o professor favorecedor da criatividade do aluno é, também, aquele capaz de mobilizar os interesses, potencialidades, curiosidades, capacidade de persistência, pensamento independente e autoconfiança, além de oferecer apoio para o enfrentamento de bloqueios emocionais por medo de errar e de ser criticado. É possível que o professor, mesmo em um contexto composto por aspectos considerados limitadores da criatividade, tais como padrões e regras a seguir, e sem ter conhecimentos aprofundados na área, promova um clima favorável à criatividade.

Método

Participante

A pesquisa baseia-se no método estudo de caso, recorrente em estudos de criatividade que abordam elementos integrantes de um contexto específico (Stake, 1995; Yin, 2018). Desta forma, permite aprofundar a análise de processos de desenvolvimento de indivíduos no percurso de realização de seu trabalho criativo (Hanchett et al., 2020). Foi escolhida uma ilustradora, natural do RJ-Brasil e residindo, à época, em New Jersey-EUA. Atualmente, é ilustradora de uma série de livros infanto-juvenis e ministra aulas de arte para crianças. Nesse estudo, a participante será identificada como Paula. A escolha dessa profissional foi motivada por uma entrevista concedida a um jornal de cunho literário, divulgada em um grupo de pais e amigos da Escolinha de Criatividade, da Biblioteca Pública Infantil de Brasília-DF. Tal identificação foi devido ao grande interesse do público infantil e juvenil em aprender a desenhar os personagens de um dos seus principais trabalhos de ilustração, uma coleção de livros que se tornou um *best-seller*, publicado no Brasil e em países como México, Argentina, França, Alemanha, China e Polônia.

Técnica de coleta de dados

A entrevista semiestruturada contemplou os seguintes aspectos: o surgimento do desenho na vida da participante; a sua escolha profissional; a sua trajetória como ilustradora e o processo de criação das suas ilustrações; e, também, o nascimento do projeto de ensino de desenho, o desenvolvimento e a continuidade desse projeto. Para tanto, foram aliados conhecimentos relacionados às condições favoráveis à criatividade (Beghetto, 2020a; Beghetto & Kaufman, 2014) e, também, às especificidades da entrevista semiestruturada na produção de conhecimentos relativos a aspectos individuais e sociais (Brinkmann, 2014), para uma melhor compreensão do fenômeno investigado.

Procedimentos

A natureza qualitativa do estudo se justifica, na medida em que se buscava entender aspectos do sujeito e, também, do ambiente em construção, na tentativa de se identificar e interpretar a natureza de experiências interligadas (Denzin & Lincoln, 2006), relacionadas ao contexto de ensino investigado. Assim, o estudo de caso teve origem na disciplina intitulada Criatividade e Singularidades, oferecida no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Departamento de Psicologia da UNB. Teve como objetivo identificar e analisar aspectos relacionados ao percurso e à atuação criativa e educativa de uma ilustradora. O foco foi no contexto favorecedor da criatividade, especialmente, no papel do professor no ensino de desenho, em um espaço digital de aprendizagem. Foram utilizados o conteúdo das *lives* de uma ilustradora, quando a mesma ensinou a prática do desenho a crianças, no período de pandemia do Coronavírus, e uma entrevista realizada com ela. Cabe ressaltar que, em virtude do período pandêmico enfrentado na ocasião da realização do estudo, seguindo as orientações da World Health Organization (World Health Organization, 2020), todo o processo de coleta de dados foi realizado de forma *on-line*.

Foi analisado o conteúdo de 16 “lives” para ensinar desenho, realizadas pelo Instagram, no período de março a julho de 2020. Cada “live” tinha uma hora de duração. Com o consentimento da participante, foram utilizados trechos da entrevista e das gravações das aulas, e uma imagem das regras criadas por ela, para as aulas de desenho. Somente a imagem e a voz da professora participante do estudo aparecem nas gravações das aulas analisadas, não havendo registros similares das crianças participantes. Em respeito aos direitos autorais da editora, nenhuma imagem das ilustrações feitas durante as aulas foi utilizada.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a participante, com duas horas e quarenta e seis minutos de duração, por videochamada pela plataforma Google Meet. Cabe ressaltar que a participante do estudo assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, sendo o referido documento assinado e enviado digitalmente aos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Análise dos Dados

Os dados foram abordados por meio da análise temática, que possibilita flexibilidade na identificação, na análise e no relato de padrões (temas), de conjuntos de dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006; Clarke, 2017). A opção por esse tipo de análise se deve à sua crescente utilização na área de Psicologia (Silva & Borges, 2018; Souza, 2019, sendo seguidas as seis fases da análise temática, conforme descritas por Braun e Clarke (2006): 1) Familiarização com os dados; 2) Geração de códigos iniciais; 3) Busca por temas; 4) Revisão dos temas; 5) Definição dos temas; e 6) Produção do relatório. Os dados da entrevista e o conteúdo das *lives* levaram a dois temas abrangentes e seus desdobramentos: o desenho para uma aprendiz e o desenho para muitos aprendizes. Na primeira temática, chegou-se à influência de pessoas da família e dos contextos sociais na descoberta e no desenvolvimento do seu domínio de expressão. Na segunda temática, constatou-se a influência de leitores e de amigos que se desdobrou em questões de realização pessoal e desejo de proporcionar oportunidade de os alunos

desenvolverem habilidades para o desenho e o seu próprio estilo de criação. Os resultados serão apresentados em blocos integrantes da seção seguinte.

Resultados

O desenho para uma aprendiz

Paula cresceu em um contexto privilegiado, rodeada de muita atenção e liberdade. Passou a infância e a juventude vendo a sua mãe pintar e sempre teve materiais de desenho e pintura à sua disposição. O seu gosto pelo desenho foi identificado e incentivado por sua família desde cedo. Frequentou uma escola que tinha um trabalho voltado para o desenvolvimento do pensamento criativo. Gostava de criar coleções de livrinhos, juntamente com seus amigos, todos estimulados, principalmente, pela escola. Paula colocava o nome do autor e do ilustrador nessas coleções, e ainda guarda consigo alguns desses livrinhos de infância. Ela lembra que chegou a produzir um livro de maneira informal, juntamente com oito amigos da escola, os quais também adoravam desenhar. Nessa mesma escola, todas as redações escritas pelos alunos eram também ilustradas por eles, e isso era encarado com muita naturalidade por todos. Ela admite que, nesse período de sua vida, ela encontrou no desenho uma forma de se expressar. Para Paula, essa sua forma de expressão foi bastante valorizada pela escola e ela ainda guarda várias lembranças disso, ressaltando que era frequentemente convidada para ilustrar cartões e *layouts* gigantes, em murais para eventos escolares. Hoje em dia, ela entende que essa era uma forma de a escola reconhecer que ela se destacava na área. Em sua opinião, o desenho faz parte da vida de todas as crianças, mas, infelizmente, em algum momento e por alguma razão, essa habilidade e forma de expressão deixa de ser estimulada. No trecho a seguir, ela relata o que pensa sobre a relação das crianças com o desenho e sobre a importância de essa forma de expressão ser estimulada:

Eu brinco com as crianças porque elas sempre me perguntam: quando é que você começou a desenhar? Mas a pergunta não é essa, pois toda criança, quando tem um lápis, um *crayon*, desenha. A pergunta é: quando os outros pararam de desenhar?

Na adolescência, o falecimento de sua mãe acabou influenciando no declínio de suas notas, sobretudo na área de ciências exatas. Nesse período, Paula usava o desenho como forma de liberação do sofrimento e da tristeza que sentia. Depois, já na fase adulta, ao fazer o seu projeto final do curso de Design, sobre design de livros infantis, entrevistou professores e ilustradores. Em seu estudo, Paula identificou que as pessoas carregavam bloqueios na área do desenho, vindos da infância, tendo ouvido dos seus entrevistados que pararam de desenhar quando seus professores falaram que seus desenhos não eram bons. Isso a fez lembrar que também tinha enfrentado uma única situação similar, em outra escola que frequentou. Uma professora de Geografia havia pedido que os alunos desenhasssem um mapa, em papel vegetal. Paula amou essa tarefa e aproveitou para se dedicar à mesma por muitas horas e com o maior prazer, já que esses momentos eram raros. Ela entregou um mapa com muitos detalhes, cores e sombreados, mas a professora, ao receber o desenho, logo lhe falou: “não foi você quem fez, foi sua mãe (...)”. Paula se sentiu ofendida, mas também elogiada, já que o trabalho estava muito bom. Ela, então, desafiou a professora, pedindo uma folha para fazer um novo trabalho, naquele momento. E assim o fez, provando que era capaz. Ela ressalta que essa atitude da professora veio num período em que ela já era madura o suficiente para não se deixar influenciar e, portanto, não parou de desenhar. Isso a fez pensar que, muitas vezes, o trabalho com arte, nas escolas, não é encarado como uma forma espontânea e autêntica de expressão.

Paula pensou que fosse seguir a carreira de arquiteta, pois, seus pais eram arquitetos e ela, desde pequena, adorava desenhar planta baixa. Quando teve que escolher o curso de graduação, não teve coragem de fazer Belas Artes, pois achava “artístico demais”. Já o curso de Arquitetura era muito técnico e lhe exigiria trabalhar com números e cálculos. Então, descobriu o curso de *Design*, optando pelo mesmo por acreditar

que seria um “caminho do meio”, quando ainda não sabia ao certo o que realmente queria. Já no curso, ela relata que gostou muito, mas notou que o interesse pelo desenho sempre foi mais forte que pelas outras áreas, como tipografia, diagramação e *design* de produtos, pois estas não lhe despertavam tanto interesse:

Sempre chamou mais a minha atenção a parte mais gráfica, mais cor, mais forma. Sempre foi a parte mais artística mesmo, mais solta. As matérias de ilustração, de pintura e de cor eram as matérias que eu mais gostava.

Paula lembra que a primeira oportunidade de trabalho surgiu inesperadamente, quando ainda estava na faculdade. A mãe de uma amiga trabalhava em uma editora e pediu o seu portfólio, pois sabia que ela gostava de desenhar e estava precisando de um ilustrador. Mesmo sem ter um portfólio pronto, com trabalhos selecionados e organizados para mostrar, Paula disse sim, pois acreditava em seu próprio potencial e não podia perder essa chance. A partir desse projeto, surgiram outras oportunidades, da mesma editora, até para fazer capas de livros de autores que ela já admirava e que já eram consagrados. Depois disso, ela percebeu que realmente gostava dessa área.

Mais tarde, já como ilustradora, depois de passar alguns anos na Ásia, Paula foi morar em Nova Iorque e levou seu material para algumas agências de publicidade. Para uma delas, levou seus diários de viagem. Um dos diretores de arte americanos olhou seus trabalhos de publicidade feitos no Sirilanka e não deu importância. Quando ele olhou os seus diários de viagem, que eram um projeto pessoal, disse: “a tua paixão está aqui”. Ela tinha chegado naquele lugar meio perdida, sem saber como se inserir novamente no mercado ocidental, mas saiu de lá radiante e pensou: “É isso! Ele tem toda a razão! Eu gosto é de ilustração.”. A partir de então, ela não teve mais dúvidas e resolveu que realmente seria ilustradora.

Para Paula, cada novo projeto é sempre um grande aprendizado. O ponto de partida das suas ilustrações é sempre o texto, já revisado e definitivo. A primeira leitura que ela faz é igual à de todo leitor, quando

lê um livro sem ilustrações e as imagens começam a surgir na mente, automaticamente. Porém, por ser uma pessoa mais visual, ela acredita que muitas imagens surgem inesperadamente. Ela se lembrou de que o seu trabalho também é de *designer*, e não somente de ilustradora. No caso dos livros infanto-juvenis que ela ilustra, esse é um fator muito importante, pois: “metade do que é mais bacana no visual desses livros é o projeto gráfico, não são somente as ilustrações”. Paula conta que, quando conheceu a autora, ela já tinha uma produção de três livros com a mesma personagem e cada livro era ilustrado por um ilustrador diferente. Por isso, não havia uma identidade visual. Então, Paula pensou que se dedicar à ilustração desses livros não seria apenas um trabalho de ilustração, não seria apenas desenhar, precisaria fazer todo um trabalho de *design* muito forte.

Para criar a personagem principal, ela se inspirou em uma menina, uma boneca a quem ela deu o nome de Olivia, a qual já rabiscava há alguns anos. Pensou também no Tintim e na Píppi Meialonga, seus personagens preferidos. Quando foi compor a roupa dessa personagem, a inspiração veio de roupas da sua própria filha, na infância, e de objetos de família. Para conferir mais realidade, a jardineira da personagem foi feita a partir de uma foto da calça jeans da própria Paula. Mesmo a roupa tendo sido um dos elementos mais pensados, já no segundo livro, a autora pediu para ela mudar a roupa da personagem. Ela disse não e teve que convencer a autora - e também a editora - de que a personagem tinha que usar sempre a mesma roupa, pois isso ia lhe dar uma identidade visual. Elas aprovaram a ideia, entenderam as razões e consideraram que era uma boa estratégia. Da mesma forma, ideias sobre a produção da capa da coleção foram apresentadas para que ela fosse criativa e diferente, em cada livro. Porém, a capa deveria conter um elemento central que se repetiria em todos os exemplares, o que, no princípio, também não agradou muito a editora. Mas as ideias foram aceitas, a fim de conferir ao material uma unidade, uma constância. Afinal, era preciso pensar que seria uma coleção, e não um único livro. Por isso, foi importante ela ter confiado, argumentado e insistido em seu próprio projeto, em sua solução de *designer* para a apresentação da obra.

O desenho para muitos aprendizes

Principalmente depois de ter se tornado best-seller, a coleção de livros ilustrados por Paula tem um alcance muito grande, não somente no Brasil. Segundo ela, a principal motivação para a produção desse material está no fato de cada volume ser “um livro muito bacana, que toque a infância das crianças que têm acesso a ele, que têm a sorte de ler esses livros (...)”. No entanto, somente depois de muitos meses totalmente isolada, mergulhada no trabalho de criação, e da venda dos livros, é possível ter o retorno dos leitores. Na visão dela, quando veio a pandemia, as pessoas acabaram se conectando muito mais do que se isolando. Parece mesmo que teve um efeito contrário. Por causa da pandemia, Paula resolveu fazer as lives para ensinar desenho.

Paula considera a prática de ensinar desenho às crianças algo mágico, incrível e muito importante. O projeto para ensinar desenho de forma online já havia sido combinado com uma amiga, antes da pandemia. Porém, as aulas seriam pagas e, quando a pandemia começou, ela não teve coragem de cobrar, pois percebeu uma crise aparecendo, as pessoas preocupadas com dinheiro e perdendo seus empregos. A partir de uma necessidade sua de se sentir útil, nesse período de emergência, Paula deu início ao projeto de ensino de desenho. Assim encontrou um canal de comunicação imediato e muito gratificante com os leitores, já que a maioria dos participantes das lives são leitores da coleção ilustrada por ela, principalmente crianças e pré-adolescentes. Ela os convidou para desenharem juntos, traço a traço, e, assim, sentirem-se capazes de fazer. Além disso, desenvolveu uma personagem, propositalmente, fácil de desenhar, já que teria que desenhá-la muitas e muitas vezes.

Eu desenhava os meus personagens de livros preferidos e era muito frustrante quando eu tinha um desenho superdifícil, principalmente os olhos, pois eu lembro que o olho é algo que pode ser muito difícil de desenhar e de ficar igual..., então, eu quero que a personagem seja com traços simples e que as crianças consigam desenhar sem ficar frustradas.

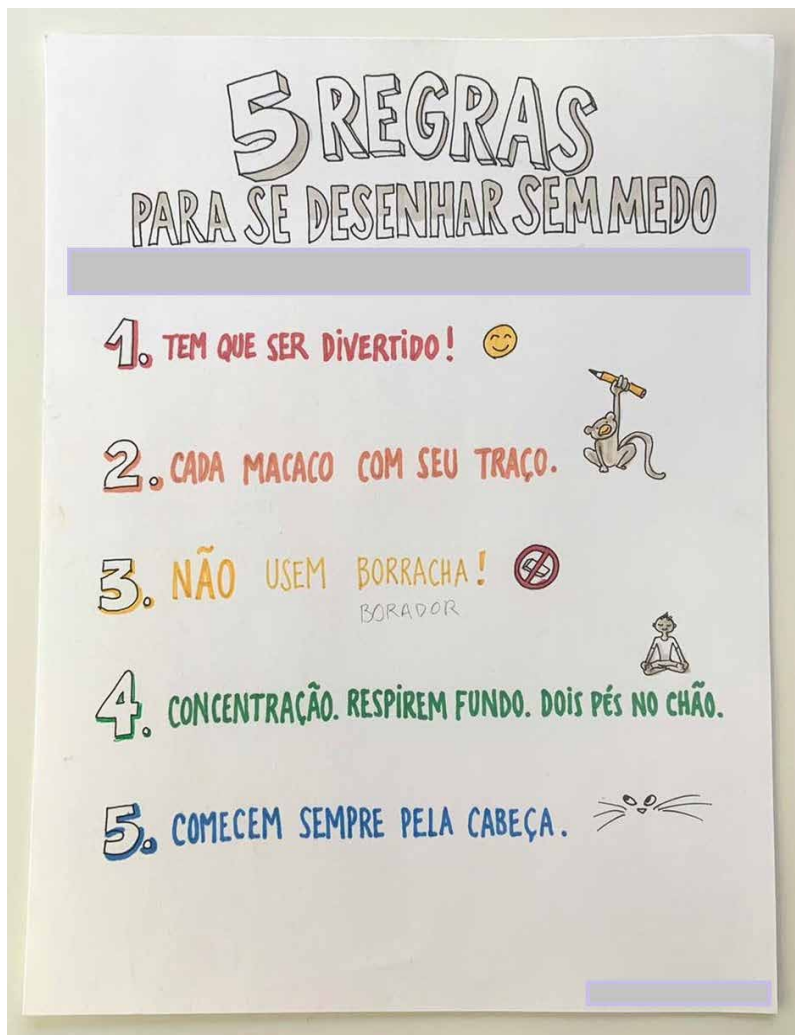


Figura 1. Regras para desenhar sem medo. Fonte: imagem enviada pela participante do estudo

Durante as lives, Paula fala sobre a nova fase que as pessoas passaram a vivenciar, dizendo ser necessário que todos continuem aprendendo, mesmo sem sair de casa, e usando para isso um espaço digital de aprendizagem. Relata que ela própria foi levada a fazer esse movimento para suprir necessidades de satisfação pessoal e também pelo desejo de ajudar outras pessoas. Ao longo das aulas, Paula foi desenvolvendo algumas estratégias. Uma das principais foi a construção das regras para desenhar sem medo, pois alguns pais entraram em contato com ela, relatando que observaram as crianças querendo desistir porque não conseguiam desenhar ou deixar seus desenhos iguais aos dela. Paula ficou muito preocupada e disse: “não é para desenhar igual a mim” e “não pode ficar chateado, não vai ficar igual ao meu, apesar da gente estar desenhando juntos”. Ela, então, decidiu apresentar às crianças as cinco regras para desenhar sem medo, regras criadas por ela mesma, conforme mostra a figura a seguir.

Trata-se de uma estratégia usada em suas aulas, para ensinar desenho de forma presencial. Porém, adaptada para um novo formato, a partir de situações de bloqueio relatadas pelos pais. Assim, foi possível ajudar no desbloqueio e auxiliar no processo criativo, pois, conforme Paula: “o processo é muito mais importante do que o resultado”.

Ao apresentar as regras para desenhar sem medo, no início de todas as lives ela sempre explicou cada uma aos participantes: 1) tem que ser divertido! Nada de frustração ou chateação. Se não sair como vocês querem, simplesmente continuem ou comecem de novo; 2) cada macaco com seu traço. Ache seu próprio estilo e jeito de desenhar e se aproprie dele; 3) não usem borracha! Borracha só borra o papel e atrasa o trabalho. Eu acho um charme conseguir ver os traços “errados”; 4) antes de começarem, ponham os dois pés no chão, sentem-se confortáveis, respirem fundo três vezes, estejam presentes e desenhem com concentração e calma; 5) quando desenharem um personagem, comecem sempre pela cabeça! (Mais uma dica do que uma regra). Bora desenhar juntos e sem medo!

As cinco regras não são para desenhar bem, são para desenhar sem medo. E essas palavras foram escolhidas com muito cuidado. Esse é o

meu objetivo como professora de arte, desbloquear e fazer as crianças aprenderem a lidar com a frustração... Eu quero que elas se soltem e deslanchem no traço, na colagem, nas construções... Não existe certo e errado nas artes. Eu dou um guia e elas me dão soluções incríveis, me trazem coisas infinitamente mais ricas do que eu podia conceber.

Aos poucos, os próprios participantes passaram a lembrá-la desses acordos. O mais importante, para Paula, conforme a regra número 1, é que as crianças se divirtam, percam o medo, sintam-se empoderadas e tenham estímulos sem bloqueios. Durante as lives, algumas crianças chegaram a relatar o quanto era difícil cumprir a regra número 3 - desenhar sem borracha. Paula ressalta, em suas lives, que a regra número 4 - concentração, respirem fundo, dois pés no chão - foi inspirada nos ensinamentos de uma professora de caligrafia chinesa que ela teve, em seu curso de design, em Barcelona. Ela lembra que essa regra ensina a buscar a calma, a concentração e a postura correta do corpo. Também reforça que, dependendo da forma como o corpo fica posicionado, o desenho pode ser influenciado: “se a gente cruza a perna, a coluna fica torta, o braço fica torto e o traço também sai torto”.

Em todas as lives analisadas, ela deu orientações sobre como fazer determinados traços e sobre quais partes devem ser desenhadas primeiro, conforme expressa a regra número 5 - comecem sempre pela cabeça. Esta é considerada muito mais uma dica do que propriamente uma regra. Embora Paula dê todos os comandos e guie a produção de desenho dos participantes, ela também dá total liberdade para eles mudarem formatos e/ou incluírem outros elementos na cena. Ela ainda lembra que não pode haver comparações entre os seus desenhos e os dos participantes, pois cada um tem o seu próprio traço, o seu próprio estilo. Disso decorre a importância da regra número 2 - cada macaco com seu traço.

Durante as aulas, Paula sempre falou sobre as várias tentativas que realiza, ao fazer seus desenhos. Assim, reforça a importância de persistir, pois: “o traço vai melhorando à medida que a gente desenha mais (...) para o livro, eu faço várias vezes, até ficar bom, nunca sai de primeira”. Para ela, as várias tentativas podem ser feitas, inclusive,

no mesmo papel, com traços que se sobrepõem e vão criando várias camadas no desenho, mostrando os vários esboços a quem está criando. Assim, durante o desenho, os traços errados mostram o movimento. As tentativas que são feitas na sequência, sem interrupções. Por isso, é importante que eles não sejam apagados. Além disso, Paula considera os traços errados muito charmosos, pois mostram o processo de criação.

Paula menciona seu processo de criação das ilustrações, explicando às crianças como percorre caminhos longos, de muita pesquisa, recorrendo a materiais que ela compra em viagens, a buscas pela internet e a criação de objetos que depois serão fotografados para comporem as ilustrações. Enfim, a cada novo projeto, diferentes formas de solucionar os desafios que aparecem ao longo do seu trabalho vão surgindo. Isso parece motivá-la ainda mais e, principalmente, levá-la a combinar os seus conhecimentos na área do design e da ilustração. Paula também fala com muito entusiasmo sobre o quanto se envolve e se dedica, ao criar, em seu domínio de expressão. Destaca sentimentos, motivação e persistência em cada etapa do seu trabalho, bem como o fato de ouvir as crianças sobre o que as estimulam no desenho e, também, sobre o que as bloqueiam em suas produções. Vale ressaltar que a única forma de comunicação usada pelos participantes das aulas é o chat de mensagens. Paula faz questão de comentar ou responder cada uma das mensagens escritas pelos alunos. É possível perceber a maneira como Paula se sente à vontade para partilhar as suas conquistas e dificuldades, e proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem baseado no acolhimento e no apoio aos medos e inseguranças dos participantes, sobretudo, o medo de errar os traços e, mesmo assim, evitar o uso da borracha. Porém, a motivação e a persistência deles na prática do desenho é grande o suficiente para permanecerem até o final e, posteriormente, compartilharem as suas produções. Ao final das aulas, Paula pede que os desenhos sejam enviados para ela, a fim de comporem uma galeria com as produções dos alunos, o que os motiva ainda mais.

Discussão

Ao convidar as crianças para um movimento imaginativo, num momento de restrições de movimentos corporais, Paula mostrou outras possibilidades para imaginar e criar, por meio das leituras e do desenho. Chamam a atenção os posicionamentos de Paula, ao lidar com as mudanças, ao longo da sua trajetória como pessoa: ao propor fazer um desenho em tempo real, para a professora e a turma acreditarem em sua habilidade e autoria; e ao se candidatar a um emprego sem ter portfólio. O mesmo se aplica a sua trajetória como profissional: ao acreditar que sua experiência contribuía para gerar um número maior de imagens, durante a leitura de livros; ao pesquisar roupas para suas personagens; ao ter iniciativa de ministrar aulas gratuitas para crianças, durante a pandemia; e ao pesquisar materiais para suas ilustrações, assim como experimentar trajetos para a transformação dos mesmos, até chegarem às páginas dos livros. O conjunto de trajetórias reflete o pensamento de Glăveanu (2020), quando ele faz referência à imaginação e à criatividade, e salienta que esses fenômenos de expansão de possibilidades não acontecem, como geralmente as pessoas pensam, apenas dentro da cabeça de quem imagina ou por meio de momentos de percepção criativa. Eles, na verdade, acontecem baseados em todos os tipos de mobilidades: corporais, sociais, psicológicos e culturais. Para o autor, as “micro-mobilidades” (Glăveanu, 2020, p. 189) dos criadores, muitas vezes invisíveis para os observadores externos, contribuem para “meso-mobilidades” (idem, p. 189) pessoais (por exemplo, viagens e visitas) e sociais “macro-mobilidades” (idem, p. 189), como é o caso de mudança social.

A pandemia colocou o desenho em outro contexto, tendo envolvido a migração de ilustração para o ensino de desenho. Assim, é possível perceber as diferentes ações de Paula, por meio do desenho: desenhar e ensinar. A persistência de Paula ao longo do processo de criação das suas ilustrações, combinando seus conhecimentos na área do *design* e da ilustração, também pode ser vista como resultante de ações, mostrando o que pode ser novo e o que pode ser adaptado, no desenho.

Paula criou personagens principais com características que facilitariam a sua ilustração, por ela mesma, e também por crianças que desejassem desenhá-las, lembrando das próprias dificuldades quando desenhava os seus personagens favoritos e observando, assim, a sua criação sob a perspectiva de ilustradores aprendizes. Todos esses movimentos vão ao encontro do que foi proposto por Glăveanu (2015), ao apresentar as quatro premissas da ação criativa.

Para criar as suas ilustrações, Paula lança mão da combinação de diferentes estímulos, sejam eles ideias, experiências, conceitos, materiais e estilos, que acabam por favorecer o surgimento de ideias originais, ao longo do processo (Beghetto, 2020a). Com isso, há a combinação entre especificidades de diferentes domínios de expressão. Fica clara a importância e a influência do conhecimento e da cultura em suas criações, o que pode contribuir para desmistificar o pensamento de que é possível criar a partir do nada.

Embora Paula tenha revelado ser importante que o ambiente de ensino e aprendizagem proporcione liberdade e espontaneidade para que a expressão no desenho realmente ocorra, conforme as seguintes afirmações: “não existe certo e errado nas artes” e “não é para desenhar igual a mim”, foi preciso inserir inibidores na forma de modelos, desenhos dos personagens que deviam ser reproduzidos pelos participantes. Isso mostra que, em um primeiro momento, foi preciso estabelecer um padrão, um modelo a ser seguido, conforme ressaltado na seguinte fala: “eu dou um guia”. Ela teve que dar comandos, direcionar o ensino, e, com isso, houve uma liberdade relativa. Mesmo assim, houve espaço para a criatividade, pois ela conferiu a eles a liberdade para criarem outros elementos, sempre reforçando que os desenhos não deviam ser uma cópia das suas ilustrações, mas conter a originalidade dos traços que cada um conseguia fazer. Os comandos serviram, ao mesmo tempo, como inibidores e estimuladores, possibilitando partir de algo que já existe para somente então criar algo novo. Isso vai ao encontro da conceituação de criatividade como algo ao mesmo tempo novo e apropriado a determinado contexto (Lubart, 2007), e também das considerações de Beghetto et al. (2015) sobre a influência dos ambientes

de aprendizagem vivenciados pelo professor e a possibilidade de padrões conviverem com a criatividade.

As regras para desenhar podem representar um ponto de tensão ao longo da sua trajetória como professora de desenho. Parece que, durante algum tempo, ela conseguiu fugir desse elemento, que também pode ser considerado um limitador da criatividade. No entanto, como ela mesma declarou, as regras já faziam parte da sua prática como professora de desenho, mas precisaram ser adaptadas e melhor sistematizadas, a fim de que ficassem mais explícitas para as crianças participantes das suas lives. É importante observar o trajeto entre os extremos e considerar o contexto de aprendizagem, ou seja, existem regras e elas mudam inclusive diante de objetivos dos criadores e de níveis de criação. Contudo, graças a essas “regras para se desenhar sem medo”, as crianças, provavelmente, puderam se dedicar às suas produções sem ser bloqueadas pelos erros ou por comparações entre os seus desenhos e os de Paula ou dos outros participantes. Elas puderam experimentar momentos de desenvolvimento das suas habilidades no desenho, exercitando a autoconfiança e a persistência. A partilha de ideias e o acolhimento proporcionados por Paula podem remeter ao que se espera de um contexto de ensino para a criatividade (Beghetto, 2017), nesse caso, um tipo de educação não formal e virtual, favorável ao estímulo/desenvolvimento da criatividade “mini-c” e “little-c” (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2013), sendo possível identificar em Paula características de um professor favorecedor desse processo (Alencar & Fleith, 2009), em contexto de ação.

O presente estudo pode contribuir para a reflexão sobre aspectos envolvidos na construção de ambientes de ensino, formais e informais, sobretudo com relação ao papel do professor no estímulo à criatividade dos alunos. É importante destacar o potencial da mediação desenvolvida pelo professor, durante as situações de expressão artística, não somente nas artes visuais, para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos. Igualmente, cabe lembrar o valor de fatores influentes sobre o processo, muito mais do que o produto a ser criado, pois as próprias ações e interações integrantes do ensino podem potencializar

sentimentos de autoconfiança, atribuição de significados e criticidade ao próprio processo de aprendizagem. Tais sentimentos poderão se estender às demais áreas.

Considerações finais

O estudo apresenta limitações no que diz respeito à generalização dos seus resultados, pois as considerações feitas se referem a um caso específico. O ensino de desenho para crianças aconteceu em um espaço digital de aprendizagem que, provavelmente, contou com participantes de nível socioeconômico médio, com possibilidades de recursos materiais para acompanharem as aulas e utilizarem os recursos solicitados pela professora. Não foi possível obter, junto às crianças, dados sobre como elas lidaram com os bloqueios para o desenho, já existentes, ou advindos do uso das regras inseridas ao longo das aulas. Em estudos futuros, será importante contar com depoimentos dos pais, e também das crianças, sobre como acontecem os processos de aprendizado individuais, com foco na produção de novas ideias, na criação de desenhos.

Referências

- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador* (12ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Ahmadi, N., & Besançon, M. (2017). Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Hindwi Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

- Barbot, B., & Tinio, P. P. L. (2015). Where is the “g” in creativity? A specialization–differentiation hypothesis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1041. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.01041>
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549-564). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2020a). On creative thinking in education: Eight questions, eight answers. *Future EDge: NSW Department of Education*, 1, 48-71. <https://static1.squarespace.com/static/52d6f16be4b0770a479dfb9c/t/5eeb9189e4514244c48d6431/1592496523508/Creative%2Bthinking%2Bin%2BED%2B%28Beghetto%2C%2B2020%29+copy.pdf>
- Beghetto, R. A. (2020b). Uncertainty: A gateway to the possible. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the possible*. Palgrave.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broad conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baer, J. (2015). *Teaching for creativity in the common core classroom*. Teachers College Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-structured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 277-299). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.030>

- Clarke, V. (2017, December 9). *Thematic analysis: What is it, when is it useful, & what does "best practice" look like?* [YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. *ArtMed*.
- Fleith, D. S. (2011). Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: Teoria, pesquisa e prática. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Eds.), *Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 33-52). Edições Loyola.
- Giglio, Z. G. (2011). Educação não formal: Onde cabe a criatividade? In S. M. Wechsler & T. C. Nakano (Eds.), *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional* (pp. 124-138). Vetor.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P. (2014). Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual. Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165-180. <https://doi.org/10.1002/jocb.94>
- Glăveanu, V. P. (2016). The psychology of creating: A cultural-developmental approach to key dichotomies within creativity studies. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 205-223). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_10
- Glăveanu, V. P. (2020). New mobilities and psychology: Why are we still not on the move? *Europe's Journal of Psychology*, 16(2), 186-192. <https://doi.org/10.5964/ejop.v16i2.3117>
- Glăveanu, V. P., & Neves-Pereira, M. S. (2020). Psicologia cultural da criatividade. In M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith (Eds.), *Teorias da criatividade* (pp. 141-168). Alínea.
- Hanchett Hanson, M., & Glăveanu, V. P. (2020). The importance of case studies and the evolving systems approach. In V. Dörfler & M. Stierand (Eds.), *Handbook Of Research Methods on Creativity*. Edward Elgar Publishers.

- Hennessey, B. A. (2010). Intrinsic motivation and creativity in the classroom: Have we come full circle. In J. C. Kaufman & R. A. Beghetto (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 329-361). Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A. (2016). The creativity-motivation-culture connection. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 125-158). Palgrave Macmillan/Springer Nature. https://doi.org/10.1057/978-1-137-46344-9_7
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Pourjalali, S. (2011). Criatividade na sala de aula: Uma perspectiva internacional. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Eds.), *Criatividade e aprendizagem: Caminhos e descobertas em perspectiva internacional* (pp. 33-52). Edições Loyola.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). Do people recognize the four Cs? Examining layperson conceptions of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 229-236. <https://doi.org/10.1037/a0033295>
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 27-43). Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. (M. C. M. Moraes, Trad.). Artmed.
- Mariano, C. L. S., Prado, R. L. C., & Noguera, R. (2020). Arte e infância: inspirações para novos possíveis em tempos de pandemia. *Revista NUPEART*, 24(2), 06-12. <https://doi.org/10.5965/23580925242020006>
- Neves-Pereira, M. S. (2018). Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-15.
- Neves-Pereira, M. S., & Fleith, D. S. (2020). O modelo sistêmico da criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi. In M. S. Neves-Pereira & D. S. Fleith (Eds.), *Teorias da criatividade* (pp. 87-108). Alínea.
- Oliveira, R. P. de S., & Araujo, G. C. de. (2023). O papel do professor enquanto mediador no processo criativo em arte na Educação

- Infantil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 1-23. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11013>
- Pelowski, M., Leder, H., & Tinio, P. (2017). Creativity in the visual arts. In J. Kaufman, V. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity across Domains* (pp. 80-109). Cambridge University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>
- Sanmartin, S. M. S. (2020). Arqueologia da criação artística: vestígios de uma gênese: o trabalho artístico em seu movimento. *Revista Farol*, 14(19B), 66-76. <https://doi.org/10.47456/rf.v2i19B.30727>
- Schlemmer, E. (2021). A pandemia proporcionou vários aprendizados. *TICs & EaD em Foco*, 7(1), 5-25. <https://doi.org/10.18817/tic-sead.v7i1>
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2018). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267. <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8221>
- Souza, L. K. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: Conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71 (2), 51-67. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARB2019v71i2p.51-67>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Sternberg, R. J. (2003). The development of creativity as a decision-making process. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and development* (pp. 91-138). Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (2016). Creativity, intelligence, and culture. In V. P. Glăveanu (Ed.), *The Palgrave handbook of creativity and culture research* (pp. 77-99). Palgrave Macmillan/Springer Nature.

- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). Ática.
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Recibido: 19/10/2020

Revisado: 15/05/2024

Aceptado: 21/08/2024