

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT04.013

## CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: EIXOS NORTEADORES PARA UMA PEDAGOGIA DO POSSÍVEL

Sarah Rodrigues Damiani<sup>1</sup>

Stela Maris Sanmartin<sup>2</sup>

### RESUMO

Este resumo tem como foco e discussão o fenômeno da criatividade na educação. O presente trabalho nasce das investigações do Grupo de Extensão e Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte (GEPCEAr/UFES), coordenado pela pr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Stela Maris Sanmartin. O texto apresenta a estrutura sociocultural da criatividade, organizada por Vlad Glăveanu (2013), em diálogo com os espaços e tempos da escola. Esta aproximação desencadeia uma nova abordagem conceitual, reconhecendo cinco eixos principais para uma nova percepção da criatividade. Os atores da educação são assumidos como “relacionados”, as ações são tidas como “rotas”, os artefatos se transformam em “raízes”, as audiências fundamentam-se nas “relações” e as possibilidades são traduzidas como “roteiros”. Os eixos organizados são apoiados no espectador emancipado (Rancière, 2014) e na poética das relações (Glissant, 2021). As ideias traçadas neste estudo foram fruto de uma ideia sonhada, ressonâncias do desejo de investigar uma educação pautada em pedagogias circulares, sensíveis, relacionadas e possíveis. Espera-se que lógicas estruturais sejam invertidas, reconhecendo o desejo dos relacionados como ponto precursor de

1 Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sarahrodriguesdamiani@gmail.com

2 Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, stelasanmartin@yahoo.com.br

aprendizagens, permitindo que os sujeitos envolvidos nesse processo, tenham suas singularidades respeitadas, sem perder de vista as relações interpessoais e dos contextos aos quais estão inseridos.

**Palavras-chave:** Educação Criativa, Vlad Glăveanu, Poética das relações, Dimensões da criatividade, Os 5 R's.

## PRIMEIROS SINAIS

Se somos pessoas do nosso próprio tempo (Hanson, 2024), qual tem sido a natureza dos nossos processos criativos em tempo presente? qual criatividade estamos defendendo em nossas ações cotidianas? quais têm sido os nossos espaços de criação? No decorrer da história humana, a criatividade era vista como primordial para o desenvolvimento do sujeito, mas seu interesse se destinava à corrida espacial e às guerras (Barbosa, 2023). O professor Michael Hanson (2024) no artigo “atualização: a ideologia da criatividade” defende que, por muito tempo, houve uma “ideologia da criatividade” sustentada no capitalismo, na aceleração do mundo e nas urgências do mercado. O autor destaca: “[...] precisamos de soluções criativas, mas nossa própria ideologia de criatividade é parte do problema” (Hanson, 2024, p. 31). Michael Hanson (2024) nos faz lembrar que a Criatividade tem valor, ideologia e diferentes visões de mundo. Após o famoso discurso do psicólogo Joy Paul Guilford, em 1950, teóricos do mundo inteiro se apropriaram dos estudos sobre o fenômeno da criatividade para encaminharem suas pesquisas, projetos e experimentos. O livro Teorias da Criatividade (2023) apresenta seis importantes estruturas da Criatividade, destacando como seus conceitos, interesses e ideais foram sistematizados por seus respectivos idealizadores.

Cada autor promove um tipo de interesse, reforçando a ideia de Hanson (2024) sobre as diferentes visões de mundo. Paul Torrance (1915-2003) buscou estudar a criatividade para identificar as pessoas criativas (Wechsler; Nakano, 2023), enquanto os autores Stenbernberg e Lubart (1992; 1995) buscaram compreender o mercado das ideias criativas (Filho, 2023). Teresa Amabile (1983, 1989) investigou o papel da motivação nos processos criativos (Fleith; Rezende; Alencar, 2023). Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) destinou seus estudos à compreensão do “meio” e do “domínio” nos processos de criação. Vlad Petre Glăveanu (2010; 2013; 2020) direcionou seus trabalhos para a elaboração de uma psicologia cultural da criatividade, aprofundando-se em teorias socioculturais (Neves-Pereira, 2023).

No que se refere ao pesquisador Vlad Glăveanu (2010), é importante destacar que o autor analisa os estudos sobre criatividade diferenciando o fenômeno em três paradigmas conceituais: “paradigma He”, “paradigma I” e “paradigma We”. Dentre eles, nos interessa discorrer sobre o paradigma I e We. Segundo Glăveanu (2010), o paradigma I foi intensificado em virtude do cenário político nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial.

Em 1950, durante sua presidência na Associação Americana de Psicologia (APA), o psicólogo Joy Paul Guilford proferiu um discurso, no qual ele convida a comunidade psicológica a priorizar a investigação científica sobre a natureza dos indivíduos criativos. A professora e artista plástica Manon Salles (2010) evidencia uma questão para a compreensão do discurso de Guilford: “Como diretor de pesquisa psicológica para a Força Aérea americana durante a Segunda Guerra Mundial, ele precisava reconhecer, de alguma maneira, indivíduos para atuarem em postos estratégicos de acordo com a personalidade, a inteligência e a criatividade” (Salles, 2010, p. 86).

O trabalho pioneiro de J. P. Guilford no campo da criatividade culminou no desenvolvimento de um programa de pesquisa sistemático, visando mensurar habilidades do pensamento criativo. Nesta investigação, o pensamento humano foi o objeto central dos estudos da criatividade, desencadeando em testes para identificar qualidades do pensamento criativo, tais como: flexibilidade, fluência e originalidade.

Todd Lubart (2024) no 4º Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, no dia 14 de Novembro às 11h, ministrou uma conferência com a temática “Criatividade, uma habilidade do século XXI: sua natureza, medição e desenvolvimento”. Lubart (2024) finaliza a conferência lançando ao público a seguinte questão: “por quê testar”? O autor defende que a mensuração da criatividade pode nos ajudar a testar a eficiência de um programa educacional ou identificar um aluno em alto potencial. Além de Lubart (2024), teóricos como Eliana Farias (2012), Santos e Fleith

(2015) e Wechsler e Nakano (2023) validam os testes de criatividade como um instrumento de medição de habilidades criativas.

No tocante das investigações, o Paradigma WE emerge como uma crítica direta ao modelo predominante do Paradigma I, que tende a centralizar o estudo da criatividade no indivíduo (Amabile, 1995; Csikszentmihalyi, 1999). Essa nova vertente teórica e metodológica, conforme articulada por Glăveanu (2010), prioriza o contexto social nas ações criativas. Dentre os elementos considerados pelo paradigma WE, destaca-se a motivação. Amabile; Julianna Pillemer (2012) compreendem que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca ao sujeito criador: “O componente externo, o ambiente social pode influenciar cada um dos componentes intraindividuais” (Amabile; Pillemer, 2012, p. 10).

No texto “Perspectiva sobre a psicologia social da criatividade”, as autoras defendem que a motivação intrínseca precisa prevalecer, considerando os desejos e necessidades dos sujeitos.

A motivação intrínseca surge de valor percebido pelo indivíduo de se envolver na tarefa em si. (por exemplo, considerá-la interessante, agradável, satisfatória ou positivamente desafiadora), enquanto a motivação extrínseca vem de fontes externas (por exemplo, a promessa de recompensas ou elogias, ou a ameaça de não cumprimento de um prazo ou de receber uma avaliação negativa (Amabile; Pillemer, 2012, p. 7).

Para além da motivação, a professora Andreia Valquaresma (2024) sugere que a criatividade precisa se conectar também à empatia, o que nos leva a pensar sobre a implicação social da ação criativa, sob a perspectiva do outro: “Ao integrar a empatia, a tomada de perspectiva social e a colaboração na educação criativa, podemos ajudar a cultivar uma criatividade que não é apenas inovadora, mas também profundamente comprometida com a justiça social e o bem comum” (Valquaresma, 2024, p. 72).

Na mesma direção, Glăveanu (2020) defende que para além do sujeito e do ambiente social, o processo de criação é atravessado pelos sentidos atribuídos pela pessoa criadora: “A implicação prática é que, para estudar

a criatividade como ação, é preciso entender muito mais sobre a pessoa e o contexto, incluindo sobre as motivações e pretensões dos indivíduos criativos, os significados que eles dão às suas próprias produções [...]” (Glaiveanu, 2020, p. 342).

Posto que a motivação intrínseca está atrelada diretamente à pessoa criativa, entendemos que o ambiente externo do sujeito também pode contribuir ou desfavorecer os desejos internos dos sujeitos. “Embora possa ser considerada, em parte, inata, a motivação intrínseca pode ser cultivada, em larga escala, pelo ambiente social” (Alencar; Fleith, 2003, p. 5). O professor Saturnino De La Torre (2008) fomenta essa discussão apontando que o ambiente social pode bloquear ou estimular os processos criativos.

No que tange as discussões entre os campos criatividade e educação, defendemos o “paradigma We” nos processos educativos. Segue para apreciação uma analogia criada por Rubem Alves (2011) no livro “Palavras para desatar nós” sobre as lâmpadas e as inteligências.

Os psicólogos inventaram testes para atribuir números às inteligências. A esses números deram o nome de QI, coeficiente de inteligência. Segundo as mensurações dos psicólogos, há QIs de 100, de 150, de 200... Ah! Uma pessoa com QI 200 deve ser maravilhosa! Porque, como todo mundo sabe, a inteligência é coisa muito boa. Todo pai quer ter filho inteligente. Mas as lâmpadas não são objetos de contemplação. Não se fica olhando para elas. Olhamos para aquilo que elas iluminam. Uma lâmpada de 150 *watts* pode iluminar o rosto contorcido de um homem numa câmara de torturas. E uma lâmpada de 60 *watts* pode iluminar uma mãe dando de mamar ao filhinho. As lâmpadas valem pelas cenas que iluminam. As inteligências valem pelas cenas que iluminam. Há inteligências de QI 200 que só iluminam esgotos e cemitérios. E como ficam bem iluminados os esgotos e os cemitérios! E há inteligências modestas, como se fossem nada mais que a chama de uma vela, que iluminam o rosto de crianças e jardins. A inteligência, pobrezinha, não tem o poder para decidir o que iluminar. Ela é mandada. Só lhe compete obedecer. As ordens vêm de outro lugar. Do coração. Se o coração tem gostos suínos, a inteligência iluminará chiqueiros, porcos e lavagem. Se o coração gosta de crianças e jardins, a inteligência iluminará crianças e jardins. Por isso é mais importante educar o coração que fazer musculação na inteligência. Eu prefiro as inteligências que iluminam a vida, por modestas que sejam (Alves, 2011, p. 23).

A crítica de Rubem Alves à inteligência como uma “lâmpada” puramente instrumental encontra uma expansão teórica na noção de criatividade distribuída, central para o Paradigma WE (Glăveanu, 2010), a qual argumenta que o processo criativo nunca é um evento isolado, mas sim um fenômeno que emerge da interação entre os atores, as ações, as audiências, as affordances e os artefatos. Enquanto o modelo I (Eu), foca em traços individuais e aptidões isoladas (como o QI), o Paradigma WE defende que a criatividade é um fenômeno distribuído, situado e construído socialmente.

## A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Robinson (2001) destaca: “uma das principais razões pelas quais tantas pessoas pensam que não são criativas é a educação” (Robinson, 2001, p. 49). Em outra obra mais recente, o autor sustenta esta inquietação com o livro *Escolas Criativas* (2018): “Vivemos em dois mundos: nosso mundo interior e aquele à nossa volta. O currículo impulsionado por padrões está repleto do mundo externo. Ele pouco faz para ajudar os jovens a desvendar seu mundo interior” (Robinson; Aronica, 2018, p. 125-126).

De La Torre (2005) defende a criatividade no projeto curricular. Para o autor, assumir esse modelo de ensino é se deparar com duas vias curriculares: “a clínica, com base nos objetivos, e a espiral, com base nas necessidades e interesses” (De La Torre, 2005, p. 144).

O currículo da educação precisa se voltar para os interesses dos educandos. O autor defende a escolha por um currículo aberto, pensado no desenvolvimento dos conteúdos, mas também, na realização pessoal dos indivíduos. “A importância de se desenvolver atitudes e habilidades criativas desde a educação infantil até a universidade vem urgida pela necessidade de obter uma melhoria social continuada” (De La Torre, 2005, p. 146). Ensinar criatividade é, portanto, assumir que o objetivo da educação está focado nos interesses dos alunos.

Em consonância com as ideias apresentadas, as professoras e pesquisadoras Carvalho; Silva; Delboni (2023) problematizam que as normativas curriculares precisam ser conectadas a uma “dimensão do sensível”. Guiadas pelos estudos do filósofo Jacques Rancière (2009) em “A partilha do sensível”, as autoras identificam que esta dimensão conecta “[...] os campos da cognição, da ética, da política e da estética, na medida em que constituem uma totalidade: a cognição inventiva; a estética da sensibilidade, da inventividade e da diferença [...]” (Carvalho; Silva; Delboni, 2023, p. 1).

Para discutir sobre as faculdades do conhecimento humano, Ostrower (1999) discorre acerca do “consciente” e “sensível”, abordando-as como habilidades precisas no processo criativo do ser humano, a autora destaca: “Como processos intuitivos, os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível. Mesmo no âmbito conceitual ou intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade” (Ostrower, 1999, p. 12). Mais adiante, a autora complementa: “[...] a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (Ostrower, 1999, p. 12).

O autor Rodrigo Fonseca e Rodrigues (2007) traz uma imagem interessante para pensar o conhecimento sensível: “O criador deve se tornar, antes de tudo, um verdadeiro imaginador de sensações [...]” (Rodrigues, 2007, p. 163). O que seria um indivíduo capaz de imaginar suas sensações? “O processo criativo seria assim como um autêntico laboratório produtor de sensações, o que permitiria ao poeta modular as intensidades do sentir: intensificar os fluxos de sensação por meio de um pensamento experimental e imaginativo” (Rodrigues, 2007, p. 163).

No texto “A poética como pensamento da sensação”, Rodrigues (2007), professor, instrumentista e doutor em comunicação, discute a sensação artística em detrimento da sensação ordinária, àquela presente na vida comum: “Mas, da mera sensação, passar à sensação artística, ela



tem de ser intelectualizada, ela tem de ser transformada, pela virtude do pensamento” (Rodrigues, 2007, p. 163).

Ao pensar-imaginar-criar uma sensação, o artista poderá lhe dar um valor artístico. A criação da arte deve, portanto, produzir um tipo diferente de sensações, uma sensação distinta daquelas ordinárias, ‘naturais’. Seria preciso, primeiramente, separar a sensação criada das sensações espontaneamente sentidas. (Rodrigues, 2007, p. 163).

Em paralelo com as ideias do autor, lançamos a seguinte inquietação: qual é o problema com a vida ordinária? por que as sensações desta vida precisam ser “intelectualizadas”? Entendemos que antes do pensamento contaminar as nossas sensações, é preciso que elas sejam sentidas e percebidas. Acreditamos que um dos problemas que circundam a educação é que, por vezes, as escolas têm destinado o maior tempo para os estudos acerca do pensamento, e de como desenvolver e testar aquilo que se pensa.

O que pretendemos, por outro lado, é pensar assim como Merleau-Ponty (2012) em uma educação que sente e percebe antes de pensar: “Que uma criança perceba antes de pensar, que comece a colocar seus sonhos nas coisas, seus pensamentos nos outros, formando com eles um bloco de vida comum, onde as perspectivas de cada um ainda não se distinguem” (Merleau-Ponty, 2012, p. 20).

Na mesma direção, Saturnino de La Torre e Maria Cândida Moraes (2018) em “Sentipensar: estratégias para um aprendizado criativo”, corroboram com as ideias de Merleau-Ponty (2012). Para De La Torre e Moraes (2018) o pensamento e o sentimento devem trabalhar juntos. “[...] é a fusão de duas formas de perceber a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, fazendo com que a ação de sentir e pensar convirjam em um único ato de conhecimento” (De La Torre; Moraes, 2018, p. 2)

Interessa-nos, portanto, uma criatividade que permita aos sujeitos respeitarem suas singularidades sem perder de vista as relações interpessoais e dos contextos aos quais estão inseridos. Uma abordagem pedagógica que não desconsidera os sentimentos e a intuição tão importantes para

a criação em arte. Como sentir e perceber antes de pensar nos processos de criação?

Destaco nesta discussão, uma expressão criada pelo artista, professor e dramaturgo Ilo Krugli, citada por Andrea Cavinato em seus estudos com o teatro Ventoforte: “O ser humano é um fazedor de metáforas” (Cavinato, 2022). Esta expressão nos convida a pensar sobre uma habilidade inerente ao homem: o pensamento por imagem ou a imaginação. “A metáfora traz o sentido simbólico e a aprendizagem da leitura simbólica nos leva à compreensão das muitas e possíveis camadas de significados como recurso para a interpretação das obras de arte e da vida em uma leitura de mundo tão necessária” (Cavinato, 2022, p. 203).

Em síntese, os processos de criação extrapolam a esfera cognitiva individual e se revelam como um processo intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural no qual o indivíduo está inserido. A motivação emerge como um elemento central nesse processo criativo, tanto a motivação interna quanto a externa, impulsionando o indivíduo em suas ações no mundo. Dessa forma, os fazeres em sala de aula podem ser traçados a fim de envolver os alunos em experiências significativas que estimulem seus desejos, vontades e necessidades. Como?

## DOS 5 A'S AOS 5 R'S

De forma paralela aos paradigmas da criatividade (I, He, We) organizados conceitualmente por Glăveanu (2010), o autor propõe também uma atualização da estrutura dos 4 P's (Rhodes, 1961), publicada na revista “The Pi Delta Kappan”. Na busca de uma definição para o termo “criatividade”, Mel Rhodes (1961) percebe que a maioria das pesquisas destinavam-se à quatro campos conceituais: as pessoas criativas, os processos criativos, os produtos e a imprensa, traduzida do inglês como “press”. Nesta direção, percebendo que o agrupamento realizado por Mel Rhodes centralizava uma “[...] visão individualista, estática e, muitas vezes, desconexa da criatividade” (Glăveanu, 2013, p. 69), Glăveanu (2013) rees-

creve esta linguagem, incorporando novas nomenclaturas: atores, ações, artefatos, audiências e affordances. Esta organização “baseia-se na literatura atual da psicologia sociocultural e ecológica, bem como teorias da mente distribuída, e busca alcançar uma perspectiva mais abrangente e unitária sobre a criatividade” (Glăveanu, 2013, p. 69).

Reconhecendo a educação como um campo de poéticas das relações (Glissant, 2021) e do espectador emancipado (Rancière, 2014), o presente tópico busca ressignificar a estrutura dos 5 A’s (Glăveanu, 2010) na educação. Desse modo, os atores são assumidos como os “relacionados”, as ações como “rotas”, os artefatos são tidos como as “raízes”, as “audiências” são percebidas como “relações” e as affordances como os “roteiros”.

Por que relacionados e não atores? Na obra “O espectador emancipado”, Rancière (2014) elabora uma crítica política ao teatro, defendendo a não existência de espectadores passivos. O autor sugere a reinvenção do teatro no qual os acentos sejam preenchidos por “participantes ativos em vez de serem voyeurs passivos” (Rancière, 2014, p. 9).

O que a cena teatral lhes oferece é o espetáculo de um páthos, a manifestação de uma doença, a doença do desejo e do sofrimento, ou seja, da divisão de si resultante da ignorância. O efeito próprio do teatro é transmitir essa doença por meio de outra: a doença do olhar subjugado por sombras (Rancière, 2014, p. 9).

O termo “sombra” usado pelo autor sugere uma visualidade formada por ilusão e passividade, como se a realidade não pudesse ser vista pelos espectadores, mas sim moldada pelos atores. Édouard Glissant (2021), em uma discussão próxima sobre cultura e política, nos lembra: “Não existem elementos primeiros na Relação. Qualquer elemento primeiro evocaria a sombra do ser” (Glissant, 2021, p. 190). Sendo assim, a proposta de substituir “atores” por “relacionados” na educação é uma maneira de desarticular o modelo hierárquico e passivo existente em muitas escolas. Ao assumir “relacionados”, a educação se alinha à filosofia da Relação de Glissant, onde não há elementos primeiros nem agentes soberanos, mas sim um campo de interconexões. É válido lembrar, também, que

Rancière (2014) não tem o interesse de substituir os espectadores em atores, mas sim reconhecer os saberes em ação, pois “[...] Todo espectador é já ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história” (Rancière, 2014, p. 21).

Por que rotas e não ações? Gilles Deleuze e Claire Parnet (1998) descrevem a vida como linhas atravessadas. “A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura (ou, antes, já há muitas linhas dessa espécie);” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 101). Os autores conceituam essas linhas como “linhas molares”. São as linhas que nos moldam, “família”, “igreja”, “profissão”, “trabalho”. “Em suma, todas as espécies de segmentos bem determinados, em todas as espécies de direções, que nos recortam em todos os sentidos, pacotes de linhas segmentadas” (Deleuze & Parnet, 1998, p. 101).

Além das linhas duras de nossas vidas, nos deparamos também com as linhas móveis, flexíveis, linhas que nos permitem abrir brechas, encontrar saídas, adaptando-nos às durezas que as linhas molares nos impõem. À estas linhas, os autores estabelecem o termo “moleculares”. Há por último uma “linha estranha”: linha de fuga. Esta linha não pode ser percebida em todas as pessoas. São linhas abstratas, difíceis de serem planejadas e executadas, entretanto, são necessárias para romper as imposições que surgem de cima para baixo.

Durante algum tempo na educação, temos percebido que as ações planejadas não são suficientes. Quando o ano letivo se inicia, os planos de ações são elaborados, entretanto, as ações imaginadas não dão conta do currículo vivo da escola, há sempre a necessidade de traçar rotas, pequenas fendas no plano estabelecido. Ana Paula Holzmeister, Sandra Silva e Viviane Cardoso (2024), amparadas pelas ideias de Deleuze e Guattari (1996), problematizam um “currículo nômade”, sugerindo: “O nômade com sua máquina de guerra opõe-se ao déspota com a sua máquina administrativa e, assim, cria linhas de fuga e processos de desterritorialização e de reterritorialização” (Holzmeister; Silva; Cardoso, 2024, p. 3).

Edith Derdyk (2024) disserta sobre a linha-nômade de forma poética e singular: “Ao invés de sedimentar o chão, estabelecer alicerces fixos, domesticar a terra, a linha-nômade nos lembra da aventura originária de nossa condição ancestral: a de nos deslocarmos para sobreviver física, mental filosófica e espiritualmente” (Derdyk, 2024, p. 170). Parafraseando a autora e artista, assumir uma currículo nômade é, portanto, uma forma de nos deslocarmos para a sobrevivência. O ato de sobreviver não deve ser interpretado como ação de angústia, mas sim como uma atitude de resistência, sobrevivemos porque temos o desejo de continuar existindo, nos fazendo presentes, nos perpetuando sobre os modos de aprender, criar e relacionar com o mundo e com nós mesmos.

Por que raízes e não artefatos? Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, organizado por Cunha (2012), a palavra raiz possui a seguinte etimologia: “porção do eixo das plantas superiores que cresce para baixo, em geral dentro do solo, e cuja função fundamental é fixar o organismo vegetal e retirar do substrato os nutrientes e a água necessários à vida da planta” (Cunha, 2012, p. 545).

A raiz é quem nutre a planta, nesse sentido, brincando com o conceito de analogia inusual (Díez; Rey, 2011), podemos pontuar que os processos desenvolvidos na educação possuem a função de criar raízes, para que os saberes possam ser nutridos, garantindo aquilo que é fundamental para a vida humana, os valores, memórias, desejos e as relações criadas no ambiente.

Glăveanu (2013) defende que o artefato pode ter natureza conceitual ou ideal, “[...] não existem apenas por causa de sua presença física, mas principalmente porque carregam significado e são objeto de atividades de construção de significado que exigem interações interpessoais” (Glăveanu, 2013, p. 74). Assumir o termo “raiz” no lugar de “artefato” é, portanto, assumir uma educação que se volta para a nutrição do sujeito, em vez da criação futura de ideias ou produtos.

Enquanto os “artefatos” de Glăveanu (2013) ainda carregam o risco de serem percebidos como objeto ou produto, as “raízes” sugerem uma

lógica invertida: sua estrutura se organiza de forma interna e orgânica, relacionando-se com o solo e com os ambientes externos. Assim, substituindo os termos, uma educação criativa pode ser vista como àquela responsável pela nutrição do sujeito, estimulando que o indivíduo criativo cresça de forma autônoma, capaz de absorver ativamente os saberes fixados no solo, e simultaneamente, florescer e se deslocar pelas rotas da vida.

Por que relações e não audiências? Assumir o termo “audiência” coloca no imaginário do leitor, uma divisão entre aqueles que criam e aqueles que observam. Glăveanu (2013) elege “audiência” no lugar da “imprensa” porque acredita que o conceito lida melhor com os elementos sociais que atravessam a criação. Além disso, o autor aponta: “As audiências são numerosas para cada criador, variando de potenciais colaboradores e familiares a oponentes e colegas e, finalmente, em alguns casos, ao público em geral que, em última instância, receberá, adotará ou rejeitará a criação” (Glăveanu, 2013, p. 74).

Assumimos, entretanto, o termo “relações” porque assim, a ênfase é colocada na ação mútua e recíproca dos processos criativos realizados em sala de aula. As relações não dizem apenas sobre a interferência do outro no processo criativo, mas sim, a recepção do indivíduo perante as influências externas. Tal modo de concepção possibilita o estudo das características do sujeito criativo intrínseco às forças externas, isto é, as relações.

A preferência pelo termo “relações” justifica-se também pela sua consolidação e ressonância conceitual no campo da educação, sendo amplamente referenciado por diversos pesquisadores e teóricos da área. Paulo Freire (2015) em “Educação como prática da liberdade”, argumenta:

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. E o aprendizado (extremamente rápido, pois não são necessários mais de trinta dias para alfabetizar um adulto segundo a experiência brasileira) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre

os educandos e entre estes e o coordenador (Freire, 2015, p. 10-11).

John Dewey (2023) na obra “Experiência e educação” disserta sobre alguns critérios da experiência nos processos de aprendizagem. Em seu texto, o autor discorre sobre as relações familiares, sociais, humanas e atuais, reconhecendo a interconexão entre o indivíduo e o meio externo nas diferentes camadas de aprendizagem. Édouard Glissant (2021) defende que a relação é ao mesmo tempo o agente realizador e a forma manifestante. A poética da relação “[...] supõe, inaugura, reúne, espalha, continua e transforma o pensamento desses elementos, dessas formas, desse movimento” (Glissant, 2021, p. 112).

Centrar as relações nos processos de criação da aprendizagem é não apenas assumir um jogo de encontros e trocas, mas também, atuar a partir de uma dinâmica que transforma e dissipa o próprio pensamento, fornecendo uma base conceitual para justificar a escolha do termo “relações” como fundamental para a compreensão dos fazeres criativos e educacionais.

Por que roteiros e não affordances? O termo “affordance” é traduzido como as possibilidades de um trabalho criativo. Segundo Glăveanu (2013), “a teoria das affordances oferece uma lente teórica frutífera para compreender a relação entre um sujeito e os objetos que o cercam no ambiente material” (Glăveanu, 2013, p. 76). No entanto, entendemos que na educação, as possibilidades precisam ser colocadas no papel. É preciso prever as possibilidades, organizá-las e transformá-las em ações concretas.

O conceito de “affordances” discutido na psicologia ecológica, foca nas propriedades do ambiente e dos artefatos que oferecem ou convidam a certas ações. Enquanto as “affordances” podem ser lidas como “o que pode ser feito”, o “roteiro” descreve “como” e “quando” as possibilidades podem ser exploradas e efetivadas.

O roteiro aqui assumido não deve ser engessado, é importante considerar as rotas que atravessam o processo de criação e as relações encontradas no percurso. Para tanto, é necessário que os agentes de uma

educação criativa sejam flexíveis, assegurando que a complexidade das relações humanas não sejam diminuídas pela rigidez processual. Voltando ao jogo com as analogias inusuais de Diéz e Rey (2011), podemos assumir o reitor como uma bússola que orienta o processo, mas que permite a exploração de novos caminhos que surgem no percurso.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente estudo buscou reformular a estrutura sociocultural da criatividade proposta por Glăveanu (2013) para o contexto educacional, estabelecendo os 5 R's (Relacionados, Rotas, Raízes, Relações e Roteiros) como eixos norteadores para uma Pedagogia do Possível. A substituição de termos enfatizou a transição de um modelo individualista e passivo para um paradigma We (Nós) da criatividade, que prioriza o contexto social e distribuído. A mudança conceitual dos "Relacionados" e das "Relações" foi apoiada na filosofia da Relação de Glissant (2021) e na ideia do espectador emancipado (Rancière, 2014), desarticulando a hierarquia entre criador e observador e focando nas ações mútuas e recíprocas de ambos.

As raízes retiram o enfoque das produções criativas em produtos ou objetos, enfatizando a nutrição interna e orgânica do sujeito, valorizando a criação de valores, memórias e desejos como o fundamento para o desenvolvimento e envolvimento autônomo do indivíduo criativo. A pedagogia proposta reconhece a necessidade de intencionalidade sem abrir mão da flexibilidade do processo. As rotas foram inspiradas nas linhas móveis e linhas de fuga de Deleuze e Parnet, reconhecendo que as ações planejadas não são suficientes e que o currículo vivo exige a capacidade de traçar novos caminhos, adaptando-se às durezas impostas pelo contexto.

Embora o estudo reconheça as "affordances" como o potencial oferecido pelo ambiente, o roteiro é assumido como o instrumento que traduz essa possibilidade em um plano de ação concreto, descrevendo como e quando a exploração pode ser efetivada. Contudo, o roteiro deve



ser flexível, atuando como uma bússola que orienta, mas que permite a exploração de novas rotas, assegurando que a complexidade das relações não seja diminuída pela rigidez processual.

Em última análise, a estrutura dos 5 R's convida os "relacionados" da educação a uma postura de sentipensar, onde o desejo dos relacionados é o ponto precursor de aprendizagens. Espera-se que esta abordagem não apenas valorize as singularidades dos sujeitos, mas também estimule uma criatividade profundamente comprometida com as relações interpessoais desenvolvidas dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.; FLEITH, D.S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, [s. l.], v. 19, p. 1-8, 2003. DOI 10.1590/S0102-37722003000100002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/Bw5kHpyCYwFPsfxM7n5FMp/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ALVES, R. **Palavras para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.

Amabile, T.M. **Creatividade em contexto**: Atualização da psicologia social da criatividade. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

AMABILE, T.; PILLEMER, J. Perspectives on the Social Psychology of **Creativity**. *Journal of Creative Behavior*, v. 46, n. 1, p. 3-15, 2012.

BARBOSA, A. M. **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Editora Blucher, 2023.

CARVALHO, J; SILVA, S.K.D; DELBONI, T.M.Z.G.F. A DIMENSÃO DO SENSÍVEL NAS NORMATIVAS CURRICULARES LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 23, p. 1-20, 2023. DOI 10.35786/1645-1384.v23.1146. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CAVINATO, A. Contribuição da proposta pedagógica de Ilo Krugli, diretor do grupo ventoforte, para a contemporaneidade: o ventoforte faz de você um herói. **Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes**, Uber-

lândia, v. 18, n. 2, p. 189-207, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.14393/OUV-v18n2a2022-66191>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. in: STENBERG, Robert. **Handbook of creativity**, New York, NY: Cambridge University Press, 1999.

CUNHA, A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

DE LA TORRE, S. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Loyola, 2005.

DE LA TORRE, Saturnino; MORAES, Maria Cândida. **SENTIPENSAR**: Estratégias para un aprendizaje creativo. 2º. ed. [S. l.]: Wak, 2018.

DE LA TORRE, S. Professor e alunos criativos. In: TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. Tradução WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

DELEUZE, G, PARNET, C. **Diálogos**, São Paulo, ed. Escuta, 1998.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DERDYK, E. **O corpo da linha**: notações sobre desenho. Belo Horizonte: Relicário, 2024.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

DÍEZ, D.; REY, E. **Analogía inusual**. Santiago de Compostela: Ed. Creación Integral, 2011.

FARIAS, E. **Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores**: estudo exploratório. 2012. Tese (Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência) - O Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida - PUC Campinas, [S. l.], 2012. Disponível em: <<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15686?locale-attribute=en>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

FILHO, P. A teoria do investimento em criatividade de Robert Stenberg e Todd Lubart. In: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 71-86, 2023.

FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. (org) **Teorias da criatividade**. Campinas: Alínea, 2023.

FLEITH, D; REZENDE, D; ALENCAR, E. O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. *In*: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 47-70, 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GLĂVEANU, V.P. A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. **Review of General Psychology**, [s. l.], v. 24, p. 1-20, 2020. DOI 10.1177/10892680209617. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1089268020961763>>. Acesso em: 09 nov.

2025.

GLĂVEANU, V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. **New Ideas in Psychology**, [s. l.], v. 28, p. 79-93, 2010. DOI 10.1016/j.newideapsych.2009.07.007. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0732118X09000415>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

GLĂVEANU, V. P. Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. **Review of General Psychology**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 69-81, 9 nov. 2025. DOI 10.1037/a0029. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1037/a0029528>>. Acesso em: 9 nov. 2025.

GLISSANT, E. **Poética da Relação**. São Paulo: Bazar do tempo, 2021.

HANSON, M.H. Atualização: A Ideologia da Criatividade. **Farol**, [s. l.], p. 23-26, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46730>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

HOLZMEISTER, A.P.P; SILVA, S; CARDOSO, V.F. Fazer florir no deserto: A alegria que emerge das aprendizagens brincantes como força de resistência. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, p. 1-19, 2024. DOI 10.20396/etd.v26i00.8670141. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318024>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

LUBART, T. Creativity, a 21st century Skill: it's nature, measurement and development. In: 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO (CICI), 2024, Vitória. **Creativity, a 21st century Skill: it's nature, measurement and development** [...]. [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/4cici/>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. (trad. José Arthur Gianotti; Armando Moura d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2012.

NAKANO, T; WECHSLER, S. Dimensões da criatividade segundo Paul torrance. In: FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Teorias da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 15-56, 2024.

NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D. O modelo da criatividade de Mihaly Csikszentmihaly. In: NEVES-PEREIRA, M; FLEITH, D (org.). **Teorias da Criatividade**. Campinas: Alínea, p. 87-108, 2023.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. São Paulo: Imago Editora, 1999.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. 2. ed. São Paulo: 34 Ltda, 2009.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda., 2014.

RHODES, M. Uma análise da criatividade. **THE PHI DELTA KAPPAN** , 42(7), 305-310, 1961. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/20342603>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas: a revolução que está transformando a educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ROBINSON, K. **Out of our minds: Learning to be creative**. Chichester: Capstone Publishing Ltd., 2001.

RODRIGUES, R.F. A Poética como Pensamento da Sensação. COGNITIO-ESTUDO: **Revista Eletrônica de Filosofia**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 160-164, 2007. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/view/5760>>. Acesso em: 09. nov. 2025.

SALLES, M. Reflexões sobre a criatividade contemporânea. **DObra[s]**, [s. l.], v. 4, n. 10, p. 85-89, 2010. DOI 10.26563/dobras.v4i10.188. Disponível em: <<https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/188>>. Acesso em: 09 nov. 2025.

SANTOS, F; FLEITH, D. Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 17, p. 755-766, 2015. DOI 10.1590/0103-166X2015000400018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pZJFy3Y8cZJP3Ss8tzPhGwr/?lang=pt>>. Acesso em: 9 nov. 2025.

VALQUARESMA, A. Por entre os labirintos da Ética: a Criatividade como catalisadora da reflexão ética em contextos educativos. **Farol**, [s. l.], p. 64-75, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/46733>>. Acesso em: 09 nov. 2025.