



UNIVERSIDADE FEEVALE
Mestrado Profissional em Indústria Criativa

MAURÍCIO HERGEMÖLLER

CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE PRESENCIAL E REMOTO
NO PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES DE NÍVEL TÉCNICO

Novo Hamburgo
2021

MAURÍCIO HERGEMÖLLER

CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE PRESENCIAL E REMOTO
NO PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES DE NÍVEL TÉCNICO

Dissertação apresentada como requisito
final para obtenção do título de Mestre
em Indústria Criativa pela Universidade
Feevale.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Sandra Guerra Ashton

Novo Hamburgo

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Hergemöller, Maurício.

Criatividade : uma análise do ambiente presencial e remoto no processo criativo dos estudantes de nível técnico / Maurício Hergemöller. – 2021.

112 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Indústria Criativa) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2021.

Inclui bibliografia e apêndice.

"Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary Sandra Guerra Ashton".

1. Criatividade. 2. Processos criativos. 3. Ambiente de criação. 4. Ensino. I. Título.

CDU 159.928:37

Bibliotecária responsável: Tatiane de Oliveira Bourscheidt – CRB 10/2012

MAURÍCIO HERGEMÖLLER

Dissertação de Mestrado em Indústria Criativa, com título “Criatividade: uma análise do ambiente presencial e remoto no processo criativo dos estudantes de nível técnico”, submetida à banca examinadora, como requisito necessário para obtenção do título de mestre.

Aprovada por:

Prof.^a Dr.^a Mary Sandra Guerra Ashton (Orientadora)

Universidade Feevale

Prof. Dr. Cristiano Max Pereira Pinheiro

Universidade Feevale

Prof. Dr.^a Sara Alves Feitosa

Universidade Federal do Pampa - Unipampa

Novo Hamburgo, 24 de fevereiro de 2021.

RESUMO

A temática dessa pesquisa estabelece uma relação dos conceitos de processos criativos com o ambiente universitário enquanto lugar de criação e de inovação. A pandemia da COVID-19 trouxe um cenário de distanciamento social e alterou o ambiente de aprendizagem em muitas escolas e universidades. Os alunos e educadores passaram a substituir o ambiente presencial, milenar e já consolidado, pelo ensino remoto, contemporâneo e emergente, explorando assim novos espaços para construção do conhecimento. A relevância dessa pesquisa se dá pela conexão com a Indústria Criativa, não só pelas TIC's, mas principalmente por reconhecer a formação acadêmica como fonte propulsora para o desenvolvimento econômico e social. A valorização do ambiente universitário enquanto professor e pesquisador, a carência de estudos científicos acerca da virtualização do ensino provocada pela pandemia e a mudança no ambiente de criação dos estudantes, também são fatores relevantes para esta pesquisa. A partir desse cenário foi estabelecido o seguinte problema de pesquisa: como se constitui o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e de que modo ele atua sobre o processo criativo dos estudantes de nível técnico? Para responder essa questão o objetivo geral busca analisar o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes do ensino técnico. Os objetivos específicos são: revisar os conceitos de indústria criativa, criatividade, processos criativos, ensino (presencial e remoto) e ensino para a criatividade; caracterizar o ambiente de criação da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do curso técnico em Comunicação Visual da Univates; entrevistar os estudantes do ensino presencial e remoto da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais; analisar o discurso dos entrevistados; analisar e comparar as práticas, modelos e processos adotados pelos entrevistados. Em relação a metodologia utilizou-se revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa participante com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de roteiro de entrevista semiestruturado aplicada aos estudantes do curso Técnico em Comunicação Visual da Univates, delimitando-se ao grupo de alunos da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais em dois momentos: aulas presenciais, antes da pandemia e aulas remotas, durante a pandemia. Os resultados mostram que o ambiente criativo de fato influencia o processo criativo e o produto, mas não a pessoa criativa. O ambiente proporcionado pelas instituições de ensino, seja por meio presencial ou remoto, tem um papel fundamental no apoio as organizações a fim de promover a criatividade.

Palavras-chave: Processos criativos. Ambiente de criação. Ensino presencial. Ensino remoto. Ensino técnico

ABSTRACT

The theme of this research establishes a relationship between the concepts of creative processes and the university environment as a place of creation and innovation. The COVID-19 pandemic brought about a scenario of social detachment and altered the learning environment in many schools and universities. Students and educators began to replace the face-to-face, age-old and already consolidated environment, with remote, contemporary and emerging teaching, thus exploring new spaces for the construction of knowledge. The relevance of this research is given by the connection with the Creative Industry, not only by ICT's, but mainly by recognizing academic training as a driving force for economic and social development. The appreciation of the university environment as a teacher and researcher, the lack of scientific studies on the virtualization of teaching caused by the pandemic and the change in the environment of creation of students, are also relevant factors for this research. Based on this scenario, the following research problem was established: how is the presential and remote learning environment constituted and how does it act on the creative process of technical-level students? In order to answer this question, the general objective seeks to analyze the presential and remote learning environment and its reflexes in the creative process of technical education students. The specific objectives are: to review the concepts of creative industry, creativity, creative processes, teaching (in person and remote) and teaching for creativity; to characterize the environment for creating the discipline of Digital Image Treatment of the technical course in Visual Communication at Univates; interview the students of on-site and remote education in the discipline of Digital Image Treatment; analyze the speech of the interviewees; analyze and compare the practices, models and processes adopted by the interviewees. Regarding the methodology, bibliographic review, documentary research and participatory research with a qualitative approach were used. Data collection took place through a semi-structured interview script applied to students of the Technical course in Visual Communication at Univates, delimiting the group of students in the discipline of Digital Image Treatment in two moments: face-to-face classes, before the pandemic and remote classes, during the pandemic. The results show that the creative environment does influence the creative process and the product, but not the creative person. The environment provided by educational institutions, whether in person or remotely, plays a fundamental role in supporting organizations to promote creativity.

Keywords: Creative processes. Creative environment. Classroom teaching. Remote teaching. Technical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crescimento no número de inserções publicitárias.....	18
Figura 2 - Seis dimensões da criatividade, por Sternberg (2006).....	22
Figura 3 - Características comportamentais do indivíduo criativo.....	25
Figura 4 - Quatro P's de criatividade, por Rhodes (1961).....	27
Figura 5 - Níveis do processo criativo.....	29
Figura 6 - 25 estratégias para ensinar o pensamento criativo.....	31
Figura 7 - Fatores que levam à criatividade no ambiente de trabalho.....	36
Figura 8 - “A crise me ajudou a adotar melhor a tecnologia em meu dia a dia”.....	56
Figura 9 - Fases e comportamento dos brasileiros nas primeiras 20 semanas	56
Figura 10 - Principais dificuldade das estudantes no ensino virtual.....	57
Figura 11 - Plano de ensino da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais.....	60
Figura 12 - Algumas criações dos alunos da disciplina em 2019 e 2020.....	62
Figura 13 - Ambiente da disciplina em 2019/B.....	65
Figura 14 - Ambiente virtual para organização da disciplina.....	66
Figura 15 - Ambiente da disciplina até o dia 10 de março de 2020	67
Figura 16 - Ambiente da disciplina a partir de 17 de março de 2020.....	68
Figura 17 - Ambiente da disciplina após dia 22 de setembro de 2020.....	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais indicadores de criatividade, por Treffinger <i>et al.</i> (2002)	26
Quadro 2 - Ambiente de aprendizagem criativa	52
Quadro 3 - Procedimentos técnicos de coleta de dados.....	74
Quadro 4 - Questões de pesquisa e sua fundamentação teórica	76
Quadro 5 - Categorias de análise	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A COMPOSIÇÃO DA INDÚSTRIA CRIATIVA.....	16
2.1 CRIATIVIDADE - DE ONDE VEM E DE QUE SE ALIMENTA	19
2.2 O SER CRIATIVO - QUEM É ESSE SUJEITO.....	23
2.3 O FLUXO DO AMBIENTE NO PROCESSO CRIATIVO.....	34
3 O EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO E A ARTE NO AMBIENTE ACADÊMICO	41
3.1 O PROCESSO CRIATIVO NA APRENDIZAGEM	48
3.2 TECNOLOGIA E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA PANDEMIA	53
4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE CRIAÇÃO.....	59
4.1 O AMBIENTE PRESENCIAL DA DISCIPLINA	64
4.2 O AMBIENTE DE MUDANÇA DA DISCIPLINA.....	67
4.2 O AMBIENTE HÍBRIDO DA DISCIPLINA.....	69
5 METODOLOGIA.....	71
5.1 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	72
5.2 COLETA DE DADOS E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	73
5.3 QUANTO À ANÁLISE DOS DADOS	77
6 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	79
6.1 AÇÃO PARTICIPANTE.....	79
6.2 ENTREVISTAS COM ESTUDANTES.....	82
6.2.1 ASPECTOS RELACIONADOS AO INDIVÍDUO	83
6.2.2 ASPECTOS RELACIONADOS AO AMBIENTE	86
6.2.3 CONFLUÊNCIA DOS FATORES	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	98
APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTES	99
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	111
APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	113

1 INTRODUÇÃO

As diversidades expostas no âmbito social, cultural e econômico, valorizam a ideia e o pensamento criativo como forma de gerar não apenas lucro, mas principalmente resultados de valor intangível. O desenvolvimento das habilidades criativas e sua importância no processo de formação pessoal, acadêmica e profissional sugerem uma educação transformadora, capaz de formar indivíduos qualificados e capacitados para enfrentar as dificuldades impostas no campo profissional. Em tempos em que as organizações precisam otimizar seus recursos para enfrentar as instabilidades econômicas e sociais e estabelecer uma relação entre desenvolvimento, produção e consumo, o profissional da área criativa tem papel estratégico. Isso porque as atividades criativas estão fundamentadas na capacidade de criação individual e na sua habilidade em produzir conteúdos novos, além de gerar emprego e renda.

Segundo o escritor britânico e gerente de mídia John Howkins (2001), as organizações passaram a desenvolver produtos com maior valor agregado, com recursos baseados em qualidade, propriedade intelectual e demais vantagens que se diferem apenas do custo do produto ou serviço. Conforme o autor, o termo está relacionado aos produtos, atividades econômicas, bens e serviços que utilizam a criatividade e as habilidades individuais e coletivas para o desenvolvimento social e cultural no meio urbano. Dessa forma, a economia começa a mostrar resultados quanto a importância da classe criativa a partir dos anos 1990, com a popularização dos termos economia criativa e indústria criativa. As organizações públicas e privadas passam a reconhecer os ativos intangíveis dos bens e serviços, que em grande parte, são promovidos pelos profissionais das áreas criativas.

No centro da cadeia produtiva, valoriza-se a ideia e o *insight* criativo, capaz de gerar não apenas lucro, mas principalmente, resultados de valor intangível (DCMS, 2001; FIRJAN, 2016). Dessa forma, as pesquisas que perpassam pelo campo da educação, sobretudo sob perspectiva da aprendizagem criativa, são imprescindíveis. “Criativos criam. Pensam fora da caixa. Buscam soluções para as questões que já existem e, mais importante, para aquelas que sequer estão totalmente formuladas” (FIRJAN, 2016, p. 12). A importância que a educação tem para o desenvolvimento econômico, urbano e social também é exibida anualmente no relatório do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Essa medida comparativa entre países, culturas e regiões, considera basicamente três fatores: a expectativa de vida, o padrão de vida (PIB per capita) e o acesso ao conhecimento (anos médios de estudo e anos esperados de escolaridade).

Ao observar a educação como fonte de desenvolvimento (SAWYER *et al.*, 2003) é preciso apontar para os projetos que fomentam a inovação, a promoção da cultura e a

criatividade dos estudantes. O desenvolvimento das habilidades criativas e sua importância no processo de formação pessoal, acadêmica e profissional, sugerem a urgência de pensar em uma educação transformadora, capaz de formar indivíduos mais qualificados e capacitados para lidar com as dificuldades apresentadas no campo profissional. As diversidades expostas no âmbito social, cultural e econômico, valorizam a ideia e o pensamento criativo como forma de gerar não apenas lucro, mas principalmente resultados de valor intangível. Dessa forma, a demanda por profissionais que possam fortalecer as economias criativas, permite uma reflexão sobre a construção de uma nova educação (LEITÃO; MACHADO, 2016), em que o estudante esteja preparado para atuar de forma criativa e inovadora em sua profissão.

O aumento da conectividade ocasionado pelo aumento de consumos de dados e comunicação por meio da *internet*, derrubou barreiras físicas e geográficas e fortaleceu novas formas de negócios cada vez mais flexíveis, como o *home office* e trabalhos colaborativos em rede. O mapeamento da indústria criativa no Brasil, publicado em 2019, aponta para um crescimento de novos modelos de negócios e, portanto, novas formas de trabalho. A economia colaborativa ou compartilhada oferecida por empresas como *Uber* e *Airbnb* utiliza a internet para garantir as transações de compra e venda dos seus serviços. O termo *gig economy* também conhecido como economia sob demanda, determina os contratos de trabalho e serviços pontuais sem vínculo empregatício entre empresas e trabalhadores independentes. Ganha força um novo modelo econômico, sob demanda, no qual o vínculo formal é substituído por trabalhadores autônomos, *freelancers* e empregos temporários. (KANTAR IBOPE MEDIA 2020, texto digital). De acordo com o estudo da Firjan (2016, p.47), “nos últimos anos, a tecnologia se moveu rapidamente para dentro dos nossos bolsos. E o universo de funcionalidades (*apps*) é simplesmente infinito e diretamente proporcional à criatividade humana”. Dessa forma, a tecnologia assume um papel central em nossas vidas. O estudo cita como exemplo a estrutura da educação fundamental, fase em que as crianças são muito mais criativas, pois sentem menos vergonha e não se preocupam tanto com reputações ou julgamentos. Ainda assim, mesmo com tanta tecnologia à disposição, crianças não têm permissão para interagir com seus dispositivos móveis dentro de uma sala de aula. “Ao sair da escola, sua atenção se expande, literalmente, num mundo sem fronteiras: vídeos, conversas, interações múltiplas e simultâneas, nas quais não existe diferença entre mundo real e mundo virtual” (FIRJAN, 2016, p. 47). Essas barreiras impostas pelo modelo de ensino que não permite acesso a tecnologia em sala de aula, pode refletir na forma como o estudante ingressa na universidade. Já as instituições de ensino técnico e superior têm se adaptado a uma proposta de aprendizagem em que as tecnologias e a internet possam atuar como ferramentas de apoio no processo de formação.

Contrapondo-se a essa estatística, a pandemia da COVID-19 fez com que os dispositivos tecnológicos que até então eram pouco utilizados no ambiente acadêmico, tornam-se o principal meio de comunicação e pesquisa no ensino remoto. Desse modo, a pesquisa elaborada pela Kantar Ibope Media (2020, texto digital) aponta que houve um aumento de 28% do consumo por educação virtual no Brasil. O estudo considerou aulas remotas como sendo educação virtuais. Ao mesmo tempo em que a pandemia se alastra pelo país, milhares de pessoas passam a se conectar e a comprar na *internet* pela primeira vez.

A imposição do afastamento social e a transformação do ensino presencial para o ensino remoto trouxe algumas discussões que precisam ser aprofundadas no contexto acadêmico. A virtualização da educação, como resultado do cenário sócio-histórico proporcionado pela pandemia da COVID-19, é um fato novo que carece de estudos científicos para averiguar suas consequências e impactos sociais, sejam eles positivos ou negativos. Quem opta pelo presencial não está familiarizado com o ensino a distância ou não gosta desse formato, portanto, o ensino remoto acaba se tornando um desafio para professores e estudantes. Ainda é necessário destacar que as pesquisas que abordam a virtualização do ensino estão vinculadas às TICs (tecnologias da informação e comunicação), que pertencem a uma das áreas da Indústria Criativa. Sendo assim, isso favorece a pesquisa nesta área, com o intuito de trazer contribuições tanto para a área acadêmica quanto para o mercado.

A mudança no comportamento do consumidor durante a pandemia acaba resultando também na forma com que as organizações se relacionam com o mercado, provocando uma forte aceleração no processo de digitalização. Quando questionados se as marcas devem ou não mencionar a pandemia, não existe um consenso entre os entrevistados. Conforme a pesquisa, o que determina um bom resultado da divulgação é o seu conteúdo criativo, relevância da mensagem e propósito de marca. Dessa forma, os atributos e a constituição dos valores intangíveis que a marca representa, ganharam ainda mais importância ao longo da pandemia.

Outra pesquisa, realizada entre abril e maio de 2020 pelo Target Group Index Flash Pandemic (2020, texto digital), mostra que pelo menos 56% dos brasileiros disseram que a crise os incentivou a usar plataformas de vídeo chamadas de forma frequente, indicando que alguns comportamentos estão cada vez mais digitais. Segundo a Anatel (2020, texto digital), o uso da *internet* no Brasil aumentou mais de 40% com o surgimento da COVID-19, seja por meio de aplicativos, serviços de *streaming* ou pelo ensino remoto. Por isso, soluções de infraestrutura e transmissão de dados, bem como estudos que atendam a essas demandas estão sendo cada vez mais necessários. O aumento das conexões e das redes digitais tem provocado mudanças nas relações de trabalho e no modelo tradicional de aprendizagem.

O objeto de estudo escolhido proporciona reflexões sobre fatos e ações pontuais, que por sua vez permitem reflexões sobre o tema e proporcionam a busca de soluções para os problemas observados, aprimoramento dos processos e melhorias do fazer docente e discente.

A pandemia da COVID-19 trouxe um cenário de distanciamento social e alterou o ambiente de aprendizagem em muitas escolas e universidades. Os alunos e educadores passaram a substituir o ambiente presencial, milenar e já consolidado, pelo ensino remoto, contemporâneo e emergente, explorando assim novos espaços para construção do conhecimento. A relevância dessa pesquisa se dá pela conexão com a Indústria Criativa, não só pelas TIC's, mas principalmente por reconhecer a formação acadêmica como fonte propulsora para o desenvolvimento econômico e social. A valorização do ambiente universitário enquanto professor e pesquisador, a carência de estudos científicos acerca da virtualização do ensino provocada pela pandemia e a mudança no ambiente de criação dos estudantes, também são fatores relevantes para esta pesquisa. Ainda, é preciso observar a formação como geradora de novos conteúdos, conceitos, produtos e serviços e novos modelos de negócios. Para isso, a importância em trazer pesquisas sobre um ambiente em que o estudante possa questionar, criar e introduzir novas práticas, valorizando os modelos emergentes de negócio, sob demanda, em que ocorre a substituição do vínculo formal pelo autônomo, por exemplo.

Frente à pluralidade no âmbito social, cultural e econômico aqui exposto, os desafios das instituições de ensino passam por transformações que demandam criação, inovação e formação crítica, “em que o estudante não apenas seja absorvido pelo mercado existente, mas que saiba questionar, criar e adaptar essas práticas”. (MIGLIORIN; PIPANO, 2019). As experiências acadêmicas vivenciadas por meio do exercício de criação, podem contribuir para ampliar esse olhar inovador. Da mesma forma, independente do modo como se manifesta, a expressão cultural e a criação podem possibilitar rupturas e gerar novas experiências entre relações e indivíduos. Porém, com a propagação da COVID-19 e com a pandemia, as escolas e universidades precisaram atender aos protocolos de segurança e adotaram medidas de isolamento e grande parte dos estudantes migraram da sala de aula para o quarto de casa. Sendo assim, definiu-se o seguinte problema de pesquisa: como se constitui o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e de que modo ele atua sobre o processo criativo dos estudantes de nível técnico?

Para responder ao problema de pesquisa o presente estudo tem como objetivo geral analisar o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes do ensino técnico e como objetivos específicos busca: revisar os conceitos de indústria criativa, criatividade, processos criativos, ensino (presencial e remoto) e ensino para

a criatividade; caracterizar o ambiente de criação da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do curso técnico em Comunicação Visual da Univates; entrevistar sujeitos credenciados na área – estudantes do ensino presencial e remoto da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais; analisar e comparar as práticas, modelos e processos adotados pelos entrevistados. Em relação a metodologia, o presente estudo configura-se como exploratório e descritivo com abordagem qualitativa nas análises. Foi realizada revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa participante. Ainda foram coletados dados por meio de roteiro de entrevista semiestruturado e a observação participante. As entrevistas foram aplicadas aos estudantes do curso Técnico em Comunicação Visual da Univates, delimitando-se ao grupo de alunos da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais – que se deu em dois momentos: aulas presenciais, antes da pandemia, com a turma do segundo semestre de 2019 e aulas remotas, durante a pandemia nas turmas do primeiro e segundo semestre de 2020. Foram entrevistados oito alunos divididos na seguinte configuração: dois alunos do segundo semestre de 2019, dois alunos do primeiro semestre de 2020 e quatro alunos do segundo semestre 2020.

Como categorias de análise, esta pesquisa se referenciou no conceito de criatividade das seis dimensões da criatividade, descritos por Sternberg (2006). De acordo com a teoria, a criatividade requer uma confluência de seis recursos distintos, mas que estão inter-relacionados: capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. Essas categorias foram divididas em três grupos a serem analisados. O primeiro grupo está relacionado com as características do indivíduo, o segundo, com a sua relação com o ambiente e o terceiro, com a confluência desses seis elementos.

O fato do pesquisador ser também o professor da disciplina também deve ser considerado, especialmente por perceber a relação de docente e pesquisador interagindo com discentes e ao mesmo tempo sujeitos da investigação. Para mitigar esta relação hierárquica existente, todas as entrevistas foram feitas no final de 2020, quando a disciplina já havia se encerrado. A relação estabelecida entre professor enquanto mediador da disciplina e a condução de uma entrevista despretensiosa e neutra também deve ser relatada.

Algumas hipóteses levam a crer na dicotomia de que, mesmo isolados ou respeitando regras de distanciamento social, alguns estudantes podem ter mais liberdade de tempo e, dessa forma, o ambiente torna-se propício para a criação. Porém, outra hipótese sugere que ao ficar dentro de casa, sem vida social externa e sem liberdade para buscar elementos externos como referências para a construção criativa, o ambiente de criação em isolamento social torna-se desfavorável. Sendo assim, é possível perceber que as variáveis individuais, cognitivas, motivadoras e também do ambiente atuam de forma distinta sobre cada pessoa. É desejável

encorajar os alunos a experimentar, a criar e a questionar as práticas existentes em sua futura profissão e o ambiente proporcionado pelas instituições de ensino, seja por meio presencial ou remoto, tem um papel fundamental nessa transformação.

2 A COMPOSIÇÃO DA INDÚSTRIA CRIATIVA

O termo economia criativa surge a partir da metade da década de 1990, difundido inicialmente pelo governo do Reino Unido como um debate acerca dos valores reais das artes e da cultura (BOP CONSULTING, 2010). Sua origem está associada a produtos, atividades econômicas, bens e serviço, que utilizam a criatividade e as habilidades individuais e coletivas para o desenvolvimento urbano. Para aprofundar os estudos de forma científica, o Departamento de Cultura, Mídia e Esporte – DCMS do Reino Unido elabora uma pesquisa para classificar as áreas culturais e artísticas. Esse mapeamento permitiu uma maior compreensão do setor criativo e provocou grandes mudanças na economia e na sociedade, por meio do desenvolvimento de políticas públicas. A pesquisa define indústrias criativas como “aquelas atividades que têm sua origem na criatividade, habilidade e talento individuais, assim como possuem o potencial de criar emprego e riqueza através da geração e exploração da propriedade intelectual” (DCMS, 2001, p. 5).

O documento elaborado em 1998 pelo DCMS, denominado Mapeamento das Indústrias Criativas é considerado um marco histórico. Foi uma das primeiras tentativas sistemáticas para coletar dados, promover o conhecimento e mensurar a importância deste setor para a economia. Inicialmente, este modelo estabeleceu uma classificação considerando 13 áreas pertencentes à indústria criativa: arquitetura, arte e antiguidades, artes cênicas, artesanato, cinema e vídeo, *design*, *design* de moda, publicações, publicidade, música, software interativo de entretenimento, software e serviços de informática, rádio e televisão.

Outro argumento que dá força ao termo indústria criativa é a iniciativa da Rede de Cidades Criativas da UNESCO, lançada em 2004. Seu principal objetivo é criar uma rede de cidades com capacidade de compartilhar experiências e impulsionar as potencialidades criativas e desenvolver projetos em conjunto (REIS, 2009). Essa iniciativa fomentou os ambientes urbanos a valorizarem suas características criativas individuais. A autora defende que a vocação ou o seu DNA está na particularidade do seu território, seu contexto histórico e sua dinâmica entre setores público e privado “ela deve ser o leme da política de desenvolvimento, entendida como um conjunto entrelaçado das políticas cultural, econômica, social e urbana” (REIS, 2009, P. 240). A importância da UNESCO para a indústria criativa se dá a partir do momento que se estabelece uma agenda internacional para as políticas culturais e práticas sociais.

No Brasil, alguns estudos apresentam modelos semelhantes de documentos que avaliem o cenário econômico do setor criativo. O mais popular é o mapeamento da indústria criativa no Brasil apresentado pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan). Os

resultados estatísticos são publicados desde 2008 e, em 2019, a Firjan apresentou a sexta edição do documento. No último modelo, a federação agrupou os 13 segmentos criativos divididos em quatro grandes áreas: consumo, mídias, cultura e tecnologia.

A interação de aspectos econômicos, culturais e sociais com as áreas da indústria criativa e com a tecnologia, como a conexão entre as redes, permitiriam a gestão de estratégias que demandam investimentos relativamente pequenos e com poucas barreiras à entrada, que podem funcionar “do zero” (HARTLEY, 2005) e se conectar à economia global. O desafio está em manter o diálogo entre os diferentes públicos e setores, a fim de adotar novos olhares, percepções e conteúdos inovadores e dessa forma executar projetos que promovam a região ou a cidade. Talentos individuais, instintos empreendedores, expressões culturais e manifestações artísticas são potencialidades que acabam sendo pouco exploradas por países subdesenvolvidos. Hartley (2005, p.5), acrescenta que:

A ideia de Indústrias Criativas busca descrever a convergência conceitual e prática das artes criativas (talento individual) com as indústrias culturais (escala de massa), no contexto de novas tecnologias midiáticas (TICs) e no escopo de uma nova economia do conhecimento, tendo em vista seu uso por parte de novos consumidores-cidadãos interativos.

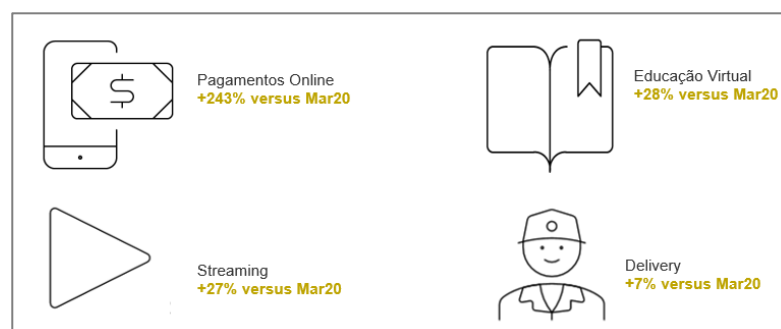
É preciso considerar uma série de fatores externos, como políticas públicas na esfera local, estadual e nacional e ainda contar com as individualidades dos gestores e das competências administrativas. Para Reis (2012, p.34), “a economia criativa parece de fato apresentar potencial para promover o desenvolvimento socioeconômico regional, mas não pode ser vista como panaceia”. A autora também identifica quatro características da economia criativa. Primeiro, o reconhecimento do valor agregado dos ativos intangíveis, onde a propriedade intelectual, seja identificada por meio da tecnologia ou da cultura. O segundo aspecto refere-se a complementaridade da política cultural, tecnológica e econômica e das ações, que pode ocorrer com ou sem apelo comercial, pois o resultado do investimento em ambientes com acesso a informação, educação e capacitação, torna-se vital para a economia. A terceira característica diz respeito a expansão do conceito de cadeia setorial para o de redes de valor integradas. Esse ponto propõe as ações realizadas entre os setores e as novas relações que a economia criativa estabelece com o próprio mercado. As cadeias entrelaçadas podem impulsionar por meio das tecnologias a produção e o consumo de uma série de alternativas de muitos produtores para muitos consumidores. O quarto e último item caracteriza a inserção das tecnologias digitais como espinha dorsal da criação, produção, circulação e consumo criativo. Nesse cenário, as tecnologias devem promover mudanças na forma de trabalhar, distribuir e consumir conteúdos criativos.

A digitalização ocorrida na última década, impulsionada em 2020 pela pandemia, motivou um crescimento de conteúdo gerado de forma *online*. Segundo Castells (2000), as mídias digitais têm alta penetrabilidade porque a informação é parte integrante de toda prática humana em sociedade, individual ou coletiva, como no trabalho, no lazer ou educação, e, portanto, todas essas práticas tendem a ser afetadas diretamente por esse avanço tecnológico. De forma positiva, essa propagação permite conexão, intimidade e entretenimento em uma escala sem precedentes. Mas também permite a proliferação de ansiedade e desinformação a uma taxa mais rápida (WE ARE SOCIAL, 2020, texto digital).

No Brasil são mais de 105 milhões de adultos conectados transmitindo conteúdo e trocando vivências entre si todos os meses (THING WITH GOOGLE, 2020, texto digital). Uma pesquisa divulgada pelo *Kantar Ibope Media* mostrou que a pandemia foi um momento no qual as pessoas passaram a experimentar mais com o digital. Isso foi percebido no consumo de TV *online*, no VOD, no *streaming* de rádio, nas redes sociais e *podcasts* (KANTAR/IBOPE, 2020, texto digital).

De forma global, a indústria criativa tem se adequadado e buscado soluções em tempo real. Os influenciadores e criadores de conteúdo têm um valor único durante esse período, não apenas como canais de marketing, mas como canais de compreensão do público. De acordo com pesquisa realizada com foco nas redes sociais, eles respondem a um pico no envolvimento do usuário em larga escala (WE ARE SOCIAL, 2020, texto digital). Sendo assim, o modelo de como as organizações devem se comunicar durante a pandemia foi recebida com incertezas e as previsões de gastos globais com publicidade em 2020 terminaram em declínio. Mas ainda que a atividade publicitária tenha diminuído, surgiram novas oportunidades de direcionamento estratégico. A Figura 1 apresenta modelos de negócio que se beneficiam do isolamento e que apresentam crescimento no número de inserções publicitárias:

Figura 1 - Crescimento no número de inserções publicitárias



Fonte: Kantar Ibope Media (2020)

Potts e Cunningham (2008), em seu estudo sobre os quatro modelos da indústria criativa, buscam respostas para a relação dinâmica entre as indústrias criativas e o resto da economia. No entanto, destacam que o valor econômico das indústrias criativas pode se estender além da produção de bens culturais ou do emprego de pessoas criativas, mas pode ter um papel mais abrangente na condução e facilitação do processo de mudança em toda a economia. Para isso são evidenciados significado dinâmico e significado estático da economia criativa. Os quatro modelos analisados são: bem-estar, competição, crescimento e inovação. Cada uma dessas possibilidades opera em um modelo de política muito diferente.

Um ponto semelhante observado aqui pelos autores é o papel central que a criatividade desempenha como matéria prima, sendo essencial para o funcionamento desta indústria. Isso ocorre por meio de seus processos criativos ou dos produtos que resultam destes processos. Para uma compreensão mais aprofundada desta base fundamental das indústrias criativas, a seguir são apresentados alguns conceitos sobre o termo criatividade e estudos sobre os profissionais criativos e seus processos adotados.

2.1 CRIATIVIDADE - DE ONDE VEM E DE QUE SE ALIMENTA

O conceito de criatividade é apresentado por diferentes áreas do conhecimento, seguindo a linha de pesquisa que autor define em seu estudo, gerando assim, respostas positivas e negativas. Criatividade pode ser considerada a palavra da moda entre os estudiosos das artes, psicologia, negócios, educação e ciência e em muitos escritórios corporativos onde a inovação e a exclusividade são produzidas em larga escala. Baer (2003, p. 37) descreve que “de todas as coisas que é difícil de entender – e esta seria uma lista muito longa – a criatividade é certamente uma das mais difíceis e misteriosas, mesmo quando considerada dentro dos limites de uma única cultura. Definição de criatividade: o que é e não é”. São muitos os mistérios e pesquisas com diferentes métodos de abordagens, em campos de atuação distintos que retratam a forma com que a criatividade atua sobre o ser humano. A complexidade do tema e sua relação com cada indivíduo não permite uma teoria absoluta e definitiva sobre ele.

Os registros históricos relatam o ato criativo como um processo de inspiração divina e de pensamentos mundanos (SIMONTON, 2000), no qual os indivíduos não possuíam domínio sobre o seu corpo, comportamento ou pensamento. A inspiração do ato criativo não era contemplada como uma manifestação da arte ou de aprendizagem, mas como um dom, uma capacidade dada pelos deuses a apenas poucos mortais. Da mesma forma, a espontaneidade e

irracionalidade do ato criativo também se aproximava muito com a insanidade e era percebido como um momento de loucura que dominava o corpo do indivíduo. De acordo com Kneller (1999, p. 34), “muitas vezes o gênio, especialmente o artístico, parece separado da loucura apenas por um fio de cabelo. A extrema sensibilidade do artista e sua tendência para forçar ao extremo a própria natureza são a prova suprema de sua sanidade”.

As teorias sobre a criatividade têm evoluído e são pesquisadas por diferentes áreas de conhecimento, mas grande parte delas perpassa pelo campo da psicologia. Em 1950, Guilford provocou reflexões sobre os níveis de mensuração do Quociente de Inteligência (QI) dos indivíduos e sua relação com as habilidades criativas. Segundo o autor, os requisitos intelectuais, afetivos e sociais deixam de ser parâmetro para esse nivelamento e a criatividade passa a se tornar acessível às pessoas comuns, afirmando que a genialidade intelectual se difere do ato criativo. Para compreender a criatividade humana, Ward, Smith e Finke (1999; 2008) abordam a capacidade de adquirir e absorver conhecimento por meio da *cognição criativa*. O estudo da área da psicologia aponta que o indivíduo que é motivado para resolver um problema difícil pode ser mais capacitado do que um indivíduo menos motivado, mas que a solução em si surgiria dos processos cognitivos aplicados. Reilly (2008) afirma que antes de vir a ser criativo, o sujeito deve ser especialista em sua área de atuação. Da mesma forma, Sternberg e Lubart (1995) apontam que é essencial conhecer muito sobre o campo em que se espera ser criativo.

Melvin Rhodes (1961) sugere que a criatividade pode ser vista a partir de quatro perspectivas diferentes, o modelo quatro P's de criatividade: produto, processo, pessoa e ambiente. O autor descreve que:

A palavra criatividade é um substantivo que nomeia o fenômeno no qual uma pessoa comunica um novo conceito (que é o produto). A atividade mental (ou processo mental) está implícita na definição e, claro, ninguém poderia conceber uma pessoa vivendo ou operando no vácuo, portanto, o termo ambiente também está implícito. A definição levanta questões sobre quão novo o conceito deve ser e para quem deve ser novo (RHODES, 1961, p. 305, tradução dos autores).

No conceito apresentado por Rhodes (1961), o termo *press* refere-se à impressão, meio, propagação, ou seja, a relação dos seres humanos com seu meio ambiente. O conceito dos quatro P's de criatividade descrito por Rhodes, há mais de 50 anos, foi pioneiro e desde sua publicação, várias tentativas foram feitas para estender seu modelo. Simonton (1995) acrescentou a persuasão, argumentando que pessoas criativas são essencialmente líderes que podem influenciar os outros, portanto, a criatividade pode ser vista como uma forma de liderança. Runco (2007) sugeriu reorganizar a estrutura principal em uma estrutura hierárquica

com uma distinção entre o potencial criativo em oposição ao desempenho criativo. Para o autor, o potencial criativo é composto pelo processo criativo, influências da pessoa e da propagação ou meio, enquanto o produto criativo e a persuasão pertencem à categoria de *performance*. Ao revelar a intervenção do ambiente no processo criativo, Csikszentmihalyi (1988) argumenta que não se pode isolar o indivíduo e seu trabalho do contexto histórico e social em que ele se encontra. Nesta perspectiva, a criatividade não é produto de um indivíduo isolado, mas sim de sua relação com as forças que o autor denomina como campo de domínio. Enquanto o campo é composto pelas instâncias sociais, como, por exemplo, as organizações e indivíduos que selecionam ideias e produtos, o domínio é formado pelas influências culturais ou simbólicas, bem como pelos procedimentos específicos de uma determinada área de atividade. O indivíduo busca informações no domínio, transformando-as em personalidade, processos cognitivos e motivação. Já o campo avalia e seleciona as novas ideias apresentadas (CSIKSZENTMIHALYI, 1988).

Da mesma forma, para o senso comum o conhecimento é tido como um objeto que pode ser guardado ou acumulado. Indica um acervo de verdades já constituídas e bem aceitas, permitindo a apropriação intelectual. Dessa forma, o termo criatividade presume inovação ou invenção, que na prática contradiz ou nega o conhecimento já existente. Alencar afirma que:

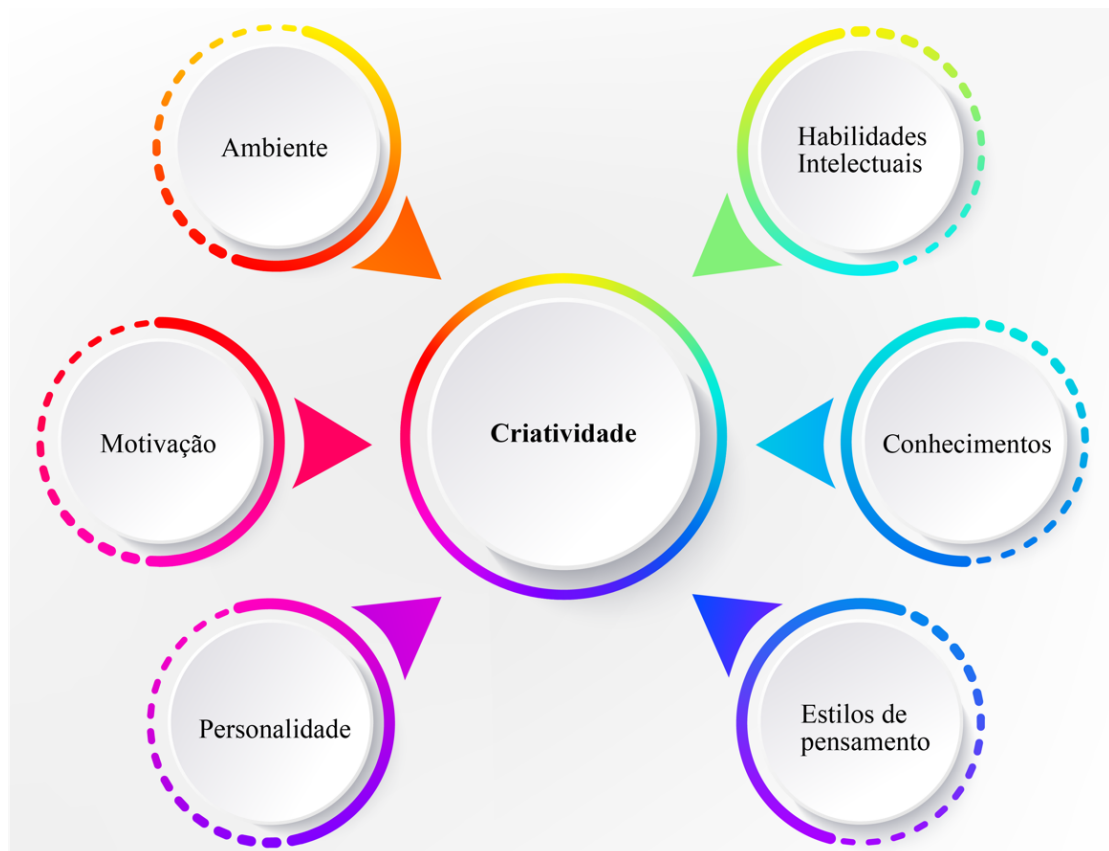
Pode-se notar que uma das principais dimensões presentes nas mais diversas definições de criatividade propostas até o momento diz respeito ao fato de que criatividade implica emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes (ALENCAR, 1995, p. 15).

Para Weisberg (2008), a expressão “pensar fora da caixa” implica na tentativa de desassociar-se dos padrões convencionais pré-existentes, para buscar a liberdade a partir de um pensamento inovador. Em princípio parece haver uma contradição entre criatividade e conhecimento. Porém, são os processos criativos que renovam o conhecimento e promovem os avanços individuais para o desenvolvimento coletivo (WEISBERG, 2008). Para o autor, o conhecimento de um campo específico é necessário para que uma pessoa tenha esperanças de criar e produzir algo novo, mas o conhecimento em excesso pode bloquear a criação. Tratando a criatividade não somente como um fenômeno psicológico interessante a ser estudado, Simonton (2000, p. 156) argumenta que “a lacuna entre o conhecimento científico e as intervenções práticas é muitas vezes tão ampla que as dúvidas são lançadas sobre a ciência e a prática”. A relação entre conhecimento e criatividade também é apontada por Sternberg:

[...] o conhecimento sobre um campo pode resultar em uma perspectiva fechada e entrincheirada, resultando em uma pessoa que não está se movendo além da maneira como ele ou ela viu problemas no passado. Conhecimentos, portanto, podem ajudar, ou podem atrapalhar a criatividade (STENBERG, 2006, p. 89).

Na teoria do investimento (STERNBERG; LUBART, 1995), a criatividade requer a convergência de diversos elementos, onde o insumo principal, a ideia, se compra na baixa e se vende na alta. A pesquisa aprofundada por Sternberg (2006) descreve que o processo criativo ocorre por meio da confluência de seis dimensões. Cinco delas estão relacionadas ao indivíduo e uma está ligada ao ambiente, conforme Figura 2:

Figura 2 - Seis dimensões da criatividade, por Sternberg (2006)



Fonte: elaborada pelo autor

Esse conceito representado por essas seis dimensões foram o ponto de partida para as categorias de análise desse trabalho, pois refletem o comportamento do indivíduo e sua relação com o ambiente.

Hennessey e Amabile (2010) apontam que, nas pesquisas de criatividade, os sistemas educacionais são formados por diferentes expectativas culturais e ideologias, portanto, também devem ser considerados os fatores locais e culturais nas suas metodologias. E complementam que a literatura relacionando processos cognitivos e componentes ao comportamento criativo é abundante, mas obscura, sugerindo cautela nas pesquisas baseadas em um único modelo do tipo de conhecimento. Segundo os autores:

Esse modelo enfatizava o fato de que um processo criativo de resolução de problemas completo envolve pensamentos convergentes e divergentes consideráveis em alternância contínua, e previa que indivíduos, equipes e organizações inteiras com diferentes preferências e habilidades, conhecimento e arranjos de trabalho seriam bons resultados para alguns problemas e maus resultados para outros (HENNESSEY e AMABILE, 2010, p. 579, tradução dos autores).

No estudo sobre o modelo de quatro C de criatividade, Beghetto e Kaufman (2009) revelam a importância de observar quatro possíveis caminhos a serem percorridos. As direções mais comuns em pesquisas observam somente a criatividade cotidiana, que pode ser encontrada em quase todas as pessoas, denominada de *little-c* e a criatividade eminente, também chamada de *Big-C*. No texto, são acrescentadas as ideias de *mini-c*, a criatividade inerente ao processo de aprendizagem, e o *Pro-c*, a progressão de esforço e desenvolvimento para além da expertise profissional em qualquer área criativa. Os autores enfatizam a necessidade de explorar os processos criativos envolvidos na construção do conhecimento e compreensão pessoal, denominados *mini-c*. A pesquisa também descreve a necessidade de pensar em uma nova taxonomia de diferentes tipos de criatividade e comportamento inteligente, incluindo criatividade proativa e reativa. O conceito de *mini-c* surge a partir de uma nova interpretação pessoal e significativa de experiências, ações e eventos e envolve o contexto sociocultural particular, o qual será abordado no capítulo a seguir.

2.2 O SER CRIATIVO - QUEM É ESSE SUJEITO

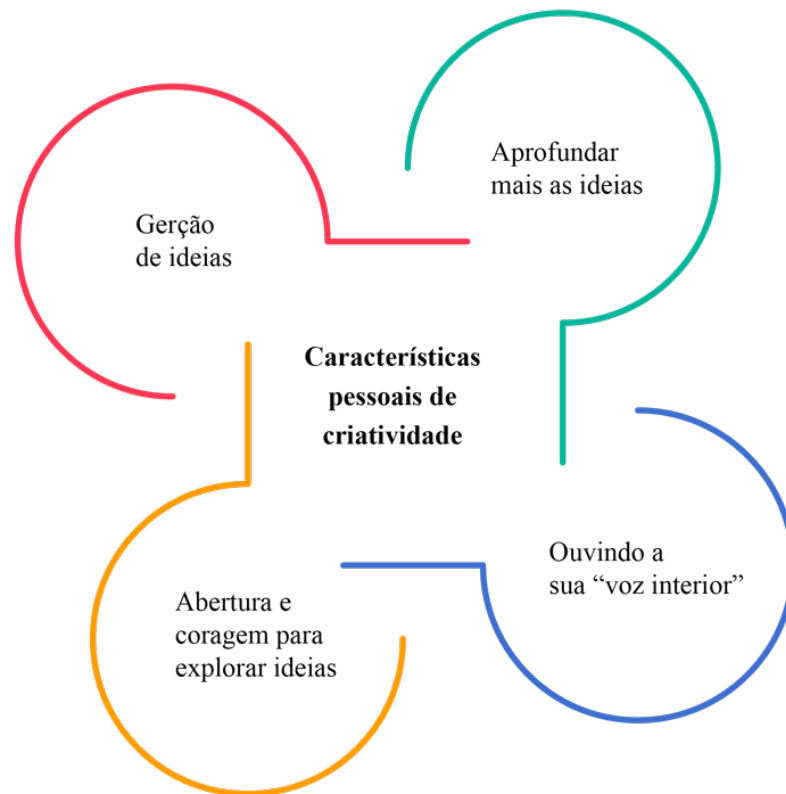
A criatividade também pode se referir a traços comportamentais e habilidades cognitivas relativamente estáveis, que estão mais presentes nas pessoas criativas (GUILFORD, 1950). Por um lado, a criatividade dos indivíduos pode ser avaliada pela quantidade e qualidade de seus produtos. Estes, não só devem ser originais, inovadores e muito incomuns, como também precisam ser úteis, solucionar problemas, serem adequados ou adaptáveis para toda a sociedade (BARRON, 1955; MUMFORD, 2003). De acordo com as características dos produtos criativos, a criatividade pode ser descrita como uma habilidade mais ou menos estável e contextualizada

para desenvolver ideias e produtos novos e apropriados (STERNBERG; LUBART, 1999). A criatividade pode incluir variáveis de diferenças individuais, como capacidade cognitiva, conhecimento da área, mente aberta e reação a estímulos externos. Estas características permitem novas associações de experiências e possibilitam formas inovadoras de resolver problemas.

Ao estudar os traços de personalidade e inteligência, Guilford (1950) e Simonton (2014) apontaram uma série de características que descrevem o comportamento do indivíduo para a abertura a novas experiências. Entre as particularidades estão a flexibilidade, capacidade de aprender com incertezas, vontade de crescer, capacidade cognitiva, mente aberta e ter amplos interesses em várias questões, como por exemplo, ciência, artes e estética. Esse traço de personalidade é caracterizado pela amplitude, profundidade e permeabilidade da consciência e envolve preferência pela variedade, curiosidade intelectual e necessidade permanente de novas ideias para ampliar o conhecimento e a experiência (McCRAE, 1987). A criação de produtos inovadores e úteis também requer uma análise lógica e sistemática, seleção e integração de ideias que podem ser facilitadas pela disponibilidade e a utilização de habilidades e conhecimentos relevantes (SIMONTON, 2010; STERNBERG, 2006). A dimensão de inteligência como habilidade cognitiva geral compreende o raciocínio, a velocidade mental, bem como a capacidade de conceituar, estruturar, reter e usar o conhecimento. Segundo estes estudos, a alta inteligência contribui positivamente para a geração de produtos criativos.

O fato de algumas pessoas serem mais criativas que outras pode estar na confluência de vários fatores, como a capacidade das pessoas criativas estarem abertas a experiências, serem extrovertidas, inteligentes, conhecerem os problemas e, tudo isso, circundado em um ambiente favorável (STERNBERG, 2006). Vários pontos em comum sobre as características da criatividade pessoal emergem de três áreas de pesquisa: características cognitivas, traços de personalidade e experiências (TREFFINGER *et al.*, 2002). A relação entre essas áreas é complexa e muitas vezes as características específicas não se encaixam perfeitamente. Considerando que o comportamento criativo é influenciado por fatores motivacionais e também de fatores individuais, os autores agruparam essas três áreas de pesquisa, cognitiva, personalidade e biográfica, em quatro categorias, conforme Figura 3:

Figura 3 - Características comportamentais do indivíduo criativo



Fonte: adaptado pelo autor a partir de Treffinger *et al.* (2002)

Segundo os autores, ao agir de forma criativa, os indivíduos atendem às suas vozes interiores, suas crenças pessoais sobre o que é certo ou vale a pena, em vez de ser influenciado por pontos de vista contrários. O Quadro 1 mostra as características pessoais da personalidade criativa segundo os autores.

Quadro 1 - Principais indicadores de criatividade, por Treffinger *et al.* (2002)

Associadas à gerção de ideias	Associadas à aprofundar mais as ideias
• Fluência • Flexibilidade • Originalidade • Elaboração • Pensamento metafórico	• Análise sintetizada • Reorganizando ou reavaliando • Buscando relacionamentos • Desejando resolver ambiguidades ou trazer ordem à desordem • Preferindo a complexidade ou entendendo a complexidade
Associadas à abertura e coragem para explorar ideias	Associadas à ouvir a sua “voz interior”
• Sensibilidade ao problema • Sensibilidade estética • Altos níveis de curiosidade • Senso de humor • Brincalhão • Capacidade de fantasia ou imaginação • Assumir riscos ou buscar emoções • Tolerância para ambiguidades • Tenacidade e falta de inibição ao expressar opiniões • Abertura para experiências e ideias sem se assustar com o desconhecido • Aberto aos sentimentos e emoções • Adaptabilidade; fazer o que está ao seu alcance para atingir os objetivos • Intuição • Vontade de crescer • Relutância em aceitar afirmações autoritárias sem um exame crítico • Integração de dicotomias	• Conscientização da criatividade; se vê como criativo; autoconfiante • Persistência ou perseverança • Necessidade e demonstração de autonomia, autodisciplina; comportamento orientado para a tarefa • Independência de pensamento; coragem; não tem medo de ser diferente (ou argumentativo, teimoso) • Necessidade de tempo sozinho; pensamento reflexivo; introspectivo (ou baixos níveis de sociabilidade) • Rejeita estereótipos sexuais em seus interesses; livre de outros estereótipos • Concentração intensa e absorção no trabalho (distração/mente vagando) • Hiperativo (físico ou mentalmente) • Disposto a trabalhar duro

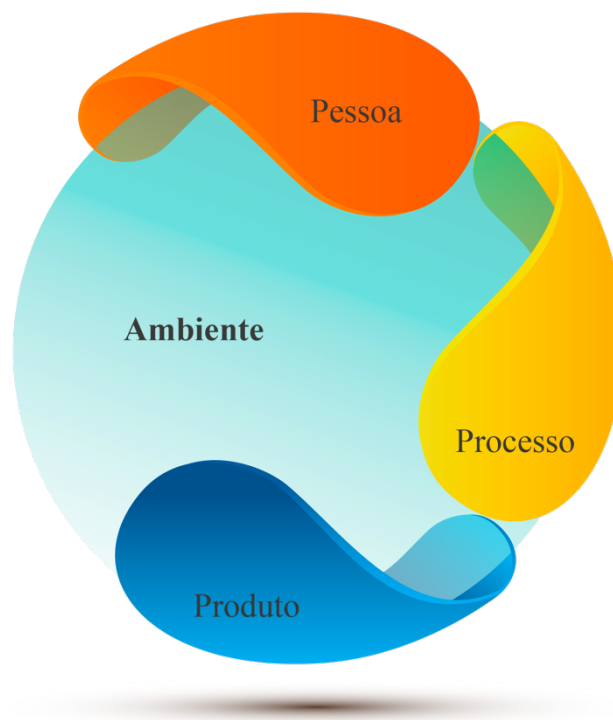
Fonte: elaborado pelo autor

A pesquisa destaca que as características variam de acordo com a individualidade de cada um e seu contexto. Nenhuma pessoa possui todas as características nem as exibe o tempo todo. Mas concordam no aspecto de que muitas dessas características podem ser ensinadas e nutridas. Treffinger *et al.* (2000) enfatizam a importância da harmonia e equilíbrio entre o pensamento criativo e pensamento crítico durante a resolução de problemas e a tomada de decisões. Sobre as definições de criatividade, os autores apontam que existem muitas definições de criatividade e que nenhuma delas é universalmente aceita. E complementam, que a definição adotada como estudo, determinará os fatores ou características que são essenciais

para compreender e localizar evidências sobre a criatividade em um indivíduo. Grande parte destas pesquisas, provenientes do campo da psicologia, estão associadas a testes de criatividade e possuem ênfase nos processos cognitivos (GUILFORD, 1950; TORRANCE 1974; TREFFINGER *et al.*, 2000). Nestes casos, as avaliações têm como foco as habilidades envolvidas no pensamento criativo ou na resolução de problemas complexos.

Um segundo ponto de vista considera a interação entre pessoa, processos, situação e resultados, dentro de um contexto de vários fatores e tarefas específicas (RHODES, 1961; AMABILE, 1983). Rhodes (1961) enfatiza que a criatividade não pode ser explicada individualmente no aspecto emocional ou em qualquer outro componente único, não importa o quão vital esse componente possa ser. Em síntese, o autor propõe quatro fatores em uma concepção multifacetada de criatividade: pessoas, processo, produto e ambiente. A Figura 4 mostra a confluência desses quatro elementos e como eles atuam no processo criativo do indivíduo.

Figura 4 - Quatro P's de criatividade, por Rhodes (1961)



Fonte: elaborado pelo autor

A investigação da natureza do processo criativo apresentada por Rhodes (1961) percorre o caminho do produto para a pessoa e daí para o processo e para o ambiente ou propagação. O produto aborda como ideias são traduzidas em formas tangíveis. Aqui, o autor descreve que a

palavra ideia refere-se a um pensamento que foi comunicado a outras pessoas por meio de palavras ou de algum material. Quando uma ideia é incorporada em uma forma tangível, ela é chamada de produto. Cada produto da mente ou das mãos de um homem apresenta um registro de seu pensamento em algum momento. O próximo aspecto refere-se à pessoa, que define as características de personalidade ou traços de pessoas criativas. Aqui são avaliadas informações sobre personalidade, intelecto, temperamento, traços, hábitos, atitudes, autoconhecimento, valores pessoais, mecanismos de defesa e comportamento. Nesse aspecto, o autor aponta a incapacidade ou relutância por parte do grupo social em aceitar novas ideias e novos conceitos e isso repercute na dificuldade em identificar sujeitos criativos. Além das pessoas, Rhodes (1961) trata dos processos, que correspondem aos elementos de motivação, percepção, aprendizagem, pensamento e comunicação. Aqui o autor sugere uma reflexão e traz um questionamento. “O processo de pensamento criativo pode ser ensinado?” (RHODES, 1961, p. 308, tradução dos autores). E, por último, o autor descreve o ambiente, que é a relação do ser humano com o meio em que vive.

Em sua pesquisa sobre criatividade, Csikszentmihalyi (1996) enfatiza que a maioria dos indivíduos criativos descobre cedo quais são seus melhores ritmos para dormir, comer e trabalhar, e os segue, mesmo quando é tentador fazer o contrário. Eles usam roupas que são confortáveis, eles interagem apenas com pessoas que consideram agradáveis, eles fazem apenas coisas que consideram importantes. Um controle semelhante se estende à estruturação do tempo. Segundo sua teoria, algumas pessoas criativas têm agendas extremamente apertadas e podem dizer com antecedência o que farão entre três e quatro da tarde de uma quinta-feira, daqui a dois meses. Outros estão muito mais relaxados e de fato se orgulham de nem saber o que farão mais tarde hoje. O que importa não é se a pessoa segue um cronograma rígido ou flexível, mas sim, ser dono do próprio tempo. Personalizar padrões de ação ajuda a libertar a mente das expectativas que exigem atenção e permite uma concentração intensa nos assuntos que contam.

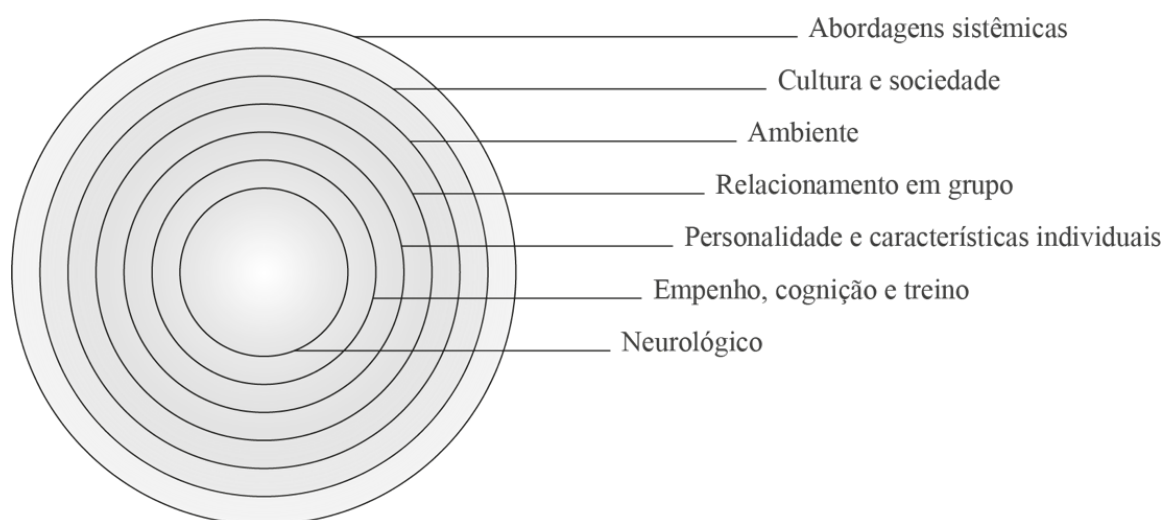
Na busca por um conjunto de características ou por padrões comportamentais, Plucker e Renzulli (2009) encontraram aspectos passíveis para validar a personalidade do indivíduo criativo, como a originalidade, independência, atração por situações de risco, curiosidade, bom humor, mente aberta, desejo por privacidade e uma tolerância à ambiguidade. Wechsler (2008), de forma semelhante, encontrou um conjunto de condutas em comum como a fluência de ideias, flexibilidade de pensamento, originalidade, sensibilidade, fantasia, inconformismo, abertura a novas experiências, curiosidade, senso de humor, a impulsividade, a espontaneidade e autoconfiança. Numa investigação mais profunda, Davis (1999) descreveu a possibilidade de

agrupar a personalidade das pessoas criativas em 15 aspectos considerados socialmente desejáveis. Entre essas características estão a conscientização da criatividade, a originalidade, uma curiosidade quase que infantil, o interesse artístico e estético, a tolerância, mente aberta, que não teme o novo nem o desconhecido e a necessidade de passar um tempo para refletir e pensar.

Sob o ponto de vista das organizações, Amabile (1983) aponta uma interação de três componentes: habilidades relevantes para o domínio, habilidades relevantes para a criatividade e motivação para a tarefa. Habilidades relevantes para o domínio incluem conhecimento sobre o domínio, habilidades técnicas e talentos especiais relacionados ao domínio. As habilidades relevantes para a criatividade incluem estilos de trabalho, estilos de pensamento e traços de personalidade. A dimensão motivação da tarefa envolve o desejo de fazer algo para seu próprio bem ou com base no interesse na atividade por uma pessoa em particular em um determinado momento. Nesse aspecto, é importante ressaltar que a avaliação externa prematura sufoca a vontade de expressar novas ideias e pode destruir a motivação intrínseca e a autoconfiança (AMABILE 1983; HENNESSY; AMABILE, 1998).

A criatividade não resulta apenas da interação de cognição e personalidade, mas também da interação com a situação ou ambiente. Hennessey e Amabile (2010) enfatizam que a criatividade surge através de um sistema de forças que se relacionam e que operam em múltiplos níveis. A figura 5 é um ensaio para sistematizar como as pesquisas em criatividade podem ser estratificadas, uma coleta de como cientistas estão se dividindo para pesquisar o tema.

Figura 5 - Níveis do processo criativo



Fonte: adaptado pelo autor a partir de Hennessey e Amabile (2010)

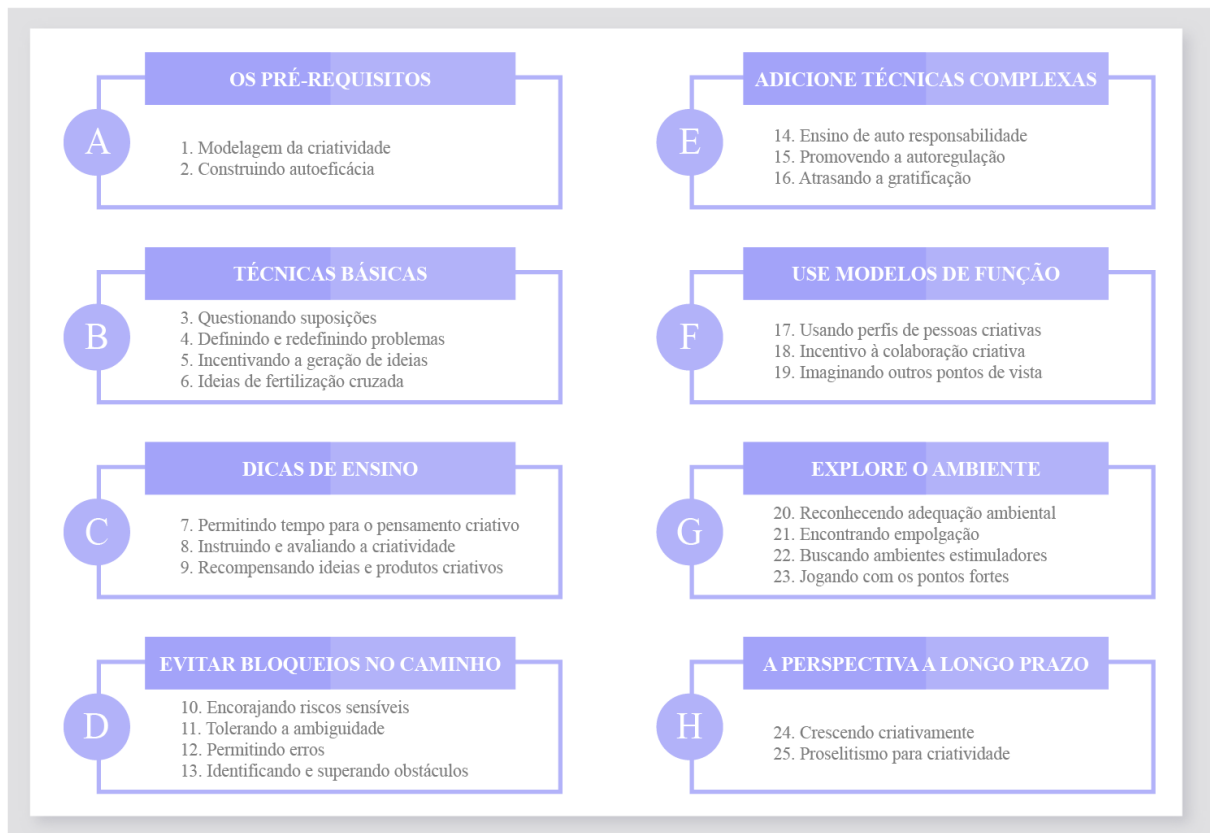
A pesquisa referente a Figura 5 demonstrou os efeitos inibitórios da avaliação externa sobre a criatividade e os efeitos benéficos da sala de aula e estruturas motivacionais que enfatizam o valor intrínseco da tarefa desempenho. As autoras destacam que as forças destes sete níveis podem atuar de forma cruzadas entre si e o processo criativo deve ser visto como um todo e não apenas como a soma das partes, uma vez que os indivíduos são mais do que somente sua cognição, sua personalidade ou sua cultura.

Com relação aos fatores cognitivos e afetivos da criatividade, Hennessey e Amabile (1987) propuseram um “princípio de motivação intrínseca da criatividade”, que afirma que a motivação intrínseca conduz a criatividade e que a motivação extrínseca mina a criatividade. Eles também afirmaram que essa motivação intrínseca é grandemente influenciada por fatores situacionais ou de “estado” Assim, eventos situacionais em um ambiente, como a escola, por exemplo, podem afetar a motivação em uma tarefa. Na verdade, Hennessey e Amabile (1987) descobriram que “restrições extrínsecas”, que são fatores externos à tarefa específica, podem diminuir a motivação intrínseca e, assim, diminuir a criatividade.

Quanto a motivação intrínseca, basicamente, as pessoas criativas são intrinsecamente motivadas para completar uma tarefa. A maior dificuldade é com o sistema de notas nas escolas, que é uma forma de motivação extrínseca. Recompensas extrínsecas atrapalham a motivação intrínseca. Assim, as escolas precisarão melhorar sua capacidade de melhorar a motivação intrínseca dos alunos. (HENNESSY; AMABILE, 1987).

Sternberg e Williams (1996) desenvolveram 25 estratégias para ensinar o pensamento criativo, conforme figura 6.

Figura 6 - 25 estratégias para ensinar o pensamento criativo



Fonte: adaptado pelo autor a partir de Sternberg e Williams (1996)

Embora essas estratégias sejam apresentadas para ajudar a desenvolver a criatividade em todos os alunos, Sternberg e Williams (1996) observaram que ainda é uma tarefa difícil aumentar a criatividade. Na verdade, existem muitas maneiras pelas quais os educadores podem “matar” a criatividade. Hennessey e Amabile (1987) listaram cinco métodos para “matar” a criatividade: (a) fazer com que as crianças trabalhem por uma recompensa esperada, (b) criar situações competitivas, (c) fazer com que as crianças foquem na avaliação esperada, (d) usar bastante vigilância e (e) criar situações de escolha restrita. Considerando que as recompensas extrínsecas minam a motivação intrínseca e a produção criativa, quando os alunos esperam uma avaliação, seu foco muda da motivação intrínseca para a extrínseca, especialmente se eles estão sendo observados. Hennessey e Amabile alertaram que, quando o pensamento convergente é o objetivo do professor, as recompensas extrínsecas podem melhorar o desempenho em uma tarefa. No entanto, quando os alunos entendem que seus professores “valorizam” a criatividade, essa mensagem tem um efeito positivo na criatividade. As autoras apontam que as escolas também devem ter um programa de avaliação contínua para determinar a eficácia de seus programas educacionais no desenvolvimento de habilidades criativas em seus alunos.

As características das pessoas criativas também são descritas por autores de outras áreas da Indústria Criativa e que podem ser aqui contextualizadas. Florida (2011), pesquisador das cidades criativas, aponta que os profissionais que compõem a classe criativa são pessoas determinadas a resolver problemas complexos, propor soluções inovadoras e costumam trabalhar em uma rotina pouco padronizada e repetitiva. O autor criou o índice de criatividade, que analisa talento, tecnologia e tolerância. As variáveis indicativas representam o potencial criativo desenvolvido nas universidades, empresas e centros de pesquisa, apontam a sensibilidade criativa, a oferta cultural e a apreciação estética, além da diversidade inerente à vida urbana. Essas características acabam exigindo que os trabalhadores se reúnam em áreas próximas de serviços e de interesses, para que se complementem as áreas de especialização entre si. Florida (2011) subdivide o aspecto tolerância em três outros índices: diversidade, comunidade homossexual e boemia artística. Esses fatores consideram a taxa de pessoas nascidas no exterior, as barreiras reduzidas de entrada a talentos criativos, o poder de consumo, indivíduos livres de preceitos e nível de atividade artística. Quando se descreve o ambiente de criação, é possível explorar autores que trabalham com desenvolvimento urbano e social, pois há uma tendência de retorno ao centro e seus arredores, onde a cultura possui papel fundamental e justifica novas medidas de valorização do setor imobiliário, comercial e econômico da região, algo que Vivant (2012) define como “gentrificação”. Termo esse que a autora esclarece como sendo essencial para a retomada de espaços antes abandonados. Relacionar as cidades criativas, como ambiente social e de motivação, faz com que o trabalhador criativo tende a assemelhar-se ao artista: “inventivo, flexível, motivado, com salários incertos, concorrente de seus pares, com uma trajetória profissional instável” (VIVANT, 2012, p. 49) e são contratados muitas vezes por projetos ou editais, que resultam em empregos temporários ou jornadas de trabalho pouco convencionais. Para a autora:

Com efeito, ao escolher sua localização residencial, os trabalhadores “criativos” (executivos, engenheiros, designers, pesquisadores) privilegiam as qualidades de um espaço urbano que valorizem e favoreçam a criatividade, quais sejam: uma grande tolerância e uma atmosfera *cool*, descontraída e boêmia (VIVANT, 2012, p. 10).

A atração de empresas com alto valor econômico e que necessitam mão de obra especializada, pode significar a valorização na construção de uma cidade criativa. Para a autora, o surgimento das cidades criativas é influenciado por diversos fatores como: descentralização e a transição pós-industrial, aumento do desemprego, fuga da capital e da construção de vastos espaços vazios, nas antigas propriedades industriais, entre outros.

Para Landry (2013), o alcance da criatividade deve ser ampliado e incluir recursos criativos para a sociedade e administração pública. “A criatividade não é apenas sobre artes ou outros setores culturais, como filme, música ou design, embora eles possam dar contribuições especiais” (LANDRY, 2013, p. 18). Segundo o autor, isso ocorre porque:

A cidade enfrenta uma crise crescente que não pode ser resolvida por uma atitude de “conformidade”. Ela deve abranger o desafio de conviver com uma grande diversidade e diferença, abordar a agenda da sustentabilidade, repensar seu papel e finalidade para sobreviver bem em termos econômicos, culturais e sociais e administrar a crescente complexidade (LANDRY, 2013, p.5).

Florida (2002) afirma que as cidades falham em atrair, manter e facilitar as atividades da classe criativa têm menos probabilidade de alcançar altos níveis de prosperidade e crescimento econômico. Membros da classe criativa, especialmente aqueles cujo trabalho é “supercriativo”, como *designers* de *software* e profissionais da tecnologia de ponta, tendem a preferir cidades constituídas por uma infraestrutura tecnológica avançada, com grandes universidades e institutos de pesquisa. O estudo indica que pessoas criativas são culturalmente tolerantes e diversificadas. Eles também tendem a conter bairros com características estruturais que estimulam a criatividade e a não conformidade criativa. Esta pesquisa encontrou relações entre o crescimento econômico urbano e a presença da classe criativa, além de apontar relações entre a presença da classe criativa e a presença de *gays*, bem como de *boêmios*. Esse argumento desempenha um papel importante no que diz respeito a aumentar o apelo criativo de uma cidade, sugerindo atrativos culturais que atraem e estimulam a classe criativa em geral. No entanto, Florida (2002) rejeitou a opção de definir a classe criativa em termos de capital humano, como por exemplo, graduação universitária, apontando que nem todos os graduados trabalham em ocupações criativas e profissionais das áreas criativas nunca frequentaram uma faculdade ou desistiram antes da formatura. Ponto este que é contestado por alguns autores, como Rauch e Negry (2006), que descrevem que o capital humano regional pode ser responsável por medidas de crescimento do capital econômico das classes criativas da região.

Observa-se que retomar um espaço que antes era obsoleto e pouco atrativo para a economia industrial e que têm fortes características para fomentar uma economia de serviços e de informações, produz um valor simbólico que modifica, antes do próprio espaço geográfico, a visão que a sociedade tem dele. De acordo com Castells (2000), a maioria das pessoas vive em lugares e percebe seu espaço de acordo com o lugar em que vive. O autor define lugar como um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contiguidade física. E aponta que lugares não são necessariamente comunidades, embora possam contribuir para a sua formação. Culturas, histórias e etnias múltiplas interagem no

espaço, por meio de uma “cidade de memória coletiva”. Mas nem todos os lugares apresentam interação social e riqueza espacial. Para o autor, talvez a sociedade esteja se encaminhando para um lugar com menos relacionamentos pessoais e menor capacidade de compartilhar códigos culturais.

2.3 O FLUXO DO AMBIENTE NO PROCESSO CRIATIVO

Ao longo dos anos, a criatividade tem sido relacionada com dois elementos principais (BARRON, 1955; GUILFORD, 1950). O primeiro deles é a originalidade, o quão novo ou diferente é algo, pois a repetição não é criativa. O segundo é ser adequado ou apropriado para a tarefa. Para os autores, ambos os conceitos são necessários para que algo seja considerado criativo. No entanto, alguns estudos apontam que o processo criativo pode estar ligado não só com as características do indivíduo, como também podem estar relacionados ao ambiente ou contexto em que vivem (RHODES, 1961). A perspectiva de interação do indivíduo com o ambiente ao seu redor também é aprofundada por Amabile (1983) e Csikszentmihalyi (1988). Já a pesquisa de Sternberg (2006) descreve que existem seis dimensões ligadas ao aspecto criativo, onde cinco delas estão ligadas ao indivíduo e somente uma ligada ao ambiente e ao contexto social e cultural. Simonton (2013) apresenta uma equação: criatividade = originalidade $\times$ adequação. Se a originalidade ou a adequação forem zero, então pode não ser criativo. Com base nos trabalhos acima, Beghetto *et al.* (2015) complementam que o contexto ou o ambiente também deve ser considerado com exponencial nessa equação. Se algo deve ser ou não considerado original e apropriado para a tarefa e, portanto, criativo, é determinado pelo contexto social, cultural e histórico particular em que é produzido.

Isaksen (1995) afirma que o ambiente ou o lugar onde ocorre o processo criativo envolve a compreensão de um conjunto de fatores individuais e de contexto, como clima e cultura. Soliman (2005) descreve que a relação entre os indivíduos e o seu ecossistema é importante para avaliar as condições que inibem ou potencializam a sua criatividade. A análise do ambiente pode ser descrita não somente no contexto físico (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; LUBART, 1994; MCCOY; EVANS, 2002), como também nas questões culturais e de comportamento, como motivação (AMABILE, 1983). De acordo com Batey e Furnham (2006), a promoção da criatividade está associada às interações de uma pessoa com sua família, escola e sociedade. Dessa forma, um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade está relacionado com a qualidade dessas interações e as experiências de vida que as pessoas têm nesses contextos.

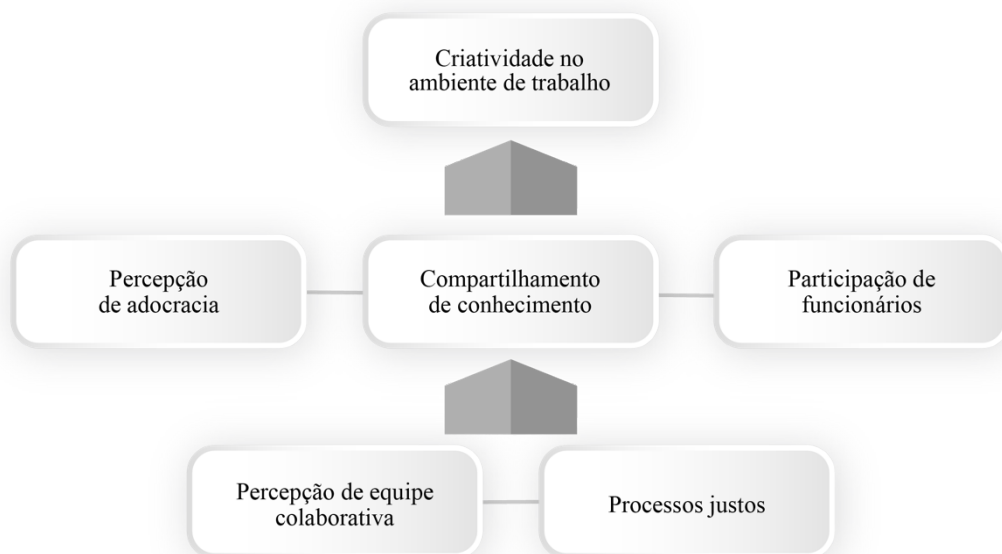
É fundamental fazer uma distinção entre o contexto social, cultural e institucional em que uma pessoa vive e o ambiente imediato com suas características físicas, onde a pessoa trabalha. Para compreender as particularidades do ambiente físico e sua influência no comportamento do indivíduo, Bitner (1992) estudou organizações de serviços e classificou os cenários em três dimensões físicas. A primeira delas refere-se aos *fatores ambientais*, que incluem iluminação, temperatura, ruído, música e cor. Esses fatores são especialmente influentes quando são extremos, quando os funcionários e clientes passam um tempo considerável neles e quando eles conflitam com as expectativas. A segunda característica está relacionada com o *layout espacial e funcionalidade*, que descreve as maneiras como as máquinas, equipamentos e móveis são organizados, como seu tamanho e forma, relações espaciais e sua capacidade de facilitar o desempenho. Seu efeito é perceptível quando as tarefas são complexas e sensíveis ao tempo. Por último, os *sinais, símbolos e artefatos*, que incluem itens no ambiente físico e servem como sinais explícitos ou implícitos, comunicando significado simbólico e impressões sobre o espaço para seus usuários. De forma semelhante, Davis (1984) estudou ambientes físicos em ambientes de escritório e dividiu esses ambientes em três categorias: estrutura física, estímulos físicos e artefatos simbólicos. O autor sugeriu que, como as variáveis físicas são observáveis e podem ser descritas com precisão, o estudo das variáveis físicas tem uma vantagem sobre o estudo das variáveis psicológicas. Portanto, visualizar o ambiente físico de uma organização usando todas as três estruturas forneceu a esses pesquisadores uma base sólida e tangível para estudar as variáveis físicas em uma organização como um meio eficaz para compreender seu funcionamento criativo.

Porém, grande parte das pesquisas sobre ambientes de criação organizacionais ou de aprendizagem se concentraram nas características organizacionais intangíveis da criatividade (RHODES, 1961, AMABILE, 1983, CSIKSZENTMIHALYI, 1996). O ambiente interno da organização, bem como sua cultura, clima e estrutura podem representar um promotor da criatividade (AMABILE, 1998). Neste caso, o termo cultura representa o padrão de crenças e valores de uma organização. O clima refere-se às percepções compartilhadas dos funcionários sobre a organização no dia a dia; e a estrutura refere-se às características formais de uma organização. Os pesquisadores argumentam que não apenas os ambientes físicos ecoam a criatividade de uma organização; eles também contribuem para as condições sociais dentro de uma organização que, por sua vez, estimulam a criatividade. Enquanto pesquisadores como Amabile (1983, 1997) argumentaram que as iniciativas gerenciais influenciam a criatividade mais do que o ambiente físico, outros pesquisadores como Csikszentmihalyi (1996), Firestein

(1992) e McCoy (2001) sustentam que o local de trabalho pode afetar o fluxo da produção, portanto, espaços flexíveis e criativos podem facilitar a produção criativa.

Para determinar os fatores sociais da criatividade do ambiente de trabalho, Schepers e van den Berg (2007) avaliaram 154 questionários preenchidos por funcionários do departamento de engenharia civil do Ministério dos Transportes da Holanda. Eles resumem seus resultados afirmando que a criatividade do ambiente de trabalho é predominantemente fomentada pela motivação dos funcionários em participar dos processos de tomada de decisão e pela predisposição dos funcionários em compartilhar seus conhecimentos. O compartilhamento de conhecimento, por sua vez, é incentivado se as equipes forem percebidas como cooperativas ao invés de competitivas e se os funcionários esperam ser tratados de maneira justa, conforme Figura 6.

Figura 7 - Fatores que levam à criatividade no ambiente de trabalho



Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Schepers e van den Berg (2007)

De acordo com Rhodes (1961) essas influências positivas e negativas, ou até neutras do ambiente, não moldam o resultado criativo diretamente, mas o permeiam e moderam, afetando variáveis relacionadas ao processo criativo ou à pessoa. A pesquisa sobre os fatores do ambiente, concentra-se nas condições físicas e sociais, sob as quais a criatividade tende a se desenvolver. Runco e Pagnani (2011) identificaram pelo menos seis níveis de socialização agindo como fatores de propagação: ambiente físico, educação familiar, experiências escolares,

ambientes de trabalho, tradições culturais e o meio histórico em que nascemos. Segundo os autores, os lugares, os cenários e o ambiente constituem as chamadas fontes imediatas de influência, enquanto a evolução, a cultura e a circunstância, são as forças distantes.

Para Rhodes (1961), o termo ambiente (*press*) refere-se às relações entre o ser humano e seu meio ambiente. Este aspecto refere-se ao ambiente ou local onde o sujeito se encontra, onde o produto é produzido ou onde o processo criativo ocorre (SCRITCHFIELD, 1999). Deste modo, é o local onde a criatividade pode se desenvolver ou ser inibida (Scritchfield, 1999). Isaksen (1995) aprofundou este estudo e acrescentou que o ambiente (*press*) remete à compreensão não só dos fatores individuais como também dos fatores externos, incluindo-se aqui o clima e a cultura.

Quando os indivíduos tinham a percepção destes aspectos, as suas possibilidades de atuar, criativamente, eram superiores. Em outra perspectiva, Ekvall (1999) afirma que as investigações relacionadas com o ambiente (*press*) podem ser divididas em três grupos: as que se dedicam ao estudo da infância dos gênios da sociedade, aquelas que se preocupam com as regiões e as épocas em que e quando a criatividade emergiu e aquelas que investigam as organizações.

A pesquisa de Rhodes (1961) apontou que a produção criativa é o resultado de certos tipos de forças atuando sobre determinados indivíduos à medida que crescem e funcionam. Um indivíduo tem ideias em resposta às necessidades, sensações, percepções e imaginação do contexto em que está inserido. Segundo o estudo, uma pessoa recebe sensações e percepções tanto de fontes internas quanto externas. Uma pessoa possui um intelecto multifatorial, incluindo a capacidade de armazenar memórias, de recordar e de sintetizar ideias. A ideia de um determinado sujeito, reflete exclusivamente sobre o próprio originador, seu dispositivo sensorial, sua mentalidade, seus valores pessoais e seu condicionamento às experiências cotidianas da vida. Cada pessoa percebe seu ambiente de uma maneira única; “a carne de um homem é o veneno de outro e vice-versa” (RHODES, 1961, p. 309, tradução dos autores).

Runco (2004) mencionou que o ambiente pode ter reflexos de acordo com a cultura, família, sociedade ou até estarem relacionadas com a rede de relacionamentos do indivíduo. O estudo revela que algumas influências podem inibir a expressão criativa como o desrespeito, a falta de autonomia e recursos, as regras inapropriadas, *feedback* inadequado, as restrições temporais, a competição e as expectativas irreais. O autor destaca que estes aspectos são potenciais inibidores, mas que podem não ter efeito sobre todos os indivíduos.

Csikszentmihalyi (1996) descreve que ao observar o processo criativo, deve-se considerar a confluência de três elementos: uma cultura que combina regras simbólicas, uma

pessoa que traz a novidade para a o domínio simbólico e um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Todos os três são necessários para uma ideia, produto ou descoberta criativa existir (CSIKSZENTMIHALYI, 2007). O domínio no qual o indivíduo atua trata de um corpo de conhecimentos associados a uma determinada área, como, por exemplo, a matemática ou a música (ALENCAR; FLEITH, 2003). Segundo o autor, “a criatividade é um processo que pode ser observado apenas na interseção onde indivíduos, domínios e campos interagem” (CSIKSZENTMIHALYI, 2009, p.314, tradução dos autores). Também deve haver um nível ideal de desafio, no qual as demandas de trabalho não estão nem muito abaixo nem muito acima das habilidades atuais da pessoa (CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

Sternberg (2003) descreve que é necessário ter um ambiente que apoie e recompense as ideias criativas e, mesmo que um sujeito tenha todos os recursos internos necessários para pensar de forma criativa, sem ter nenhum suporte do ambiente, a criatividade pode nunca ser revelada. Da mesma forma, os ambientes não costumam apoiar totalmente o uso da criatividade. O estudo aponta que os obstáculos em um determinado ambiente podem ser menores, como quando um indivíduo recebe *feedback* negativo sobre o pensamento criativo ou maiores, como quando o bem-estar ou a vida são ameaçados quando se desafia as convenções. O indivíduo, portanto, deve decidir como responder em face aos desafios do contexto. Isso varia de acordo com as características particulares, pois algumas pessoas permitem que forças desfavoráveis do ambiente bloqueiem sua produção criativa, enquanto outros podem não ser influenciados. Dada a importância do propósito, as contribuições criativas devem sempre ser definidas em um contexto, isso pode ajudar na compreensão de como o contexto interage com as pessoas avaliadas.

A fim de compreender melhor a importância do ambiente para a criatividade, outros estudos e modelos surgiram a partir da psicologia e da administração, explorando o contexto organizacional com o objetivo de práticas de gestão. No modelo inicial da *Teoria Componencial da Criatividade e Inovação Organizacional* (AMABILE, 1983) a criatividade do indivíduo, mesmo em uma equipe, é resultado da expertise, das habilidades criativas e da motivação intrínseca. De acordo com as teorias contextuais da criatividade organizacional, é o significado psicológico dos eventos do ambiente que influencia amplamente o comportamento criativo (AMABILE, 1988; WOODMAN *et al.*, 1993). No modelo aprofundado, a autora aponta que a criatividade depende de três componentes internos dentro do indivíduo e um componente externo, o ambiente social (AMABILE, 1997). Os componentes internos são: habilidades relevantes para o domínio, processos relevantes para a criatividade e motivação para a tarefa. Embora cada componente dependa de talentos e orientações, todos eles podem ser influenciados

pela experiência e pelo ambiente social em que estão inseridos. O ambiente social de trabalho em uma organização, por exemplo, influencia cada um dos três componentes internos (AMABILE, 1983). Habilidades relevantes para o domínio podem ser influenciadas por aprendizagem, como treinamento formal e oportunidades no trabalho para adquirir novas habilidades. Os processos relevantes para a criatividade podem ser influenciados por técnicas e pelo desenvolvimento de habilidades de pensamento por meio da observação e colaboração de colegas criativos (SCOTT; LERITZ; MUMFORD, 2004).

É importante ressaltar que, qualquer que seja o domínio, o ambiente deve permitir um alto grau de autonomia (GAGNE; DECI, 2005), por meio do qual a pessoa se sinta livre para seguir novos caminhos e não tenha medo de romper rotinas estabelecidas, sejam formalizadas ou implícitas. Hennessey e Amabile (2010) apontam a necessidade de se olhar individualmente para cada ambiente ao estudar a criatividade, em uma perspectiva multidimensional. Segundo as autoras, a sociedade e o meio por onde os indivíduos convivem, podem ter diversas consequências no processo criativo, ou seja, o ambiente pode ter um efeito estimulante ou inibitório no desenvolvimento da produção criativa. O *Modelo Componencial da Criatividade* (AMABILE, 1983) considera que as habilidades do indivíduo são influenciadas pelo ambiente social, incluindo o domínio do conhecimento específico, as habilidades criativas e a motivação. As habilidades do domínio específico envolvem o conhecimento em determinada área e habilidades técnicas. As habilidades criativas incluem o estilo cognitivo apropriado, o conhecimento de estratégias para gerar novas ideias, e o estilo de trabalho. A motivação inclui as atitudes em relação à tarefa e as percepções da própria motivação para empreendê-la. Em um modelo semelhante, Lubart (1999) investigou três componentes fundamentais para descrever o ambiente de criação: a motivação para uma tarefa, habilidades fundamentais para o domínio e os processos. A motivação para a tarefa refere-se aos motivos pelos quais o sujeito se dedica à atividade e sua atitude em relação à sua conclusão. Aqui, podemos encontrar uma motivação interna e uma motivação externa. Os motivos internos são considerados como principais elementos para a criatividade e, neste caso, o desejo de criar vem do próprio indivíduo, de algum interesse ou do simples prazer do desafio imposto pela atividade.

Hennessey e Amabile (2010), ao descreverem a *psicologia social da criatividade* abordaram o princípio da *motivação intrínseca*. Enquanto a *motivação extrínseca* é geralmente prejudicial e bloqueadora do desenvolvimento das ideias, a motivação intrínseca é definida como propulsora e remete a fazer algo pelo puro prazer, interesse e desafio pessoal da própria tarefa. Fatores externos como recompensa esperada, avaliação esperada, vigilância, competição e escolha restrita podem restringir os motivadores intrínsecos. Isso revela que a motivação

intrínseca para uma tarefa particular pode ser efêmera e, portanto, bastante suscetível a influências socioambientais. O estudo apontou que essas restrições extrínsecas podem ocorrer ao longo de toda vida, desde a pré-escola até a vida adulta, influenciada por profissionais experientes. As autoras classificam como motivadores intrínsecos as atividades que instruem seus participantes com detalhes, por exemplo, sobre os tipos de respostas que receberiam as mais altas classificações de criatividade. Instruções precisas para serem criativas, práticas ou analíticas resultaram em estudantes universitários que demonstraram níveis mais altos de desempenho em qualquer uma das três áreas visadas.

Na abordagem feita por Sternberg (2006), o ambiente deve apoiar e recompensar as ideias criativas. Alguém poderia ter todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, mas sem algum suporte do ambiente, a criatividade que uma pessoa tem dentro de si pode nunca ser exibida. Os ambientes normalmente não apoiam totalmente o uso da criatividade. O indivíduo, portanto, deve decidir como responder aos desafios impostos pelo ambiente ao redor. Algumas pessoas permitem que forças desfavoráveis do ambiente bloqueiem sua produção criativa, outros não.

3 O EXERCÍCIO DE CRIAÇÃO E A ARTE NO AMBIENTE ACADÊMICO

Embora os psicólogos tenham visto por muito tempo a identificação e o desenvolvimento do potencial criativo como um objetivo educacional fundamental, perceber esse objetivo tem sido um desafio para pesquisadores e educadores da criatividade. A criatividade quando levada para a sala de aula, ocupa uma posição um tanto conflituosa. Treffinger, Renzulli e Feldhusen (1971) argumentaram que, na falta de uma teoria unificada sobre a criatividade que seja amplamente aceita, pesquisadores e educadores foram confrontados com várias dificuldades, como: estabelecer uma definição operacional útil, compreender as implicações de diferenças entre testes e procedimentos de administração de teste e compreensão da relação da criatividade com outras habilidades humanas.

Com um testador psicométrico, J. P. Guilford (1950) foi um dos primeiros pesquisadores a tentar incorporar a criatividade ao currículo escolar, mas seus esforços são pouco aplicáveis no mundo acadêmico do século XXI. Discípulos de Guilford, como McKinnon (1962) e Torrance (1962), tiveram algum sucesso, mas não muito mais. Para Sternberg (2006), a criatividade deve ser praticada como um hábito, porém os testes padronizados convencionais utilizados pelos autores fazem com que as escolas tratem a criatividade como um hábito negativo. Segundo o autor, se os alunos tentarem ser criativos em testes padronizados, eles serão reprimidos assim que obtiverem sua pontuação. Isso os ensinará a não fazer isso de novo. Sendo assim, as pessoas são criativas, em grande parte, não como resultado de qualquer traço em particular, mas sim por meio de uma atitude em relação à vida. Elas costumam resolver problemas de maneiras novas e utilizado caminhos diferentes, ao invés de responder de forma automática e sem pensar (STERNBERG; LUBART, 1995).

Ao estudar a escola como meio social, Hennessey e Amabile (2010) propõem que além do local de trabalho, a criatividade deve ser estudada na sala de aula. Embora o desempenho criativo não seja um tema tão central para a academia quanto para o mundo dos negócios, o desenvolvimento da criatividade dos alunos é crucial para o avanço econômico, científico, social, artístico e cultural. A pesquisa considera a necessidade de repensar profundamente as técnicas de ensino, o comportamento dos professores e as relações sociais nas escolas e como esses fatores afetam a motivação e a criatividade dos alunos (SAWYER, 2006). O autor aponta uma economia baseada no conhecimento, considerando a necessidade de repensar as características do sistema educacional e sugere uma eminente reestruturação em torno de processos de grupos interdisciplinares e no fortalecimento da colaboração criativa.

Existem muitas outras maneiras de conceituar a construção da criatividade. Rhodes (1961), quando propôs os *Quatro P's de Criatividade* que, aponta que a propagação é considerada um ambiente circundante, como por exemplo, a sala de aula enquanto estrutura. Segundo o autor, esse paradigma de como abordar quem é criativo, como tornar-se criativo ou outras definições sobre o termo, podem nutrir ou sufocar a criatividade. É uma maneira prática de classificar o que pode ser aceito ou não como literatura de pesquisa.

Outra abordagem é pensar sobre a criatividade de quem está sendo estudado. As pesquisas sobre criatividade tradicionalmente são divididas em dois níveis: criatividade cotidiana ou little-c e criatividade de nível genial ou Big-C. Kaufman e Beghetto (2009, 2013) construíram essa dicotomia para propor uma abordagem mais completa com o *Modelo Quatro C de Criatividade*, correspondentes ao mini-c, little-c, Pro-c e Big-C. Estas quatro dimensões serão vistas a seguir, tendo como foco o ambiente acadêmico.

O primeiro nível, mini-c ou criatividade pessoal, representa os *insights* pessoais que fazem parte do processo de aprendizagem. Beghetto e Kaufman (2007) descrevem sobre a importância de se trabalhar mais o mini-c nos processos de aprendizagem criativa. Segundo os autores, é no mini-c que são estimulados os *insights* criativos experimentados pelos alunos à medida que aprendem um conceito novo ou fazem uma prática diferente. No método tradicional mini-c adotado pelo Ensino Fundamental e Médio os *insights* criativos podem ser descartados, desestimulados ou negligenciados pelos professores. Essa visão pode ser somada ao argumento de Moran e John-Steiner (2003) que defendem que a criatividade e o desenvolvimento estão dialeticamente relacionados. A pesquisa com base no pensamento de Vygotsky defende a internalização e a apropriação de instrumentos culturais e de interação social e tem como premissa a “internalização não é apenas cópia, mas uma transformação ou reorganização de informações recebidas e estruturas mentais com base nas características do indivíduo e no conhecimento existente” (MORAN; JOHN-STEINER, 2003, p. 63, tradução dos autores). Para Vygotsky (1987), os atos criativos internos ainda podem ser criativos, mesmo que incorporem apenas algum construto mental ou emocional que vive dentro da pessoa que o criou e é conhecido apenas por ele. A busca pela inovação e pela criação também é descrita por Marcuse:

Assim, desde os anos 30, encontramos a busca intensificada e metódica de uma linguagem nova, de uma linguagem poética como linguagem revolucionária, de uma linguagem artística como linguagem revolucionária. Isso implica o conceito de imaginação como faculdade cognitiva, capaz de transcender e romper o feitiço do establishment. (MARCUSE, 2005, p. 260-261)

O mini-c é o nível de criatividade mais relevante para as escolas, mas também é o mais fácil de ser ignorado. Uma das melhores maneiras de promover o potencial criativo é reconhecer

e apreciar as ideias mini-c. Os professores que ensinam com eficácia para a criatividade reconhecem e convidam os pequenos *insights*, interpretações e ideias dos alunos sempre que estão introduzindo um novo conceito ou iniciando uma nova lição. Beghetto *et al.* (2015) afirmam a importância de dedicar tempo e espaço curricular para o aluno desenvolver e expressar suas próprias ideias, percepções e interpretações. A chave para o ensino que corresponda e apoie a criatividade do mini-c é infundir oportunidades para a sua expressão no ambiente acadêmico. Ajudar os alunos a desenvolver suas ideias mini-c requer alguns momentos extras para ouvir o que os alunos estão dizendo. Porém, para os autores, ouvir os alunos não garante a descoberta de ideias criativas. Às vezes, os professores podem precisar fornecer mais incentivos para que os alunos forneçam suas próprias perspectivas exclusivas, como sugerir discussões em grupos e infraestrutura acadêmica. Ter ideias originais e incomuns é importante, mas a criatividade também precisa, em última instância, ser fundamentada na realidade (BEGHETTO *et al.*, 2015).

Com *feedback* de outras pessoas, prática, reflexão e crescimento, uma pessoa pode atingir o próximo nível de criatividade, o little-c (KAUFMAN; BEGHETTO 2009) que é a criatividade diária, algo que outras pessoas passam a reconhecer como criativo. Nesse ponto, a criatividade é considerada um componente central na vida diária de uma pessoa. É um nível que está acessível a todas as pessoas e pode incluir construir uma casa de pássaros feita para uma feira de artesanato, usar fita adesiva para consertar uma porta quebrada ou escrever um poema e lê-lo em voz alta em um café (BEGHETTO *et al.*, 2015). No ambiente da sala de aula, o modelo sugere auxiliar os alunos a desenvolverem suas ideias por meio de pequenas contribuições, de forma contínua, como forma de ensinar a criatividade. Explorar primeiro e depois avaliar é uma maneira simples, mas poderosa, de encorajar o hábito de elaboração criativa (BEGHETTO, 2013), que ajuda os alunos a moldar suas ideias em forma de pequenas, mas importantes contribuições. Tornar a criatividade um hábito de pensamento (STERNBERG, 2006) é o que os criadores talentosos fazem o tempo todo. Esse hábito de criação também deve ser praticado no ambiente acadêmico.

O próximo nível no modelo quatro-c de criatividade é o Pro-c, ou criatividade profissional. Assim como o *feedback* é o componente-chave para crescer de mini-c para little-c, a prática é a essência do florescimento em Pro-c (BEGHETTO *et al.*, 2015). É considerado pelos autores como um pico para ser alcançado durante a própria vida. Nesta fase, o indivíduo é um especialista criativo na área de sua escolha, fazendo contribuições notáveis e importantes. Por último, a criatividade lendária ou o Big-C. É considerado o tipo de gênio ou trabalho eminente que será apreciado e lembrado por séculos. Muitas vezes não é possível determinar

verdadeiramente quem é de nível big-c até muitos anos após a morte da pessoa. Importante destacar que diferentes níveis de expressão criativa nem sempre seguem uma progressão linear. Criadores talentosos podem ir diretamente das ideias do mini-c às inovações do Pro-c.

A criatividade é um elogio dado às respostas que são novas e apropriadas, generativas ou influentes (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; SIMONTON, 1999). Apropriado significa que a inovação resolve um problema, generativo, que leva consigo mais inovações e tendências, que expande um domínio. As crianças, como outros novatos, são capazes de expressar a criatividade no nível de adequação. A maioria dos educadores acredita que a criatividade e as artes devem ser uma parte importante do dia escolar e devem ser mantidas no currículo acadêmico. Nas últimas décadas, muitos dos países mais desenvolvidos do mundo mudaram de uma economia industrial para uma economia do conhecimento (DRUCKER, 1993). O autor descreve que os estudiosos da era do conhecimento argumentaram que a criatividade, a inovação e a engenhosidade são cada vez mais importantes para o desenvolvimento econômico. Florida (2002) argumenta que a economia está sendo movida pela criatividade humana. Outro estudo aprofundado deste autor, revela que a educação formal fornece uma medida de “talento potencial ou habilidade”, enquanto as ocupações fornecem uma ideia de como “o talento humano ou capacidade é absorvido e usado pela economia” (FLORIDA *et al.*, 2008, p. 618). As possibilidades de articulação entre o campo profissional e acadêmico podem contribuir para o exercício da criatividade ao longo da formação. Cunningham (2010) ressalta a união entre disciplinas para fortalecer esse processo, aspecto esse que será aprofundado no capítulo a seguir.

Estabelecendo uma relação entre as diferentes áreas de conhecimento e o processo de formação, Cunningham (2010) identificou que o setor da indústria criativa na Austrália atraiu um núcleo de capital intelectual e de recursos humanos oriundo do campo das humanidades e das artes criativas. Esse núcleo foi somado aos esforços de um iminente avanço nos investimentos na ciência, tecnologia, engenharia e matemática. A pesquisa descreve o esforço para a formulação contemporânea de um grupo de disciplinas que unisse as humanidades, artes e ciências sociais, sendo denominada de "novas" humanidades. Para que ocorra o desenvolvimento também é necessário tomar posturas críticas e levar em conta “as aspirações vocacionais, as tendências do local de trabalho e a estrutura mais ampla da economia na qual os estudantes buscarão oportunidades de carreira” (CUNNINGHAM, 2010, p. 18, tradução dos autores).

Sendo assim, é possível observar que a criatividade tem sido pesquisada por diferentes áreas de conhecimento, como artes, filosofia, psicologia e pedagogia, entre outras. Suas

expressões são estimuladas fortemente na infância por meio de pinturas, desenhos, modelagens e outras atividades que despertam a imaginação e o desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas. Para o mercado de trabalho, o termo sugere profissionais com capacidades inovadoras e com maior facilidade na solução de problemas. Porém, no campo das artes, a palavra costuma ser vista como um dom pertencente somente aos artistas e que não está ao alcance de pessoas comuns. Para alguns autores, o afastamento da aprendizagem criativa pode ocorrer ainda na infância, quando a escola, os pais ou as regras do processo educativo acabam direcionando o estudante para uma formação mais conservadora (NOVAES, 1972). O artista e curador Luis Camnitzer (2015) descreve que a arte envolve um modo complexo de pensamento, enquanto a educação, como se utiliza hoje, é somente uma forma de treinamento. O autor aponta que uma visão interdisciplinar bem estruturada enriquece e aumenta o repertório disponível para entender os elementos básicos de um problema. Da mesma forma, o estudo considera que o contato com as artes e a troca de experiência entre as diferentes esferas de conhecimento, ajuda a compor a *bagagem* do futuro profissional. Um repertório variado de conhecimento pode contribuir na busca por soluções criativas em qualquer campo profissional. Essa experiência também vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1966), que considera a aprendizagem, não somente um ato de reprodução. Para o autor a alfabetização vai muito além da leitura e da escrita e possui compromisso com o contexto social, cultural e com a *leitura do mundo*.

Para que a arte e os processos criativos possam ter esse papel no processo educativo, é preciso romper com a ideia de arte imitada a um produto, ou a um resultado para ser apresentado ou mesmo apenas para formação de artistas profissionais. É preciso passar a enxergar sua força no processo que a arte permite realizar, sem desprezar as possibilidades do seu resultado, mas integrando esses momentos. Trabalhar com a arte é conseguir organizar a emoção e comunicá-la com recursos e formas para além de linguagens discursivas ou científicas. Deleuze (1999), na transcrição de sua palestra sobre o ato de criação, indaga como os cineastas, filósofos e a ciência criam. Ele responde utilizando uma posição do campo da filosofia e não tanto do campo profissional, afirmando que os sujeitos criam porque eles têm necessidade de criar, como uma potência que precisa ser expandida. A partir da música, artes plásticas, teatro, cinema, dentre outras linguagens, também se desenvolvem habilidades que são imprescindíveis para uma consciência crítica do mundo.

Foucault (1995) propõe uma reflexão sobre a arte, vista como um conjunto aberto e de múltiplas técnicas de construção e criação, e o seu deslocamento do campo material para a vida,

transferindo assim, a técnica para as mãos de cada indivíduo, para que ele mesmo produza e desenvolva sua livre criatividade:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feito por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p. 261).

A arte pode ser vista não exclusivamente para artistas ou objeto a ser contemplado, mas uma arte como exercício criador, que possa ser realizada por qualquer sujeito e por qualquer finalidade de criação. Para Camnitzer (2009), a arte deve ser usada na educação para pensar em algo novo, pensar enquanto criação, para inventar novos problemas, não somente resolver os problemas já postos no mundo. Contar histórias por meio das lentes da câmera, por exemplo, é um processo já presente em diferentes campos de formação. Para Deleuze (1999), o cinema ou a criação audiovisual é o exercício da arte do olhar. Ele possibilita enxergar por outras lentes, ensinando a pensar por imagens. Segundo o filósofo, não se trata apenas do exercício do cineasta, mas o treinamento de um olhar criativo, mais sensível proporcionado por ele e isso sim vai contribuir em todas as profissões. Em uma conferência proferida por Gilles Deleuze, na Fundação Européia de Imagem e Som, ele descreve que:

Se qualquer um pode falar com qualquer um, se um cineasta pode falar com um cientista, se um cientista pode ter alguma coisa a dizer a um filósofo e vice-versa, é na medida e em função da atividade criadora de cada um. Não que haja ensejo para falar da criação – a criação é algo bastante solitário – não que haja espaço para falar “da” criação, mas é em nome da criação que eu tenho alguma coisa a dizer a alguém (DELEUZE, 1987, p.4).

É importante ainda ressaltar a necessidade da arte para ampliar o repertório do estudante e também possibilitar uma experiência e uma atitude estética. A criação pode provocar rupturas na forma de pensar o mundo e desconstruir verdades únicas, proporcionando outros modos de escuta e olhar perante o mundo a si mesmo (PEREIRA, 2012). Ao aprofundar o estudo sobre criação e experiência estética, o autor propõe que a atitude estética é uma atitude *desinteressada*, uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento em si, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz no estudante e na percepção dele.

Os alunos posteriores aos anos 2010 representam as gerações que já ingressaram na escola ou no Ensino Superior cercados por toda essa tecnologia e interação diariamente com muitos destes recursos. Computadores, *videogames*, câmeras de vídeo e *smartphones* são apenas alguns exemplos de tecnologias que os nativos digitais consomem com frequência

(JENKINS, 2008). Através da rede, a escola se abre para o mundo, e tanto o aluno quanto o professor podem divulgar seus projetos e pesquisas ao mundo inteiro (SIEMENS, 2004). A produção de conteúdo, seja escrita, fotografada, em forma de áudio ou vídeo, pode ser publicada como forma de divulgação de um projeto social e para divulgar determinada cultura local. Assim, o desafio que se apresenta é o da apropriação da tecnologia para a construção de um novo saber coletivo que, para ser construído, precisa ser compartilhado. Moran descreve que:

Os blogs, flogs (fotologs ou videologs) são utilizados mais pelos alunos do que pelos professores, principalmente como espaço de divulgação pessoal, de mostrar a identidade, em que se misturam narcisismo e exibicionismo, em diversos graus. No entanto, atualmente, há um uso crescente dos blogs por professores dos vários níveis de ensino, incluindo o universitário. Eles permitem a atualização constante da informação, pelo professor e pelos alunos, favorecem a construção de projetos e pesquisas individuais e em grupo e a divulgação de trabalhos (MORAN, 2013, p.108).

Com a difusão da cultura digital, as narrativas audiovisuais e expressões artísticas e os meios de comunicação conseguem reproduzir entretenimento, informação e também educação (TURNER, 1997). Porém, em grande parte, é visto apenas como lazer, e não como prática social, como cita Turner:

O que a linguagem faz é construir e não rotular, a realidade. Não podemos pensar sem a linguagem, portanto, é difícil nos imaginar “pensando” coisas para as quais não temos nenhuma linguagem. Nós nos tornamos membros da nossa cultura por meio da linguagem, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com a linguagem e é graças a ela que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito da linguagem para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural. É possível, entretanto, usar nossa linguagem para dizer coisas novas, articular novos conceitos e incorporar novos objetos (TURNER, 1997, p. 52).

A digitalização da sociedade, sua cultura e seu ambiente em larga escala, tem provocado uma transformação na forma com que o ser humano vem se relacionando. Segundo Machado (2009), os meios de comunicação ocupam grande parte do nosso tempo, pensamento e relações sociais. Porém, não significa que os meios analógicos serão abandonados. Jenkins (2008) evidencia isso ao afirmar que o surgimento de uma inovação não substitui outra:

Palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada antigo meio foi forçado a conviver com os meios emergentes. [...] Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e status estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias (JENKINS, 2008, p. 39-40).

É importante ressaltar a necessidade do exercício de criação, bem como a arte, para ampliar o repertório do estudante e também possibilitar uma experiência e uma atitude estética. Da mesma forma, a arte engloba a ideia de provocar rupturas na forma de pensar o mundo e desconstruir verdades únicas, proporcionando outros modos de escuta e olhar perante o mundo

a si mesmo (Pereira, 2012). A experiência estética e criativa é tensionada por meio da relação entre corpo e mente e exige do sujeito uma relação com o mundo, ou seja, o corpo é o mediador entre o sujeito e o mundo, expressada por meio de linguagens (MERLEAU-PONTY, 1999). Por outro lado, para o pedagogo e filósofo Dewey (2010) a experiência estética possui relação direta com a relação do criar. Quando um artista está criando uma obra, ele está em contato com ela, e dessa forma, tornam-se visíveis as suas percepções que estão interligadas com o objeto. A essência de uma experiência estética está na percepção, que é diferente do reconhecimento ou da percepção rotineira de coisas que não revelam nada de novo sobre elas. Aprender a perceber significa ser capaz de suspender temporariamente as características genéricas da experiência e focar em sua singularidade. (CSIKSZENTMIHALYI; NAKAMURA, 2014). Com o tempo, o hábito da percepção tende a se transformar no tipo de curiosidade que alimenta a criatividade pessoal.

[...] toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão (DEWEY, 2002, p. 76).

Para o autor, a experiência é uma interação do sujeito com as condições que o cercam. Dessa forma, na prática, a criação do estudante também expressa a sua cultura e suas experiências vividas. Ele relaciona pensamento e experiência aos acontecimentos cotidianos que instigam crianças ou adultos à resolução de problemas e à produção de conhecimentos. Dewey retira a prática artística como algo que pertence somente à classe artística e recoloca ao alcance de todos, como uma forma de expressão da vida, “[...] toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122). A Educação deweyana é fundamentada com base na experiência de vida do indivíduo, isto é, uma educação significativa e útil para a ação no cotidiano. Sua filosofia é articulada na “Teoria da Experiência”, vista como uma troca entre sujeito e meio em que vive.

3.1 O PROCESSO CRIATIVO NA APRENDIZAGEM

O ensino para a criatividade requer que se estabeleça um ambiente de aprendizagem favorável. Isso inclui discutir e fornecer exemplos de como os professores podem evitar “matar” a criação espontânea dos estudantes. As pesquisas de Amabile (1996) e Hennessey e Amabile (2010) fornecem exemplos e recomendações para o desenvolvimento de aulas e atividades de

aprendizagem que apoiem a expressão criativa. Sobre o estudo dos processos criativos no ambiente acadêmico, as autoras complementam:

Embora o desempenho criativo possa não ser uma meta tão central ou universal nas escolas como é no mundo dos negócios, o desenvolvimento da criatividade dos alunos é crucial para o avanço econômico, científico, social e artístico/cultural. É essencial que cheguemos a um entendimento muito mais profundo de como as técnicas de ensino, o comportamento do professor e as relações sociais nas escolas afetam a motivação e a criatividade dos alunos (HENNESSEY e AMABILE, 2010, p. 585, tradução dos autores).

Ao explorar os modelos de investigação do ensino da criatividade, Hennessey e Amabile (2010) demonstram que o tipo de instrução e orientações do professor podem influenciar as percepções dos alunos sobre a tarefa, seu comportamento e sua solução final para o problema. O estudo também destaca a pesquisa de DeCoker (2000), em que 24 professores japoneses visitaram uma escola nos Estados Unidos. Eles concluíram que as escolas na América eram muito mais rígidas, a disciplina era muito mais punitiva e as salas de aula eram muito mais sujeitas a regras do que no Japão. Por fim, DeCoker (2000) concluiu que aos olhos desses visitantes, o sistema americano corre o risco de ser muito rígido, tornando praticamente inviável o ensino da criatividade.

Outro exemplo a ser visto é quando professores convidam os alunos a compartilhar suas interpretações e percepções exclusivas, eles estão estabelecendo um ambiente seguro para seus alunos. Isso, por sua vez, aumenta a disposição com que os alunos assumirão os riscos necessários à aprendizagem e à expressão criativa (BEGHETTO, 2009). Esses riscos podem se estender desde o simples ato de falar em aula e até discutir posturas potencialmente desconhecidas. Uma vez que o estudante está à vontade para compartilhar suas ideias de mini-c, os professores podem ajudar os estudantes a dar o próximo passo, desenvolvendo essas ideias em pequenas contribuições (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009). A partir desse momento, cabe avaliar se as ideias do aluno são viáveis e se não são fantasiosas, se são planos que serão resolvidos com os recursos atuais ou se são sonhos a serem visitados no futuro. Esse método de abordagem em sala de aula pode percorrer um longo caminho até estabelecer um ambiente de aprendizagem no qual o pensamento criativo não seja visto como um complemento extracurricular. Além disso, tornar a criatividade um hábito de pensamento é o que os criadores talentosos fazem o tempo todo (STERNBERG, 2006). A diferença é que criadores talentosos se tornaram especialistas em seus campos. Na teoria e na prática educacional, tanto a criatividade quanto o desenvolvimento são preocupações centrais (STERNBERG, 2003). O autor descreve que, para alguns educadores, a meta de ensino por vezes é um ponto final, estabelecido no momento em que o aluno domina as habilidades pretendidas da disciplina.

No entanto, partindo do campo da Pedagogia, a teoria educacional contemporânea é baseada na visão construtivista de que as crianças criam seu próprio conhecimento (PIAGET, 1973; VYGOTSKY 1989). Vygotsky valoriza o trabalho coletivo, cooperativo, ao contrário de Piaget, que considera a criança como construtora de seu conhecimento de forma individual. Neste contexto, o uso de computadores pode representar um meio de interação social, onde o conflito cognitivo, os riscos e desafios constituem um meio capaz de desenvolver culturalmente a linguagem e propiciar que a criança construa seu próprio conhecimento. Para isso, os educadores devem estar atentos aos processos criativos, porque eles não podem simplesmente passar conteúdo, mas principalmente criar um ambiente favorável para que os alunos construam seu próprio conhecimento. Sternberg baseia-se em sua teoria do investimento da criatividade (STERNBERG; LUBART, 1995; STERNBERG, 2006) para propor recomendações práticas aos professores interessados em incentivar o desenvolvimento da criatividade dos alunos. É baseado no ponto de vista de que as pessoas criativas decidem comprar na baixa e vender na alta no mundo das ideias. Ou seja, elas geram ideias que inicialmente tendem a desafiar a multidão e, então, precisam convencer um grande número de pessoas a aprovarem a aplicabilidade dessas ideias.

A sociedade tende a cometer um erro pedagógico ao enfatizar as respostas e não as perguntas, reconhecendo como bom aluno aquele que fornece rapidamente as respostas certas. Portanto, as crianças precisam aprender a persuadir outras pessoas do valor de suas ideias. Essa “venda” faz parte do aspecto prático do pensamento criativo. Se as crianças fazem projetos de ciências, é uma boa ideia apresentá-los e demonstrar porque fazem contribuições importantes. Se eles criam obras de arte, devem estar preparados para descrever por que acham que suas obras têm valor. Se desenvolverem planos para novas formas de governo, devem explicar por que são melhores do que a forma existente de governo (SAWYER *et al.*, 2003). Dewey (1933) descreve que *como* alguém pensa deve ser mais enaltecido do que *o que* este alguém pensa. O autor foi um dos primeiros pesquisadores da educação a levar as teorias do campo da psicologia à educação. O construtivismo e o movimento da capacidade intelectual podem ser vistos como originado em grande parte do trabalho deste autor (STERNBERG, 2008).

O ambiente para a geração de ideias pode ser construtivamente crítico e não deve ser duro (CSIKSZENTMIHALYI; NAKAMURA, 2014). Os estudantes precisam perceber que algumas ideias são melhores do que outras e os educadores devem colaborar para identificar e encorajar quaisquer aspectos criativos das ideias que são apresentadas. Sawyer *et al.* (2003), propõe que quando são sugeridas ideias que não parecem ter muito valor, os professores não devem apenas criticar, mas sim sugerir novas abordagens, de preferência aquelas que

incorporem pelo menos alguns aspectos das ideias anteriores que pareciam, por si mesmas, não ter muito valor. Há muitas maneiras pelas quais educadores podem fornecer um ambiente que estimule a criatividade (STERNBERG; WILLIAMS, 1996). A maneira mais poderosa para desenvolver a criatividade nos estudantes é modelar a criatividade. Para os autores, a criatividade se desenvolve não quando lhes é dito, mas quando lhes é mostrado como. O ambiente escolar tradicional costuma ter salas de aula e colegas separados para diferentes matérias e parece influenciar os estudantes a pensar que a aprendizagem ocorre em caixas distintas: a caixa de matemática, a caixa de estudos sociais e a caixa de ciências (SAWYER *et al.*, 2003). No entanto, ideias e percepções criativas muitas vezes resultam da integração de materiais em áreas temáticas, não da memorização e recitação de materiais.

É essencial criar um clima ou ambiente no qual os alunos se sintam seguros e sejam incentivados a expressar suas ideias. As características de criatividade têm maior probabilidade de se desenvolver e se tornar evidentes em uma atmosfera que apoia tais comportamentos. O clima deve ser aberto e valorizar ideias novas e diferentes; permitir e promover a ludicidade e o humor; oferecer desafio e incentivar o envolvimento; construir confiança; fornecer tempo e suporte para ideias; promover a liberdade e o risco. (TREFFINGER; ISAKSEN; DORVAL, 1996). O ambiente deve encorajar a iniciativa e ação para identificar problemas reais. Os resultados serão avaliados por meio de desempenhos apropriados e criativos.

Embora ainda continue sendo a responsabilidade final do professor manter o clima que apoie esses esforços, os próprios alunos também precisarão desenvolver habilidades, atitudes e procedimentos que os apoiarão. Beghetto, Kaufman e Baer (2015), em sua pesquisa *Ensinando para a Criatividade*, sugerem que alguns ambientes são mais favoráveis à criatividade do que outros. Davies *et al.* (2012) identificaram vários fatores que caracterizam um ambiente ideal que dê suporte à aprendizagem. Segundo os autores, ambientes de apoio à criatividade usam espaço e tempo com flexibilidade, fornecem materiais e suporte para pesquisa, permitem que os alunos tenham alguma escolha na aprendizagem, cultivam relações de respeito entre professores e alunos, fornecem oportunidades para colaboração entre pares e estabelecem parcerias significativas com agentes externos. Segundo o estudo, os professores que apoiam a criatividade dos alunos reconhecem que não precisam fornecer todos os recursos de um ambiente de aprendizagem ideal. Na verdade, todos os educadores podem encontrar maneiras de combinar alguns desses recursos, em pelo menos parte do tempo. Eles podem ajudar os alunos a reconhecer quando e em que contexto a expressão criativa pode ser apropriada e bem-vinda.

Outro aspecto que interfere no ambiente de aprendizagem e pode ter reflexos no motivo pelo qual a criatividade dos alunos e professores é sufocada na sala de aula são as políticas, práticas e procedimentos estruturais da instituição de ensino (BEGHETTO; KAUFMAN, 2014). Porém, se a criatividade será apoiada ou suprimida depende, além dos aspectos já visto anteriormente, em grande parte de como os professores e alunos vivenciam o contexto motivacional e seus métodos específicos de ensino (BEGHETTO, 2013).

Ambientes que apoiam a autonomia e a motivação intrínseca também promovem uma ampla gama de comportamentos de aprendizagem adaptativos, incluindo autodeterminação, curiosidade, envolvimento, emoções positivas, autonomia, senso crítico, busca de desafios, compreensão mais aprofundada e melhor desempenho acadêmico (HENNESSEY, 2010; REEVE 2009). Porém, quais são as características de um ambiente acadêmico que apoie a aprendizagem e a criatividade de forma simultânea? Beghetto (2013) descreve algumas destas características, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Ambiente de aprendizagem criativa

- Você tem tempo para pensar e trabalhar nas tarefas sem precisar se preocupar com avaliação e monitoramento constantes de seus professores ou colegas?
- Você é incentivado a explorar e integrar seus interesses e ideias em atribuições e atividades de aprendizagem?
- Você pode aprender tanto, senão mais, cometendo erros quanto pode obtendo respostas corretas?
- O objetivo principal desta sala de aula é o autoaperfeiçoamento? Como você está agora em comparação com o que fez antes;
- Você tem liberdade para gerar ideias confusas, assumir riscos intelectuais e tentar coisas novas que podem resultar em erros?
- O motivo pelo qual você se esforça é que você vê o valor da tarefa em questão, está focado na melhoria e está interessado e aprecia a tarefa?

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Beghetto, 2013

Para abordar o ensino da criatividade é fundamental tentar coisas novas, aprender com os erros e proporcionar um ambiente de aprendizagem no qual professores e alunos estejam dispostos a compartilhar ideias, aprender uns com os outros, assumir riscos intelectuais, ter

liberdade de expressão e oportunidade para desenvolver o potencial criativo (BEGHETTO; KAUFMAN; BAER, 2015). Importante destacar que, geralmente, esses resultados são interessantes, mostrando que o ambiente criativo influencia em grande parte o processo de criação e o produto final, mas, em alguns casos, não afeta o indivíduo criativo. Porém, é unânime que é necessário mudar a reprodução do conhecimento atual do Ensino Superior, por vezes hierárquica, para uma forma de pensar mais reflexiva e criativa (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007). Como disse Trnova (2015, p.104), “é desejável encorajar os alunos a experimentar, a inovar, não dando-lhes todas as respostas, mas dando-lhes as ferramentas de que precisam para descobrir quais podem ser as respostas ou como explorar novos caminhos”.

3.2 TECNOLOGIA E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL NA PANDEMIA

A velocidade com que a informação é difundida, somada com a convergência de novas mídias, exigem da sociedade um domínio cada vez maior das tecnologias. Esse anseio contemporâneo pela cultura digital cria um movimento constante por modelos de negócio inovadores, com vistas a estratégias que explorem conteúdos criativos e que tenham a centralidade no indivíduo. Embora nenhuma empresa tenha escopo para satisfazer um consumidor de cada vez, de forma exclusiva, existe uma grande variedade de recursos e fornecedores disponíveis no mundo globalizado.

Ao relacionar as narrativas digitais com a era da informação, é importante fundamentar as mudanças impostas pela globalização e o paradigma citado por Castells (2000) de espaço e tempo de consumo por meio de redes informacionais na sociedade contemporânea. Os avanços da tecnologia mudaram também a rotina e os hábitos de consumo da sociedade. No centro dessa questão podemos citar as mídias e os meios de comunicação. As tecnologias digitais e a cultura da globalização têm nos aproximado, em termos de comunicação de sociedades distantes. As trocas e compartilhamentos de conteúdos audiovisuais por meio de plataformas ou de redes têm se multiplicado, o que Castells (2002) denomina como espaço de fluxos. O autor descreve que o espaço não é o reflexo da sociedade, mas sim a sua expressão, e complementa:

O espaço de fluxos é a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos, entendo as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade (CASTELLS, 2002, p. 501).

Fazendo uma análise mais detalhada do tempo que se desprende na *web*, um estudo de 2017, promovido pela agência *We Are Social* e a plataforma *Hootsuite*, revela que o brasileiro passa mais de nove horas diárias usando a *internet*. A pesquisa ainda aponta que o *Youtube* é a página na qual o brasileiro gasta mais tempo por visita, cerca de 20 minutos. No âmbito das Indústrias Criativas, esses dados são relevantes para apurar a interferência das mídias no processo de criação intelectual e a estética das produções audiovisuais atuais. Frente a essa demanda, as instituições de ensino buscam metodologia de ensino capazes de transformar toda essa informação em conhecimento. Entre os recursos de aprendizagem, a expressão artística e o exercício de criação permitem ao estudante a apropriação da tecnologia e da linguagem contemporânea, muitas vezes influenciadas por meio de *sites* como, por exemplo, o *Youtube*, para a criação de suas narrativas.

Ao relacionar o uso das tecnologias no ambiente educacional, Mogadouro e Soares (2011) acompanharam a experiência dos educadores por meio do uso da linguagem audiovisual em sala de aula e apontaram que os educadores mostraram um medo aparente com relação aos avanços tecnológicos. Os autores explicam que os espaços escolares mantêm um padrão tradicional, “com conteúdos fragmentados, gestão autoritária, desvalorização do professor e uma exigência na relação professor/aluno, em que o primeiro ainda é o transmissor do saber” (MOGADOURO; SOARES, 2011, p. 275). A pesquisa relata que quando se utiliza o audiovisual, em diversos casos, os educandos sabem mais do que o educador, o que fortalece a insegurança do professor.

Os jovens, de forma geral, têm grande familiaridade com recursos tecnológicos e interfaces digitais, como câmeras fotográficas, de vídeo e smartphones, com os quais produzem e disseminam conteúdos nas redes sociais de *internet* (RSI) que participam. Porém, essa proximidade proporcionada pelo consumo e pela produção diária de conteúdo, não significa uma reflexão crítica sobre a forma com que estes recursos são empregados. Sobre a motivação e como o estudante se apropria das tecnologias é importante destacar que:

As suas motivações se firmam em dois grandes postulados: a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social (...), e a concretização de utopias sociais, mais claramente postas no campo da ecologia, de uma educação de qualidade e de uma comunicação participativa e democrática (SCHAUN, 2002, p. 19).

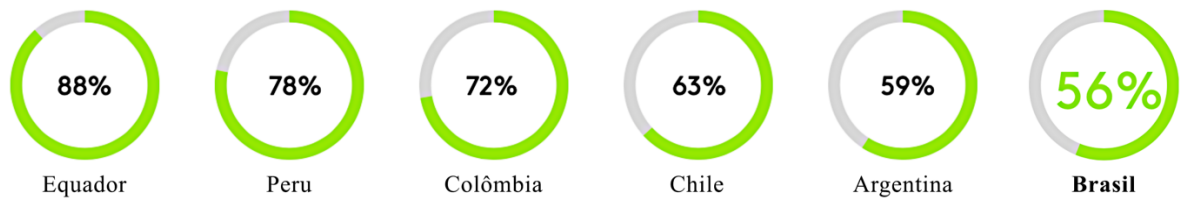
Acredita-se que o domínio consciente da técnica envolvida na produção de sentidos nesses meios de comunicação é um caminho para a reflexão do sujeito sobre si próprio, sobre as relações sociais e sobre o mundo. Portanto, assumem uma concepção de troca, como interação significativa entre ensino e comunidade. Para Florida:

As profundas e duradouras transformações da nossa era não são tecnológicas, mas sociais e culturais. Não é fácil percebê-las, pois são consequência do acúmulo de pequenas mudanças graduais no dia a dia. Essas transformações foram se desenvolvendo ao longo de décadas, mas só agora estão vindo à tona (FLORIDA, 2002, p. 17, tradução dos autores).

As consequências refletem no mercado de trabalho, que espera um profissional com habilidades para enfrentar essa nova configuração, onde as ações ocorrem em tempo e espaço desiguais. Fato esse que ganhou um significado mais amplo com o avanço da pandemia da COVID-19. Conforme dados da revista *Época Negócios* (2020), a pandemia forçou instituições de ensino a utilizarem repentinamente ferramentas tecnológicas disponíveis há muito tempo para criar conteúdo e experiências de aprendizado remoto para estudantes. Educadores de todas as áreas experimentaram novas possibilidades de ensinar. Na matéria publicada no final de abril de 2020 (texto digital), a revista descreveu que “desde a Segunda Guerra Mundial, nunca tantos países fecharam escolas e universidades ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo”. Conforme os dados apresentados “são 138 países com instituições educacionais fechadas, 1,37 bilhões de estudantes fora da escola (representando mais de 3 em cada 4 crianças e jovens em todo o mundo) e 60,2 milhões de professores que não estão lecionando em salas de aula” (HERRERA, 2020, texto digital).

Já a plataforma *Thing With Google* descreveu as mudanças desse contexto e buscou identificar os novos padrões no comportamento das pessoas e, para isso, utilizou as buscas e pesquisas feitas no *Google* como ponto de partida. Um dado relevante sobre o processo de transformação digital sugere que “o isolamento social que passamos a adotar no Brasil desde março acelerou o processo de digitalização. Foi como se tivéssemos saltado 10 anos em poucas semanas” (PRADO, 2020, texto digital). As pessoas passaram a estudar e a trabalhar a distância, com ajuda de ferramentas como o *Zoom* e o *Google Meet* e o fechamento de lojas físicas levou a um aumento no número de compradores digitais. Na primeira quinzena da quarenta, o *Google* apontou que, das compras feitas de forma *online*, 32% dos consumidores estavam fazendo isso pela primeira vez. Em um cenário com grandes transformações e rupturas, o futuro chega mais rápido. Conforme a nossa sociedade se transforma, novas questões aparecem e o desenvolvimento tecnológico é catalisado (KANTAR IBOPE MEDIA, 2020). Segundo pesquisa realizada pelo *Target Group Index Flash Pandemic* entre abril e maio de 2020, 44% das pessoas aproveitaram o tempo para aprender uma nova habilidade e grande parte dos brasileiros adotaram melhor a tecnologia em seu dia a dia (ver Figura 7).

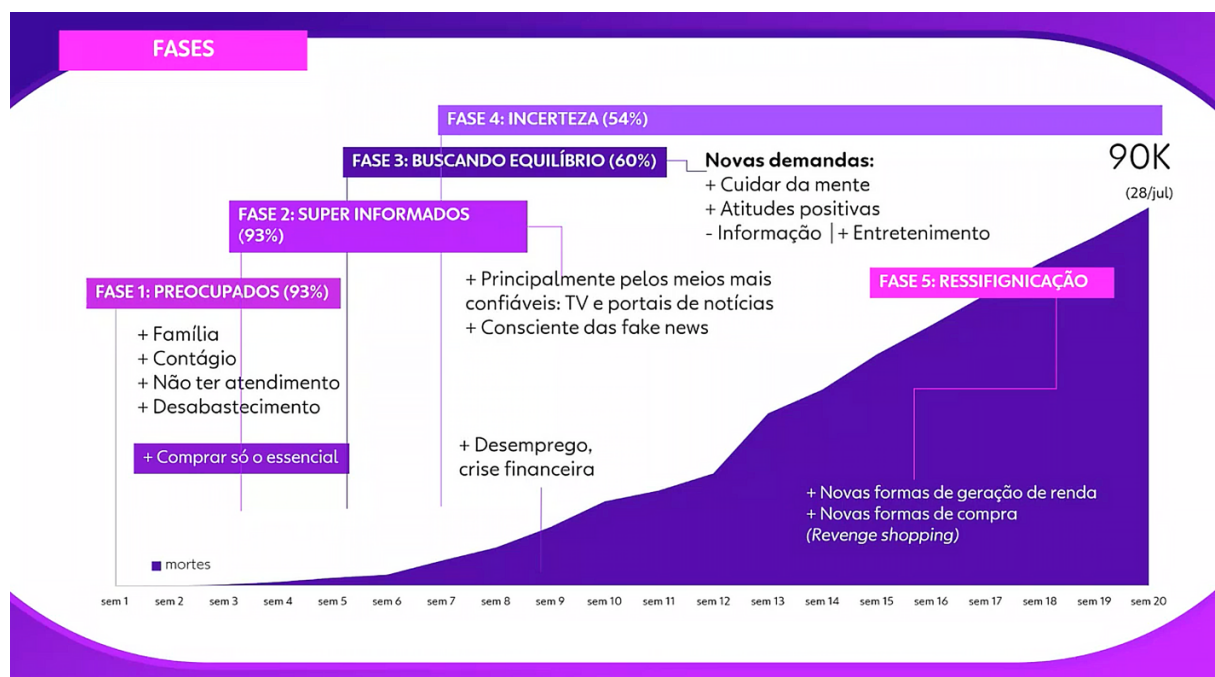
Figura 8 - “A crise me ajudou a adotar melhor a tecnologia em meu dia a dia”



Fonte: adaptado pelo autor, a partir de Kantar Ibope Media (2020)

O Ibope realizou uma série de pesquisas e análises sobre os impactos da pandemia nos diferentes setores da economia, e procurou trazer um olhar sobre como as emoções e hábitos de consumo evoluíram no decorrer do período. O *Panorama Covid-19* é um painel que mostra os resultados do rastreamento que avaliou a percepção da população sobre o coronavírus e o isolamento social devido à pandemia. O objetivo da pesquisa foi medir o conhecimento e comportamento da população brasileira sobre a pandemia. Os dados mostram que o setor de telecomunicações apresentou grande alta. A adoção do *home office* tornou possível dar sequência ao trabalho, educação a distância e abriu a discussão para ensino híbrido e também à telemedicina. A Figura 8 mostra a evolução das fases e o comportamento da economia em cada uma delas.

Figura 9 - Fases e comportamento dos brasileiros nas primeiras 20 semanas



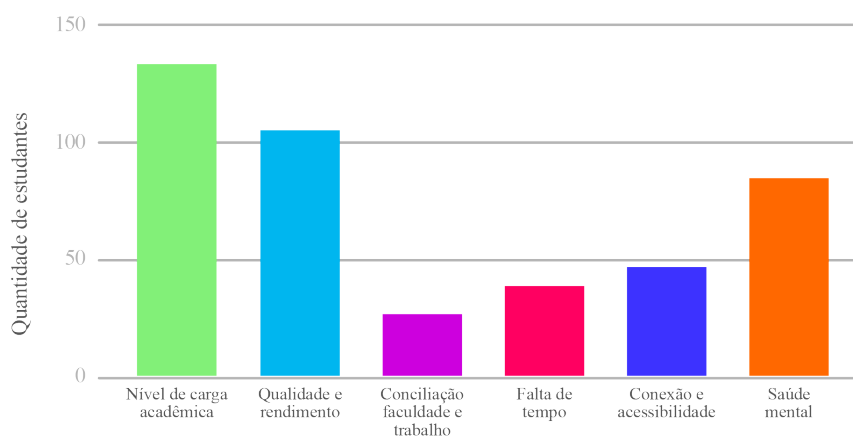
Fonte: Tracking COVID-19 / Ibope Inteligência (2020)

Se por um lado a pandemia acelerou a transformação digital para muitas pessoas, por outro, cabe ressaltar que a inclusão digital só é possível por meio da coexistência de três fatores principais: democratização do acesso às TICs (infraestrutura), alfabetização digital e apropriação das tecnologias (MORI, 2011). Na compreensão de Moran (1995, p. 1), ao destacar o uso dos recursos audiovisuais, especialmente em tempos de virtualização das aulas, o autor descreve que “[...] o vídeo auxilia o professor, mas não transforma, necessariamente, a relação pedagógica”. Hawkins (1995, p. 60) diz que “[...] a eficácia dessa tecnologia não depende dela em si mesma, mas do uso que dela for feito pelo professor”. Desta maneira, é de fundamental importância a capacitação e o preparo dos docentes para o uso das tecnologias no meio acadêmico. Mas para colocar em prática essas metodologias precisa-se estabelecer previamente objetivos bem claros quanto ao seu uso. Para que isso ocorra, o seu uso deve ser planejado para que sirva como mediador no processo de aprendizagem. Siemens (2004) aponta que a inclusão da tecnologia no ambiente de aprendizagem e as conexões que elas geram, motivam o estudante a aprender e adquirir novas competências.

Houve uma democratização do conhecimento, o que obriga os educadores a reverem as metodologias de ensino. “Por outro lado, a abundância de informação na atualidade exige habilidades de seleção em relação ao que realmente vale a pena de ser aprendido e essa é uma competência importantíssima no mundo *online*” (SILVA, 2014, texto digital).

O Centro Acadêmico XI de Agosto, órgão de representação discente da Faculdade de Direito da USP, realizou recentemente uma pesquisa sobre a experiência dos alunos sobre as aulas virtuais. O relatório avaliou quais são as percepções do corpo discente em relação à manutenção das aulas da universidade pela *internet*, conforme Figura 9.

Figura 10 - Principais dificuldade das estudantes no ensino virtual



Fonte: adaptado pelo autor de Centro Acadêmico XI de Agosto (2020)

A pesquisa mostra um dado relevante, que mesmo com todo processo de digitalização provocado pela pandemia, a falta de conexão e acesso às plataformas digitais são a quarta maior dificuldade percebida pelos alunos após cerca de três meses de aulas remotas. O relatório ainda aponta que, em termos proporcionais, 78.2% dos alunos preferem ter aulas *online*, enquanto 21.8% preferem não ter aulas.

A aprendizagem, a tecnologia e a mídia podem representar uma contribuição mais direta para a educação e suas práticas adotadas durante a pandemia, como a adequação para formatos de educação digital e remota. Diversos esforços estão sendo travados em várias escalas e níveis para encontrar políticas que buscam soluções para o processo de formação, para que o este não seja interrompido ou prejudicado. A educação a distância tornou-se um motivo de preocupação generalizada para autoridades políticas, empresas de educação, instituições de ensino, professores, pais e alunos. A educação tornou-se uma questão de emergência e, com ela, as tecnologias educacionais foram posicionadas como um serviço de emergência de primeira linha.

4 CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE CRIAÇÃO

A Universidade do Vale do Taquari, Univates, tem sede em Lajeado e conta com 8.731 alunos, distribuídos em 63 cursos de graduação somados ensino presencial e a distância, 22 cursos técnicos e 41 cursos de pós-graduação (UNIVATES, 2020, texto digital).

O curso está voltado para as novas tecnologias do campo da comunicação e tem ênfase em *web design*, *marketing* digital e no desenvolvimento de *sites*, promovendo a comunicação digital na empresa, tendo duração de dois anos. É incentivado aos docentes dos cursos técnicos a formação por meio de atividades práticas, com uso da infraestrutura oferecida e de laboratórios específicos para cada área.

A etapa da caracterização do objeto de pesquisa, vista nesse capítulo, compreende a disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do curso Técnico em Comunicação Visual da Univates. Integrante do grupo de disciplinas de seriação do primeiro semestre do curso, apresenta como ementa a experimentação e instrumentalização em aplicativos de tratamento, edição e manipulação de imagem; percepção visual e conceitos de imagem, comunicação e *design*; conceitos e princípios básicos e técnicas de ilustração digital. A disciplina desenvolve as habilidades de capacitação do aluno para trabalhar com principais softwares de edição e tratamentos de imagens, como *Photoshop* e *Lightroom*. Também busca identificar os processos de criação, produção e publicação, alinhados às necessidades dos diferentes mercados de trabalho (impresso e digital).

A disciplina tem duração total de 80 horas-aula, sendo dividida em 20 semanas. Durante o turno da noite, o período das aulas é das 19 horas e 10 minutos até as 22 horas e 30 minutos. A Figura 10 apresenta o Plano da Disciplina em estudo:

Figura 11 - Plano de ensino da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais

Universidade do Vale do Taquari - Univates

DISCIPLINA : 61165 - TRATAMENTO DE IMAGENS

HORAS-AULA: 80 **SEMESTRE:** 2020B



PROFISSIONAIS

Maurício Hergemöller (Professor)

EMENTA

Experimentação e instrumentalização em aplicativos de tratamento edição e manipulação de imagem. Percepção visual e conceitos de imagem, comunicação e design. Conceitos e princípios básicos e técnicas de Ilustração digital.

HABILIDADES

- Capacitar o aluno para trabalhar com principais softwares de edição e tratamentos de imagens, como Photoshop e Lightroom;
- Aplicar efeitos, filtros, estilos e recursos para composição de imagens;
- Gerenciar cores em diferentes plataformas, para manter as características da imagem;
- Apresentar técnicas avançadas de ajustes de cor, contraste e nitidez através do uso de máscaras e dos efeitos produzidos pelos modos de mesclagem de camadas;
- Identificar os processos de criação, produção e publicação, alinhados às necessidades dos diferentes mercados de trabalho (impresso e digital).

OBJETIVOS

Que ao final da disciplina o aluno seja capaz de:

- Reconhecer e utilizar as ferramentas básicas do software Adobe Photoshop
- Desenvolver imagens para utilização em plataforma web
- Realizar retoques e composição de imagens digitais a partir dos conhecimentos obtidos em aula

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Interface e ferramentas básicas do Adobe Photoshop
- Método de trabalho em Photoshop (camadas, máscaras, canais, estilo de camadas, etc.)
- Composição de cenas em Photoshop (recortes, efeitos, alinhamentos, filtros, etc.)
- Aplicação de títulos, formas, inserção de elementos na imagem digital
- Tratamento de imagens digitais
- Finalização de arquivos para interfaces digitais
- Processo criativo e ilustração digital

METODOLOGIA DE ENSINO

Exposição e diálogo do conteúdo
Atividades individuais e em grupo
Passo a passo de exercícios práticos
Leitura, análise e discussão de textos e imagens
Apresentação de trabalhos

AVALIAÇÃO

Participação e entrega das atividades propostas
Trabalhos em sala de aula
Desenvolvimento de projetos em grupo
Criação de portfólio individual

ESTUDOS INDEPENDENTES

Atividade 1: 03:20 - Leitura e aprofundamento dos conceitos de identidade da marca. Livro disponível na biblioteca virtual. - 15% da nota 1.

Atividade 2: 03:20 - Reproduzir a arte e o passo a passo disponível no livro "Abduzeedo Guia de Inspiração para Designers". Páginas 28 à 35. Livro disponível na biblioteca virtual - 15% da nota 1.

Atividade 3: 03:20 - Reprodução de um tutorial em vídeo a ser definido. - 15% da nota 1.

Atividade 4: 03:20 - Finalizar reprodução de uma cartaz de filme ou série, conforme instruções no ambiente virtual da disciplina. - 20% da nota 1.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

ZEEGEN, Lawrence. Fundamentos de ilustração: como gerar idéias, interpretar briefings e se promover : uma exploração dos aspectos práticos, filosóficos e profissionais do mundo da ilustração digital e analógica. Porto Alegre: Bookman, 2009. Classificação: 655.28.027 Z43f (CSA)
 GONZALEZ, Rafael C.; WOODS, Richard E.; CESAR JUNIOR, Roberto Marcondes. Processamento de imagens digitais. São Paulo: Edgard Blucher, 2000. Classificação: 681.3.068 G643p (CET)
 BARROSO FILHO, Clício. Adobe® Photoshop®: os 10 fundamentos. 2. ed. Balneário Camboriú: Photos, 2015. Classificação: 681.3.06Photoshop B277a (CET)

COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA

BARROSO FILHO, Clício. Adobe® Photoshop® Lightroom®; CC: o guia completo para fotógrafos digitais. Balneário Camboriú: Photos, 2015. Classificação: 681.3.06Photoshop B277.1 (CET)
 FIALHO, Camila do Nascimento. Ilustrações com photoshop. Porto Alegre: Bookman, 2007. Classificação: 681.3.06Photoshop I29 (CET)
 ANG, Tom. Fotografia digital: passo a passo. 2. ed. São Paulo: Europa, 2011. Classificação: 778.19 T655f (LLA)
 BELÉM, Simone (Rev). Adobe® Illustrator® CS5: classroom in a book® : guia de treinamento oficial. Porto Alegre: Bookman, 2011. Classificação: 681.3.06Illustrator A239.1 (CET)
 BRUNEAU, Cyril et al. Tratamento de imagens com photoshop. Porto Alegre: Bookman, 2007. Classificação: 681.3.06Photoshop T776 (CET)

Fonte: Universidade do Vale do Taquari - Univates

O escopo da disciplina está estruturado na prática do *software Adobe Photoshop*, mas também aborda temas circundantes como princípios de *design*, criatividade, gerenciamento de cores, tipografia, formatos, produção de arte, *layout* gráfico e conceitos de marca.

O programa utilizado foi lançado comercialmente pela *Adobe* no início dos anos 1990 e atualmente é um dos principais programas utilizados para o tratamento de imagens, sendo traduzido para mais de 25 idiomas com versões *online* para *tablet* e *smartphone*. As ferramentas de manipulação têm avançado a cada nova versão apresentada, o que tornou o seu uso mais simples e intuitivo.

De acordo com a sugestão de cronograma de módulos do curso, a disciplina é parte do primeiro semestre do curso, mas pode ser cursada posteriormente. Essa variação de tempo cursado pode apresentar turmas com níveis de conhecimento heterogêneos. Mas não significa que um estudante do primeiro semestre tenha conhecimento técnico inferior, pois grande parte dos estudantes já inicia a disciplina com algum conhecimento prévio do programa, adquirido de forma autônoma por meio de vídeos e tutoriais disponíveis na *internet*. Essa pesquisa é feita de forma livre e exploratória sob forma de apresentação individual a cada início de semestre, para a compreensão do nível técnico e das especificidades da turma.

Entre as peças criadas na disciplina, está o desenvolvimento de *layout* para um cliente de varejo, dupla exposição, criação de *gifs*, uso de *mockups*, efeitos de luz e sombra, composição com o uso de imagens e como trabalho final, os alunos produzem uma releitura de

um cartaz de filme ou série. A Figura 11 ilustra a criação dos estudantes nos exercícios de aprendizagem durante os dois últimos anos da disciplina. As imagens selecionadas para o trabalho são retiradas em banco de imagens gratuitas da *internet*, como *Pexels* ou *Freepik* ou são fotografias feitas pelos próprios estudantes.

Figura 12 - Algumas criações dos alunos da disciplina em 2019 e 2020



Fonte: arquivo pessoal do autor

As atividades e os conteúdos propostos pela disciplina são divididos em três etapas. Para cada etapa o aluno recebe uma nota como avaliação da sua aprendizagem. Os critérios de avaliação variam de acordo com cada atividade, mas por se tratar de processos criativos individuais, são evitadas regras que possam banir a liberdade de criação de cada estudante. A avaliação também leva em consideração as características subjetivas e individuais de cada aluno, como gostos, referências, cultura e princípios pessoais.

A primeira etapa da disciplina é o período em que o aluno explora as ferramentas e começa a compreender o funcionamento do *Photoshop*. O professor, por sua vez, passa a conhecer e investigar o nível técnico da turma com relação ao uso do *software*. Nessa fase inicial são passados alguns conceitos teóricos, como os quatro princípios básicos do *design* (WILLIAMS, 2013), conceitos de fotografia digital (ANG, 2011) e princípios de ilustração (ZEEGEN, 2009). As atividades propostas variam de acordo com o semestre e com a

curiosidade específica de aprendizagem da turma. A prática dessa primeira fase envolve exercícios que explorem as ferramentas mais utilizadas no *software*, como recortar o fundo da imagem de uma pessoa, tratamento básico de cor em uma fotografia, criação de um anúncio publicitário ou *post* para as redes sociais, com texto sobre a imagem. Essa primeira etapa é concluída entre a aula seis e aula oito.

Vale ressaltar uma atividade que possui destaque nessa primeira fase que é a criação de um anúncio publicitário, ao qual são utilizados os seguintes critérios de avaliação: participação e envolvimento no processo, originalidade, uso das ferramentas do *software* e compreensão sobre os conceitos básicos. A avaliação é feita até a aula posterior e os alunos recebem um *feedback* quanto a aprendizagem coletiva e individual. Esse retorno é feito em forma de revisão, em que o professor apresenta alguns trabalhos elaborados até o período, sem identificar o aluno, mas como forma de compartilhar as técnicas utilizadas pelos colegas. Nesse ponto são observadas algumas características e técnicas pessoais e os alunos começam a descobrir que é possível adotar diferentes métodos e ferramentas para atingir resultados muito semelhantes.

A segunda etapa é o período de amadurecimento da turma e ocorre entre a oitava aula até a aula de número 12 ou 13. A partir desse momento os alunos começam a apresentar mais autonomia no processo de criação. Alguns conceitos de marca, tipografia, cores e símbolos são expostos como parte teórica. O tempo de aula dedicado à teoria costuma ser breve e é feito de forma expositiva e dialogada. O recurso audiovisual é comumente utilizado para mostrar exemplos e compartilhar referências visuais citadas pelos estudantes. A parte prática é demonstrada em um passo a passo feita pelo professor. Esse processo de demonstração das etapas a serem percorridas pode ser feito com o auxílio do projetor disponível na sala de aula, pode ser gravado e compartilhado pelo *Youtube*, que pode ser por meio de um documento escrito ou ainda por meio de um livro disponível na biblioteca virtual da instituição.

No final da explicação sempre é comentado que existem diversas formas e ferramentas para se chegar no resultado final e fica a critério do estudante utilizar a que mais lhe convém. Entre as tarefas a serem destacadas aqui está a criação de um *mockup*, que é a demonstração de uma ideia, de uma arte ou de um produto, simulando tamanho, forma, perspectiva, textura, cor e outros atributos, muito próxima do resultado final. Outro projeto que os alunos desenvolvem nesta etapa é denominada de desafio. Nesse exercício os estudantes praticam um passo a passo seguindo o capítulo de um livro disponível na biblioteca virtual da instituição.

Na terceira e última etapa da disciplina os estudantes já estão familiarizados com o *Photoshop* e as atividades passam a se tornar mais interdisciplinares. São elaborados projetos em parceria com o curso de fotografia ou outros cursos que buscam a criação de uma identidade

visual, por exemplo. De acordo com as demandas que surgem dos vínculos institucionais, também podem ser trazidos clientes reais que necessitem de uma campanha publicitária ou ação beneficente. Algumas atividades passam a ser colaborativas e a turma se reúne em grupos durante a disciplina para discutirem as questões que envolvem a criação do projeto envolvido. Entre as atividades individuais destaca-se a criação de uma composição. Nesse exercício, os alunos precisam pesquisar elementos de diferentes fontes e fotografias para depois recortá-los, juntá-los em uma composição harmônica e equilibrada. A última atividade do semestre costuma ser a elaboração ou a releitura de um cartaz de série ou filme. Os estudantes, primeiramente, precisam observar as questões de direito de uso de imagens e, a partir daí, utilizar a sua criatividade e o conhecimento adquirido no semestre para recriar um pôster de filme ou série. A imagem escolhida para compor a atividade normalmente é feita pelos próprios alunos em colaboração com o curso de fotografia. Aqui o estudante passa por diversos processos de aprendizagem e, entre as práticas, podemos destacar as seguintes: produção de figurino, maquiagem, fotografia, iluminação, tratamento de imagem, montagem de *layout* e oralidade, visto que, o trabalho é apresentado pelos estudantes. A apresentação deve mostrar um comparativo do pôster original com o cartaz desenvolvido pelo estudante, apontando as etapas e os caminhos percorridos até chegar ao resultado final.

As atividades e os exercícios de criação desenvolvidos durante a disciplina permitem ao estudante determinada liberdade para buscar os caminhos em seu processo criativo. Em alguns momentos e em atividades pré-estabelecidas, os alunos podem sair da sala de aula ou escolher horários alternativos para pesquisar, planejar e executar sua criação.

Os exercícios de criação propostos pelos professores do curso, bem como as atividades da disciplina, buscam as práticas por meio de metodologias que absorvem as demandas do mercado, como clientes reais, por exemplo, e visam o desenvolvimento do portfólio pessoal do aluno, como forma de motivar e inserir o estudante no mercado profissional. O curso também possui um grupo de *WhatsApp*, criado pelos próprios alunos, onde são oferecidas vagas de emprego e esclarecidas dúvidas com relação às disciplinas e ao curso.

4.1 O AMBIENTE PRESENCIAL DA DISCIPLINA

A disciplina presencial em estudo ocorreu nas noites de terça-feira, com a participação de 16 estudantes e compreendeu o semestre de 2019/B. O período letivo teve início dia 30 de julho e término no dia 17 de dezembro. Quanto ao ambiente físico a sala possui 25

microcomputadores de alto desempenho, para a produção e criação gráfica, como mostra a Figura 12.

Figura 13 - Ambiente da disciplina em 2019/B

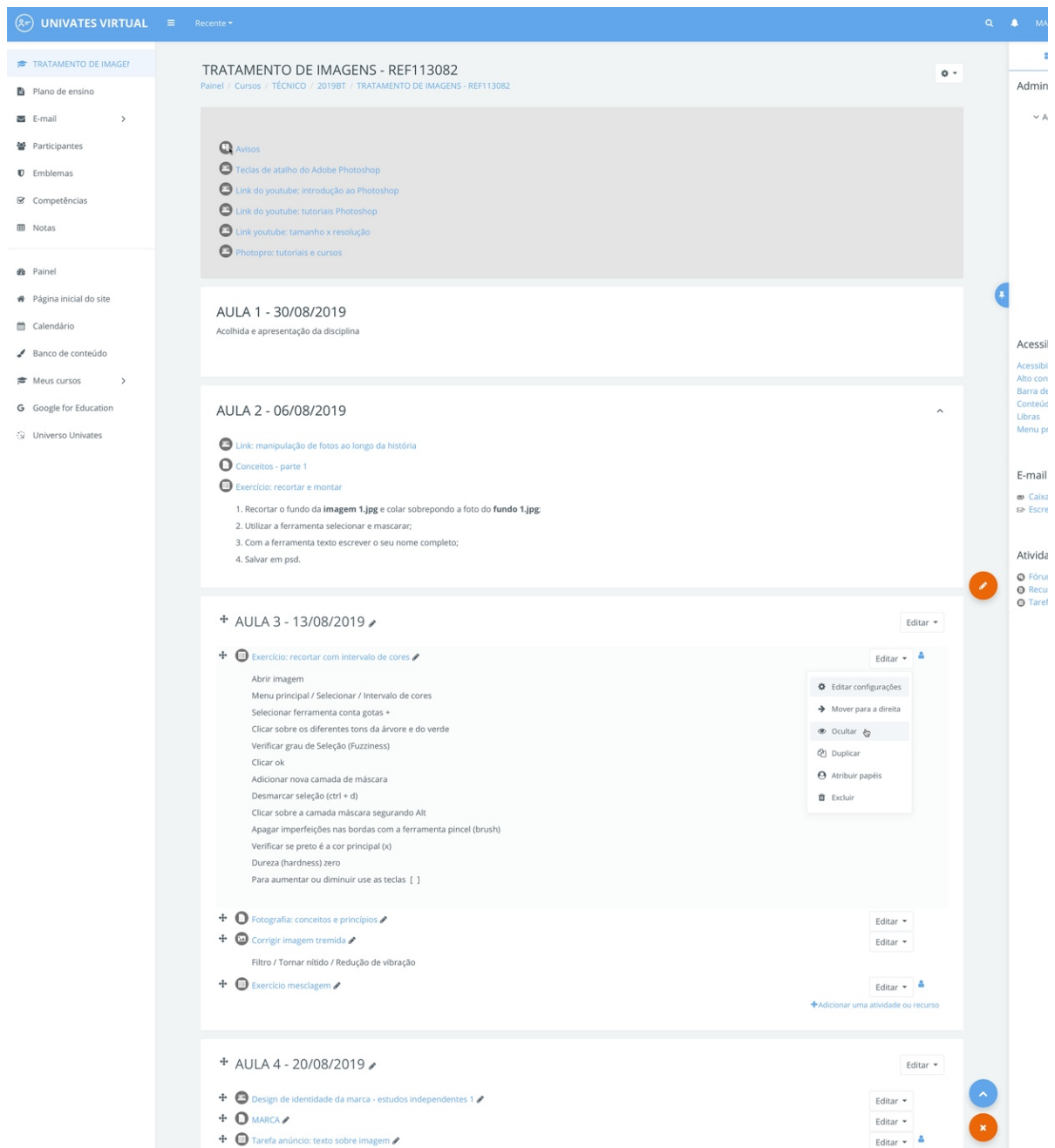


Fonte: <https://www.univates.br/univates-tech/laboratorios/laboratorios-de-uso-comum>

A metodologia tem base no plano de ensino ilustrado anteriormente na Figura 10 e suas práticas são construídas no início do semestre em conjunto com os alunos. No semestre de 2019/B, as aulas foram expositivas, com espaço para diálogo e contribuição da turma, com exercícios práticos em que eram apontados os passos a serem seguidos. Devido à complexidade do *software* em uso e suas diferentes ferramentas, em alguns momentos os alunos sugeriam outras formas para se chegar ao resultado final. A grande maioria dos estudantes relatou que não possuía computador adequado ou *software* para fazer os trabalhos em casa.

A plataforma utilizada para compartilhar o conteúdo da disciplina foi o ambiente virtual desenvolvido pela instituição, denominado como Univates Virtual. O ponto positivo desse portal é a facilidade de organização por aulas, com personalização de conteúdo de forma individual.

Figura 14 - Ambiente virtual para organização da disciplina



Fonte: arquivo pessoal do autor

A Figura 13 mostra como os trabalhos e conteúdos foram organizados para a disciplina do segundo semestre de 2019. A Figura 13 também mostra alguns exercícios e atividades do início da disciplina e a possibilidade de ocultar alguma tarefa ou conteúdo. Esse conteúdo era organizado no início do semestre, mas os exercícios e atividade sofriam adequações conforme as dúvidas dos alunos e eram moldados de acordo com o interesse e foco de aprendizagem da turma.

4.2 O AMBIENTE DE MUDANÇA DA DISCIPLINA

O semestre de 2020/A contou com a participação de 35 estudantes e foi o período de mudança e de adaptação. Após três aulas presenciais nas terças-feiras à noite, a disciplina precisou se adequar às novas medidas protetivas de isolamento social e teve que mudar para o formato remoto. O período letivo teve início no dia 18 de fevereiro de forma presencial e passou a ser remoto a partir do dia 17 de março.

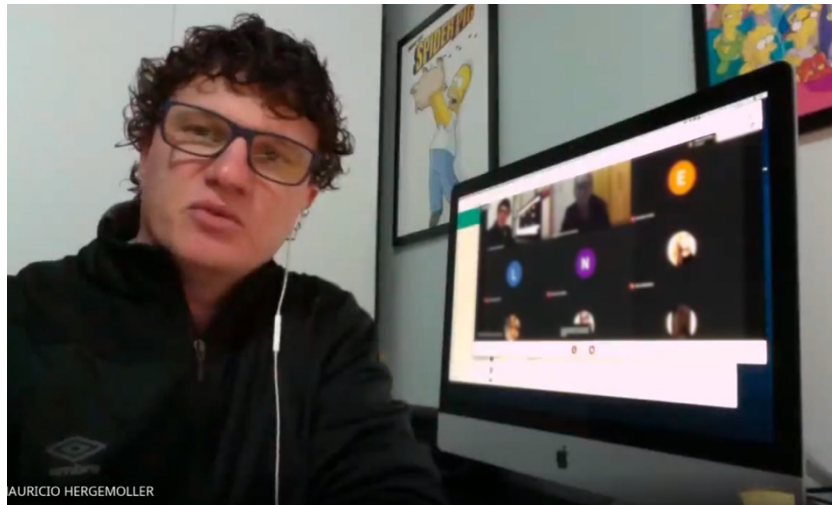
Figura 15 - Ambiente da disciplina até o dia 10 de março de 2020



Fonte: <https://www.univates.br/univates-tech/laboratorios/laboratorios-de-uso-comum>

O ambiente presencial da disciplina, com 31 computadores disponíveis aos alunos, conforme ilustrado na Figura 13, passa então a assumir o modelo digital e remoto, conforme Figura 14. As metodologias foram adequadas a este processo e a instituição passa a prestar suporte técnico, gerenciar os possíveis riscos e a ofertar cursos gratuitos como forma de qualificar os educadores.

Figura 16 - Ambiente da disciplina a partir de 17 de março de 2020



Fonte: arquivo pessoal do autor

A plataforma adotada pelo professor para compartilhar os arquivos e tarefas durante o semestre foi o *Google Classroom*. A decisão sobre qual das duas plataformas utilizar – Univates Virtual ou *Google Classroom* – é feita durante o planejamento da disciplina, que ocorre algumas semanas antes do início das aulas.

Os trabalhos e as atividades de criação passaram a ser administradas de forma *online*, mudando o ambiente e o meio em que eram realizadas. Isso gerou um período de adequação, visto que grande parte dos estudantes não possuía computador ou equipamento adequado para a instalação do *Adobe Photoshop*. Importante destacar ainda que o *software* é pago e que a universidade em acordo com a Adobe ofereceu até o final do semestre de 2020/A todos os aplicativos necessários aos estudantes desta e das demais disciplinas do curso de forma gratuita.

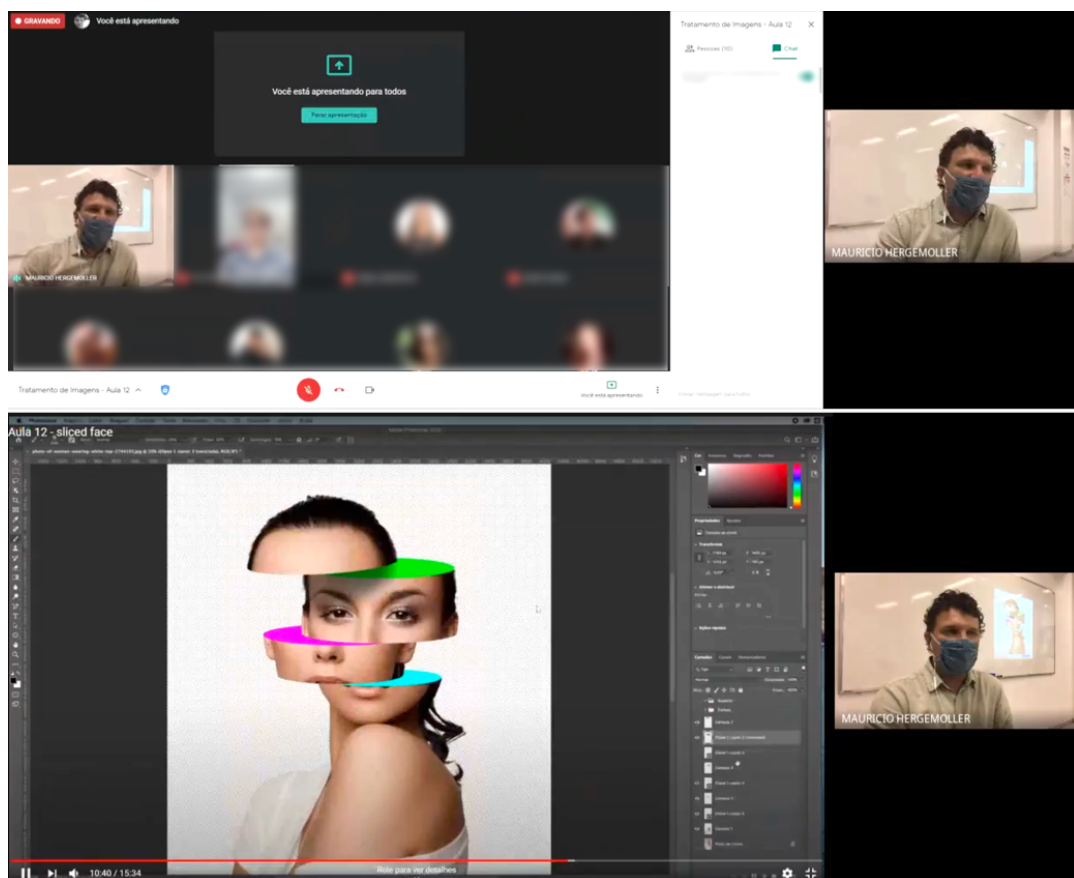
A plataforma sugerida para a comunicação com os estudantes foi o *Google Meet*, ferramenta que permite a gravação da aula e posterior compartilhamento. As aulas, quando expositivas, tinham duração de 40 minutos a uma hora, sendo que grande parte dos alunos optava em deixar a câmera desligada, apontando lentidão na *internet* ou por não possuírem *webcam* em seu computador. A aula seguia com atividades e exercícios de criação semelhante ao modelo das aulas presenciais até o final do horário oficial, 22 horas e 30 minutos. O prazo para entrega dos trabalhos e o tempo para sua elaboração foi mais flexível, respeitando as particularidades de cada aluno e sua adaptação com a tecnologia. O prazo para término do semestre e entrega final dos materiais também foi flexibilizado para todas as disciplinas da instituição. Ainda foram criadas tarefas teóricas, a serem entregues por meio de documento

escrito, com base nos princípios de design, para os estudantes que não conseguiram acessar o *Adobe Photoshop* no ensino remoto. O semestre encerrou no dia 7 de julho de 2020.

4.2 O AMBIENTE HÍBRIDO DA DISCIPLINA

A disciplina ofertada no semestre de 2020/B teve a participação de 10 alunos. Foi o semestre de retomada das aulas presenciais, com restrições e seguindo os protocolos de segurança exigidos pelas autoridades. A sala oferecida para as atividades foi a mesma do semestre 2019/B, como ilustrado anteriormente na Figura 12. As aulas iniciaram no formato remoto, mas passaram para o formato presencial e remoto a partir do dia 22 de setembro, na metade do semestre, conforme ilustrado na Figura 15. As atividades de criação oferecidas aos estudantes foram semelhantes quanto ao uso de ferramentas do *software*, alterando os elementos de criação pesquisados pelos alunos.

Figura 17 - Ambiente da disciplina após dia 22 de setembro de 2020



Fonte: arquivo pessoal do autor

Embora a disciplina tenha sido ofertada também no modelo presencial, somente um aluno compareceu em algumas aulas específicas para esclarecer dúvidas. A grande maioria não pode comparecer alegando falta de transporte e insegurança quanto à pandemia. As atividades da disciplina não serão detalhadas nesta pesquisa por questões éticas e de sigilo em relação aos entrevistados. As aulas seguiram nesse formato até o encerramento da disciplina, dia 15 de dezembro.

5 METODOLOGIA

O método tem relação com o conjunto das atividades sistemáticas e racionais utilizadas numa pesquisa, as quais dão maior segurança e economia, permitindo atingir o objetivo de produzir conhecimentos válidos e verdadeiros, delineando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2017). Polit e Beck (2019, p. 397) definem método como o “conjunto de procedimentos ordenados, sistemáticos e controlados, destinados a obter alguma informação confiável e empírica”.

As técnicas e os processos para o desenvolvimento desse estudo consideram a concepção da realidade vivenciada pelo investigador e a busca pelos objetivos propostos acerca do tema. A escolha dos procedimentos e métodos constituem um caminho que tem como objetivo apreender a realidade do objeto em estudo. Os mesmos são determinados pelo “enfoque epistemológico adotado e pelos conceitos e categorias que conformam a sua estrutura” (SANTOS, 1991, p. 43). A definição dos métodos proporciona parâmetros de organização e aponta caminhos para alcançar as principais etapas de um projeto de pesquisa científica, levando conhecimento através do rigor científico e apresentando os resultados por meio dos parâmetros acadêmicos vigentes (PRODANOV; FREITAS, 2013). Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, para alcançar os objetivos traçados e atender aos objetivos investigados, a escolha apontou o método exploratório, descritivo com abordagem qualitativa nas análises.

Essa pesquisa é de cunho exploratório, pois sugere uma maior familiaridade com o problema e permite a construção de hipóteses por meio da busca bibliográfica e da descrição dos termos que conceituam a criatividade, os processos criativos e a formação criativa. De acordo com Gil (2012), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um tema que ainda não foi profundamente explorado e tem como foco, “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2012, p.27). Além disso, o campo da pesquisa exploratória possibilita a compreensão dos discursos provenientes das trocas de experiências com professores e alunos na aplicação do projeto, e assim, aprofundar os conhecimentos sobre a criatividade no ambiente acadêmico.

Descritiva, porque utiliza técnicas padronizadas para a coleta de dados, para expor as características dos fatos analisados. “As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.53). A pesquisa descritiva permite apresentar características sobre determinada população ou fenômeno e expõe características de

determinada população ou de determinado fenômeno. E “pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2004, p. 47). O caráter descritivo de uma pesquisa tem a finalidade de estudar as características do objeto, habitualmente levando em consideração a atuação prática (GIL, 2006). De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a abordagem qualitativa leva em consideração o ambiente como fonte direta dos dados. Dessa forma, o pesquisador mantém proximidade com o ambiente em que as questões se apresentam, necessitando de um trabalho de campo intensivo, sem apresentar manipulação intencional do pesquisador.

5.1 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Os procedimentos técnicos são as formas pelas quais se obtém os dados necessários para elaboração da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto aos seus procedimentos técnicos, o presente estudo foi construído a partir da revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa participante. O objetivo dessa etapa foi extrair os principais conceitos trazidos pelos autores com relação à compreensão dos termos mencionados de referência deste estudo.

O levantamento bibliográfico para a revisão e atualização da temática adotada será realizado para a compreensão dos termos: processos criativos, indivíduo e ambiente criativo, aprendizagem criativa e tecnologias de ensino. Importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica busca resolver um problema ou adquirir “novos conhecimentos a partir do emprego predominante de informações advindas de materiais gráficos, sonoros e informatizados” (BARROS; LEHFELD, 2007, p.85). É o “planejamento global de qualquer trabalho de pesquisa [...] de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores acrescido de suas próprias ideias e opiniões” (STUMPF, 2006, p. 51). A pesquisa bibliográfica se dará por meio de revisão de literatura para a compreensão dos termos mencionados de referência deste estudo. “Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar” (PRODANOV; FREITAS, p.54, 2013).

Esta pesquisa também é documental por apresentar dados e estatísticas oriundos de fontes de pesquisa que ainda não receberam tratamento analítico (PRODANOV; FREITAS, 2013). As fontes da análise documental, frequentemente são de origem secundária, ou seja, constituem conhecimento, dados ou informações já reunidos ou organizados. Segundo Moreira

(2010, p. 272), “são fontes secundárias a mídia impressa (jornais, revistas, boletins, almanaques, catálogos) e a eletrônica (gravações magnéticas de som e vídeo, gravações digitais de áudio e imagem) e relatórios técnicos.” A pesquisa de *internet* (YAMAOKA, 2006) permite buscar as informações da disciplina como planejamento, trabalhos e atividades desenvolvidas pelos alunos.

Os dados coletados como fonte de registro secundária, são os trabalhos e comentários presentes no ambiente virtual da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais. Ainda foram coletadas estatísticas referentes ao contexto da pandemia, como o aumento da digitalização e o comportamento da economia.

O pesquisador esteve envolvido diretamente e possui estreita associação com os participantes ao longo de todos os semestres da disciplina, o que categoriza este estudo como sendo uma pesquisa participante. Opção que, segundo Reis (2008, p.163) “exige rigor metodológico para que não sofra preconceito acadêmico-científico e, que por sua vez, simplesmente, não esteja atrelado a apresentar relatos de experiências, mas sim, ilustrar a produção de conhecimentos exigida pela ação de pesquisa”. De acordo com Gil (2010) é preciso ter um equilíbrio entre forma e conteúdo. Os levantamentos empíricos não devem ser descartados, mas é preciso atenção para não submeter a prática ao método. “O segredo de sua utilidade reside na flexibilidade, em sua adaptação aos mais diversos contextos e situações, que podem mudar a ordem das etapas, eliminar algumas delas etc.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

5.2 COLETA DE DADOS E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Essa etapa da pesquisa consiste em aplicar os procedimentos previamente elaborados com a finalidade de coletar os dados previstos (MARCONI; LAKATOS, 2013). Neste estudo os instrumentos utilizados foram a documentação, a observação participante e a entrevista semiestruturada (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Há inúmeras formas de se obter e tratar e analisar dados para dar suporte a uma pesquisa. Entre os procedimentos técnicos utilizados, segundo Marconi e Lakatos (2013) e Bardin (2009), está a pesquisa documental. Entre as fontes primárias utilizadas neste estudo estão os dados disponíveis na *internet* como estatísticas, pesquisas de comportamento, ambiente virtual da disciplina e gravação das aulas pelo aplicativo *Google Meet*. As fontes secundárias utilizam basicamente como fonte contribuições já publicadas sobre o tema estudado (MARCONI;

LAKATOS, 2013). Nesse sentido, os meios utilizados foram livros, revistas, bibliografias acadêmicas, como teses, artigos técnicos e científicos, além de textos eletrônicos em geral.

Para responder ao problema da pesquisa, o Quadro 3 descreve os procedimentos técnicos utilizados e a técnica aplicada na coleta de dados para contemplar os objetivos propostos neste estudo.

Quadro 3 - Procedimentos técnicos de coleta de dados

Objetivo	Procedimentos técnicos	Coleta de dados
Objetivo geral: analisar o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes do ensino técnico	Revisão bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa participante	Documental com fontes primárias (estatísticas, pesquisas, gravação das aulas e ambiente virtual da disciplina) e secundárias (livros, revistas, teses, artigos e textos eletrônicos). Observação participante Entrevista semiestruturada
Revisar os conceitos de indústria criativa, criatividade, processos criativos, ensino (presencial e remoto) e ensino para a criatividade;	Revisão bibliográfica Pesquisa documental	Documental com fontes secundárias (livros, revistas, teses, artigos e textos eletrônicos).
Caracterizar o ambiente de criação da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do curso técnico em Comunicação Visual da Univates;	Pesquisa documental Pesquisa participante	Documental com fontes primárias (gravação das aulas e ambiente virtual da disciplina) e secundárias (livros, revistas, teses, artigos e textos eletrônicos). Observação participante
Entrevistar sujeitos credenciados na área – estudantes do ensino presencial e remoto da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais;	Revisão bibliográfica Pesquisa participante	Entrevista semiestruturada
Analisar as práticas, modelos e processos adotados pelos estudantes nos exercícios de criação da disciplina	Revisão bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa participante	Documental com fontes primárias (estatísticas, pesquisas e ambiente virtual da disciplina) e secundárias (livros, revistas, teses, artigos e textos eletrônicos). Observação participante Entrevista semiestruturada

Fonte: elaborado pelo autor

Outro recurso técnico adotado foi a observação participante. Esse critério “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação

determinada” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 104). Nesse caso, o autor e educador, observou por meio dos seus sentidos a realidade investigada e assumiu o papel, até certo ponto, de um membro do grupo. “O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais e pelo choque do quadro de referência entre observador e observação” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 105).

As entrevistas semiestruturadas são diálogos que servem de instrumento de coleta de dados principalmente do campo social, em que o entrevistador registra as respostas por meio da escrita ou gravação a ser transcrita posteriormente. São acrescentadas perguntas ao roteiro prévio na medida em que ocorrem novos aspectos na entrevista. Sobre a condução da entrevista, Gil (2006) reforça que as pessoas devem possuir conhecimento suficiente para responder às perguntas. Para validar o modelo teórico e conceitual dos processos criativos e sua relação com o ambiente acadêmico presencial e remoto, foram coletadas informações a partir de entrevistas semiestruturadas com os estudantes da Universidade Univates. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020 por meio de videoconferência com o aplicativo *Google Meet*, gravadas e arquivadas para posterior organização e comparação.

Visando estabelecer uma conexão entre o que foi proposto pelo corpo docente enquanto metodologias e práticas acadêmicas e o que foi apresentado pelos estudantes da disciplina, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão descritos a seguir. De acordo com os objetivos propostos foram entrevistados alunos de três turmas de períodos diferentes da mesma disciplina, pertencentes aos seguintes semestres: 2019/B, período que antecede a pandemia; 2020/A, período de transição do ensino presencial para o remoto; 2020/B, período de conformidade com os novos hábitos da pandemia. A disciplina de Tratamentos de Imagens Digitais é proposta pelo curso Técnico em Comunicação Visual da Universidade Univates e ocorre em todos os semestres. Prodanov e Freitas (2013) reforçam que a pessoa entrevistada tenha conhecimento para satisfazer as necessidades da informação. Com base nisso, foi elaborado um pré-teste, com intuito exploratório, enviado por e-mail aos alunos, para delimitar quais estudantes se enquadram nesse modelo. O critério estabelecido delimitou as entrevistas semiestruturadas a um total de 8 estudantes, divididos da seguinte forma: dois do segundo semestre de 2019, dois do primeiro semestre de 2020 e 4 do segundo semestre de 2020. Devido às restrições estabelecidas pela COVID-19, foi utilizado o recurso digital *Google Meet* para as entrevistas, que estão gravadas e arquivadas.

Os elementos do processo criativo já delimitados anteriormente servem de parâmetro na interpretação das informações necessárias para alcançar os objetivos deste estudo. A partir do

tema desta pesquisa, com foco no ambiente de criação do ensino presencial e remoto, o Quadro 4 mostra como as perguntas foram construídas ao longo da pesquisa. As questões feitas aos estudantes foram elaboradas a partir da revisão bibliográfica e fundamentadas nas características e nos conceitos de criatividade e processos criativos descritos pelos autores.

Quadro 4 - Questões de pesquisa e sua fundamentação teórica

Questões de pesquisa	Conceito e fundamentação teórica
Quanto ao perfil dos entrevistados; Pergunta: qual a sua experiência na área de criação?	Contexto histórico e social (CSIKSZENTMIHALYI, 1988). Conhecimento sobre o campo de atuação (STERNBERG; LUBART, 1995; WEISBERG, 2008; SIMONTON, 2010; STERNBERG, 2006). Domínio (AMABILE, 1983).
Quanto ao ambiente utilizado para criação durante a disciplina; Pergunta: qual o local que você mais utilizou para a criação durante as atividades da disciplina?	Confluência de seis dimensões – ambiente (STERNBERG, 2006). Ambiente (RHODES, 1961)
Quanto aos aspectos físicos e à infraestrutura para criação; Pergunta: quanto aos aspectos físicos: computador, <i>software</i> , local de criação, qualidade da <i>internet</i> , domínio do ambiente virtual, etc., como isso influenciou ou não o seu processo de criação?	Estrutura/estímulos físicos e artefatos simbólicos (BITNER, 1992; DAVIS, 1984).
Quanto à liberdade de criação e expressão de ideias; Pergunta: você se sentiu livre para criar e expressar suas ideias ao longo da disciplina?	Autonomia e mente aberta (TREFFINGER <i>et al.</i> , 2000).
Quanto ao espaço e tempo para realização das atividades; Pergunta: o tempo para realizar as atividades foi adequado?	Resolução de problemas (GUILFORD, 1950; TORRANCE 1974; TREFFINGER <i>et al.</i> , 2000).
Quanto ao <i>feedback</i> e à avaliação das atividades; Pergunta: você achou adequada a forma de avaliação, devolutivas e <i>feedback</i> dos trabalhos?	Aceitação do <i>insight</i> criativo, <i>feedback</i> positivo, mini-c, recompensa a ideias criativas (BEGHETTO; KAUFMAN 2007; RUNCO, 2004; AMABILE, 1983, STERNBERG, 2003).
Quanto à motivação para realizar as atividades; Pergunta: você se sentiu motivado para realizar as tarefas da disciplina? O que mais motiva você em uma tarefa	Motivação Instrucional, motivação intrínseca (HENNESSEY; AMABILE, 2010). Motivação para a tarefa (AMABILE, 1983).

acadêmica? Ou qual tarefa você se sentiu mais motivado para fazer?	Resolução de problemas (GUILFORD, 1950; TORRANCE 1974; TREFFINGER <i>et al.</i> , 2000).
Quanto à colaboração e à interação com os colegas da disciplina; Pergunta: como é a sua interação com o grupo, você perguntou a opinião dos colegas sobre algum trabalho ou usou como inspiração a atividade de algum colega?	Compartilhar conhecimento e equipe colaborativa (SCHEPERS; van den BERG, 2007). Desenvolvimento coletivo (WEISBERG, 2008).
Quanto ao ambiente social e aos fatores externos; Pergunta: você teve algum fator externo, social ou particular que afetou a sua criação ao longo da disciplina?	Fatores locais e culturais (HENNESSEY; AMABILE, 2010).
Quanto à composição do ambiente e à sua influência no processo criativo; Pergunta: você considera que o ambiente ou o local de criação influencia na aprendizagem?	Confluência de seis dimensões (STERNBERG, 2006).

Fonte: elaborado pelo autor

5.3 QUANTO À ANÁLISE DOS DADOS

Em relação ao paradigma da interpretação e análise dos dados coletados, esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois permite o entendimento dos significados e da essência da ação social (BAUER; GASKELL, 2007). A prioridade pela análise qualitativa é adequada quando não se pretende medir os resultados por meio de estatísticas ou números. A pesquisa qualitativa tem como fundamento o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural, valorizando o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada (GODOY, 1995). Para Richardson (1999), esta é a forma mais adequada para se entender a natureza de um fenômeno social ou situações particulares. De acordo com Marconi e Lakatos (2017), a abordagem fenomenológica permite o contato direto do observador com os acontecimentos e fatos. Ela descreve de forma direta a experiência tal como ela é, nos vários ângulos de visão e detalhes dos objetos, suas relações, sem considerações sobre sua origem ou causalidade. O foco dessa abordagem está na realidade a partir da experiência de interpretação, compreensão e comunicação.

Dessa forma a abordagem qualitativa permite descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos, além de possibilitar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos em seu

ambiente social. De acordo com Minayo (1994), para responder o problema e atingir os objetivos da pesquisa, interessam apenas o caminho percorrido e o método de aprendizagem dos participantes desta pesquisa e não a quantificação dos dados.

Os resultados serão analisados em profundidade, considerando que qualquer discurso composto por um emissor e um receptor é passível de interpretação, já que esta considera que por trás de todo o discurso existe outro sentido a ser descoberto, conforme (BARDIN, 2009).

As categorias criadas para análise surgem da teoria de investimento de criatividade (STERNBERG; LUBART, 1991, 1995). De acordo com a teoria, a criatividade requer uma confluência de seis recursos distintos, mas que estão inter-relacionados: capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente (STERNBERG, 2006). Essas categorias foram divididas em três grupos a serem analisados, conforme Quadro 5. O primeiro grupo está relacionado com as características do indivíduo, o segundo, com a sua relação com o ambiente e o terceiro, com a confluência desses seis elementos.

Quadro 5 - Categorias de análise

Categoria	Dimensões da criatividade (STERNBERG, 2016)
Aspectos relacionados ao indivíduo	Capacidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade e motivação
Aspectos relacionados ao ambiente	Ambiente ou meio em que o indivíduo está inserido.
Confluência dos resultados	Limites, compensações e relação entre os seis elementos

Fonte: elaborado pelo autor

6 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1 AÇÃO PARTICIPANTE

O autor deste trabalho é também professor desta disciplina desde 2016, possui formação em Publicidade e Propaganda, com especialização em Docência na Educação Profissional e tem experiência profissional em direção de fotografia e edição de imagens digitais. As aulas no ensino remoto tinham um encontro virtual com cerca de uma hora por meio do *Google Meet*, onde eram apresentadas as ferramentas do *software* e encaminhadas as atividades de criação. Esse encontro era gravado e disponibilizado posteriormente para os alunos. As atividades tinham o prazo normalmente de uma semana para a entrega, tanto no presencial, quanto no remoto, respeitando as particularidades de cada aluno quanto ao acesso ao computador.

O fato do pesquisador ser também o professor da disciplina também deve ser considerado, especialmente por perceber a relação de docente e pesquisador interagindo com discentes e ao mesmo tempo sujeitos da investigação. Para mitigar esta relação hierárquica existente, principalmente nas questões 4, 5, 6 e 7, todas as entrevistas foram feitas no final de 2020, quando a disciplina já havia se encerrado. A relação estabelecida entre professor enquanto mediador da disciplina e a condução de uma entrevista despretensiosa e neutra também deve ser relatada. Para isso “o entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras.” (BONI; QUARESMA, 2005, p.75). Nesse sentido, não será um relato ou “uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p.57)

Foram muitas os desafios e medidas a serem tomadas na adaptação do ensino remoto durante a pandemia, pois foram analisadas as particularidades de cada estudante com relação ao acesso a tecnologia. As medidas protetivas de isolamento e distanciamento social foram muito repentinas e as aulas precisaram mudar de ambiente rapidamente. A instituição mostrou apoio profissional aos docentes e estrutura técnica para acolher essa transformação. Foram oportunizados diversos cursos e encontros virtuais para esclarecer dúvidas e fazer com que as aulas não parassem.

Entre os desafios encontrados, está a necessidade de adequar uma disciplina prática ao modelo remoto, visto que o curso profissionalizante tem como base os exercícios práticos da

profissão. A metodologia adotada pelo professor durante a disciplina, foi aulas expositivas e dialogadas, exemplos de casos, oficinas, seminários e apresentação de trabalhos. A diferença para o ensino remoto foi um maior consumo de tempo para a preparação da aula por parte do educador, visto que havia a necessidade de gravar vídeos com explicações detalhadas sobre determinada atividade. Mas de forma geral, o cronograma das atividades e do desenvolvimento da aprendizagem no modelo remoto não sofreu alterações com relação ao modelo presencial.

No formato presencial e no modelo remoto, as três primeiras aulas da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do segundo semestre de 2019 são de aproximação com os alunos e observação sobre o nível técnico de cada estudante. Para a turma presencial, com 16 estudantes, inicialmente foi feita uma explicação de forma oral com o auxílio do projetor sobre o funcionamento das atividades, sobre o plano de ensino da disciplina e sobre o uso do ambiente virtual da disciplina. Foram exibidos alguns trabalhos das turmas anteriores e falado sobre as habilidades a serem desenvolvidas no semestre. Os alunos também foram convidados a contribuir com sugestões de aprendizagem e projetos a serem desenvolvidos de acordo com o interesse da turma. Essa parte introdutória da disciplina no modelo presencial tem um papel importante para a aproximação do professor com a turma e os alunos interagem de forma espontânea.

Na primeira aula no formato presencial, a partir da segunda metade do período, e após as explicações do planejamento de ensino, foi apresentado o *Adobe Photoshop* para a turma. Percebeu-se um determinado grau de ansiedade da turma e motivação para começar a utilizar o *software*, visto que, metade dos estudantes já conhecia o aplicativo, mas nunca tinha utilizado ele ou não sabia como utilizar. O comportamento dos estudantes nas aulas iniciais estava muito direcionado para a aprendizagem prática. Devido a isso, foram feitas atividades direcionadas ao uso das principais ferramentas, como alterar o fundo de uma imagem e escrever um texto sobre uma foto. Nessa fase inicial, é possível verificar que existem alguns estudantes já bem familiarizados com o programa, enquanto alguns estão menos avançados no uso das ferramentas de criação disponíveis.

No modelo remoto, essa interação e aproximação com os estudantes não ocorre de forma tão intensa nas primeiras aulas. A plataforma utilizada para a conexão entre professores e alunos é o *Google Meet* e pode ser acessada por *smartphone*, *tablet* ou computador. Os estudantes costumavam deixar a câmera e o microfone desligado, por falta dos periféricos necessários para a conexão ou por questões particulares. Existe também a questão do tempo de fala durante a disciplina remota. Percebeu-se que aulas discursivas com mais de uma hora, mesmo sendo tema de interesse da turma, começavam a desmotivar os alunos caso não fosse feito algum exercício

prático. Isso ocorre também pelo fato de as interações com a turma no ensino remoto não serem imediatas, pois existe um tempo para o estudante responder uma questão que no formato presencial seria instantânea. Essas respostas imediatas e as dúvidas eram feitas pelo *chat* do aplicativo.

Na turma do primeiro semestre de 2020, da terceira para a quarta aula, ocorreu o período de mudança do formato presencial para o remoto, devido às restrições impostas pelos órgãos federais e municipais e as regras de distanciamento social causados pela pandemia. O planejamento seguiu conforme os semestres anteriores, mas com adaptações de conteúdo, com a possibilidade de atividades teóricas para quem não estava conseguindo acessar o *software*. O andamento da disciplina precisou ser pausado para resolver as questões técnicas, de como fazer a instalação do aplicativo nos computadores dos alunos. A instituição em parceria com a *Adobe* forneceu pelo período de seis meses acesso gratuito aos estudantes. Mas esse processo de instalação era complexo para os estudantes, tendo em vista a disparidade e a estrutura dos computadores disponíveis para acesso. O conteúdo seguiu na sua normalidade a partir da quinta aula, mas o prazo para entrega das atividades precisou ser ampliado, visto que metade da turma não estava conseguindo utilizar o *Photoshop*.

As aulas remotas tinham início às 19 horas e 10 minutos e terminavam às 22 horas e 30 minutos. A parte expositiva da aula durava no máximo uma hora ou até uma hora e meia e, logo após, os estudantes faziam exercícios sobre o conteúdo visto em aula. Foi possível perceber que, no primeiro semestre de 2020, o número de alunos que permaneceram conectados no *Google Meet* após esse horário foi diminuindo de forma gradativa. Quando questionados sobre isso, alguns alunos relataram que preferiam fazer as atividades com calma, no final de semana, e outros porque ainda estavam com dificuldades para acessar o *software*. No segundo semestre de 2020, após a primeira parte da aula, somente dois alunos permaneciam conectados até às 22 horas e 30 minutos. Entre os motivos, os estudantes relatavam principalmente que estavam utilizando horários alternativos para a criação, como intervalos do trabalho e finais de semana.

Quanto à avaliação, conforme explicado no capítulo 4, os critérios consideram a participação e envolvimento no processo, originalidade, uso das ferramentas do software e compreensão sobre os conceitos básicos. Esse *feedback* quanto à aprendizagem coletiva e individual é apresentada para os alunos sendo feito em forma de revisão, em que o professor apresenta alguns trabalhos elaborados até o período, sem identificar o aluno, mas como forma de compartilhar as técnicas utilizadas pelos colegas. Nos semestres remotos, foi necessário persistência e, por vezes, foi necessário entrar em contato de forma particular por meio do *Whatsapp* com cada estudante para saber o motivo da não entrega das atividades. A maior parte

desses alunos alegava problemas técnicos de instalação do *software*. Para estes estudantes o prazo foi sendo flexibilizado ainda mais, tendo como prazo limite para entrega dos trabalhos o final do semestre.

Durante a disciplina presencial foi possível perceber que a segunda metade da aula era o momento em que o professor circulava pela sala de aula respondendo as dúvidas individuais dos estudantes. No modelo remoto, O canal oficial de comunicação adotado pela instituição foi o *Google Meet*, mas ficava a critério do professor repassar seu contato pessoal aos estudantes. Percebeu-se uma autonomia por parte dos estudantes no ensino remoto, que resolviam suas dúvidas buscando soluções no *Youtube* ou em outros *sites*. O professor ficava disponível, mas era pouco requisitado para esclarecer dúvidas no período da disciplina. Porém, ao longo da semana, as dúvidas chegavam para o professor por meio do *Whatsapp*. Esse fato demonstra que os horários para a criação e o tempo das atividades passaram a ser estipulados pelos estudantes.

6.2 ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

Foram feitas oito entrevistas semiestruturadas em profundidade com estudantes da disciplina de Tratamento de Imagens do Curso Técnico em Comunicação Visual da Univates. Os entrevistados terão sua identidade omitida e serão representados por Estudante A, Estudante B, Estudante C, Estudante D, Estudante E, Estudante F, Estudante G, Estudante H. Quanto ao período em que cursaram a disciplina, foram agrupados da seguinte forma:

- Estudante A e B: cursaram a disciplina no segundo semestre de 2019;
- Estudante C e D: cursaram a disciplina no primeiro semestre de 2020;
- Estudante E, F, G e H: cursaram a disciplina no segundo semestre de 2020.

A fim de manter uma congruência nas respostas, criou-se um roteiro de perguntas a serem feitas, conforme apresentado no Apêndice A. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020 por meio de videoconferência, gravadas e arquivadas para posterior organização e comparação, sendo transcritas no Apêndice B. Para alcançar os objetivos propostos, serão descritas neste capítulo somente as respostas que possuem relevância com o tema desta pesquisa.

Os resultados foram analisados por meio da discussão entre o referencial teórico, ponto de vista dos estudantes e observação participante do professor. Cabe ressaltar o papel do observador na pesquisa científica, sua neutralidade, ética e respeito a cientificidade deste

estudo. Os três semestres da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do Curso Técnico de Comunicação Visual da Univates observados foram o segundo semestre de 2019, o primeiro semestre de 2020 e o segundo semestre de 2020.

A análise foi estruturada em três categorias, originadas da teoria da criatividade de Sternberg (2006). Dessa forma, primeiramente serão analisadas as questões relacionadas ao indivíduo, posteriormente os aspectos que envolvem o ambiente e, por último, a confluência de todos os fatores. Também é necessário apontar a necessidade de se olhar individualmente para cada ambiente e particularidades do sujeito ao estudar a criatividade, em uma perspectiva multidimensional, conforme descrito em Hennessey e Amabile (2010). Isso porque a sociedade e o meio em que os indivíduos convivem, podem ter diversas consequências no processo criativo e essas características podem ter um efeito estimulante ou inibitório no desenvolvimento da produção criativa. A análise também considera que ao observar os elementos e os parâmetros que caracterizam os processos criativos, é elementar considerar os aspectos individuais e particulares nos argumentos de cada ambiente e sujeito.

Ainda é importante compreender que os critérios de análise não foram separados de acordo com o ambiente, como presencial ou remoto, mas agrupados por categorias que confrontam e harmonizam as características específicas de cada ambiente e seus reflexos sobre a criatividade. Da mesma forma, as pesquisas de criatividade e os sistemas educacionais são formados por diferentes expectativas culturais e ideologias, portanto também devem ser considerados os fatores locais e culturais nas suas metodologias (HENNESSEY; AMABILE, 2010). Isso resulta em equipes e organizações inteiras com diferentes preferências e habilidades, conhecimento e arranjos de trabalho seriam bons resultados para alguns problemas e maus resultados para outros.

6.2.1 Aspectos relacionados ao indivíduo

A elaboração das perguntas do questionário foi estruturada para dar maior fluidez a conversa. Dessa maneira, as questões foram roteirizadas para dar mais tranquilidade e conforto aos entrevistados. A média da faixa etária dos estudantes teve uma variação entre 18 e 24 anos. Devido a essa proximidade, este aspecto não foi analisado e aprofundado, bem como outras características descartadas como sexo, renda e classe social. A primeira pergunta refere-se as capacidades de domínio do campo de atuação. Nesse aspecto, o grupo pesquisado mostrou-se heterogêneo. Quando questionados sobre sua relação com as áreas criativas, alguns estudantes

responderam que já trabalham profissionalmente na área e inclusive já utilizavam o software da disciplina de forma profissional. Outros buscavam aprimoramento e colocação no mercado de trabalho e utilizaram o *Photoshop* pela primeira vez durante a disciplina. Sabe-se que conhecimento pode ajudar ou atrapalhar a criatividade (STENBERG, 2006). As habilidades relevantes para a criatividade incluem estilos de trabalho, estilos de pensamento e traços de personalidade (AMABILE, 1983). Quanto aos aspectos profissionais, a maior parte dos estudantes trabalha durante o dia e estuda no período da noite.

A organização do tempo e o momento escolhido para a criação também foi um ponto a ser questionado. O Entrevistado H relatou que devido a pandemia e ao ensino remoto, suas criações eram feitas nos finais de semana ou em períodos de folga, tendo maior liberdade de tempo. Tempo esse, que no ensino presencial acaba sendo restrito ao período da disciplina. No papel de docente da disciplina, é importante ressaltar que durante o ensino presencial, grande parte dos estudantes não via necessidade de ter um computador em casa com o software instalado. Isso porque, como relata a estudante B, para alguns alunos a estrutura dos laboratórios de informática da instituição era melhor do que se tinha em casa. Outro elemento analisado estabelece o prazo para realização das tarefas e sua relação com o momento de criação. Nesse aspecto o Estudante E afirmou que essa relação depende de “como a gente se sente no momento da criação” e relata que criar em outros momentos fora da disciplina pode trazer benefícios. A Estudante D respondeu que tem o costume de fazer os trabalhos próximos da data de entrega e que mesmo na aula remota nunca usou o período da disciplina para criar.

Nesse aspecto, Csikszentmihalyi (1996) descreve que a maioria dos indivíduos criativos descobre cedo quais são seus melhores ritmos para dormir, comer e trabalhar. Um controle semelhante se estende à estruturação do tempo. Segundo sua teoria, algumas pessoas criativas têm agendas extremamente apertadas e podem dizer com antecedência o que farão entre três e quatro da tarde de uma quinta-feira, daqui a dois meses. Outros estão muito mais relaxados e de fato se orgulham de nem saber o que farão mais tarde hoje. O que importa não é se a pessoa segue um cronograma rígido ou flexível, mas sim, ser dono do próprio tempo (CSIKSZENTMIHALYI 1996). Pois estabelecer padrões de ação pode contribuir para libertar a mente das expectativas que exigem atenção e permite uma concentração intensa nos assuntos que contam. Da mesma forma que, ao agir de forma criativa, os indivíduos atendem às suas vozes interiores, suas crenças pessoais sobre o que é certo ou vale a pena, em vez de ser influenciado por pontos de vista contrários. (TREFFINGER et al., 2002).

A característica que relacionam o tempo e prazos de criação também apontam para outro aspecto, que é a liberdade de criação. O Estudante C afirma que usou o tempo livre para criar.

O estudante D, respondeu que às vezes preferia fazer com calma, durante o final de semana, com liberdade de tempo. A liberdade de tempo é relativa, visto que existe um cronograma da disciplina a ser seguido e que avança a cada semana. Portanto, existiu uma flexibilidade quanto aos prazos de entrega das atividades, principalmente no primeiro semestre de 2020, durante o período de adaptação do ensino remoto. Mas os prazos existiam e precisavam ser cumpridos para encerrar o semestre letivo.

Além da liberdade de tempo, também foi considerada a liberdade de criação e expressão das ideias. Nesse aspecto, o Estudante B afirma que durante a disciplina, no formato presencial, tinha a orientação do professor de como realizar a atividade, mas não houve limitações para a criação, tendo a mente livre para criar. O estudante ainda afirma que criou “coisas bem loucas para a disciplina”. Porém a liberdade pode ser barrada na falta de domínio sobre o software, como relata o estudante H. Essa falta de conhecimento das ferramentas do *Photoshop* pode ser um limitador, mas também pode permitir ao indivíduo processos inovadores de criação. Isaksen (1995) verificou que as características que estimulavam a criatividade individual eram a liberdade, desafio, apoio, confiança, humor e a vontade de arriscar. Quando os indivíduos tinham a percepção destes aspetos, as suas possibilidades de atuar, criativamente, eram superiores. Da mesma forma, afirma o Estudante G que teve liberdade para usar as ferramentas da forma que queria.

A liberdade para criar e uma maior flexibilidade nos prazos de entrega, pode desenvolver uma relação com a motivação. Essa perspectiva será analisada neste trabalho como dimensão ligada ao indivíduo, conforme descrito em Sternberg (2006). Porém, esse aspecto é apontado por Amabile (1983) como característica ligada ao ambiente. Segundo a autora a dimensão da motivação da tarefa envolve o desejo de fazer algo para seu próprio bem ou com base no interesse na atividade por uma pessoa em particular em um determinado momento. Algo que a autora chama de motivação intrínseca e que é definida como propulsora e remete a fazer algo pelo puro prazer, interesse e desafio pessoal da própria tarefa. Na entrevista com os estudantes ficou relatado uma adesão motivadora pela criação da tarefa final, intitulada Releitura de um cartaz de filme ou série. Ao passar a tarefa, já surge um elemento surpresa, vindo do Estudante G que levantou a hipótese de criar um cartaz de *game*. A abertura dessa possibilidade gerou uma motivação intrínseca no estudante. O caminho percorrido até chegar na montagem final foi observado ao longo da disciplina, com perguntas e dúvidas específicas inerentes a atividade. Nesse ponto, pode haver também um nível ideal de desafio, no qual as demandas de trabalho não estão nem muito abaixo nem muito acima das habilidades atuais da

pessoa (CSIKSZENTMIHALYI, 1997). O Estudante D e o Estudante E enfatizam que algumas atividades foram vistas como desafio.

O desafio do Estudante D foi a releitura de um cartaz da série *Stranger Things*, da *Netflix*. Após a entrega do trabalho, o aluno descreveu em aula como foi o processo de criação, valorizando sua arte perante os colegas, de forma semelhante como apontado pela Teoria do Investimento da criatividade (STERNBERG; LUBART, 1995). O estudante ainda relata na entrevista que costuma elaborar um texto explicativo descrevendo os processos e das suas criações.

A Estudante A relacionou a liberdade de escolha dos elementos de montagem com a motivação do processo criativo e ainda faz uma ligação com a interdisciplinaridade que a tarefa proporcionou. Dessa forma, o contato com as artes e a troca de experiência entre as diferentes esferas de conhecimento, ajuda a compor a bagagem do futuro profissional. (CAMNITZER, 2015). O autor descreve que ao criar uma relação com diferentes campos dos saberes, ou com experiências estéticas e artísticas, são explorados novos parâmetros de experiências e isso reflete nas nossas referências.

Outra percepção dos aspectos ligados a motivação do indivíduo para criação ao longo da disciplina pode ser resumida pelo estudante D como montar portfólio e a vontade de aprender a usar o *Photoshop*. Para o estudante, a motivação está no prazer de criar e na busca pela evolução do conhecimento. O aprendizado da ferramenta também pode ser motivador quando colocado em prática no meio profissional, como relata o Estudante F. Da mesma forma, a motivação em aprender e buscar novos conhecimentos precisa estar adequada a alguns parâmetros, pois para adquirir o conhecimento de um campo específico é necessário que uma pessoa tenha esperanças de criar e produzir algo novo (WEISEBERG, 2002). O conhecimento em excesso pode bloquear a criação.

6.2.2 aspectos relacionados ao ambiente

Para analisar o meio em que os estudantes criam e seus possíveis reflexos na criatividade, Sternberg (2006) aponta que o ambiente deve apoiar e recompensar as ideias criativas. Alguém poderia ter todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, mas sem algum suporte do ambiente, a criatividade que uma pessoa tem dentro de si pode nunca ser exibida. Scritchfield (1999), refere-se ao ambiente como local onde o sujeito se encontra,

onde o produto é produzido ou onde o processo criativo ocorre. Para o autor, é o local onde a criatividade pode se desenvolver ou ser inibida.

O Estudante E, relata que não vê dificuldades em criar em ambientes com mais pessoas ao seu redor. Já o Estudante D, relata que o local onde mais consegue criar é o seu quarto, onde tem silêncio e por isso consegue encontrar maiores níveis de concentração. Esse exemplo mostra claramente que a relação do indivíduo com o local de criação é muito particular e deve ser analisada individualmente, nunca de forma generalizada. Os estudantes B e C afirmam que a sala de aula era um ambiente favorável para o aprendizado, pois tinham auxílio do professor. O desafio maior talvez tenha sido adequar uma disciplina prática ao modelo remoto, visto que os estudantes perguntam em sala de aula e o professor pode dirigir-se ao aluno e sugerir determinada orientação. No modelo virtual é preciso que o estudante primeiro compartilhe a tela e mostre sua dúvida para que posteriormente o professor compartilhe a sua tela e aponte uma resposta. Esse processo, um pouco mais demorado, pode fazer com que o aluno procure meios próprios para resolver suas dúvidas. O que também não é negativo, visto que o estudante terá que utilizar recursos próprios para solucionar um problema.

De acordo com Sternberg e Williams (1996), há muitas maneiras pelas quais educadores podem fornecer um ambiente que estimule a criatividade. Para os autores, a criatividade se desenvolve não quando lhes é dito, mas quando lhes é mostrado como. Embora esse conceito não deva ser generalizado, durante as aulas dos três semestres analisados, as dúvidas dos estudantes no modelo presencial eram respondidas durante o período da disciplina. No ensino remoto, as perguntas dos estudantes quanto ao uso do *software* vinham por aplicativo de mensagens ao longo da semana. Na maioria dos casos o aluno gravava um vídeo com seu telefone e enviava a questão ao professor, que respondia da mesma forma.

O estudante G optou em ir presencialmente até a Univates durante algumas aulas do segundo semestre de 2020, relatando problemas técnicos em seu computador. Os espaços mais utilizados pela maioria dos estudantes entrevistados foi o seu quarto. Para Davis (1984) a composição do local de criação é formada por três categorias: estrutura física, estímulos físicos e artefatos simbólicos. Quando questionados sobre a infraestrutura e aspectos simbólicos do meio de criação, o Estudante A afirmou que uma sala de aula com mais cores ou com um ambiente temático, pode trazer benefícios para a sua criatividade. Já o Estudante B, respondeu que, embora goste de estar na Univates e usufruir da estrutura da universidade e seus espaços de convívio, o local de criação não interfere no seu processo criativo. Sobre este aspecto, Florida (2011) aponta que existem variáveis indicativas que representam o potencial criativo desenvolvido nas universidades, empresas e centros de pesquisa. Algumas dessas

características acabam exigindo que os trabalhadores se reúnam em áreas próximas de serviços e de interesses, para que as áreas de especialização se complementem entre si. Importante observar aqui que a área da Univates e o seu entorno, ao longo dos cinquenta anos de história, se tornou um ponto de diversidade urbana, com bares, restaurantes e espaços de lazer.

O Estudante E, também afirma que o aprendizado ocorre em qualquer formato, seja presencial ou remoto. Porém as oportunidades de aproveitamento, rede de relacionamentos e contato direto com as pessoas acaba deixando de existir no ensino remoto. O aluno sugere a criação de um ambiente virtual do curso para trabalhar de forma colaborativa e reestabelecer esta rede de contatos de forma remota. Em um estudo sobre as organizações, Schepers e van den Berg (2007) apontam que o compartilhamento de conhecimento, por sua vez, é incentivado se as equipes forem percebidas como cooperativas ao invés de competitivas e se os funcionários esperam ser tratados de maneira justa.

De acordo com Batey e Furnham (2006), a criatividade pode estar associada com as interações do sujeito com sua família, escola e sociedade. O estudante G apontou influências do ambiente social durante o período da pandemia. De acordo com o seu relato “essa questão ainda está sendo bem difícil, principalmente no momento de criar algum material”. Já o Estudante E, destaca que “quando eu estou com problemas de modo geral, eu só quero ficar assistindo séries na televisão. Eu não quero fazer mais nada, não quero pensar, indiferente de ter ou não pandemia. Isso porque com a pandemia a gente tem que aprender a lidar com ela”. Nesse caso os fatores externos podem existir, mas não necessariamente foram ocasionados pela pandemia. Porém, esse cenário de isolamento também pode provocar fenômenos de ansiedade, depressão, sono irregular e cansaço mental.

Dessa forma, um local favorável aos processos criativos interage com as experiências de vida que as pessoas têm nesses contextos. Já os cenários apontados por Bitner (1992), com aspectos como iluminação, temperatura, cor, disposições dos móveis e demais símbolos relacionados ao ambiente físicos foram relatados somente pelo Estudante A e Estudante B.

As categorias de análise aqui abordadas buscam compreender as características individuais e comportamentais do estudante frente ao processo de criação acadêmica. Analisar esses aspectos de forma separada do ambiente não compromete a confluência entre eles, visto que todos possuem relações e compensações, como apontado por Sternberg (2006).

6.2.3 Confluência dos fatores

As respostas dos estudantes apontam para possíveis caminhos e soluções a serem adotados para o ensino das áreas criativas. O estudante E relata que existe uma carência no aproveitamento dos momentos presenciais, pois há pouca interação com os colegas, por exemplo. Já em um ambiente mais colaborativo, o estudante relata ter uma maior interação e uma tendência de conversar mais com o colega, de pedir a opinião do colega sobre o trabalho. Segundo o estudante “é o tempo entre o final da aula e o tempo até o ônibus sair, que a gente fica conversando e que a gente tira dúvidas. Acho que a gente evoluiu muito no remoto ou com o EAD, mas isso é o que mais se perde no ensino online, essa rede de contatos. Não sei, talvez tentar criar uma plataforma de *coworking* digital ou uma plataforma para ter essa rede de contatos, dentro do próprio curso, que se buscassem ideias ou cases, enfim, que os alunos dessem opinião para ter pautas que hoje a gente não está tendo”. É possível trazer aqui as características apresentadas pelo autor da área das cidades criativas, que descreve que as cidades falham em atrair, manter e facilitar as atividades da classe criativa têm menos probabilidade de alcançar altos níveis de prosperidade e crescimento econômico (FLORIDA, 2002). Membros da classe criativa, especialmente aqueles cujo trabalho é "supercriativo", como designers de software e profissionais da tecnologia de ponta, tendem a preferir cidades constituídas por uma infraestrutura tecnológica avançada, com grandes universidades e institutos de pesquisa.

O processo de pensamento criativo pode ser ensinado? O questionamento de Rhodes (1961) é um aspecto relevante nesse momento. Enquanto algumas teorias sugerem 25 estratégias para o desenvolvimento do pensamento criativo (STERNBERG; WILLIAMS, 1996), outras preferem ressaltar cinco métodos para “matar” a criatividade (HENNESSY; AMABILE, 1987).

Hennessey e Amabile (2010) apontam a necessidade de se olhar individualmente para cada ambiente ao estudar a criatividade. A sociedade e o meio por onde os indivíduos convivem, pode ter diversas consequências no processo criativo, ou seja, o ambiente pode ter um efeito estimulante ou inibitório no desenvolvimento da produção criativa. Para o estudante A e B, as relações estabelecidas no ambiente presencial da universidade são fundamentais para a resolução de problemas e para o desenvolvimento da criatividade. O aluno B argumenta a adoção de um sistema híbrido de educação, com aulas remotas e presenciais e que “a universidade como um todo, te coloca em um *networking* muito grande, os professores sabem de vagas e indicam para os alunos, os alunos sabem de vagas e indicam para os colegas”. O aluno também descreve que se sente motivado ou estimulado a participar dos momentos

coletivos, principalmente pelas oportunidades trazidas em pauta nesse meio, seja presencial ou remoto.

Por fim, é possível fazer uma reflexão sobre os possíveis caminhos a serem adotados após a pandemia, visto que o ensino presencial não será extinto pelo modelo remoto e *online*. Como afirma Jenkins (2008), o surgimento de uma inovação não substitui outra: palavras impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro e a televisão não eliminou o rádio.

Com relação a pergunta que aborda o ambiente social e os fatores externos, é importante ressaltar que os fatores locais e culturais que, mesmo antes da pandemia, esses fatores existem e são descritos como fatores culturais e locais (HENNESSEY; AMABILE, 2010). Embora o ambiente social mais comentado pelos estudantes tenha sido a pandemia, a pergunta “você teve algum fator externo, social ou particular que afetou a sua criação ao longo da disciplina?”, refere-se não somente ao cenário da COVID-19, mas também a questões em seu ambiente familiar, cultural e da sua comunidade local, que de alguma forma fazem parte do ambiente de criação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto foi o de compreender o ambiente de aprendizagem antes e durante a pandemia e sua relação com o processo criativo dos estudantes. Para isso, foi adotado o campo de estudo acadêmico dos participantes como sendo o ambiente de criação, pois acredita-se que experiências pelas quais o estudante passa, pode influenciar no seu desenvolvimento criativo. Ribeiro e Fleith (2007) mencionam que a escola é um lugar que pode influenciar a criatividade.

Os resultados mostram que o ambiente criativo, portanto, de fato influencia o processo criativo e o produto, mas não a pessoa criativa. Consistente com essa ideia, Trnova (2015) afirma que a criatividade dos alunos depende do contexto em que estão inseridos. Os resultados sugerem a importância de que as escolas devem contribuir com sua organização e objetivos, a fim de redefini-los de forma a promover a criatividade. No ensino profissional e superior, muito é necessário mudar a atual reprodução do conhecimento para uma forma de pensar mais reflexiva e criativa (Oliveira & Alencar, 2007). Como disse Trnova (2015, p.104), “É desejável encorajar os alunos a experimentar, a inovar, não dando-lhes todas as respostas, mas dando-lhes as ferramentas de que precisam para descobrir quais podem ser as respostas ou para explorar novos caminhos” (p. 104).

Pensando nisso, os educadores podem ajudar e promover não só a criatividade, mas outros aspectos, como a motivação, pois a relação entre criatividade e motivação intrínseca já foi comprovada em pesquisas anteriores (de JESUS *et al*, 2013).

Cabe ressaltar o apelo de que os educadores devem permanecer interessados pela natureza da criatividade, apreciados pelo trabalho árduo de décadas passadas (RHODES, 1961), além da importância de identificar os fatores associados ao processo criativo.

O tema da criatividade tem apelo interdisciplinar, pois o fenômeno ao qual se aplica o termo criatividade é o fenômeno da síntese do conhecimento. A esperança de uma maior unificação do conhecimento reside na continuação dos estudos de criatividade. Há aventuras pela frente em aprender a identificar a pessoa criativa, em ensinar o processo criativo, em aprender como tomar as temperaturas de uma pessoa e de seu ambiente sob circunstâncias. E, finalmente, haverá uma nova perspectiva de educação com um pano de fundo de conhecimento unificado.

Ainda, é possível fazer uma reflexão sobre os possíveis caminhos a serem adotados após a pandemia, visto que o ensino presencial não será extinto pelo modelo remoto e *online*. Como afirma Jenkins (2008), o surgimento de uma inovação não substitui outra: palavras impressas

não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro e a televisão não eliminou o rádio.

Sugere-se a necessidade de mais estudos sobre os principais conceitos desta pesquisa e de ampliar a amostra para outras universidades, especificamente pelo pequeno efeito de controle contabilizado pela amostra. Também pode ser útil replicar esta pesquisa em outros níveis educacionais, como uma forma de compreender a importância do ambiente criativo no desenvolvimento de comportamentos criativos futuros. Por fim, acreditamos que é fundamental coletar uma amostra que inclua participantes de diferentes ambientes, como as ciências exatas, para explorar mais as possíveis diferenças entre os diferentes campos de estudo. Estamos cientes da possível limitação de estudar uma variável tão complexa focando simplesmente no campo de estudo dos participantes, pois muitas outras variáveis também podem influenciar este ambiente, como professores e formas de ensino diferentes, o entorno físico, a cultura, entre outros. Apesar dessas limitações, acreditamos que esta pesquisa pode nos dar um vislumbre da relação entre o ambiente criativo e a pessoa, processo e produto criativos, destacando a importância de promover o ambiente criativo para criar uma vida criativa melhor.

Uma questão relacionada, então, é a avaliação adequada dos educadores sobre o talento criativo em suas aulas. Com a pressão atual para um ensino e aprendizagem mais centrado no aluno nas escolas e universidades, esses princípios fornecem uma base sólida para começar a estimular o pensamento criativo. Conforme sugerido nesta pesquisa, existem muitos programas para estimular a criatividade e o pensamento criativo, porém, como em muitas áreas da educação, parece não haver um programa ou modelo que supere o outro no estímulo à criatividade na totalidade dos estudantes. Cabe aos educadores escolherem os programas que melhor atendam às necessidades de seus alunos em sua instituição de ensino ou escola.

A pandemia da COVID-19 trouxe uma democratização do conhecimento, o que obriga os educadores a reverem as metodologias de ensino. “Por outro lado, a abundância de informação na atualidade exige habilidades de seleção em relação ao que realmente vale a pena de ser aprendido e essa é uma competência importantíssima no mundo *online*” (SILVA, 2014, texto digital). Assim, como Rhodes (1961, p.310) afirmou há mais de 35 anos, “agora é a hora de cada professor se tornar mais criativo”. Em conclusão, pode muito bem ser que a afirmação de Guilford (1967, p.13) de que “a criatividade é a chave para a educação em seu sentido mais amplo e para a solução dos problemas mais sérios da humanidade” ainda seja relevante hoje.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- AMABILE, T. M. Social psychology of creativity: A componential conceptualization. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1983, 45, p.997-1013.
- AMABILE, T. M. Motivating creativity in organizations: on doing what you love and loving what you do. **California Management Review**, vol 40, n1, 1997, pp. 38-58.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BEGHETTO, Ronald A.; KAUFMAN, James C. Toward a broader conception of creativity: a case for “mini-c” creativity. **Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts**. v.1, p. 73-79, 2007.
- BEGHETO, Ronald A.; KAUFMAN James C.; BAER, John. **Teaching For Creativity in the Common Core Classroom**. New York: Teachers College, Columbia University, 2015.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.
- BOP CONSULTING. **Guia prático para o mapeamento das indústrias criativas**. Londres: British Council, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.
- CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Educação para a arte. Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, p. 13-28, 2009.
- _____. Arte y pedagogia. **Esfera Pública**, 2015. Disponível em: <<http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia>>. Acesso em: 10 de ago. 2019.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. M. Society, culture and person: A systems view of creativity. In Robert Sternberg (Ed.), **The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives**. New York: Cambridge University Press, 1988.
- _____. **Creativity: The Psychology of Discovery and Invention**. New York, NY: Harper Perennial. 1997

_____. Society, culture, and person: A systems view of creativity. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), **The Systems Model of Creativity** (pp. 47–61). Dordrecht: Springer Netherlands, 2014

_____. Society, culture and person: A systems view of creativity. In Robert Csikszentmihalyi, M. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **O ato de criação**. Trad. bras. José M. Macedo. Folha de S. Paulo - Mais!, p. 4-5. 27 jun. 1987. Disponível em: <https://lapea.furg.br/images/stories/Oficina_de_video/o%20ato%20de%20criao%20-%20gilles%20deleuze.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

DEPARTMENT OF CULTURE, MEDIA AND SPORT (DCMS). **Creative industries mapping document**. London: HMSO, 2001.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

DUARTE, Rosina. **SOS Comunicação: estratégias para a divulgação do Terceiro Setor**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). **Mapeamento da indústria criativa do estado Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FIRJAN, 2016.

FLORIDA, R. L. **The Rise of the Creative Class: and How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life**. New York, NY: Basic Books, 2002.

FLORIDA, R., MELLANDER, C., STOLARICK, K. Inside the black box of regional development – human capital, the creative class and tolerance, **Journal of Economic Geography**, v.8, p. 615-649, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILFORD, Joy P. Creativity. **The American Psychologist**, Washington, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

Guilford, Joy P. Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. **Journal of Creative Behavior**, 1, 3–14, 1967.

HARTLEY, John. Creative industries. In: J. Hartley (Org.). **Creative industries**. Londres: Blackwell, p. 1-40, 2005.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. **Creativity and learning**. Washington, DC: NEA Professional Library, 1987.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. Creativity. **The Annual Review of Psychology**, v. 61, p. 569-598, 2010.

HERRERA, Leandro. A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação. **Revista Época Negócios**, São Paulo, 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

HOWKINS, John. **The creative economy: how people make money from ideas**. London: Allen Lane, 2001.

KANTAR IBOPE MEDIA. Disponível em: <<https://my.visme.co/view/vdjpqo3w-data-stories-ed-1-tecnologia>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

JESUS, S. R *et al.* Intrinsic Motivation and Creativity Related to Product: A Meta-analysis of the Studies Published Between 1990–2010. *Creativity Research Journal*. 25. 80-84, 2013.

KAUFMAN, James C; BEGHETTO, Ronald. A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. **General Psychology**, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2009.

KNELLER, George F.; REIS, José. **Arte e ciência da criatividade**. 11. ed. São Paulo: Ibrasa, 1992.

LEITÃO, Cláudia; MACHADO, Ana Flávia (ORG.). **Por um Brasil Criativo: Significados, Desafios e Perspectivas da Economia Criativa Brasileira**. Belo Horizonte: Código Editora, 2016.

LUBART, T. Componential Models. In M. Runco, & S. Pritzker (Eds.), **Encyclopedia of Creativity**. PP 295-300. San Diego: Academic Press: 1999.

MARCUSE Herbert. A Arte na Sociedade Unidimensional. In: LIMA, Luis Costa (Org.). **Teoria da Cultura de Massa**. Trad. Luis Costa Lima. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

MCCRAE, R. R. Creativity, divergent thinking, and openness to experience. **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 1258– 1265, 1987

MINAYO, Cecília M. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, Seana; JOHN-STEINER, Vera. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, p. 61-90, 2003.

NEWBIGIN, John. **A economia criativa: um guia introdutório**. Londres: British Council, 2010.

NICHOLS, John G. Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. **American Psychologist**, v. 27, n. 8, p. 717-727, 1972.

NOVAES, Maria H. **Psicologia escolar**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n.1, p.183-198, 2012.

PEROVANO, Dalton G. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

POTTS, J., CUNNINGHAM, S. Four Models of the Creative Industries. *Revue d'économie politique*. Volume 120. 163-180, 2008

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>> Acesso em: 10 de ago. 2019.

RAUCH, S., NEGRY, C. Does the creative engine run: A consideration of the effect of the creative class on economic strength and growth. **Journal of Urban Affairs**, 28(5), 473–489, 2006

REILLY, Rosemary C. Is expertise a necessary precondition for creativity? A case of four novice learning group facilitators. **Thinking Skills and Creativity**, n. 3, p. 59-76, 2008.

REIS, A. C. F. **Cidades Criativas: da teoria à prática**. São Paulo: SESI-SP, 2012.

RHODES, M. **An Analysis of Creativity**. The Phi Delta Kappan, vol. 42, no. 7, pp. 305–310. JSTOR, 1961.

RUDIO, Franz. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAWYER, R. K., JOHN-STEINER, V., MORAN, S., STERNBERG, R. J., FELDMAN, D. H., NAKAMURA J., CSIKSZENTMIHALYI, M. Counterpoints. **Creativity and development**. Oxford University Press, 2003

SAWYER, R. Keith. Education for innovation. **Thinking Skills Creat**, v.1, p. 41-48, 2006.

SIMONTON, Dean Keith. Creativity: Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 151-158, 2000.

STEREN DOS SANTOS, Tania. **Da neutralidade ao compromisso: a construção do conhecimento científico na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia, Metodologias de pesquisa, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 33-53, 1991.

STERNBERG, R. J.; LUBART, Todd I. **Defying the crowd**. Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: The Free Press, 1995.

STERNBERG, R. J.; WILLIAMS, W. M. **How to develop student creativity**. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development, 1996.

STERNBERG Robert J. **The Development of Creativity as a Decision-Making Process** *Creativity and Development*. 2003

STERNBERG, Robert J. The nature of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n.1, 87-98, 2006.

STERNBERG, Robert. Applying Psychological Theories to Educational Practice. *American Educational Research Journal* - AMER EDUC RES J. 45. 150-165. 2008

STUMPF, I. Pesquisa bibliográfica. In: DUARTE, J. BARROS, A. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006, p.51 a 61.

TREFFINGER D. J., ISAKSEN, S. G., & DORVAL, B. K. **Creative problem solving: An introduction** (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press, 2000.

TREFFINGER, D., YOUNG, G., SELBY, E., & SHEPARDSON C. Assessing creativity: a guide for educators. Storrs, CT: **The National Research Center on the Gifted and Talented**, 2002.

TURNER, Graeme. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997.

UNESCO. **Creative economy report: widening local development pathways**. Nova Iorque: United Nations Development Programme, 2013.

UNESCO. **Understanding Creative Industries: Cultural statistics for public-policy making**. 2006. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29947&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html>. Acesso em: 10 de ago. 2019.

WARD, T.B.; SMITH, S.M. & FINKE, R.A. Creativity Cognition. In: Sternberg, R.J. (Ed.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2008, p 189-212.

WEISBERG, R.W. Creativity and knowledge: a challenge to theories. In: Sternberg, R.J. (Ed.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2008, p. 226-250.

YAMAOKA, Eloi Juniti. O uso da Internet. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (Orgs.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2006. p. 146-161.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Qual a sua experiência na área de criação?

Qual o local que você mais utilizou para a criação durante as atividades da disciplina?

Quanto aos aspectos físicos: computador, software, local de criação, qualidade da *internet*, domínio do ambiente virtual, etc., como isso influenciou ou não o seu processo de criação?

Você se sentiu livre para criar e expressar suas ideias ao longo da disciplina?

O tempo para realizar as atividades foi adequado?

Você achou adequada a forma de avaliação, devolutivas e *feedback* dos trabalhos?

Você se sentiu motivado para realizar as tarefas da disciplina? O que mais motiva você em uma tarefa acadêmica? Ou qual tarefa você se sentiu mais motivado para fazer?

Como é a sua interação com o grupo, você perguntou a opinião dos colegas sobre algum trabalho ou usou como inspiração a atividade de algum colega?

Você teve algum fator externo, social ou particular que afetou a sua criação ao longo da disciplina?

Você considera que o ambiente ou o local de criação influencia na aprendizagem?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM ESTUDANTES

Para contemplar o objetivo geral da disciplina que busca analisar o ambiente de aprendizagem antes e durante a pandemia e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes e os demais objetivos, foi elaborado uma entrevista em profundidade com alguns estudantes da disciplina. Os estudantes participaram de forma voluntária da pesquisa e foram divididos por semestre.

Questões específicas

1. Qual a sua experiência na área de criação?

Estudante A: sou fotógrafa e trabalho com criação a três anos em um estúdio de foto.

Estudante B: sou graduada em direito, mas não atuo na área. Atualmente trabalho com gerenciamento de conteúdo digital e com marketing digital.

Estudante C: sou criadora de conteúdo e gerencio redes sociais. Também presto auxílio na empresa do meu pai, mas não é na área de criação.

Estudante D: trabalho com diagramação no jornal da cidade e crio *posts* para as redes sociais com as manchetes do jornal.

Estudante E: sou graduada em pedagogia e trabalho em uma escola particular na parte administrativa e gerencio as redes sociais da escola.

Estudante F: sou *freelancer* na área de criação e trabalho em uma agência de propaganda. Trabalho com criação de conteúdo para *web* e direção de arte.

Estudante G: sou fotógrafa e faço alguns materiais para redes sociais. Mas como tem pouca demanda agora estou me dedicando mais aos estudos.

Estudante H: não trabalho na área de criação no momento, mas estou em busca. Somente treino e faço criação nos exercícios das disciplinas.

2. Qual o local que você mais utilizou para a criação durante as atividades da disciplina?

Estudante A: tinha materiais que eu conseguia criar mais em aula e outros que eu preferia levar para casa, porque na aula a gente não tinha muito tempo. Eu conseguia ter mais

criatividade em casa porque eu tinha mais tempo, mas ao mesmo tempo em casa a gente sempre deixa para depois.

Estudante B: eu criei bastante coisa em sala de aula porque tinha o auxílio do professor, para tirar dúvidas e perguntar. Eu gosto de ter esse apoio do professor, embora eu sou muito intuitiva, eu gosto de ver tutoriais na *internet* e ir pesquisando, mas quando eu não conseguia terminar em sala de aula eu trazia para casa, no meu computador. Até porque o computador da Univates é bem mais rápido que o meu.

Estudante C: praticamente em casa, não tinha um lugar específico. Às vezes era no quarto ou na cozinha. Às vezes fazia no intervalo do trabalho. Na Univates eu tinha contato com as pessoas, era mais fácil, podia interagir com os colegas, tirar dúvidas com o professor.

Estudante D: foi 100% o meu quarto, porque aqui eu tenho privacidade e é melhor para a gente se concentrar. É o nosso escritório particular e é onde estou agora, que é o melhor espaço para criar e conversar.

Estudante E: eu aproveito o meu horário de intervalo. Eu não volto para casa no meio-dia, então, eu acabo aproveitando o horário de intervalo. Mas principalmente nos finais de semana. Daí eu acabo fazendo no meu próprio quarto que tem uma mesa de escritório e um espaço adequado para isso. Às vezes, até quando os meus pais convidam para jantar, eu levo o meu note e vou conversando com eles e fazendo. Não me importo em criar em ambientes que tenham mais pessoas.

Estudante F: eu tenho meu note em casa e às vezes também crio em casa, mas na maioria das vezes eu prefiro criar no meu serviço fixo. Então, quando tem um tempo ou nos intervalos eu faço as atividades das disciplinas.

Estudante G: fui algumas vezes na Univates, pois não consegui instalar o *Photoshop* no meu *notebook* e ele era muito lento. E quando eu não conseguia ir até a Univates eu criava em casa, na cozinha, no meu quarto ou no escritório do meu pai. Até agora, no final do semestre, chegou meu computador novo. Mas não tinha um local específico.

Estudante H: no meu quarto, particularmente porque é um lugar que dá para ficar isolado do resto da casa, daí eu acho que para mim facilita mais e eu consigo me concentrar melhor.

3. Quanto aos aspectos físicos: computador, software, local de criação, qualidade da internet, domínio do ambiente virtual, etc., como isso influenciou ou não o seu processo de criação?

Estudante A: eu acho que pra mim o local influencia. Uma sala que tem mais cor, por exemplo, vai trazer mais criatividade. O computador também, porque os computadores do laboratório de informática não permitem que a gente instale mais fontes. E fontes ajuda muito na criatividade.

Estudante B: para mim o ambiente físico não influencia. Óbvio que é muito legal chegar num ambiente diferente, legal e a Univates tem esses ambientes, a estrutura é muito boa não tenho do que reclamar, gosto muito do ambiente da instituição.

Estudante C: não estava conseguindo acessar como estudante o pacote Adobe, então eu tive alguns problemas no início, mas depois que chamei o suporte técnico dos laboratórios de informática da Univates consegui resolver.

Estudante D: no início foi bem complicado, demorou um pouco até conseguir instalar o *software*, mas depois que foi feito um vídeo explicando o passo a passo de como fazer, ficou melhor.

Estudante E: eu queria ter usado a versão licenciada da Univates. O acesso remoto oferecido para a disciplina eu não me acertei muito bem. Infelizmente eu tive que apelar para os técnicos de informática. Acho que o *software* poderia ser mais acessível para os estudantes, para que a gente tenha a versão correta dele. Não é qualquer estudante que consegue pagar cerca de 80 reais por mês para usar um *software*. Isso é o preço do transporte.

Estudantes E e F: relataram que não tiveram interferência de fatores de infraestrutura.

Estudante H: tive um problema para instalar o *software* no início do semestre, aí acabei comprando a versão original e daí consegui fazer os trabalhos em casa. Meu computador é lento e às vezes não consigo usar o *Meet* e o *Photoshop* juntos, porque trava o computador.

4. Você se sentiu livre para criar e expressar suas ideias ao longo da disciplina?

Estudante A: sim, tive total liberdade para criar e expressar o que queria fazer. Como já conhecia o *Photoshop* foi mais fácil. No caso da tarefa do cartaz, por exemplo, eu achei legal porque a gente teve liberdade para escolher algo que a gente gosta e foi possível recriar isso. Achei legal porque foi diferente, não costumo fazer esse tipo de criação no meu trabalho durante a semana.

Estudante B: nossa! Eu criei umas coisas bem loucas para a disciplina. Todo processo criativo dependeu de mim. A gente tinha orientações de como fazer a atividade, mas nunca foi limitado, a gente tinha a mente livre para criar.

Estudante C: sim, tive total liberdade para criar.

Estudante D: eu sou suspeita para falar sobre liberdade para criar porque, às vezes eu exagero um pouco e eu também não tenho medo de extrapolar. Eu vou largando minhas ideias que eu imagino até ficar legal e eu me considero uma pessoa bem criativa. Tanto que eu fiz meu baita desafio que foi criar aquele cartaz final (a aluna se refere a tarefa final, de criação de um cartaz de filme ou série). Primeiro eu achava que não ia conseguir, mas depois que terminei eu me senti a “maga” do *Photoshop*. Gosto de ir um pouco além do que o professor pede nas atividades e gosto de colocar meu toque pessoal nas artes que eu crio.

Estudante E: eu gosto de me considerar uma pessoa criativa porque gosto de solucionar problemas. Se tem um desafio e tu precisa buscar uma solução, tem que ser criativo. Então, se eu não estou conseguindo fazer uma edição, não estou conseguindo usar uma ferramenta, que outra solução eu vou usar. Isso é uma forma de criatividade. Não é só criar um *layout*, criar uma montagem que fica agradável, que esteja de acordo com as leis do *design*, isso é composição artística. Mas assim você pode ser criativo em todas as áreas.

Estudante F: sim, bem tranquilo, tive liberdade para criar. Para mim a criação acontece de forma bem automática. Vou imaginando e colocando em prática o que penso

Estudante G: foi livre sim, porque nos exercícios que o professor deu eu percebi que ele deixou fazer de um jeito mais livre. Achei bacana essa liberdade né, de não ficar só preso numa direção, ali no tempo das atividades, tenho liberdade para usar as ferramentas da forma que eu queria.

Estudante H: eu fui seguindo os passos dos tutoriais mais as coisas que não conseguia eu fazia no improviso. Falta um pouco de prática para mim.

5. O tempo para realizar as atividades foi adequado?

Estudante A: que eu me lembre o tempo para produção foi ok, consegui entregar todas as tarefas no prazo. Às vezes terminava a atividade em casa.

Estudante B: depende, tem gente que tem mais facilidade com o *software*. Em alguns momentos eu precisei de um prazo maior, mas conversei com o professor e ele liberou um tempo maior para conseguir entregar um trabalho melhor.

Estudante C: não tive problemas quanto aos prazos, foi bem tranquilo. Claro que no início das aulas remotas a gente ficou meio perdida, até conseguir instalar o *software*, mas o professor foi bem compreensível com relação a isso. Eu usei bastante o tempo livre ou o final de semana para criar.

Estudante D: no início do semestre, quando eu estava fazendo a disciplina, eu ainda não trabalhava. Então, tinha bastante tempo para fazer os exercícios. Eu tenho o costume de fazer os trabalhos próximo da entrega, então foi bem tranquilo. Eu preferia fazer fora do período da disciplina, às vezes, fazia com calma, no final de semana, por exemplo. Acho que nunca iniciei um trabalho durante o período da disciplina. Eu gostava de pensar primeiro, para depois, mais perto da entrega, começar a criar.

Estudante E: acho que foi bem tranquilo os prazos. Acho que fazer a atividade depende do dia e é meio de como a gente se sente no momento da criação. Talvez se a aula fosse presencial, provavelmente a gente faria naquele dia para entregar e pronto. Mas como é remoto, se você não está legal, você pega esse tempo para fazer outras coisas, para descansar e consegue criar quando está melhor quando está com tempo, no final de semana ou no outro dia. Essa flexibilização, não sei como seria no ensino presencial, mas poder criar em outros momentos eu acho que traz benefícios. Até porque você não aperta um botão, ok, agora vou virar um artista e criar um monte de coisas. Às vezes tem dia que eu bloqueio meu criativo.

Estudante F: eu prefiro fazer no final de semana. Normalmente começo durante a semana e finalizo no sábado ou domingo. E quanto a questão dos prazos está bem tranquilo.

Estudante G: no momento da disciplina eu não criava. Eu deixava esse tempo para ver os tutoriais e aprender a usar a ferramenta. Mas deixava para criar no final de semana ou fazendo um pouco a cada dia.

Estudante H: para mim foi bem legal fazer assim, com liberdade de tempo, sem precisar entregar até o final da aula. Eu costumava criar nos finais de semana ou no tempo livre em casa, quando não estava trabalhando.

6. Você achou adequada a forma de avaliação, devolutivas e *feedback* dos trabalhos?

Estudante A: achei sempre muito coerente, entendendo as questões particulares de cada aluno. Gostei também do fato de não avaliar tanto a questão estética, mas o fato de saber utilizar a ferramenta ou não.

Estudante B: o *feedback* que eu tenho é que agora eu não detesto mais o *Photoshop*. Acabei gostando de trabalhar com ele. De todas as disciplinas, a que eu menos tinha vontade de fazer era essa. Não vejo nada de negativo, talvez explicar o conteúdo de forma um pouco mais lenta, principalmente para quem teve pouco contato com o programa, como era meu caso.

Estudante C: acho que sempre ficou bem claro sobre a forma de avaliação. A questão de respeitar os prazos da tarefa, mesmo no início da pandemia, com todos os problemas de instalação do *software*. Acho legal a forma como os trabalhos eram apresentados para a turma depois de prontos, dava para comparar como o nosso trabalho ficou em relação ao resto da turma.

Estudante D: sempre tive resposta dos meus comentários. Eu gosto de postar a tarefa e deixar detalhado em texto nos comentários como foi o processo de criação. Mas sempre tive retorno sobre os meus trabalhos e isso eu acho bem importante.

Estudante E: na maioria dos trabalhos tive retorno sobre a minha criação, mas alguns trabalhos não compreendi muito bem a devolutiva ou qual foi o motivo pelo qual faltou meio ponto para alcançar a nota máxima, por exemplo. Não estou reclamando da nota em si, mas talvez pudesse utilizar conceitos ao invés de notas, ou criar rubricas que explicassem melhor cada ponto de avaliação.

Estudante F e G: não tive dúvidas quanto a isso. Sempre que tinha alguma dúvida sobre a nota ou a forma de avaliar eu pergunto.

Estudante H: acho que o professor sempre apoiou as minhas ideias. Às vezes ela extrapolava um pouco, mas sempre tive alguma orientação para seguir com minha ideia e de como conseguir colocar ela em prática.

7. Você se sentiu motivado para realizar as tarefas da disciplina? O que mais motiva você em uma tarefa acadêmica? Ou qual tarefa você se sentiu mais motivado para fazer?

Estudante A: na tarefa da criação do cartaz da série ou filme eu fiquei bem motivada para fazer, porque a gente teve liberdade para escolher algo que a gente gosta e poder recriar isso. Esse foi um dos que mais me deixou motivada. Outra questão é juntar a disciplina de fotografia com a de *Photoshop*. Achei legal quando isso foi feito, trabalhar em conjunto com outra disciplina.

Estudante B: até hoje eu não gosto muito de trabalhar com o *Photoshop*, mas eu preciso usar ele. Esse ano eu precisei criar o rótulo de uma embalagem e isso me deixou bem motivada para criar com o *software*. Então, trabalhar com clientes reais e a construção de um portfólio acho que é o que mais me motiva. Até porque as vagas na área da criação sempre pedem experiência no *Photoshop*, então sei que posso apresentar alguns trabalhos feitos em aula.

Estudante C: acho que a construção do portfólio. O que me motiva é o fato de terminar a disciplina e ver os trabalhos feitos e saber que construí um portfólio para apresentar caso surja alguma vaga. A tarefa do cartaz do filme fiquei bastante motivada, talvez pelo processo. Acabei produzindo a foto, fiz figurino e maquiagem e fui a modelo do cartaz. Isso deu bastante trabalho, mas gostei do resultado.

Estudante D: acho que montar portfólio é a vontade de aprender a usar o *Photoshop*, porque eu tenho vontade de um dia talvez abrir meu próprio negócio e empreender nessa área. Nada mais legal do que trabalhar com o que a gente gosta. Então, a motivação é essa, é fazer o que eu gosto e faço bem. Também não fico competindo com os meus colegas, mas faço porque acho prazeroso criar. Acho também que a motivação está em aprender e querer evoluir com isso.

Estudante E: eu acho que a ideia de propor a construção de um portfólio pessoal é muito boa, principalmente para visualizar a tua evolução e como parte da tua autopromoção. Mas talvez seria interessante pensar na construção de um portfólio em conjunto, com as outras disciplinas do curso. A ideia do cliente real às vezes desanima um pouco. Talvez porque ele vai querer fazer do jeito dele, não respeitando os princípios do *design* ou da teoria das cores, por exemplo. Mas talvez seria interessante pensar na construção de um portfólio em conjunto, com as outras disciplinas do curso.

Estudante F: muitas coisas me motivaram. Quando foi passado a atividade para fazer um *mockup*, (simulação de impressão) por exemplo. Na outra semana eu precisei criar um *mockup* para uma loja e eu sabia como fazer porque tinha visto isso na aula. Então coloquei em prática o que tinha visto na disciplina e isso me ajudou bastante.

Estudante G: acho que a pandemia nesse sentido foi bem ruim, porque não só na disciplina, mas tudo o que eu precisava criar eu estava fazendo meio que na obrigação. Às vezes eu me sentava na frente do computador e a ideia não vinha. E se não vem, não adianta. Ficar sentada na frente do computador não resolve. E essa questão ainda está sendo bem difícil, principalmente no momento de criar algum material. Mas a tarefa em que fiquei mais motivada para fazer, foi a releitura do cartaz de filme. Foi bem desafiador, porque escolhi um jogo que gosto. Mas gostei do resultado, tanto que uso agora aquela imagem no meu perfil.

Estudante H: tudo que eu faço eu tento me esforçar para fazer com excelência, para fazer as coisas com amor. Acho que isso é o que mais me motiva. Têm dias em que a gente não está muito bem ou não está motivado para criar. Mas independente disso, eu preciso fazer o meu melhor em tudo. Outra questão é saber usar a ferramenta. Como sou iniciante ainda no *Photoshop* é sempre legal aprender a usar o máximo de cada ferramenta e saber qual a sua

função e para que ela serve. Gostei bastante da tarefa da composição, onde a gente pegou imagens separadas e criou uma composição. Então, aprender a usar luz, ajustar as cores, colocar sombras e a usar os atalhos e ferramentas de ajuste foi bem legal.

8. Como é a sua interação com o grupo, você perguntou a opinião dos colegas sobre algum trabalho ou usou como inspiração a atividade de algum colega?

Estudante A: por já conhecer o *software* e trabalhar com fotografia eu ajudei bastante os colegas e aprendia com isso também. E sempre achei bastante válido os trabalhos em grupo. Ouvia a opinião dos colegas sobre os meus trabalhos e ajudava quando alguém tinha alguma dúvida.

Estudante B: tive uma experiência positiva com quase toda a turma. Teve um trabalho que fizemos em grupo e a gente precisou fazer fotos de produtos para criação de uma campanha de varejo. Foi bem legal, porque nosso grupo acabou interagindo com outros grupos e isso foi bem positivo. Mas sempre podia interagir com os colegas perguntando caso tivesse dúvida e ajudando caso eles me perguntassem. Talvez até poderia ter um sorteio de grupos para conhecer colegas novos.

Estudante C: acho que no início do semestre, quando a disciplina era presencial eu conseguia interagir mais com os colegas. Mas assim quando passou a ser remoto foi mais difícil. Tive contato somente com as pessoas que já conhecia, não lembro de ter conversado com outros colegas. Outra questão é a falta de interação para ter uma rede de contatos. Quando era presencial existia essa troca de experiências no intervalo e isso acabou sendo prejudicado pela questão da pandemia.

Estudante D: eu tive interação com mais três colegas. Uma delas que eu conheci, inclusive, no transporte. A gente ia juntas de van para a Univates e acabou criando um vínculo, mesmo com apenas três aulas presenciais. Então, mesmo sem aula presencial, consegui criar um vínculo com essas colegas. Claro, é mais difícil fazer novas amizades ou não ser só colegas de uma aula virtual. Mas é legal saber que no próximo semestre você vai ser colega da mesma pessoa. O fato de ter passado uma disciplina junto, mesmo sem ter conversado presencialmente com a pessoa ajuda bastante. É como se você tivesse algo em comum com aquela pessoa.

Estudante E: de modo geral eu realmente não costumo conversar assim de primeira com as pessoas. Se eu estivesse na Univates eu já teria essa dificuldade, mas no ensino remoto eu não tive necessidade de falar com ninguém, então, eu não falei com ninguém.

Estudante F: eu auxilie uma colega. A gente já se conhecia do Ensino Fundamental, então a gente já tinha estudado junto. Mas com os outros colegas não tive necessidade de conversar com ninguém.

Estudante G: acho que até foi positivo em relação ao ensino remoto, porque na aula presencial, quando ela acaba, vai cada um para sua casa. No ensino remoto a gente acaba chamando o colega pelo WhatsApp e consegue trocar uma ideia ali, durante a aula.

Estudante H: nessa disciplina eu fui mais individual. Não gosto muito de quando tem trabalho em grupo. Normalmente acabo fazendo de forma individual. É algo que eu tenho que aprimorar ainda, até porque a gente não faz nada sozinho. Às vezes sou um pouco orgulhoso e acabo achando que a minha ideia é a melhor. Mas para essa questão do *Photoshop*, fazer os trabalhos de forma individual foi bom.

9. Você teve algum fator externo, social ou particular que afetou a sua criação ao longo da disciplina?

Estudante A: acho que vai de cada pessoa. Mas para mim, que não parei de trabalhar por causa da pandemia, acho que não mudou muito. Talvez para quem precisou ficar isolado, sem trabalhar tenha sido muito pior. Acho que hoje as coisas estão voltando mais ao normal, então hoje acho que não afeta mais tanto, mas acho que vai de cada pessoa e de cada dia.

Estudante B: acho que é muito pessoal, mas não tive nada que tenha interferido na minha criação.

Estudante C: acho que a questão da pandemia pode ter desmotivado um pouco. O fato de não estar no ambiente da Universidade, acho que isso pode ter interferido nas minhas criações.

Estudante D: sabe que para mim a pandemia não foi um fator que interferiu muito na criatividade. Sei que têm colegas que estão bem desmotivados e desanimados com a pandemia ou que não conseguem criar em casa, isolados. Mas para mim não afetou, até porque a minha prática é no computador e para mim o aprendizado não foi prejudicado. Claro que gostaria de poder ir até a Univates, rever os amigos, ficar lá presencialmente, mas eu gosto de criar no meu quarto. Aqui eu me isolo, consigo me concentrar, sem me distrair com outras coisas. Acho que talvez não conseguiria fazer tão bem se eu estivesse, por exemplo, na sala de aula. Aqui eu estou no meu silêncio, no meu modo de criação, então eu gosto muito de criar em casa. Mas se pudesse voltar as aulas presenciais eu adoraria.

Estudante E: o que acontece é que, não só pela pandemia, mas quando eu estou com problemas de modo geral, eu só quero ficar assistindo séries na televisão. Eu não quero fazer mais nada, não quero pensar, indiferente de ter ou não pandemia. Isso porque com a pandemia a gente tem que aprender a lidar com ela. Já brinquei eu fiz minha graduação como sendo EAD e quando eu achei que ia ser presencial as minhas aulas estão sendo remotas. Faz parte, tem uma experiência interessante, mas de modo geral, com ou sem pandemia, se tu não estás bem não vai render. Não rende o trabalho, não rende a criação e assim por diante. Eu sou uma pessoa que se eu não estou bem eu não quero pensar, porque se eu pensar eu fico pior ainda. Então eu desisto eu faço outra coisa completamente aleatória que eu não tenho compromisso nenhum para tentar desfocar. Mas no meu caso não só por causa da pandemia, mas é de maneira geral.

Estudante F e G: não para mim não teve nada que influenciou a minha criação durante a disciplina.

Estudante H: sei que a gente está no período de pandemia e isso muitas vezes aperta, porque muita gente morre, as coisas ficam mais pesadas, mas a gente sempre precisa ver ou tentar ver o lado positivo das coisas. Durante a pandemia a gente começa a cultivar outras coisas, a dar valor a outras coisas, por exemplo e isso deve ser valorizado também.

10. Você considera que o ambiente ou o local de criação influencia na aprendizagem?

Estudante A: para mim não influencia tanto a parte da criatividade, porque estou acostumada a trabalhar em ambientes diferentes. Mas acho que é muito pessoal. Eu acho que às vezes trabalhar com criação é saber lidar com problemas, é saber resolver problemas. Se a gente tem ajuda para resolver é claro que fica mais fácil. Por isso acho que um ambiente colaborativo, onde as pessoas se ajudam e se juntam para resolverem os problemas, é sempre mais criativo.

Estudante B: eu gosto muito de ter aulas em casa, mas um sistema híbrido poderia ser perfeito. Entendo que para todo mundo não funcione dessa forma, mas não tem preço você assistir aula de pijama bebendo um vinho. Fora isso, a universidade como um todo, ela te coloca em um *networking* muito grande, os professores sabem de vagas e indicam para os alunos, os alunos sabem de vagas e indicam para os colegas. Então, esse ambiente, seja presencial ou virtual que a todo momento cria novas oportunidades me motiva bastante.

Estudante C: sim, acho que influencia. Se eu estou trabalhando e os meus colegas de trabalho são mais fechados ou não fazem muita questão de trabalharem de forma colaborativa

eu acabo desanimando também. Acho que uma empresa que tem um ambiente positivo de trabalho, por exemplo, ajuda bastante na criatividade. Na sala de aula é a mesma coisa. Se é um ambiente agradável de estar, ajuda bastante na criação.

Estudante D: acho que influencia sim. No meu caso porque eu prefiro criar em casa, isolada no meu quarto. Gosto de estar sozinha quando eu crio, sem muita conversa ao redor e pessoas acompanhando o que eu estou fazendo.

Estudante E: eu acho que o aprendizado e as ferramentas, isso a gente conseguiu dar conta no ensino remoto. É o ideal? Talvez não seja o ideal, mas é a maneira que a gente tem agora. A questão do aproveitamento dos momentos de aula, que é essa interação com os colegas, por exemplo, que a gente perde. Essa interação que eu remotamente não tenho necessidade de fazer, digamos assim. Já em um ambiente mais colaborativo, eu vou ter a tendência de conversar mais com o colega, de pedir a opinião do colega sobre o meu trabalho. Para mim a questão é mais do aproveitamento do ambiente, porque a aprendizagem ela ocorre, seja presencial ou remota. Mas a questão do aproveitamento, é o tempo entre o final da aula e o tempo até o ônibus sair, que a gente fica conversando e que a gente tira dúvidas. Acho que a gente evoluiu muito no remoto ou com o EAD, mas isso é o que mais se perde no ensino *online*, essa rede de contatos. Não sei, talvez tentar criar uma plataforma de *coworking* digital ou uma plataforma para ter essa rede de contatos, dentro do próprio curso, que se buscassem ideias ou *cases*, enfim, que os alunos dessem opinião para ter pautas que hoje a gente não está tendo.

Estudante F: acho que influencia. Na minha opinião presencialmente conseguiria aproveitar melhor o curso. Para mim faria toda a diferença. Acho que no modo presencial a gente absorve mais o conteúdo. Pensei em até trancar o curso, mas acabei desistindo. Presencial é bem mais fácil, tem a interação com os colegas, qualquer dúvida é só pedir, a gente resolve na hora. E em casa é bem mais complicado, porque tem as coisas da casa para fazer e aí a gente se distrai, é bem ruim para mim.

Estudante G: nesse semestre eu criei um pouco em casa e também fui para a Univates. Eu achei muito melhor criar na Univates, mesmo com as restrições de distanciamento, porque é um lugar mais calmo, a gente consegue se concentrar mais, buscar mais informações e pedir ajuda para o professor ou para o colega. Eu também comecei no curso agora, durante a pandemia, então eu não tenho parâmetro para comparar como seria o curso sem a pandemia.

Estudante H: acredito que sim, porque tudo o que acontece, influencia a nossa mente e na nossa mente tem a nossa criatividade. Então tudo o que a gente ingere na nossa mente, se torna em ações, se torna em ideias. Se eu estou muito ansioso, por exemplo, pensando no meu

futuro ou o que vai acontecer depois da pandemia, isso vai influenciar na minha arte, na minha criação.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CRIATIVIDADE: UMA ANÁLISE DO AMBIENTE PRESENCIAL E REMOTO NO PROCESSO CRIATIVO DOS ESTUDANTES DE NÍVEL TÉCNICO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado, desenvolvido para a obtenção do título de Mestre em Indústria Criativa, pela Universidade Feevale. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O participante da pesquisa fica ciente:

- Quanto ao objetivo geral: analisar o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes do ensino técnico e como objetivos específicos busca: revisar os conceitos de criatividade e sua relação com o indivíduo e com o meio; Analisar as práticas, modelos e processos adotados pelos estudantes nos exercícios de criação da disciplina. A pesquisa será qualitativa, de caráter exploratório, será aplicada junto aos alunos da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais, do Curso Técnico em Comunicação Visual da Univates. Quanto aos meios utilizados no presente estudo serão os de pesquisa bibliográfica, ação participante e pesquisa documental, que terá como fonte as entrevistas de 8 estudantes da disciplina.

- O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa não é obrigado(a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa;

- O(A) participante ou voluntário(a) da pesquisa tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, sem penalização e sem prejuízo à sua saúde ou bem-estar físico;

- O(A) participante ou voluntário(a) não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária;

- Benefícios: O(A) participante da pesquisa contribuirá para acrescentar à literatura dados referentes ao tema

- A participação na pesquisa poderá causar riscos (definir riscos, mesmo os mínimos, a exemplo de quebra de sigilo de informações), constrangimento nas abordagens, danos físicos e/ou psíquicos e dano moral;

- Os dados obtidos durante a pesquisa serão mantidos em sigilo pelos pesquisadores, assegurando ao(a) participante ou voluntário(a) a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

- Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, mantendo sigilo dos dados pessoais;

- Durante a realização da pesquisa, serão obtidas as assinaturas dos participantes da pesquisa e do(a) pesquisador(a). Também constarão em todas as páginas do TCLE as rubricas do(a) pesquisador(a) e do(a) participante da pesquisa;

- Caso o(a) participante da pesquisa desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com o(a) pesquisador(a) responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa.

Consentimento:

Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo.

Nome do(a) participante: _____

_____ ASSINATURA

DATA: ____/____/____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o(a) participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato através do e-mail mauricio.hergemoller@univates.br ou pelo telefone (51) 98151.5085.

Maurício Hergemöller

ASSINATURA

DATA: ____/____/____

APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Termo de autorização a Pró-Reitora de Ensino da Univates

Prezada Profa. Dra. Luciana Carvalho Fernandes

Solicito autorização para utilizar a transcrição dos dados das entrevistas realizadas com os estudantes, bem como o cronograma das atividades disponíveis no ambiente virtual dada disciplina de Tratamento de Imagens Digitais, para a realização da seguinte pesquisa: “Criatividade: uma análise do ambiente presencial e remoto no processo criativo dos estudantes de nível técnico”, a ser desenvolvida para a obtenção do título de Mestre em Indústria Criativa pela Universidade Feevale. A pesquisa em questão busca responder o seguinte problema: : como se constitui o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e de que modo ele atua sobre o processo criativo dos estudantes de nível técnico? E tem como objetivo geral analisar o ambiente de aprendizagem presencial e remoto e os seus reflexos no processo criativo dos estudantes do ensino técnico e como objetivos específicos busca: revisar os conceitos de criatividade e sua relação com o indivíduo e com o meio; caracterizar o ambiente de criação da disciplina de Tratamento de Imagens Digitais do Curso Técnico em Comunicação Visual da Univates. Analisar as práticas, modelos e processos adotados pelos estudantes nos exercícios de criação da disciplina.

O resultado final deste estudo será publicado com finalidade científica e de forma anônima, sendo mantido o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade da instituição e seus alunos.

Contamos com a sua colaboração

De acordo

Profa. Dra. Luciana Carvalho Fernandes – Pró-Reitora de Ensino