

TEORIAS DA CRIATIVIDADE

Mônica Souza Neves-Pereira

Denise de Sousa Fleith

Abril/2019

APRESENTAÇÃO DOS AUTORES

DANIELA VILARINHO-REZENDE

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília (2009), mestrado em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (2012) e doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) pela Universidade de Brasília. Realizou doutorado-sanduiche no Giftedness, Creativity and Talent Development Graduate Program na University of Connecticut, Estados Unidos. É especialista em Neuropsicologia Clínica pelo Instituto Brasileiro de Neuropsicologia e Ciências Cognitivas (IBNeuro). É professora do Centro Universitário Padre Anchieta e representante do Brasil no World Council for Gifted and Talented Children.

DENISE DE SOUZA FLEITH

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Brasília (1985), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1990), doutorado em Psicologia Educacional pela University of Connecticut (1999). Realizou pós-doutorado no National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005) e na Universidade do Minho (2014). Atualmente é professora titular do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Foi professora visitante na University of Connecticut, em 2009, e realizou estágio sênior na Universidade do Minho, em Portugal, nos anos de 2009 e 2012. É membro do Executive Committee of the World Council for Gifted and Talented Children, do Conselho Técnico-científico da Rede Ciência para Educação (CpE) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

EUNICE MARIA LIMA SORIANO DE ALENCAR

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1967), mestrado em Psicologia - Purdue University (1970) e doutorado em Psicologia - Purdue University (1974). Foi post-doctoral scholar no Gifted Education Resource institute, Estados Unidos. É professora emérita da Universidade Brasília, cidadã honorária de Brasília, representante do Brasil no World Council for Gifted and Talented Children e membro honorário do Conselho Brasileiro para Superdotação.

Autora de numerosas publicações, incluindo livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados de diferentes países. Foi, entre outros: coordenadora do Comitê Assessor de Psicologia do CNPq; representante do Brasil na Sociedade Interamericana de Psicologia; presidente da Associação Brasileira para Superdotados (DF); membro da diretoria da Logos Foundation (USA); professora da Faculdade de Medicina da UFMG e da Universidade Católica de Brasília; secretária de publicação da revista Psicologia, Ciência e Profissão; editora da revista Psicologia: Teoria e Pesquisa e editora convidada da Gifted Education International; vice-presidente da Federação Ibero-Americana do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso. Participa do conselho editorial de periódicos científicos de distintos países

JANE FARIAS CHAGAS FERREIRA

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade CECAP (2010), Licenciatura em Música pela Universidade de Brasília (1997) e Bacharelado em Teologia pela Faculdade Teológica Batista de Brasília (1984). É psicopedagoga e especialista em Educação a Distância pelo CETEB/ Universidade Gama Filho (2009, 2010), Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (2003) e Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (2008). Sócia-fundadora do Conselho Brasileiro para a Superdotação - CONBRASD, é membro da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento - ABPD e representante do Brasil no World Council of Gifted and Talented Children - WCGTC. É membro do GT de Psicologia Escolar da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP e coordenadora do Projeto de Ação Contínua "Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para Jovens Talentosos. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

MÔNICA SOUZA NEVES-PEREIRA

Possui graduação em Pedagogia (1982), mestrado (1996) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2004). Realizou pós-doutorado na Universidade de Aalborg – Dinamarca (2014 e 2017) e na Webster University – Genebra – Suíça (2017). É professora adjunta no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS. Atua no ensino de graduação e pós-graduação e desenvolve pesquisas na área de desenvolvimento humano, com foco nos processos criativos e desenvolvimento, cultura e

educação. É membro da Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento – ABPD e da Rede ALAPSIDE – Rede Latino-americana de Psicologia do Desenvolvimento. Participa do Laboratório de Psicologia Cultural - LABMIS, compondo um grupo de pesquisa do CNPq nesta área. Desde 2014 vem colaborando como pesquisadora convidada no International Centre for the Cultural Psychology of Creativity (ICCP) e no Centre for Culture Psychology, ambos na Universidade de Aalborg - Dinamarca. A partir de 2017 iniciou parceria de pesquisa com a Webster University – Genebra – Suíça, junto ao professor Vlad Petre Glaveanu. É pesquisadora associada no Webster Center for Creativity and Innovation (WCCI). Faz parte do GT Psicologia Dialógica da ANPEPP.

PAULO SOUSA GOMES FILHO

Graduado em Psicologia, com formação clínica em Análise do Comportamento, Terapia Cognitiva/Comportamental, e Terapias de Terceira Geração. Doutor em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou seu pós-doutorado na Universidade de Paris - René Descartes sob supervisão do professor Todd Lubart. É professor adjunto do curso de Psicologia e da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande. Coordena atualmente o CePsiCo - Centro de Psicologia Contextual. Também é coordenador do curso de especialização em Mídias na Educação da SEAD/FURG. Tem interesse nas áreas de processos criativos, tecnologias digitais (avaliação psicológica mediada por computador e Internet, educação a distância, comunicação mediada por computador, terapia online, jogos eletrônicos e desenvolvimento infantil, virtualidade e subjetividade, comunidades virtuais, redes sociais mediadas por tecnologias digitais, serviços de saúde a distância), análise do comportamento e terapias contextuais de terceira geração.

SOLANGE WECHSLER

Possui graduação em Psicologia (PUC-RJ), mestrado e doutorado pela University of Georgia (EUA) e pós-doutorado pelo Torrance Center of Creative Studies. Foi a fundadora da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (CRIABRASILIS) como também colaborou na fundação e presidiu o Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). Recebeu títulos honoríficos de Creative

Scholar (Estados Unidos), Personalidad Destacada en las Artes y Ciencias (Venezuela), Distinguished International Psychologist (Estados Unidos), Honra ao Mérito em Psicologia Escolar e Menção de Honra em Avaliação Psicológica (Brasil) e Professora Honorária da Universidad Nacional Federico Villareal (Peru). Participa na diretoria da International Testing Commission como representante do países Ibero-Latinos. Exerceu o cargo de vice-presidente da Associação Brasileira de Psicologia Positiva. Presidiu o I e o II Congresso de Criatividade e Inovação. É editora chefe da revista Estudos de Psicologia (Campinas). Dirige o Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

TATIANA NAKANO

Docente do curso de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da PUC-Campinas, pesquisadora da linha de Instrumentos e processos em avaliação psicológica. Pós-Doutorado na Universidade São Francisco (2009) e Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência (2006) pela PUC-Campinas, durante os quais a pesquisadora desenvolveu teste psicológico para avaliação da criatividade figural de crianças (publicado sob o título “Teste de Criatividade Figural Infantil”). Atua principalmente na área de Avaliação Psicológica, Criatividade, Altas Habilidades /Superdotação, Inteligência, Habilidades Socioemocionais e Psicologia Positiva. Presidente da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação (2014-2017) e membro do grupo de trabalho Psicologia Positiva e Criatividade na Anpepp.

VLAD PETRE GLAVEANU

Vlad Glaveanu é professor associado e chefe do Departamento de Psicologia da Webster University, Genebra – Suíça. É formado em psicologia pela Universidade de Bucharest, Mestre e Doutor em psicologia social pela London School of Economics and Political Science, UK (2012). Foi professor associado por cinco anos no Departamento de Comunicação e Psicologia na Universidade de Aalborg – Dinamarca, além de pesquisador associado na SLATE, Bergen University – Noruega e LATI, Paris Descartes University - França. Tem interesse na abordagem social e cultural da criatividade, inovação e imaginação. Professor Glaveanu tem mais de 100 artigos e capítulos de livros publicados em diversos periódicos internacionais. É autor de mais de 10 livros na área da

criatividade e editor de três handbooks internacionais, a saber: (1) The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research (editor, Palgrave, 2016); (2) the Oxford Handbook of Imagination and Culture (Oxford University Press, 2017, co-editado com Tania Zittoun), e (3) The Cambridge Handbook of Creativity Across Disciplines (Cambridge University Press, 2017, coeditado com James C. Kaufman and John Baer).

SUMÁRIO

Introdução

Mônica Souza Neves-Pereira e Denise de Sousa Fleith **7**

Capítulo 1 - Dimensões da Criatividade segundo Paul Torrance

Solange Muglia Wechsler e Tatiana de Cássia Nakano **17**

Capítulo 2 - O Modelo Componencial de Criatividade de Teresa Amabile

Denise de Souza Fleith, Daniela Vilarinho-Rezende & Eunice M. L. Soriano de Alencar. **47**

Capítulo 3 - A Teoria do Investimento em Criatividade de Robert Sternberg e Todd Lubart

Paulo Sousa Gomes Filho **69**

Capítulo 4 - O Modelo Sistêmico da Criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi

Mônica Souza Neves-Pereira e Denise de Souza Fleith **85**

Capítulo 5 - O Modelo da Imaginação Criativa de Lev Vygotsky

Mônica Souza Neves-Pereira e Jane Farias Chagas-Ferreira **107**

Capítulo 6 - A Psicologia Cultural da Criatividade

Vlad Petre Glăveanu e Mônica Souza Neves-Pereira **137**

INTRODUÇÃO

Criatividade é um tema da pesquisa psicológica que vem se desenvolvendo de modo significativo nas últimas sete décadas. Desde o famoso discurso proferido por Guilford (1950), ao tomar posse na presidência da APA em 1950, as investigações sobre a criatividade receberam apoio institucional de peso que terminou por surtir efeitos positivos disseminando estudos e construções teóricas em distintos contextos socioculturais. Navegando nos ventos gerados pelo sopro de incentivo de Guilford, os modelos teóricos sobre a criatividade começaram a emergir, distribuindo-se por vários contextos culturais. Uma visão histórica da pesquisa em criatividade (Runco & Albert, 2010) sinaliza como foram criativos os esforços investidos na pesquisa e produção teórica na área nos últimos tempos. O objeto de pesquisa motivou os sujeitos de ciência transformando apoio em ações que consolidaram o campo da psicologia da criatividade.

Hoje, o cenário é diverso. Para além dos pioneiros, com suas pesquisas e propostas teóricas que fundamentaram o caminho de desenvolvimento na área, encontramos novos pesquisadores com ideias igualmente criativas e que se espalham, no presente, por todos os continentes. Do Oriente ao Ocidente registra-se um crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas e proposições teóricas sobre a criatividade (Neves-Pereira, 2018). Os livros e *handbooks* da área disseminam a diversidade de olhares sobre o fenômeno criativo, com trabalhos elaborados por estudiosos de diversos países. Em sua última edição (Glaveanu, 2016), o *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* apresenta capítulos produzidos por pesquisadores da criatividade oriundos dos EUA, Canadá, Itália, Dinamarca, Finlândia, França, Inglaterra, Suíça, Holanda, Polônia, Antioquia, Turquia, Austrália, Índia e Singapura. Esse cenário tão diversificado reflete os esforços iniciais da pesquisa em criatividade e mostra que a área tem potencial para se desenvolver ilimitadamente.

Ao considerarmos os esforços dos pioneiros na área e as novas contribuições que surgem em diferentes cenários, uma questão se coloca para os pesquisadores do fenômeno criativo: a necessidade de organizar e contextualizar a produção teórica sobre criatividade para que, no presente e no futuro, os interessados pela área possam compreender quais foram os principais modelos que emergiram ao longo do tempo, quais as divergências e convergências entre estes modelos, e, principalmente, qual o estado da arte das teorias sobre a criatividade.

A palavra teoria tem origem dupla. Em sua versão grega, teoria (*Theoreîn*) significa “olhar através de”. Aquele que olha é denominado *Theorós* (Dicionário Etimológico). Já em sua origem latina, teoria (*Theoria*) é compreendida como concepção, esquema mental, especulação, olhar para algo (Dicionário Etimológico). Não importa qual a origem, a palavra teoria remete à ideia de alguém observando algo através de uma determinada janela. Ao abrir-se uma janela para olhar determinado fenômeno, faz-se isso a partir de posições particulares que permitem uma visão específica a partir deste local. Se abrirmos outra janela em posição oposta à inicial, a visão será diferente. Essa segunda perspectiva registrará outra faceta do fenômeno também observado na primeira janela, que, certamente, será algo bem diferente. Nas ciências humanas, a multiplicidade teórica é um ganho. Nosso objeto de estudo na psicologia, o homem em suas múltiplas expressões ao longo de um curso de vida, não pode ser explicado apenas por um único olhar. Faz tempo que se advoga uma psicologia plural, que se abra para as profundas diferenças entre os homens, porém sem perder suas regularidades como espécie. Esse desafio se põe também para a psicologia da criatividade que, como outras áreas da psicologia, vem enfrentando as tensões, conflitos, aproximações e distanciamentos inerentes ao processo de construção do conhecimento, que é orgânico, vivo e, por isso mesmo, intenso (Valsiner, 2017).

O livro Teorias da Criatividade objetiva apresentar, mesmo que em escala reduzida, importantes teorias sobre a criatividade. Foram considerados tanto modelos clássicos, como teorias emergentes. É um livro com uma proposta inédita em língua portuguesa, uma vez que não temos, ainda, nenhum material impresso ou publicado com essa finalidade. Vamos apresentar seis modelos teóricos sobre o fenômeno criativo que representam muito bem a pesquisa na área. Esforços deste tipo já foram realizados em outros idiomas. Runco (2014) produziu um livro muito interessante apresentando diversos modelos teóricos sobre a criatividade a partir de temas relevantes para a psicologia. Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) discutem vários modelos teóricos sobre a criatividade comparando-os a partir de categorias como: (a) teorias desenvolvimentais, (b) psicométricas, (c) econômicas, (d) modelo de estágios e processos componenciais, (e) cognitivas, (f) *problem solving*, (g) *problem finding*, (h) evolucionárias, (i) tipológicas e (j) teorias de sistemas. Este capítulo aprofunda uma discussão comparativa e traz uma grande contribuição àqueles que iniciam seus estudos sobre criatividade.

A apropriação das teorias sobre a criatividade é um passo inicial decisivo para qualquer pessoa interessada em conhecer a área. Pensando em nossos alunos de graduação, pós-graduação, alunos de pesquisa e demais interessados no fenômeno criativo, decidimos escrever este livro que traz modelos relevantes e que vem orientando as pesquisas sobre criatividade há bastante tempo. É nosso objetivo apresentar, em cada capítulo, um modelo teórico a partir de sua contextualização histórica, passando pelas definições de seus principais conceitos, enfatizando a descrição de suas dinâmicas, ou seja, como cada modelo compreende o desenvolvimento da criatividade, dentre outros aspectos peculiares a cada teoria. Uma teoria é sempre matizada pela história de quem a produz. Há tempos sabemos que não há neutralidade na produção científica (Valsiner, 2017). De certa forma, sempre há traços autobiográficos dos autores em suas teorias,

especialmente na psicologia. Dessa forma, destacamos, também, um pouco da história dos criadores dos modelos apresentados, como forma de valorizar seus esforços e contribuições ao conhecimento psicológico.

A organização do livro foi pensada a partir de alguns critérios. Nos primeiros capítulos, apresentamos autores de modelos considerados clássicos e que marcaram a psicologia da criatividade definitivamente. Torrance (1965, 2008), Sternberg e Lubart (1991, 1992) e Amabile (1983, 1989) criaram teorias que influenciaram inúmeros pesquisadores, orientaram múltiplas pesquisas e geraram publicações variadas de relevância para os estudos sobre criatividade. Com a exceção de Torrance, já falecido, os outros autores continuam na ativa, pesquisando, publicando livros e aprimorando seus modelos. À medida que caminhamos pelos capítulos, vamos nos aproximando das teorias sociais, com destaque para o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (2007), considerado uma contribuição da maior relevância para o campo. Csikszentmihalyi aproxima a investigação da criatividade da psicologia social, esforço iniciado por Amabile, propondo um modelo em que a ação criativa sai da instância do sujeito e se direciona para a instância social. Ao final, os modelos sociogenéticos da criatividade são apresentados, com suas devidas contextualizações. Questões históricas, políticas e ideológicas impediram ao Ocidente o acesso à obra de Vygotsky, por exemplo. Mesmo tendo desenvolvido suas ideias sobre criatividade no início do século XX, Vygotsky (2009) teve seu trabalho conhecido nos países ocidentais após os anos 60, quando Michael Cole e James Wertsch tomaram o caminho de Moscou para realizarem estudos com Luria, parceiro de trabalho de Vygotsky, e traduziram sua obra para o inglês. No Brasil, as ideias de Vygotsky sobre criatividade chegaram apenas na década de 90. O último modelo, também sociogenético, é o de história mais recente e vem sendo desenvolvido há oito anos por Glăveanu (2010,

2014), pesquisador romeno. Esse modelo tem como proposta uma mudança epistemológica e paradigmática do fenômeno da criatividade.

Em cada capítulo é possível conhecer sobre a história da pesquisa em criatividade a partir das contribuições dos teóricos. Ideias, conceitos, dinâmicas de desenvolvimento da criatividade e contribuições das teorias também são apresentados, sempre com ênfase em contribuições futuras para a pesquisa na área. Em uma linguagem didática, o **Capítulo 1** traz a trajetória de Ellis Paul Torrance, considerado o pai da criatividade. Seus estudos pioneiros deram visibilidade à criatividade como área científica de investigação e estimularam pesquisas futuras sobre o fenômeno da criatividade. O trabalho de Torrance pavimentou o caminho para uma melhor compreensão da criatividade. Destacam-se, ainda no modelo desse autor, propostas de desenvolvimento das habilidades criativas, em especial no contexto educacional, desconstruindo o mito da criatividade como um dom inato. Sua vasta obra envolve numerosas pesquisas, com destaque para os estudos longitudinais e aqueles que envolveram elaboração e validação de instrumentos de avaliação da criatividade. Os Testes Torrance de Pensamento Criativo continuam, até os dias de hoje, sendo os instrumentos mais utilizados em pesquisas ao redor do mundo.

No **capítulo 2**, é apresentado o modelo de criatividade de Teresa Amabile que introduz a perspectiva social na compreensão da criatividade. Nele é analisado como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam no processo criativo. Esse modelo inclui uma descrição tanto do processo criativo quanto de elementos do indivíduo e do ambiente externo que têm influência na criatividade. Amabile chama a atenção, em especial, para o papel da motivação na criatividade. Seu trabalho é fruto de inúmeros estudos empíricos envolvendo indivíduos de várias faixas etárias em distintos contextos. Destacam-se, ainda, suas publicações sobre criatividade

dirigidas a pais e professores, contribuindo para a disseminação do conhecimento científico para um público não especialista no assunto.

A Teoria do Investimento de Robert Sternberg e Todd Lubart é apresentada no **Capítulo 3**. Os autores exploram metáforas da economia e do mundo das finanças para apresentar a criatividade como fenômeno que pode ser promovido em diferentes contextos. A criatividade surge como um diferencial, onde o sujeito criativo age como um investidor: ele compra ações em baixa (pouco criativas), aprimora-as e as revende em alta (muito criativas), gerando lucro e dividendos. O sujeito criativo valoriza sua ideia e sabe vendê-la nos mercados apropriados. Este processo de “valorização de uma ideia criativa” é muito bem trabalhado pelos autores, uma vez que representa possibilidades de fomento e desenvolvimento da criatividade e suas habilidades. Ao pensarem em um modelo teórico multivariado, Sternberg e Lubart associam à criatividade vários outros fenômenos, como: a inteligência, a motivação, os traços de personalidade do sujeito, os estilos de pensamento e os contextos ambientais. O resultado é um modelo rico, que apresenta a criatividade como um elemento humano passível de desenvolvimento e treino.

O **Capítulo 4** traz a abordagem sistêmica de Csikszentmihalyi que gerou mudanças importantes na visão da criatividade. Este autor deslocou a gênese do processo criativo das instâncias psicológicas para a dimensão social. Ao apontar para o contexto social como o *locus* de onde se origina a criação, Csikszentmihalyi consolida uma vertente social da psicologia da criatividade já iniciada pelo trabalho de Amabile. Sua obra impactou o campo e se desdobrou em influências nas ciências educacionais, na psicologia organizacional, na psicologia dos esportes e, principalmente, na psicologia positiva, outro modelo que Csikszentmihalyi ajudou a desenvolver. O conceito de *flow* tornou-se rapidamente conhecido e vem influenciando a percepção dos atos criativos desde então.

Nos capítulos 5 e 6 são apresentadas duas abordagens sociogenéticas. O **Capítulo 5** traz a contribuição de Vygotsky e sua visão particular acerca das origens das funções psicológicas superiores. O pensamento de Vygotsky inaugura um modelo de desenvolvimento provido de uma ontogenia em que a gênese do ser humano é investigada, discutida e organizada em conceitos e dinâmicas diferenciadas que explicam como o indivíduo se torna um sujeito de cultura, construtor de si mesmo, por meio de interações e movimentos dialéticos com os contextos socioculturais. A criatividade é contemplada por Vygotsky em sua curta vida. Para esse autor, a criatividade surge quando a imaginação encontra a linha de desenvolvimento do pensamento e um sistema denominado “imaginação criativa” emerge. Este sistema é regido pela capacidade de significação semiótica do sujeito, pela brincadeira do faz de conta e pela chegada da imaginação na vida da criança, potencializando as funções psicológicas como a atenção, a memória, a formação de conceito, dentre outras vinculadas ao ato de criar. No **Capítulo 6** temos o modelo da Psicologia Cultural da Criatividade, proposto por Glaveanu, que também bebe das premissas vygotskyanas. Trata-se de um modelo sociogenético que compreende a criatividade como originada nas interações sociais, por meio das ações do sujeito no mundo. A criatividade se constitui junto à história do sujeito, onde cultura e *self* se co-constroem em um processo semioticamente mediado, marcado pelo tempo irreversível, com aspectos dialógicos e dialéticos e distribuído socialmente. Criatividade só pode ser compreendida como fruto de instâncias em diálogos, como o ator, a audiência, o artefato, as ações e as *affordances* (possibilidades sociais e culturais de ocorrência de uma ação). Esse último modelo talvez seja o mais recente no escopo da psicologia da criatividade e começa a ser discutido pelos interessados na área.

Ao abordar seis teorias, este livro busca construir um espaço de ampliação e aprofundamento teórico sobre a criatividade, sua gênese, conceitos, modelos de

desenvolvimento, impactos em outros campos do conhecimento e possibilidades para investigações futuras. Teorias apresentadas em conjunto permitem estudos comparativos, análises categoriais e apropriações críticas de seus conteúdos, o que, certamente, enriquecerá os conhecimentos sobre a criatividade de qualquer pessoa que tenha acesso a este material. Nosso desejo é oferecer elementos para o aprofundamento do estudo e do debate sobre esta área tão fascinante. Esperamos alcançá-lo.

Mônica e Denise

Referências

- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins e-books.
- Glăveanu, V. P. (2010). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture & Psychology, 16*(2), 147-163.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham, UK: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2016). (Edt.) *The Palgrave handbook of creativity and culture research*. Palgrave Macmillan: London, UK.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*, 444-454.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Edits). *The Cambridge handbook of creativity*, (pp. 20-47). Cambridge University Press: New York, NY.
- Neves-Pereira, M. S. (2018). Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*,

v.23, p.1-15.

Runco, M. A. (Ed.). (2014). *Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. London, UK: Elsevier.

Runco, M. A., & Albert, R. S. (2010). Creativity research. A historical view. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge handbook of creativity*, (pp.3-19). New York, NY: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1-5.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Torrance, E. P. (2008). *The Torrance Tests of Creative Thinking Norms-Technical Manual Figural (Streamlined) Forms A and B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Valsiner, J. (2017). *From methodology to methods in human psychology. Theoretical Advances in Psychology*. New York, NY: Springer.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água Editores.

O MODELO COMPONENTIAL DE CRIATIVIDADE DE TERESA AMABILE

Denise de Souza Fleith

Daniela Vilarinho-Rezende

Eunice Maria Lima Soriano de Alencar

Os primeiros estudos sobre criatividade conduzidos por Teresa M. Amabile tiveram início na década de 70 e buscaram compreender o papel da motivação e de fatores sociais no processo criativo. Nas últimas quatro décadas, Amabile realizou tanto experimentos em laboratório quanto pesquisas envolvendo crianças da educação infantil e ensino fundamental, estudantes universitários, escritores e cientistas, entre outros profissionais, com dados coletados por meio de entrevistas e observação no ambiente natural. Conduziu também numerosos estudos, em organizações, sobre fatores que impactam a criatividade, facilitando-a ou inibindo-a. Segundo Amabile (1983), para entender criatividade duas questões deveriam ser respondidas: Como o desempenho criativo difere do desempenho comum? Que condições são mais favoráveis ao desempenho criativo – quais habilidades e características pessoais e quais ambientes sociais?

Portanto, compreender a criatividade sob uma perspectiva social e não apenas individual foi, e continua sendo, o foco dessa pesquisadora norte-americana. As pesquisas de D. K. Simonton (1975) sobre o desenvolvimento de uma psicologia social da criatividade, já nos anos 70, trouxeram *insight* às suas ideias a respeito do fenômeno. Em 1983, Amabile publicou o livro *The Social Psychology of Creativity*, no qual apresenta o seu modelo de criatividade, o Modelo Componential da Criatividade, e estudos que contribuíram para a formulação desse modelo.

Ela possui formação em química, no nível de graduação, e mestrado e doutorado em psicologia pela *Stanford University*. Foi professora do Departamento de Psicologia da *Brandeis University* e, desde 1995, é docente da *Harvard University*, na área de *Business and Administration*, na qual atua em programa de mestrado em negócios e administração (MBA), bem como em cursos sobre gerência da criatividade, liderança e ética. Seu foco de pesquisa atualmente tem sido a psicologia do dia a dia do trabalho, em especial como a experiência subjetiva influencia o desempenho no trabalho, criatividade e transições na carreira.

De acordo com Amabile (1996a), “um produto ou resposta será julgado como criativo na medida em que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão, e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica” (p. 35). Essa definição enfatiza a necessidade da tarefa ser do tipo aberta, que possibilite múltiplas respostas, ao invés daquela que permite apenas uma solução. Além disso, a resposta ou produto é criativo na medida em que é considerado criativo por pessoas familiarizadas com o domínio no qual ele foi produzido (Amabile, 2012). Nesse sentido, o produto tem que ser tanto original quanto útil.

No que concerne à caracterização das tarefas como algorítmicas ou heurísticas, existem aquelas que podem ser tanto uma quanto outra, dependendo do contexto em que se inserem, bem como aquelas que somente podem ser algorítmicas ou heurísticas. Por exemplo, se a tarefa é montar um carro cujo modelo-planta já existe, trata-se de uma tarefa algorítmica, ou seja, algo que já é conhecido. No entanto, se a tarefa consiste em desenvolver um novo modelo-planta de um veículo, a tarefa é heurística, pois exige a criação de algo novo.

Existe, no entanto, tarefas que somente podem ser caracterizadas como heurísticas como, por exemplo, descobrir a cura para uma doença até então incurável, como, por

exemplo, a AIDS, ou reverter a situação de uma pessoa que ficou paraplégica em decorrência de fratura em sua coluna vertebral. Da mesma forma, existem tarefas exclusivamente algorítmicas tal como a realização de uma simples conta de adição.

A caracterização da tarefa como algorítmica ou heurística, do ponto de vista individual, depende basicamente do nível de conhecimento que o indivíduo tem em relação a ela. Assim, pode ser que a tarefa de resolver um problema complexo de matemática avançada seja uma tarefa algorítmica para um estudante que já tem conhecimento de como solucionar o problema e, ao mesmo tempo, uma tarefa heurística para outro estudante que precisa desenvolver algoritmos para encontrar a solução. Dessa forma, por definição, uma tarefa de criatividade não pode decorrer de algoritmos plenamente conhecidos e, portanto, deve decorrer de uma tarefa heurística, ou seja, resultante da criação de algo novo e ainda não conhecido.

Ao discorrer a respeito de sua definição de criatividade, Amabile (1995a) sinaliza que:

Para a maioria dos leigos, e muitos pesquisadores, criatividade é uma qualidade de pessoas, uma constelação de traços de personalidade, características cognitivas e estilo pessoal. Se nós mudarmos essa perspectiva dispositiva para uma que admita a possibilidade de fortes influências sociais na criatividade, nós devemos abandonar a definição centrada na pessoa. Agora, criatividade torna-se uma qualidade de ideias e produtos que é validada pelo julgamento social, e explicações de criatividade podem englobar características da pessoa, fatores situacionais, e a complexa interação entre eles. (p. 424).

O modelo proposto por Amabile (1983, 1988, 1989, 1996a) propõe explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam no processo

criativo. Essa autora ressalta constituir o seu modelo uma teoria compreensiva que inclui uma descrição tanto do processo criativo quanto de elementos do indivíduo e do ambiente externo que têm influência na criatividade (Amabile & Mueller, 2008). Grande ênfase, porém, é dada ao papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento e expressão da criatividade. O Modelo Componencial de Criatividade, idealizado por Amabile, envolve três componentes que interagem entre si: (a) habilidades de domínio, (b) processos criativos relevantes, e (c) motivação (Amabile & Pillemer, 2012; Collins & Amabile, 1999; Conti, Coon, & Amabile, 1996). Segundo Amabile, esses componentes são necessários e suficientes para a produção criativa em qualquer domínio. Embora o seu modelo inclua predominantemente componentes intraindividuais, o ambiente social exerce influência crucial sobre cada um deles em todas as etapas do processo criativo, atuando como um quarto componente do modelo (Amabile & Mueller, 2008; Amabile & Tighe, 1993).

O componente habilidades de domínio inclui vários elementos relacionados ao nível de *expertise* em uma área, tais como talento em um domínio particular em que o indivíduo esteja trabalhando, conhecimento, adquirido por meio de educação formal e informal, experiência e habilidades técnicas na área. Embora alguns desses elementos possam ser considerados inatos (como, por exemplo, boa memória auditiva para reproduzir sons musicais), educação e experiência contribuem também para o seu desenvolvimento (Amabile & Tighe, 1993). Contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando. Conforme assinala Starko (1995), é necessário ter muito conhecimento sobre uma área de modo a transformá-lo ou ampliá-lo, derivar implicações do mesmo e combiná-lo de diferentes maneiras. O nível de operação desse componente é intermediário, o que sugere que as tais habilidades são efetivas para o domínio de forma geral e não apenas para uma

tarefa específica.

O segundo componente é denominado de processos criativos relevantes e inclui estilo de trabalho, estilo cognitivo que facilita a adoção de novas perspectivas a respeito de uma questão ou problema, domínio de estratégias para a produção de novas ideias e traços de personalidade. Tais elementos influenciam no uso que se faz das habilidades de domínio. Por exemplo, analisar uma informação sob diferentes pontos de vista, ou mediante metáforas, pode contribuir para melhor compreensão do domínio. Segundo Amabile (1989), o estilo de trabalho criativo é caracterizado como habilidade de se concentrar por longos períodos de tempo, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência frente a dificuldades, busca da excelência e habilidade de abandonar ideias e estratégias de busca improdutivas.

Exemplos de características de estilo cognitivo favorável à criatividade citados por Amabile (1988, 1996a) são quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, facilidade em compreender complexidades, produção de várias opções de respostas para um problema, suspensão de julgamento no momento de geração de ideias, transferência de conteúdos de um contexto para outro e armazenagem e recordação de ideias. O domínio de estratégias que favorecem a produção de novas respostas está alicerçado em princípios heurísticos tais como: (a) torne o familiar estranho, (b) gere hipóteses, use analogias, investigue incidentes paradoxais, e (c) brinque com suas ideias. Esse componente é influenciado por treinamentos realizados pelo indivíduo nos quais são explicitados e fortalecidos os distintos elementos que caracterizam esse segundo componente, pelas experiências pessoais em geração de ideias e traços personológicos, além de operar em um nível mais geral, influenciando as respostas a qualquer domínio.

Segundo Amabile (1996a), traços de personalidade podem contribuir para o desenvolvimento dos processos criativos relevantes. Dentre os traços de personalidade

que favorecem a produção criativa, ressaltam-se a autodisciplina, persistência, independência, tolerância por ambiguidades, habilidade em adiar gratificações, não conformismo, automotivação, locus de controle interno e desejo de correr riscos. Para Amabile, esses estilos e traços podem ser desenvolvidos ao longo do curso de vida.

Quanto ao terceiro componente da criatividade, a motivação, entende-se que é crucial para determinar o nível de interesse do indivíduo em relação à tarefa desempenhada, considerando mesmo a autora poder ser a motivação o componente mais importante do modelo. Vai além, sinalizando que nenhum grau de habilidades de domínio, por maior que seja, ou de processos criativos relevantes possa compensar plenamente a falta de motivação apropriada para realizar uma atividade. E ainda que um alto grau de motivação apropriada pode compensar uma dificuldade em um dos dois outros componentes do modelo. Há pelo menos dois tipos básicos de motivação: a intrínseca, em que a pessoa se engaja na tarefa por interesse, prazer, satisfação e desafios positivos gerados pela natureza do trabalho em si; e a extrínseca, em que o indivíduo se dedica a uma atividade pelas recompensas externas a ela relacionadas. De acordo com Amabile (1989), “não existe tal coisa chamada ‘atividade intrinsecamente interessante’”. Uma atividade pode ser intrinsecamente interessante para uma pessoa em particular, em um período de tempo específico” (p. 54).

Por alguns anos, a motivação extrínseca foi vista como deletéria à criatividade, enquanto a intrínseca era a que favorecia seu desenvolvimento (Amabile, 1989). Entretanto, resultados de pesquisas indicaram que a motivação intrínseca é um elemento crucial para a criatividade e a motivação extrínseca pode combinar sinergicamente com a intrínseca, favorecendo o processo criativo (Amabile, 1987, 1996a; Amabile & Pillemer, 2012; Collins & Amabile, 1999).

Duas formas de motivação extrínseca foram identificadas. A primeira é a sinérgica que envolve ter sua criação reconhecida, ser sensível à opinião de outros acerca de seu trabalho, julgar o sucesso de sua produção comparando-a com o de outras pessoas, e preferir trabalhar com objetivos e procedimentos claros. A segunda, a não sinérgica, pressupõe que o indivíduo se engaje pela recompensa monetária ou qualquer outro ganho externo como notas, metas e salários. Essa última forma de motivação, segundo Amabile (1996a), inibe o potencial criativo da pessoa. Esse componente é o que apresenta maior especificidade, ou seja, a motivação varia de acordo com a tarefa proposta, podendo ainda mudar ao longo tempo.

Ao discutir a motivação para a criatividade no trabalho, Amabile (1996b) sinaliza que é muito raro a existência de atividades que sejam puramente intrinsecamente motivadas. Propõe ser mais provável motivadores intrínsecos e extrínsecos estarem presentes na grande maioria de tarefas que as pessoas realizam em sua atividade profissional e ainda que algumas pessoas tendem a ser mais consistentemente focadas em motivadores intrínsecos, ao passo que outras tendem a ser mais consistentemente fixadas em motivadores extrínsecos.

Amabile (1996a) propõe seis princípios para predição da criatividade:

1. Os componentes combinam entre si multiplicando-se. Quanto maior os níveis de cada um, mais criativo será o produto.
2. O nível das habilidades de domínio influencia a adequação e precisão da resposta. Essas habilidades determinam o caminho inicial a ser percorrido para a solução do problema, bem como para a validação das respostas geradas.
3. As habilidades criativas relevantes são os principais responsáveis pelo nível de originalidade/novidade da resposta.

4. O nível e o tipo de motivação não somente determina se o indivíduo irá se engajar na tarefa, mas também influencia o nível de originalidade/novidade da resposta da mesma forma que os processos criativos.
5. O processo de envolvimento com a tarefa é cíclico. Na ausência de fatores extrínsecos inibidores, os determinantes do engajamento com a tarefa são o nível inicial de motivação e o sucesso ou fracasso que corre ao longo do processo.
6. O nível de motivação intrínseca inicial pode influenciar habilidades de domínio e habilidades criativas relevantes.

Em síntese, os componentes de ordem individual devem ser compreendidos de maneira integrada e inter-relacionada para que a criatividade se manifeste. O alto nível de criatividade ocorre quando a área de justaposição entre os três elementos é maior, isto é, o indivíduo possui uma grande bagagem de conhecimento em uma determinada área, apresenta características cognitivas e estilos de trabalho que são importantes nessa área e engaja-se nela com prazer e satisfação.

Entretanto, se os níveis de habilidades de domínio e processos criativos estão altos, mas a motivação intrínseca baixa, o produto dificilmente se distinguirá pela criatividade. Nesse caso, o indivíduo apresentará pouco interesse em tarefas futuras que sejam parecidas com a atividade anterior, a não ser que incentivos exteriores (motivação extrínseca) sejam reforçados. Quando os níveis das habilidades de domínio e motivação são altos e os dos processos criativos relevantes baixos, o resultado não será original, mas o conhecimento e o envolvimento com a atividade farão com que o sujeito, por meio de treino e experiência, passe a apresentar produtos com maior nível de criatividade no futuro. Já na situação em que os processos criativos e a motivação forem altos e as

habilidades de domínio forem baixas, o indivíduo apresentará pouco conhecimento e seus resultados, em geral, serão considerados pouco adequados, bizarros ou excêntricos (Amabile, 1996a; Santos, 2014).

É essencial salientar que o ambiente social é um fator de destaque no modelo proposto por Amabile (1996a). Para a autora, os aspectos sociais têm um impacto profundo sobre a criatividade. Com base em numerosas pesquisas em ambientes de trabalho, Amabile (1995b, 1999) identificou fatores que estimulam a criatividade e que deveriam ser incorporados como práticas gerenciais. São eles: autonomia ou liberdade no que se refere a como fazer o trabalho, recursos suficientes em termos financeiros, humanos e de tempo, reconhecimento e apoio às novas ideias, nível ótimo de desafio, reconhecimento da competência dos membros de cada equipe responsável por um projeto, recompensas que envolvem o interesse intrínseco pelo trabalho e estrutura suficiente para realização da atividade. Por outro lado, os fatores negativos estão relacionados a avaliações críticas que conotam a desqualificação do indivíduo, expectativa com relação à avaliação e vigilância, restrição de liberdade de opiniões, crítica excessiva às novas ideias, prazos arbitrários e inalcançáveis e competição entre colegas.

Como apontado anteriormente, o Modelo Componencial da Criatividade inclui tanto um detalhamento de elementos do indivíduo e do ambiente externo que têm influência na criatividade, quanto uma descrição do processo criativo. Para Amabile (1983, 1996a), esse processo inclui cinco estágios. O primeiro estágio é denominado identificação do problema ou da tarefa. Nesse estágio, o indivíduo identifica um problema específico como tendo valor para ser solucionado (estímulo interno). O problema a ser resolvido pode também ser apresentado por outra pessoa (estímulo externo). Caso o indivíduo tenha um nível alto de motivação intrínseca pela tarefa, esse interesse será suficiente para engajá-lo no processo. O segundo estágio envolve a preparação para a

produção de ideias, soluções ou produtos, momento em que o indivíduo constrói ou reativa um estoque de informações relevantes para a solução do problema. Importante nesse estágio é o desenvolvimento de habilidades de domínio. No terceiro estágio, denominado geração de resposta, o nível de originalidade do produto ou resposta é determinado. Nesse estágio, o indivíduo gera várias possibilidades de respostas, fazendo uso das habilidades criativas relevantes e de sua motivação intrínseca. O nível de flexibilidade na exploração de alternativas para solução do problema e a atenção dada a aspectos específicos da tarefa são elementos preciosos nessa etapa.

No quarto estágio ocorre a comunicação e validação da resposta. Segundo Amabile (1996a), uma ideia não pode permanecer apenas na mente do indivíduo que a produziu, caso contrário, nenhum produto observável será gerado. É necessário que o criador comunique sua ideia ou produto de alguma maneira. A ideia produzida deve ser ainda testada. Neste sentido, o indivíduo faz uso de suas habilidades de domínio para avaliar a extensão em que o produto ou resposta será criativa, útil, correta e de valor para a sociedade de acordo com critérios estabelecidos pelo domínio.

O quinto e último estágio, denominado resultado, representa a tomada de decisão com relação à resposta, com base na avaliação do estágio anterior. Caso a resposta ou produto tenha solucionado o problema com sucesso, o processo termina. Da mesma forma, caso a resposta gerada tenha sido considerada um fracasso total, o processo também é finalizado. Por outro lado, se a resposta produzida é parcial, ou seja, representa um progresso em direção à solução do problema, o processo retorna aos estágios anteriores. De qualquer forma, o conhecimento adquirido nesse processo será incorporado ao repertório de habilidades de domínio. Espera-se também que experiências prévias com o problema ajudem a produzir respostas mais criativas em momentos posteriores de envolvimento com a tarefa. Entretanto, no caso de resultados parciais ou de insucesso, é

essencial que o indivíduo se sinta motivado para dar continuidade ao trabalho ou reiniciá-lo (Amabile, 1983, 1996a). Caso contrário, se a motivação diminuir, o processo será finalizado. É importante ressaltar ainda que esses estágios não ocorrem, necessariamente, em uma sequência lógica.

Collins e Amabile (1999) chamam a atenção para a importância de se cultivar as habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação, pois é na interseção dessas três dimensões que a expressão criativa terá mais chances de florescer. Por isso, é essencial que os indivíduos tenham oportunidades de identificar e desenvolver tais habilidades nos diferentes contextos nos quais estão inseridos.

Neste sentido, Amabile (1983, 1989, 1996a) sugere alternativas de estimulação da criatividade, algumas delas mais relacionadas ao ambiente escolar ou familiar, e outras ao de trabalho:

- Dar ao indivíduo oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades. Crianças as quais foram dadas oportunidades para escolher o material a serem usados em seus trabalhos apresentaram maior nível de criatividade do que aquelas que não tiveram tais oportunidades. De forma similar, liberdade para decidir como realizar o trabalho ou abordar um problema específico é apontado por Amabile (1999) como uma prática gerencial que favorece a expressão da criatividade em empresas.
- Encorajar a autonomia do indivíduo, evitando a dependência e o controle excessivo, e respeitando a individualidade de cada um. Professores extremamente controladores em sala de aula estimulam muito pouco a motivação intrínseca dos alunos em comparação aos professores que encorajam um alto nível de autodeterminação e autocontrole. A mesma

situação pode ser encontrada no ambiente de trabalho no caso de chefes que exercem fortemente o seu controle sobre os funcionários.

- Enfatizar o prazer no ato de aprender/trabalhar. Segundo Amabile (1983), enquanto os indivíduos não perceberem que estão realizando uma tarefa ou atividade apenas para obter uma recompensa, esta pode ter um efeito positivo na criatividade. Ademais, um envolvimento prazeroso com a tarefa contribui para produzir níveis mais altos de criatividade.
- Evitar expor um aluno ou um funcionário a situações nas quais ele percebe que está sendo observado enquanto realiza uma tarefa, pois tal procedimento pode minar a criatividade.
- Apresentar pessoas criativas como modelos. Um exemplo: mentores altamente criativos durante cursos de formação podem ter grande influência no desenvolvimento da criatividade de seus alunos.
- Evitar situações de competição. Competição geralmente ocorre quando as pessoas sentem que seu desempenho será avaliado em relação ao desempenho de outros e que o melhor receberá uma recompensa. Segundo Amabile (1989), embora isso seja um fato corriqueiro da vida, tais situações podem minar a criatividade.
- Encorajar o uso da fantasia e da imaginação. O envolvimento de crianças em atividades que estimulem a fantasia e imaginação antes da realização de tarefas escolares pode contribuir para níveis mais altos de criatividade.
- Ressaltar as realizações ao invés de notas ou prêmios. Pais e professores devem frequentemente mencionar os aspectos prazerosos e divertidos das atividades escolares, a satisfação inerente ao envolvimento em tais atividades e, sempre que possível, eliminar a dicotomia entre trabalho e diversão.

- Cultivar a autonomia e independência, enfatizando valores ao invés de regras. Isso não significa dizer que os pais devam ser permissivos. Ao invés de regras, sugere-se que eles apresentem um conjunto de valores referentes ao que é certo e errado, exercitem esses valores a partir de suas ações e encorajem os filhos a refletirem sobre que comportamentos exemplificam tais valores.
- Encorajar comportamentos de questionamento e curiosidade: permitir que os estudantes apresentem diferentes opções para uma tarefa, utilizar diferentes estratégias didáticas, como, por exemplo, solucionar um problema, optando por ir do fim para o começo, usar expressões encorajadoras de comportamento criativos, tais como “Vamos encontrar uma forma criativa de fazer isso?”, “De que outra forma podemos fazer isso?”, “Vamos criar tantas ideias quanto for possível”.
- Atuar como pais ativos e independentes. Os pais são um dos primeiros modelos para seus filhos. Pais de criança criativas tendem a se sentir seguros acerca de si mesmos, têm muitos interesses, não se preocupam com status social e são relativamente imunes a demandas sociais.
- Usar *feedback* informativo. Ao invés de simplesmente dizer “Isso é muito bom” ou “Péssimo trabalho”, opte por especificar exatamente os pontos positivos e/ou os negativos. Ao invés de o pai ou a mãe dizer “se você tirar 10 em matemática”, você receberá R\$ 10,00, apresente o bônus depois do fato ocorrido: “Nós iremos hoje à noite a um restaurante de sua escolha para celebrarmos a nota excelente que você tirou” (Amabile, 1989). Ou seja, ao invés de ser vago na sua avaliação, seja específico, detalhe os pontos fortes e/ou fracos.

- Oportunizar experiências especiais. Os alunos irão perceber que a criatividade é valorizada em sala de aula se situações diferentes ocorrerem frequentemente. Por exemplo, “Professor por um Dia” (o aluno torna-se o professor e o professor, um dos alunos), Bônus de Sexta-feira (durante uma hora da aula de 6ª feira o aluno pode realizar a atividade que escolher).

Segundo Amabile (1989), um ambiente de sala de aula que encoraja e fortalece a criatividade segue os seguintes princípios: (a) os alunos devem ser aprendizes ativos, e, portanto, devem ser encorajados a expressarem seus interesses, experiências, ideias, opiniões e materiais; (b) os alunos devem se sentir confortáveis e estimulados; tensão e pressão devem estar ausentes; (c) professores são recursos, não são deuses e, conseqüentemente, não são perfeitos; (d) os alunos devem se sentir à vontade para discutir problemas abertamente com seu professor e colegas; (e) cooperação é sempre preferível a competição; (f) os alunos devem desenvolver sentimentos de pertencimento de orgulho em sala de aula; (g) os alunos são merecedores de respeito e afeto; e (h) experiências de aprendizagem devem ser próximas possíveis do mundo real dos alunos.

Com relação ao ambiente de trabalho, Amabile (1998, 1999; Amabile & Sensabaugh, 1989) identificou, como sinalizado anteriormente, distintas práticas gerenciais que promovem a criatividade. São elas: (a) desafio, (b) liberdade, (c) recursos, (d) características do grupo de trabalho, (e) incentivo do supervisor ou gerente, e (f) suporte organizacional. O quesito desafio foi identificado como o mais eficaz para estimular a criatividade, sendo que o êxito neste quesito depende fundamentalmente de o gerente ter conhecimento a respeito de distintas características do empregado, como suas expertises, habilidades e anseios, podendo, assim, buscar o casamento ideal que combine as pessoas adequadas com as atribuições certas. Ao fazer essa combinação de forma

eficaz, as pessoas potencializam suas experiências e suas habilidades de pensamento criativo, e maximizam sua motivação intrínseca.

No que diz respeito à liberdade, Amabile afirma que a chave para a criatividade é que os profissionais tenham autonomia no que se refere ao processo – como fazer – porém, não necessariamente aos fins (objetivos estratégicos), muito embora isso não queira dizer que os subordinados não devam participar das discussões sobre definições de metas e de agendas de trabalho. Quando as estratégias são de pleno conhecimento das equipes e, tendo autonomia para decidir como executá-las, maiores são as probabilidades de elevação da criatividade das pessoas. Tão importante quanto à clareza na definição dos objetivos é a manutenção de uma estabilidade temporária desses objetivos, pois é difícil as pessoas se manterem motivadas e, conseqüentemente, que haja sustentabilidade no processo criativo, se os referidos objetivos forem constantemente alterados. A liberdade de como executar os processos contribui para a criatividade porque as pessoas tendem a agir como “donos do negócio”, vendo-se como atores e não meros expectadores, além de poderem maximizar a utilização de suas experiências e de seus pensamentos criativos.

Quanto aos recursos, Amabile (1998, 1999) destacou os dois principais que afetam a criatividade: tempo e dinheiro, sendo que um dos grandes desafios dos gerentes é distribuí-los de forma adequada e, do acerto nesta decisão, depende muito se os referidos recursos irão apoiar ou prejudicar a criatividade. Relativamente ao tempo, por exemplo, um prazo eventualmente exíguo para cumprir uma meta muito importante pode fazer com que essa pressão seja encarada como um grande desafio e, por conseguinte, contribuir para o aumento da motivação intrínseca e da criatividade, com o objetivo de se encontrar uma solução inovadora. No entanto, se não existe um motivo claro ou justificável para o estabelecimento de um prazo curto ou quando esse prazo é reconhecidamente inviável, o efeito pode ser o contrário, ou seja, desmotivar as pessoas a lutarem pelo atingimento do

objetivo, quer resultante do descrédito nos gestores, quer em decorrência de estresse e fadiga. Quanto à alocação de recursos financeiros necessários para a execução de um projeto, tomar decisão a esse respeito também requer muita habilidade dos gestores, uma vez que a liberação de recursos acima do necessário não aumenta a criatividade e, por outro lado, se insuficientes pode diminuí-la, uma vez que parte dos esforços das pessoas estarão voltadas para fazer com que esses recursos sejam suficientes e, não muito raramente, ajustarão os resultados do projeto aos recursos disponíveis.

Outro ponto que requer muita atenção e capacitação dos gerentes está relacionado às características do grupo de trabalho. Caso se queira constituir um grupo criativo, é imprescindível que entre seus componentes haja diversidade de perspectivas e de origens e predominância de pessoas aptas a prestarem apoio mútuo. Isso porque, a existência de conhecimentos, pensamento criativo e estilos de raciocínio diversificados intensificam o debate e, frequentemente, contribuem para a geração de produtos e processos inovadores e úteis.

Além da diversidade, os gerentes também devem ter discernimento para que as equipes possuam outras três características: (a) os membros devem compartilhar empolgação com os objetivos da equipe; (b) os membros precisam ter espírito de cooperação e não de competição, estando dispostos e disponíveis para cooperar com os demais quando alguns estiverem enfrentando dificuldades ou em eventuais contratempos; (c) cada um dos membros da equipe deve reconhecer o conhecimento e as contribuições dos demais membros. A conjugação desses fatores contribui não só para a melhoria da motivação intrínseca, como também reforça os conhecimentos e as habilidades de pensamento criativo. Para que seja possível montar uma equipe com essas características, é imprescindível que o gerente tenha profundo conhecimento de seus liderados, sendo capaz de avaliá-los nos mais diferentes aspectos, desde o conhecimento, passando pela

capacidade de relacionamento, nível de colaboração, competência para identificar e resolver problemas, entre outros.

Relativo ao incentivo do gestor, Amabile (1998, 1999) alerta que, mesmo pessoas altamente motivadas e que sentem prazer no que fazem, sentem necessidade de um ambiente de trabalho acolhedor e, também, de saber que o produto de seus esforços é útil e apreciado pela direção da empresa. Na ausência dessas condições, elas podem até se manter motivadas intrinsecamente e criativas por um determinado período, porém, se a sensação de falta de reconhecimento de seu trabalho perdurar por um longo período, a tendência é que irão, gradativamente, perdendo a motivação e direcionando sua capacidade criativa para outros segmentos, inclusive de caráter pessoal.

Gerentes e organizações que incentivam a criatividade normalmente lideram pelo exemplo, sendo verdadeiros espelhos para seus liderados; fomentam e valorizam a apresentação de ideias e sugestões; são transparentes quando uma ideia não agrega valor, porém, mesmo nesses casos, não agem de forma a inibir que essa pessoa volte a dar novas sugestões; buscam motivos para que as ideias apresentadas possam ser colocadas em prática, em vez de procurar argumentos para justificar o porquê de as ideias não poderem ser utilizadas.

A supervisão que favorece a criatividade deve ser exercida como uma espécie de guia, agindo o supervisor como um mentor e não como um capataz controlador e punidor. O gestor deve incentivar seus subordinados a correrem riscos, ver os erros cometidos como um mecanismo de aprendizagem e não como atos merecedores de punições e, também, evitar o modelo de recompensas como mecanismo de motivação para que as pessoas se engajem nos projetos, mas sim, dar bônus pelo trabalho concluído com alta qualidade e criatividade.

Por último, o suporte organizacional também impacta na questão da criatividade e, muito embora os supervisores e chefias imediatas possam promover e incentivar a criatividade, sua sustentabilidade no longo prazo depende, fundamentalmente, do apoio explícito da alta cúpula da organização. Ou seja, os empregados precisam perceber claramente que a opção pela inovação e criatividade é da empresa e não apenas de algumas chefias.

A empresa pode estimular a criatividade adotando políticas de transparência nas informações, fácil acesso às normas e diretrizes e, acima de tudo, implementando políticas que incentivem o compartilhamento do conhecimento e das decisões tomadas. Evidentemente, mais de uma pessoa pensando em uma determinada solução, além de promover a troca de conhecimentos, tem maior chance de êxito ao encarar a questão sob diferentes ângulos.

Um alerta importante feito por Amabile está relacionado às recompensas em dinheiro que tenham por objetivo encorajar as pessoas a serem criativas. Na visão dela, o efeito é quase sempre o contrário, pois as pessoas tendem a imaginar que estão sendo controladas e direcionadas e, assim, inibem sua criatividade. No entanto, o reconhecimento autêntico, por parte da empresa, ao bom trabalho realizado é vital para a criatividade. Devem prevalecer os critérios de premiar a meritocracia, evitando decisões de caráter político ou impor a autoridade pelo medo, pois estas são sem dúvidas, formas eficazes de matar a criatividade.

Para Amabile (2001), educadores, gestores e gerentes, ao invés de privilegiarem a busca por alunos ou funcionários mais brilhantes, devem criar oportunidades para aprendizagem efetiva de habilidades de trabalho e ambientes que apoiem o envolvimento ativo do indivíduo, bem como tarefas desafiadoras, uma vez que criatividade depende não somente de brilhantismo, mas também de disciplina e paixão.

Após o amplo estudo sobre criatividade realizado por Amabile, que deu origem ao livro *The Social Psychology of Creativity* e constituiu a base para a criação da Psicologia Social da Criatividade, ela deu início a um novo trabalho de revisão e, inclusive, sugerindo campos para ampliação ou realização de novas pesquisas (Amabile & Pillemer, 2012; Amabile & Platt, 2016). Destaca-se, por exemplo, que existem poucos estudos que tratem da relação entre progresso e criatividade ou trabalho significativo e criatividade. Sugere-se também que, nas próximas pesquisas, seja dada maior ênfase ao feedback que ocorre na etapa de avaliação de resultados do processo criativo, tendo por objetivo investigar a forma mais adequada de implementar novas ações na sequência desse processo, a fim de garantir a sua sustentabilidade. Da mesma forma, recomenda-se a utilização de *feedbacks* para se identificar como proceder para que essas novas ações sejam diferentes daquelas anteriormente praticadas, também com o objetivo de fazer com que o processo inovador não desvie de foco e volte ao modelo antigo.

Embora em vários de seus estudos iniciais Amabile tenha tratado da influência do ambiente de trabalho sobre a criatividade individual, ela reconhece que o fez em um nível muito amplo e, por conseguinte, recomenda que novos estudos explorem o papel do contexto institucional, das forças econômicas e socioculturais, como também o impacto do posicionamento dos *stakeholders*, por exemplo, clientes e investidores, sobre o comportamento inovador das empresas. Enfim, como essas pressões institucionais podem influenciar tanto na criatividade individual quanto das equipes de trabalho. Nesta mesma linha, recomenda que mais pesquisas poderiam ser realizadas no sentido de identificar as influências e interações simultâneas entre a criatividade individual e a criatividade das equipes de trabalho e os reflexos destas na postura de inovação organizacional.

Um grande desafio que se apresenta para as próximas pesquisas na área de criatividade é como avaliar o impacto de tarefas repetitivas e enfadonhas na motivação

intrínseca e na criatividade pessoal. Uma possível explicação pode ser a visão de que as referidas tarefas fazem parte de um todo e, portanto, são importantes para o êxito geral da organização.

A respeito da função das emoções, mais precisamente ao fato de ora impactarem positivamente ora negativamente no processo criativo, Amabile deixa em aberto um tema importante para aprofundamento em futuras análises. O estado motivacional mais adequado a um dos estágios do processo criativo está mais relacionado à fonte específica que gera a motivação (intrínseca ou extrínseca) ou a estados cognitivo-emocionais gerados pelos tipos de motivação? Ficam, portanto, algumas sugestões para estudos futuros tendo como base o Modelo de Criatividade Componencial.

Leituras Recomendadas

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília, DF: EdUnB.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Referências

Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer.

Amabile, T. M. (1987). The motivation to be creative. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research* (pp. 223-254). New York, NY: Bearly.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.

- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Amabile, T. M. (1995a). Attributions of creativity: What are the consequences? *Creativity Research Journal*, 8, 423-426.
- Amabile, T. M. (1995b). Discovering the unknowable, managing the unmanageable. In C. M. Ford & D. A. Gioia (Eds.), *Creative action in organizations* (pp. 77-82). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amabile, T. M. (1996a). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1996b, January). The motivation for creativity in organizations. *Harvard Business School*, 1-15.
- Amabile, T. M. (1998, September/October). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76-87.
- Amabile, T. M. (1999). Como não matar a criatividade. *HSM Management*, 112, 110-116.
- Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56, 333-336.
- Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity*. Disponível em <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Amabile, T. M., & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the Componential Theory of Creativity. In J. Zhou & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 33-64). New York, NY: Lawrence Erlbaum.

- Amabile, T. M., & Platt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations. Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the social psychology of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46, 3-15.
- Amabile, T. M., & Sensabaugh, S. J. (1989). Public and private creativity. In B. G. Whiting & G. T. Salomon (Eds.), *Key issues in creativity, innovation, and entrepreneurship* (pp. 101-110). Buffalo, NY: Bearly.
- Amabile, T. M., & Tighe, E. (1993). Questions of creativity. In J. Brockman (Ed.), *Creativity* (pp. 7-27). New York, NY: Touchstone.
- Collins, M.A., & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York, NY: Cambridge University Press.
- Conti, R., Coon, H., & Amabile, T. M. (1996). Evidence to support the componential model of creativity: Secondary analyses of three studies. *Creativity Research Journal*, 9, 385-389.
- Simonton, D. K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical times-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1110-1133.
- Santos, F. C. G. (2014). *Intervenção em criatividade com professoras e mães: Efeitos no rendimento escolar, autoconceito, motivação e criatividade de alunos do 3º ano do ensino fundamental* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom*. White Plains, NY: Longman.

A TEORIA DO INVESTIMENTO EM CRIATIVIDADE DE ROBERT STERNBERG E TODD LUBART

Paulo Sousa Gomes Filho

Robert Sternberg e Todd Lubart, renomados psicólogos americanos, construíram um modelo teórico multivariado da criatividade denominado Teoria do Investimento em Criatividade (1992, 1995) inspirados no movimento das bolsas de valores. Os autores utilizaram uma metáfora econômica para explicar o ato criativo. O sucesso do investimento na bolsa de valores depende da compra na baixa e da venda na alta, ou seja, o investidor deve assumir riscos e apresentar um comportamento diferente da maioria dos outros investidores. Ao se comportar de forma ousada, ele assume perdas no curto prazo apostando em “carteiras” que nenhum outro apostou, para em outro momento de alta, passar adiante e recomeçar o ciclo.

Um conceito similar pode ser utilizado para descrever a atividade da pessoa engajada em uma iniciativa criativa. Como uma mercadoria avaliada por baixo pelos investidores, uma nova ideia produzida por uma pessoa criativa é, frequentemente, subavaliada por outras pessoas. Quem produz a inovação, contudo, valoriza sua ideia, ou seja, ‘investe’ naquela ideia ou produto. Já que a ideia não é valorizada por outros, o investidor, ou o sujeito criativo, aproveita a baixa cotação da ideia para revende-la posteriormente com outro padrão valorativo que é agregado pelo fator “criatividade”. É importante enfatizar que, para Sternberg e Lubart (1995), a criatividade é, em grande parte, uma decisão pessoal de comprar baixo e vender alto no mundo das ideias. Pessoas criativas, como bons investidores, geram ideias que, naquele contexto, não são valorizadas. Os indivíduos criativos estão metaforicamente “comprando em baixa”. Então, uma vez que suas ideias tenham obtido alguma aceitação, os indivíduos criativos “vendem-na em alta”, colhendo os lucros de sua boa ideia.

Para Sternberg e Lubart (1991, 1995), criatividade envolve a inter-relação entre a inteligência, o conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente. Esta conjunção de recursos é passível de desenvolvimento por meio de técnicas e programas apropriados. O modelo mostra as possibilidades de desenvolvimento de estilos cognitivos diferenciados, dos traços de personalidade adequados e propícios ao ato criativo, da motivação para a criação e de um ambiente adequado, favorável e estimulador do pensamento criativo.

Com a configuração proposta, os autores desenvolvem sua definição de criatividade da seguinte forma: “Nós descrevemos um produto como criativo quando ele é (a) novo; e (b) apropriado. Esses dois elementos são necessários para a criatividade” (Sternberg & Lubart, 1995, p. 11). Com relação ao primeiro aspecto, esses autores esclarecem que:

Um novo produto é aquele que é estatisticamente incomum, é diferente dos produtos que outras pessoas tendem a criar. Um produto pode ser novo em graus diferentes. Alguns produtos envolvem um desvio menor do trabalho anterior, enquanto outros envolvem um grande salto. O mais alto grau de criatividade envolve um grande passo. A percepção de novidade de um produto também depende da experiência anterior da audiência. (pp. 11-12)

Quanto ao elemento de apropriação, Sternberg e Lubart (1995) enfatizam que:

Um produto deve também ter uma função, deve ser uma resposta apropriada a alguma questão, deve ser útil. Existe uma variação de adequação que vai do minimamente satisfatório ao extremo oposto, que é o ótimo cumprimento de restrições de problemas. Algo que é novo, mas não se encaixa nas restrições do problema em questão, não é criativo, é apenas bizarro (e irrelevante). (p. 12)

Diferentemente de alguns autores que consideram o potencial para gerar produtos criativos como evidência de criatividade, Sternberg e Lubart descrevem a pessoa criativa como aquela que, efetivamente, gera produtos criativos. Para esses autores, possuir o potencial para ser criativo é diferente de realizar esse potencial.

HABILIDADES INTELLECTUAIS

De acordo com esse modelo, três habilidades cognitivas atuam conjuntamente no comportamento criativo: (1) habilidade sintética, (2) habilidade analítica e (3) habilidade prática.

Habilidade sintética é a parte da inteligência que permite redefinir problemas, percebê-los sobre um novo ângulo, gerar ideias que são novas, de alta qualidade ou apropriadas ao problema, podendo variar de acordo com a pessoa, a tarefa e também o contexto em cada caso. Envolve planejar, monitorar e avaliar a realização criativa e é responsável por redefinir problemas, distinguir a informação relevante da informação que não é significativa, relacionar a informação nova com a antiga de uma nova maneira e combinar elementos de informação relevante gerando algo novo. A habilidade analítica pode ser verificada, em parte, por meio de testes de inteligência convencionais. Ela permite a análise das limitações ou pontos fortes da ideia e sugere maneiras de melhorá-la.

Gerar ideias é apenas um dos requisitos para a criatividade, mas reconhecer que existe um problema, definir esse problema, alocar recursos para lidar com ele e avaliar o valor das possíveis soluções, reconhecendo quais são as melhores e quais podem ser descartadas são, também, aspectos importantes para esse processo. Para ser criativa, a pessoa deve exibir um mínimo de habilidades analíticas.

Sternberg e Lubart (1995) elencam algumas competências analíticas que são básicas para a solução de qualquer problema:

- Reconhecer e definir o problema - Muitos relacionamentos terminaram e muitos negócios foram à falência por não terem sido detectados os sinais de que havia problemas. Quando estes foram percebidos, o problema já se mostrou fora de controle. Para além de detectar um problema e entender sua natureza, defini-lo é fundamental, já que não se pode redefinir um problema até que se tenha clareza do problema.
- Decidir como representar, mentalmente, informações sobre um problema – essa competência afeta a forma como se resolverá um problema, ou mesmo se é possível resolvê-lo. De acordo com Sternberg (1985), pessoas mais inteligentes tendem a gastar mais tempo para planejar a longo prazo enquanto pessoa menos inteligentes fazem o oposto, “atacam” o problema sem muita reflexão. Para ser criativa, a pessoa deve se permitir gastar um tempo maior refletindo sobre uma tarefa em busca de melhores soluções.
- Formular uma estratégia e alocar recursos para resolver um problema – O próximo passo, após definir e representar um problema, é entender como resolvê-lo.
- A terceira habilidade cognitiva envolvida no processo criativo é a habilidade prática-contextual, que diz respeito à capacidade de persuadir outras pessoas sobre o valor das próprias ideias. Em geral, essa é uma habilidade negligenciada, pois muitas vezes espera-se que uma ideia criativa se venda sozinha. Em essência, capacidade prática significa saber como “vender” a ideia.

Sternberg e Lubart (1995) consideram uma série de fatores a fim de vender uma ideia com sucesso: (a) fazer uma apresentação de alta qualidade da ideia; (b) desenvolver uma *network* para localizar pessoas chaves que possam estar interessadas na ideia ou ajudar de alguma maneira; (c) conhecer seu mercado, com vistas a avaliar como sua ideia possa se ajustar e em que momento deverá ser apresentada; (d) apontar os benefícios de sua ideia; e (e) perceber sua ideia do ponto de vista dos “compradores”, compreendendo a imagem que você está projetando e o que sua ideia significa para o potencial comprador.

CONHECIMENTO

Conhecimento é diferente de inteligência, porque conhecimento é a matéria prima sob o qual o processo intelectual opera. Para ser criativo em um determinado campo, é necessário que a pessoa tenha conhecimento desse campo. Falta de conhecimento em uma área pode levar a pessoa a reinventar a roda. É preciso saber o estado atual da área, o que foi realizado, o será realizado. Mas quanto conhecimento deve ser adquirir até se estar apto a criar em um determinado campo? De acordo com a Teoria de Investimento, o conhecimento é uma faca de dois gumes: Por um lado, para avançar em uma área, devemos aumentar nosso conhecimento sobre ela. Por outro lado, o conhecimento pode impedir a criatividade, levando o indivíduo ao entrincheiramento de si mesmo em suas próprias ideias. A pessoa pode se tornar tão acostumada a ver as coisas de uma certa maneira que começa a ter problemas para realmente vê-las ou imaginá-las de outra maneira diferente. Muitas vezes, pessoas que possuem o maior conhecimento em uma área não são as que produzem os trabalhos mais criativos.

O conhecimento formal sobre uma determinada área é importante quando é necessário ser criativo. O conhecimento informal, obtido em diferentes contextos de nossa experiência, como família, trabalho, meios de comunicação, grupos de amigos,

também é relevante. Sternberg e Lubart (1995) afirmam que, para muitas decisões, o conhecimento informal, como aquele que você adquire da convivência com a sua família, do seu trabalho, por estar em um relacionamento, por assistir a filmes, conversar com amigos, é mais importante que o conhecimento formal.

ESTILOS DE PENSAMENTO

Estilos de pensamento não representam uma habilidade intelectual, mas sim uma forma particular de uso de nosso pensamento. Sternberg (1997) elenca três estilos particularmente importantes para a criatividade: legislativo, executivo e judiciário.

O estilo legislativo é característico das pessoas que gostam de formular problemas e criar suas próprias regras, fazer as coisas a sua maneira e estabelecer e definir seu próprio curso. Preferem problemas não pré-estruturados ou pré-fabricados São mais comuns entre empreendedores, cientistas, artistas, legisladores. O estilo executivo está presente nas pessoas que gostam de implementar ideias com estruturas claras e definidas, com papéis em que as instruções estão explícitas. Preferem seguir as instruções detalhadamente ao resolverem um problema e participar de projetos em que os passos para sua execução estejam claramente delineados. O estilo judiciário é comum em pessoas que têm preferência por emitir julgamentos e avaliar pessoas, que se sentem confortáveis em julgar e avaliar projetos de outras pessoas e que não se omitem em expressar suas opiniões com relação aos outros. Pessoas com o estilo judiciário tem uma predileção especial pelo pensamento crítico, o que as leva a desenvolver habilidades de avaliar, comparar, analisar pessoas, períodos históricos, teorias etc. Quando adultos, ocupam cargos como juiz, crítico de arte ou música, avaliador de programas, consultores, analistas de sistemas etc.

PERSONALIDADE

Na perspectiva de Sternberg e Lubart (1995), as pessoas não têm uma personalidade fixa e imutável definida no nascimento ou em seus primeiros anos. Em vez disso, as disposições com as quais você pode nascer interagem com o ambiente para produzir um conjunto de traços de personalidade mais ou menos estáveis.

Sternberg e Lubart (1995) descrevem seis atributos necessários à pessoa criativa. O primeiro deles é a perseverança na presença de obstáculos. Um segundo atributo é a disponibilidade para correr riscos. Para a pessoa produzir algo realmente criativo, algo que faça diferença no mundo ou em seu contexto social, ou mesmo em um nível pessoal, ela deve assumir riscos. Um terceiro atributo associado à criatividade é o desejo de crescer, de avançar, de não se acomodar. Segundo Sternberg e Lubart, o indivíduo criativo não se contenta com um único produto ou ideia de sucesso. Ele busca ir adiante apesar das pressões externas e internas para ele permanecer como está. Tolerância à ambiguidade refere-se à capacidade do sujeito em lidar com situações não estruturadas ou abertas e configura o quarto atributo. Abertura à experiência, o quinto atributo, é o traço de personalidade mais consistentemente associado à criatividade. A pessoa criativa busca novas experiências, faz perguntas, é curiosa, é imaginativa e vive pensando acerca do mundo. A crença em si mesmo e a coragem pelas próprias convicções constituem o sexto atributo associado à criatividade destacado por Sternberg e Lubart (1995). Quando o sujeito compra em baixa e vende em alta, pode haver momentos em que ninguém acredita nele. Por isso, é essencial que ele tenha crença em si mesmo e tenha coragem para lutar por aquilo que acredita. Isso pode de fato fazer a diferença no e com o trabalho criativo.

MOTIVAÇÃO

Sternberg e Lubart (1995) definem motivação como “a força motriz ou incentivo que leva alguém à ação” (p. 236). Para os autores, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca são necessárias para a expressão da criatividade (1991). A motivação intrínseca é mais importante no início de um projeto ou tarefa, na geração de ideias, enquanto a motivação extrínseca se torna mais significativa em um momento final, em uma fase mais trabalhosa, na qual o produto precisa ser polido.

AMBIENTE

Ninguém cria no vácuo. Estamos todos inseridos em um contexto social dotado de regras e valores, sendo que alguns desses contextos fomentam a criatividade enquanto outros a destroem. É da interação da pessoa com seu contexto envolvente que surge a criatividade.

Ambiente criativo é definido como o ambiente físico, social, e cultural, no qual o ato criativo ocorre (Sternberg & Grigorenko, 1997). Pode-se ter todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, entretanto, sem um ambiente que seja favorável e recompensador de ideias criativas, a criatividade que um indivíduo possui dificilmente se manifestará. Para Sternberg e Lubart (1991) o contexto afeta a criatividade de três maneiras: (a) o grau em que favorece a geração de novas ideias, (b) a extensão com que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, e (c) a avaliação que é feita do produto criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sternberg e Lubart (1995) enfatizam que nem todos os elementos de cada um dos atributos citados são relevantes para a criatividade, devendo cada um ser visto de forma

integrada com os demais e nunca de forma isolada. Embora existam limites para seu uso, a metáfora do investimento no mercado financeiro não é exclusiva desse campo do conhecimento, pois tem sido utilizada extensivamente nas mais diversas áreas, como no investimento em relacionamentos amorosos, na carreira, afetivo entre outros. Entre esses limites, evidencia-se o fato de que o investidor financeiro tem seus ganhos baseados no sucesso da economia ou do negócio, enquanto a pessoa criativa deve fazer um investimento de recursos pessoais em todas as fases do processo, da geração da ideia à realização do produto final, inclusive no fomento da receptividade por parte do público.

Criatividade não é a soma da disponibilidade dos elementos descritos neste capítulo. Existe uma complexa operação conjunta e, também, um nível apropriado e necessário de cada recurso, sem o qual não é possível sermos verdadeiramente criativos. O alto nível de um determinado recurso, por exemplo, pode compensar o baixo nível de um outro. A criatividade exige uma decisão deliberada de otimizar e utilizar esses recursos em nossas vidas.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR TODD LUBART

Todd Lubart é professor de psicologia no Instituto de Psicologia da Université Paris Descartes – Sorbonne, Paris e Diretor do laboratório científico “LATI” (Laboratoire Adaptations Travail-Individu). Vale mencionar que este Instituto tem um importante valor histórico: é a instituição em que foi fundado, há mais de 100 anos, o primeiro laboratório de psicologia experimental na França. Com Robert Sternberg, é o criador da Teoria do Investimento da Criatividade. Lubart é um dos autores do instrumento de criatividade intitulado *The Evaluation of Potential Creativity (EPoC)*.

Como você começou a se interessar por criatividade?

Inicialmente, eu estava interessado nas artes gráficas e comecei atividades e treinamento nesse domínio (desenho, pintura, etc.). Durante meus estudos de graduação, tive a oportunidade de fazer uma introdução ao curso de psicologia e fiquei muito interessado pelos tópicos que fiz para concluir um bacharelado em psicologia. No nível de mestrado, havia uma oportunidade de realizar pesquisas sobre criatividade. Comecei pesquisando a criatividade artística. Tenho trabalhado com criatividade, em geral, desde essa época. Minha pesquisa tem examinado a criatividade em crianças e adultos em vários domínios (artes gráficas, composição, design, música entre outros).

Qual é sua definição de criatividade?

Refere-se à capacidade de produzir um trabalho novo e original que tenha significado no contexto.

Como surgiu a ideia sobre a Teoria do Investimento em Criatividade?

A teoria tem as características de uma teoria multivariada, inicialmente chamada Teoria Componencial, na qual queríamos identificar os componentes. Era uma abordagem teórica que já havia sido aplicada à inteligência em que Bob Sternberg estava trabalhando. Então, a inteligência estava se concentrando em seus componentes constituintes, de pequenas partes de habilidades cognitivas que levariam à inteligência e, assim, quando começamos a trabalhar sobre criatividade havia, obviamente, mais do que apenas cognição: havia também trocas de personalidade, trocas motivacionais, ambientais e coisas assim. Mas foi um pouco inspirado na Teoria Componencial da Inteligência e, assim, o trabalho inicial foi um pouco para descobrir quais seriam os componentes, que

tipo de componentes e como eles poderiam interagir juntos para produzir vários níveis de diferenças criativas individuais na criatividade.

E então havia um grande debate acontecendo na época: a criatividade cotidiana é a mesma coisa, o mesmo fenômeno de grandes níveis de criatividade como Charles Darwin e assim por diante? Alguns afirmavam que era a mesma coisa, outros afirmavam que era diferente, e percebemos que com a abordagem componencial e sua combinação interativa, esse modelo levaria a níveis mais altos, porque seria uma combinação única de componentes. No entanto, mais uma vez, a ideia era que esse modelo componencial, era um pouco uma extensão, e havia outro trabalho também sendo realizado na criatividade utilizando um modelo de componentes e percebemos que apenas fazer um modelo componencial não era muito entusiasmante. Era preciso alguma espécie de cola para mantê-lo unido, para torná-lo mais cativante, interessante e significativo. E então surgiu a ideia do mundo dos investimentos, a metáfora do investimento, porque também a metáfora é muitas vezes uma boa maneira de pensar sobre um fenômeno e trazer aspectos nesse mundo, do mundo da metáfora para o tópico que você quer estudar. Então exploramos variadas metáforas até, finalmente, se estabelecer essa metáfora de investimento. Então, nós desenvolvemos juntos para ver as diferentes facetas do mundo do investimento ou do mundo financeiro, e como elas podem mapear a criatividade para dar *insights* e isso levou à chamada abordagem de investimento.

Quem deu a ideia de uma abordagem baseada em investimento?

Foi Bob Sternberg. Ele percebia o ser criativo como um ato, uma decisão, de forma a colocar sua energia em um projeto e isso era, em si, um investimento pessoal. Essa foi a ideia inicial e, em seguida, ao longo do tempo, fomos capazes de desenvolver suas variadas nuances ou aspectos.

Quais são os pontos mais relevantes da Teoria do Investimento?

Eu acho que a Teoria do Investimento, em termos de seus constituintes, é um conjunto de componentes maior do que várias outras teorias que tentam prever diferenças individuais e desempenho. Eu acho que o que é novidade sobre isso é a extensão ao qual tentamos focar nos dois (diferenças individuais e desempenho). Olhamos para efeitos de interação que levam a componentes que interagem e que levam a um nível muito alto de criatividade. Nós pensamos sobre essa questão e, meio que um pouco, da adaptação do modelo para diversos setores. O modelo multivariado é, na verdade, uma espécie de metaconceito, porque os modelos locais de um domínio em um setor têm provavelmente uma conexão maior com a realidade cotidiana. Não que os outros não sejam correlacionados, eles são, mas acho que nas salas de aula comuns quando você não pensa especialmente sobre criatividade, ainda é interessante mensurá-la, porque é algo espontâneo.

Qual foi a recepção à teoria quando apareceu pela primeira vez?

Eu acho que a recepção foi bastante positiva. Quando ele apareceu pela primeira vez, não acho que tenha gerado tanto interesse, mas, na verdade, era um pouco semelhante à teoria de Mark Runco, sobre criatividade, que também tinha o que chamamos de perspectiva psicoeconômica. Assim, de fato, quando você olha para sua teoria ou para seu teste, descobre que há alguns ingredientes, alguns recursos ou fatores, mas nem todos os fatores ambientais que entram em jogo. Então, isso nos levou a fazer um trabalho mais detalhado sobre como certas mudanças influenciam a criatividade.

Hoje em dia, adultos e crianças são mais ou menos criativos do que eram no passado?

É difícil dizer se as pessoas são mais ou menos criativas em comparação às gerações passadas. Isso se deve à falta de pontos de comparação ou instrumentos para avaliar a criatividade. Além disso, agora a criatividade é um assunto mais popular, então os educadores estão começando a olhar mais para o tópico. Eu acho que existem muitas iniciativas para promover a criatividade nas escolas, mas estas continuam sendo tentativas isoladas. Em geral, há uma grande oportunidade de educar para a criatividade.

Quais são os principais desafios que os pesquisadores que estudam criatividade enfrentam atualmente?

Eu acho que um dos labirintos é descobrir quem é um bom juiz, se é um indivíduo, se são grupos, são animais. Outro grande desafio é como lidar com o relacionamento que as pessoas podem ter entre criatividade e mídia eletrônica, porque pode ser uma espécie de relacionamento favorável como uma maneira de encontrar informações. Mas, provavelmente, apenas leva as pessoas a pensar de uma certa maneira ou clicar nos mesmos *websites*. *Website* número 1, *website* número 2 que leva as pessoas a clicarem nele e assim, provavelmente, tem menos chances, menos solicitações ao pensamento criativo, porque basta procurar na Internet por soluções.

Quais são os seus atuais interesses de pesquisa?

Estivemos trabalhando arduamente para mensurar o potencial criativo de crianças, adolescentes e adultos. Eu estou trabalhando no desenvolvimento de duas ferramentas que é a ferramenta *EPOCH - Evaluation of Potential Creativity in Children*, sendo que a mesma ferramenta pode ser usada com adolescentes, embora as normas sejam diferentes.

Nós também trabalhamos o *Creative Profile* que nos permite medir o potencial criativo em adultos para comparar com o trabalho, uma classificação na qual as pessoas podem estar em um determinado trabalho que não corresponde a quem eles são.

Quais são, em sua opinião, as tendências futuras na criatividade?

Penso que existe, obviamente, uma tendência a estudar ou falar sobre a questão generalidade do domínio vs. especificidade do domínio, e é bastante complicado. Eu ainda não li nenhum artigo em que pudesse encontrar uma posição única e clara, então acho que ainda está em debate. E outra coisa em que estamos trabalhando é sobre vestígios do processo criativo. À medida que as pessoas trabalham, tentamos rastrear suas diferentes atividades e ver o diagrama dessas atividades e, assim, obter algumas implicações para a educação. Tentamos acompanhar isso e obter uma representação estável para um determinado campo ou tarefa. Estamos ainda trabalhando na construção de um ambiente virtual e, por isso, estamos no ponto em que poderemos em breve configurar os ambientes de teste para que pessoas de diferentes países possam se conectar em seu idioma.

Criatividade parece ser, claramente, um importante aspecto da cultura. Podemos perceber isso observando a quantidade de vezes que a palavra criatividade é enfatizada nas áreas da publicidade, da política, da educação entre outras. Porque é tão difícil encontrar, no Brasil, cursos e/ou disciplinas nas universidades que ensinam sobre criatividade para os futuros professores?

Essa é uma pergunta que muitas pessoas estão tentando descobrir a resposta. Os professores tendem a se interessar pelo tópico, dizem que gostam de ensinar criatividade ou ensinar as crianças a serem mais criativas, mas não temos um programa que possa

treinar professores, mesmo como uma forma de educação continuada. Quando estão nas escolas, os professores, no geral, apresentam um viés conservador, se concentram em manter a ordem na sala de aula. Não é só o Brasil. É realmente todo um mundo acadêmico que tem seus limites no treinamento de pessoas para fazer coisas que são idiossincráticas.

Como podemos entender as diferenças entre potencial criativo, talento criativo e superdotação criativa?

O potencial criativo refere-se a uma capacidade latente de produzir um trabalho novo, original e contextualmente apropriado. Pode ser colocado em jogo ou permanecer latente. O talento criativo refere-se à real realização do potencial criativo em obras da vida real. Essas realizações criativas são o sinal do talento criativo. A superdotação criativa é um alto nível de potencial criativo, pode ser definida por um corte, como dois desvios padrão acima da norma da população para potencial criativo, ou definido por outros pontos de corte, como os dez por cento superior do potencial criativo.

Olhando a Teoria do Investimento nos dias de hoje, o que você faria diferente?

Eu acho que a teoria ainda tem relevância, e nós ainda a usamos, como uma estrutura que nos ajuda em pesquisas. Bem, em retrospecto, algumas das maneiras de medir certas variáveis ou certos fatores poderiam ser otimizados, mas também não tenho certeza se temos uma tendência a interagir com pessoas que são como neurocientistas tentando medir a atividade cerebral, olhando uma imagem na parede. É uma pergunta difícil.

Referências

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York, NY: Plume.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (1997). *Intelligence, heredity, environment*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1-5.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York, NY: Free Press.

O MODELO SISTÊMICO DA CRIATIVIDADE DE MIHALY CSIKSZENTMIHALYI

Mônica Souza Neves-Pereira

Denise de Souza Fleith

O Modelo Sistêmico da Criatividade, proposto por Mihaly Csikszentmihalyi, foi criado ao longo de sua trajetória de notório pesquisador e teórico da psicologia. A motivação que o levou à produção de uma obra tão diversa foi, sem sombra de dúvida, a questão do sofrimento humano e sua contrapartida: a felicidade. O desejo de conhecer as razões do sofrimento e da felicidade humana surgiu ainda em sua juventude, quando vivenciou os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Csikszentmihalyi nasceu no dia 29 de setembro de 1934 na famosa cidade de Fiume que, após a Segunda Guerra Mundial, foi anexada ao território Croata. De nacionalidade húngara, viveu parte de sua vida na Itália em decorrência da profissão de seu pai, que era diplomata. Ainda adolescente, Csikszentmihalyi experimentou o drama de viver como um refugiado de guerra e iniciou seus questionamentos sobre a condição humana. Ele comumente se perguntava como pessoas, aparentemente normais, podiam ser tão cruéis em tempos de guerra? Essas e outras questões perturbaram sua primeira década de vida. Sua família, originária da Hungria, foi praticamente destruída na guerra. Seus dois irmãos mais velhos foram assassinados, assim com um avô e uma tia muito querida. Seu pai teve que abandonar o país de origem da família por questões políticas. Ele mesmo viveu por um tempo refugiado na Itália distante dos familiares que lhe restaram. Esse contato tão precoce com a dor e o sofrimento causou impacto profundo em sua vida e em sua obra, levando-o a questionar o que motivava seres humanos a promoverem um horror como a guerra:

... (a minha) tinha sido uma infância típica de meio de século para aquela parte do mundo (Europa): sem sentido, brutal e confusa. A guerra ainda não tinha terminado, mas poucos questionavam: como foi que isso aconteceu? Como podemos prevenir para que não aconteça novamente? (Csikszentmihalyi, 2014a, p. 65)

Deve haver algo muito profundo, algo que ainda não compreendemos e que tenha aberto as portas de comportamentos tão irracionais (como os que acontecem nas guerras). (Csikszentmihalyi, 2014a, p. 72)

Neste mesmo período, por um acaso, caiu em suas mãos um livro de Jung intitulado *Trabalhos Completos*. A leitura desse livro abriu a mente de Csikszentmihalyi não só para a psicologia, algo que ele nem sabia que existia, mas para a possibilidade de estudar e escrever sobre as emoções humanas. Sua mãe também exerceu papel importante em sua vida intelectual. Ela o apresentou ao pensamento de Theilard de Chardin, um jesuíta que primava por uma visão de homem originada nos diálogos entre ciência e religião e que chegou a ser professor de um de seus irmãos, quando moravam na Itália. Ao longo do exílio familiar, durante a guerra, sua mãe iniciou a tradução de um livro de Goethe acrescentando ao texto suas percepções e crenças sobre a experiência humana e a atitude cristã diante do sofrimento. De acordo com Csikszentmihalyi (2014a):

Estas experiências da infância – o açougue sem significado da Segunda Guerra Mundial, as crenças da minha mãe de que a história sempre tem um sentido, a visão evolucionária de Chardin e a psicologia contemporânea de Jung – todas elas ajudaram a definir os escritos encontrados neste volume. (p. 102)

Deste ponto em diante, desenrola-se a história de um pesquisador criativo e arrojado, que se destaca por uma excelente contribuição ao campo do pensamento psicológico, com ênfase nos temas da criatividade, da felicidade e, mais recentemente, a psicologia positiva (Csikszentmihalyi, 2014a, 2014b). Com 22 anos, Csikszentmihalyi imigra para os EUA onde inicia seus estudos em psicologia, concluindo seu doutorado, em 1965, na Universidade de Chicago, sob orientação de J. W. Getzels, reconhecido pesquisador em criatividade, cujos estudos até hoje constam da literatura da área. A busca por um objeto de estudo passou a ser o objetivo do recém doutor que se negou a atender ao *mainstream* dos anos 50 e 60 e ousou investigar fenômenos e aspectos da psicologia vinculados com a realização humana. As questões que o atordoaram ao longo de sua infância e adolescência retornaram em sua vida adulta, direcionando seu trabalho para temas relacionados não somente à psicologia, como um fim em si mesma, mas, especialmente, como área do conhecimento capaz de oferecer respostas às questões do tipo: como viver uma vida melhor? Vivenciando forte influência da psicologia humanista dos anos 60, com foco nos processos de saúde, felicidade e autorealização humana, Csikszentmihalyi constrói um sentido comum que atravessa sua produção de modo geral: o compromisso com uma psicologia voltada para o bem-estar, criatividade, saúde e felicidade do homem.

A criatividade surge muito cedo no rol de interesses de Csikszentmihalyi. Ela aparece como um fenômeno legítimo e passível de investigação psicológica e que agrega outras questões relevantes para o autor, como a felicidade, a autorealização e as emoções e sentimentos positivos sobre si mesmo e sobre a existência. Segundo o autor, a criatividade se relaciona com o que nos interessa, o que nos motiva e que vale à pena. O estudo da criatividade nos conecta com o prazer, a alegria, a criação, a realização (Csikszentmihalyi, 2014a). Aproveitando o grande incentivo oriundo do discurso de

Guilford, nos anos 50, que pedia por mais estudos na área da psicologia da criatividade, Csikszentmihalyi inicia suas pesquisas se aproveitando de um tema que o seduziria de forma irreversível ao longo de sua caminhada e chegando ao momento presente.

Fiel aos seus interesses e motivações da infância, Csikszentmihalyi inicia seus estudos investigando o processo criativo. Essa decisão não foi aleatória. Ela surgiu de um fato que, segundo o autor, facilitaria seu desempenho como pesquisador do tema: suas habilidades como pintor. Quando jovem, Csikszentmihalyi chegou a produzir algumas telas bem avaliadas por alguns pares, em seus tempos difíceis como sobrevivente de guerra. Em sua vida adulta, como pesquisador de uma universidade americana, esta experiência pessoal abriria as portas para sua primeira pesquisa que objetivava compreender o processo criativo de alunos do curso de artes durante a realização de uma obra plástica. Esse estudo, de natureza longitudinal, envolvendo centenas de artistas na faixa dos 20 anos, buscou entender por que alguns deles produziram obras que ao longo do tempo foram consideradas criativas ao passo que outros não. Partindo de um olhar interpretativo, Csikszentmihalyi analisou, por meio de imagens das produções dos alunos e, posteriormente, entrevistas, como a experiência de criar, com foco no processo, aconteceu para os participantes do estudo. A dimensão da avaliação dos experts em pintura acerca das obras produzidas foi introduzida neste estudo inicial, quase como um prenúncio das futuras ideias que dariam origem ao modelo sistêmico da criatividade. Com relação aos tipos de produção criativa, tanto os experts como os participantes concordaram que as produções artísticas motivadas por questões pessoais, afetivas e emocionais se destacaram como obras com melhor elaboração e avaliação pelos pares (Csikszentmihalyi, 2014a). Contudo, no curso da investigação ficou claro que fatores pessoais como personalidade, motivação intrínseca e valores, por exemplo, não eram suficientes para explicar realizações criativas (Csikszentmihalyi, 1994).

Estava aberto o caminho para a construção do modelo sistêmico da criatividade, assim como toda a obra de Csikszentmihalyi. Seus longos anos como professor da Universidade de Chicago, onde lecionou nos cursos de psicologia, antropologia e sociologia, consolidaram seu preparo pessoal e científico que lhe permitiram construir linhas de pesquisa e modelos teóricos de grande relevância para o campo psicológico e educacional. Atualmente, seu trabalho vem se desenvolvendo na Universidade de Claremont, na Califórnia. Csikszentmihalyi publicou centenas de artigos e inúmeros livros com tradução para o português, dentre eles: *Aprender a Fluir*, *A Descoberta do Fluxo* e *A Psicologia da Felicidade*.

Para compreender criatividade, a partir do Modelo Sistêmico, é necessário explorar algumas questões relativas ao tema antes de uma definição conceitual. Para Csikszentmihalyi, criatividade sempre foi um assunto mobilizador. Sua motivação por compreender os estados emotivos do ser humano fez com que, muito cedo, ele percebesse a criação como aspecto central da existência (Csikszentmihalyi, 2007, 2014a). Em suas reflexões, criatividade estava sempre vinculada às coisas boas e interessantes que uma pessoa pudesse vivenciar, como: inventar, inovar, fazer diferente, descobrir, gerar coisas novas, originais ou mesmo geniais. Um outro aspecto que sempre tornou a criatividade tão fascinante para Csikszentmihalyi era o estado que se experimentava ao criar. O desafio, a busca de novos caminhos, de descoberta, a motivação, dentre outras vivências, permitia uma sensação existencial única, repleta de prazer e bem-estar. Esta sensação foi bem explorada pelo autor por meio do conceito de *flow*, que faz parte do processo criativo e que será explorado adiante. Criatividade se relacionava aos estados emocionais que Csikszentmihalyi (2014a) queria compreender, em contraponto ao sofrimento e a dor causada pelo homem a si mesmo e aos seus semelhantes, situação que ele já tinha

experimentado em sua infância. O objeto de estudo encontrou a motivação do autor e o resultado foi uma grande contribuição ao campo da psicologia da criatividade.

Csikszentmihalyi (1999a, 2014a) define criatividade como um fenômeno sistêmico, que emerge das interações entre indivíduo, audiência e contexto social. A utilização do conceito de sistema permite visualizar e compreender o fenômeno criativo em sua origem, dinâmica e desenvolvimento. De acordo com Alves (2012): “Um sistema é uma construção mental de uma organização contendo uma coleção de objetos inter-relacionados em uma dada estrutura perfazendo um todo (uma unidade) com alguma funcionalidade que o identifica como tal” (p. 96).

Csikszentmihalyi, ao utilizar a teoria sistêmica para descrever criatividade, facilitou não só a visualização da gênese e desenvolvimento desse fenômeno, como permitiu sua análise em dimensões ainda não exploradas na psicologia da criatividade. O conceito de sistemas abriu as portas para uma análise estrutural e dinâmica do ato criativo, agora visto de diferentes pontos de referência.

O que é criatividade para o autor? Criatividade consiste no processo de mudança simbólica em um contexto social realizada por um agente humano e com a participação de outras pessoas que vão avaliar o ato criativo, inserindo-o, ou não, na cultura. Ao situar a criatividade em um sistema, Csikszentmihalyi (2014a) retira do sujeito a supremacia da criação. O indivíduo genial, dotado de talentos não é mais o foco da expressão criativa. Para que um sistema opere, garantindo sua funcionalidade, é necessário que as partes se mantenham em equilíbrio. Para haver criatividade não basta haver um indivíduo, seja ele genial ou não. É necessário que haja uma sinergia entre várias instâncias que ultrapassam o sujeito (Csikszentmihalyi, 2007). Criatividade surge do encontro do sujeito com seu contexto social e com o campo de expertises de uma área, que vão promover um enfrentamento da produção criativa resultando em aceitação pelos pares, ou não. A

dimensão social é parte deste sistema e representa a instância de significação do ato criativo. O sujeito que cria, de acordo com o Modelo Sistêmico, está submetido ao sistema; ele depende de seus pares para ter seu trabalho reconhecido como criativo e necessita do aval de seu contexto social para validar sua produção.

O conceito de *flow* surge no trabalho de Csikszentmihalyi (2007) como um estado de encantamento e prazer que toma o sujeito em processo de criação. Essas sensações têm a ver com a própria tradução da palavra para o português: *flow* significa fluidez, fluxo, fluência. Vivenciar o estado de *flow* é sentir processos ideacionais fluindo, gerando prazer. *Flow* inclui múltiplas experiências, como, por exemplo:

1. Percepção de que os próximos passos ou as metas a serem alcançadas, em uma prática ou ação, já são conhecidas, porque o processo de fazer ou criar gera a sensação de fluidez.

2. Percepção imediata dos resultados de nossas ações e a compreensão de que elas estão de acordo com os propósitos delineados.

3. Emergência de um equilíbrio entre os desafios que uma tarefa exige e as nossas habilidades em enfrentá-los. Em estado de *flow*, nós sabemos que somos capazes de fazer o que estamos fazendo e, raramente, experimentamos frustração.

4. Ação e consciência da ação, ao experimentar *flow*, mesclam-se e ocorre a experiência da concentração profunda, do contato real com o que estamos realizando.

5. Distrações são excluídas da experiência de *flow*. Vivenciar *flow* é estar completamente concentrado naquilo que se faz, sem que ocorra qualquer tipo de distração. Há semelhança entre *flow* e estados meditativos.

6. Medo de falhar não ocorre quando se experimenta *flow*. Isso acontece pela profunda concentração na tarefa, pelo intenso envolvimento do sujeito com sua obra que atua como um antídoto em relação ao medo do fracasso. Esse medo pode aparecer depois, mas não no momento da experiência.

7. Consciência de si mesmo desaparece na experiência de *flow*. A pessoa está tão envolvida em seu trabalho que se esquece da tarefa contínua de proteção ao ego que realizamos o tempo todo. É comum ver pessoas emergindo da experiência de *flow* com uma percepção de si mesmo muito favorável e positiva, como se esta vivência tivesse ampliado sua autoestima.

8. Sentido de tempo também se perde. Dispende-se longas horas em uma atividade sem se perceber.

9. Atividade em realização se torna autotélica, ou seja, não há uma razão para que ela seja realizada, a não ser o simples fato de realiza-la pelo prazer que advém disso (Csikszentmihalyi, 2007). O conceito de *flow* é elemento central na descrição da dinâmica de desenvolvimento da criatividade no modelo sistêmico.

A configuração sistêmica da criatividade trouxe uma série de desafios para o sujeito. Criar e obter reconhecimento sobre sua criação deixou de depender do talento, genialidade ou mesmo sorte do sujeito. O ato criativo, na perspectiva sistêmica, percorre múltiplos caminhos sem previsão de sucesso ou realização (Csikszentmihalyi, 2007). Uma vez pronto, o resultado da criação, produto material ou simbólico, tem que convencer uma audiência de experts que vão facilitar seu ingresso no domínio sociocultural, ou não. Uma vez aceito pelo campo, esse produto pode não ser bem assimilado pela instância sociocultural ou não provocar impacto como previsto ou desejado pelo indivíduo que o criou. Muitas vezes, o momento histórico é desfavorável

para determinado tipo de produto criativo; por outras vezes, é o tempo cronológico que vai impedir a assimilação da criação, que pode ter chegado atrasada para causar impacto ou inovação. Há momentos em que os aspectos políticos e econômicos vão inviabilizar boa parte dos esforços criativos. O cenário se torna bem mais complexo e múltiplas variáveis são inseridas na análise da criatividade. Um olhar sistêmico sobre a criatividade inclui grande complexidade analítica e desafios teóricos e metodológicos que surgem na investigação do fenômeno. Por outro lado, amplia as possibilidades de observação, análise e inferências sobre as dinâmicas interativas e de desenvolvimento da criatividade. Csikszentmihalyi nos colocou diante de um modelo repleto de potencialidades, incluindo aspectos instigantes e provocativos.

O Modelo Sistêmico de Csikszentmihalyi compreende a criatividade como um fenômeno que não pode ser investigado, prioritariamente, a partir do sujeito que cria. Questionar o que é criatividade, para o autor, é tão relevante quanto perguntar “onde está esta criatividade” (Csikszentmihalyi, 2014a). Não há dúvidas de que a criatividade tem um agente, que é o sujeito humano, mas também não há como ignorar que entre esse sujeito, seus processos psicológicos internos e um produto criado há uma série de interferências que são de ordem externa e que pertencem a outros cenários, como a sociedade e a cultura. Para compreender um fenômeno de ocorrência distribuída, o autor pensou no modelo de sistemas para investigá-lo.

Criatividade, como já dito, emerge de um sistema que opera por meio de três grandes instâncias, a saber: (1) um campo; (2) um domínio e (3) o sujeito. Na figura abaixo identificamos as instâncias constitutivas da criatividade.



Figura 1. Modelo Sistêmico da Criatividade (Csikszentmihalyi, 1999a, p. 315).

O campo representa a dimensão dos pares, em geral especialistas ou expertises em algum domínio, que selecionam o que é produzido pelos sujeitos, em diferentes áreas do saber e do fazer, preservando e inserindo estas obras nos grupos sociais (Csikszentmihalyi, 1990, 2014a). O campo inclui todas as pessoas ou instituições que podem afetar a estrutura do domínio. “Ele consiste de professores, juízes, instituições, agências, prêmios que permitem ou minam o desenvolvimento de uma carreira e a produção de trabalhos criativos” (Gardner & Wolf, 1994, p. 57). O campo pode ser inicialmente identificado como a família, parentes e amigos, instituições educacionais, e, posteriormente, colegas de trabalho, líderes, formadores de opinião etc. Isso significa reconhecer que o indivíduo não trabalha no vácuo; cada ação deve ser julgada pelos pares

e o coletivo. O campo pode ser reativo e inibir a produção criativa ou ser pró-ativo e estimulá-la (Vilarinho-Rezende, 2017).

O campo dá a chancela de criativo a um produto, seja ele material ou simbólico. Uma vez formado por especialistas, o campo é a instância social que define o que é criativo ou não, em uma determinada área. Há momentos, entretanto, em que o campo se engana, cometendo erros notórios, como bem retrata a história de Van Gogh, que teve sua obra ignorada por absoluta falta de condições do campo para compreendê-la em seu tempo histórico. O domínio é a instância sociocultural que habitamos. É nesse contexto que as mensagens culturais são criadas e canalizadas para os sujeitos por processos de significação. O domínio cria, preserva, transmite, inspira e garante o legado do conhecimento para as gerações. Estamos imersos no domínio e Csikszentmihalyi percebeu seu papel constitutivo no ato criativo. Fechando o ciclo, temos o sujeito, ou a pessoa, que é o agente do ato criativo. É a pessoa quem vai traduzir para o campo as influências recebidas no domínio em forma de produtos novos. Esses produtos, uma vez considerados criativos, tem força para modificar o sistema como um todo e gerar transformações no campo e no domínio, no conhecimento especializado e na cultura (Csikszentmihalyi, 2014a).

Por meio deste modelo, Csikszentmihalyi explica como surge a criatividade. Em sua perspectiva, para que o ato criativo ocorra, uma série de práticas, crenças e valores devem ser transmitidos do domínio para o indivíduo. O indivíduo pode, por meio da significação dessas informações culturais, produzir algo novo a partir do domínio. Entretanto, essa produção ou variação no domínio deve ser selecionada e aprovada pelo campo, para que haja futura inclusão da novidade no domínio e, conseqüentemente, transformação cultural. Portanto, estudar apenas o indivíduo não é suficiente para compreender o processo criativo. Seu papel, embora relevante, é um elemento nessa

cadeia, uma etapa nesse processo (Csikszentmihalyi, 1996). Criatividade não ocorre dentro da cabeça das pessoas, mas é fruto da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. É um fenômeno sistêmico ao invés de individual.

Como exemplo, Csikszentmihalyi (1996) comenta que atribuir a descoberta da eletricidade a Thomas Edison ou a teoria da relatividade a Einstein

... é uma simplificação conveniente. Ela satisfaz nossa predileção antiga por histórias que são fáceis de compreender e envolve heróis super-humanos. Mas as descobertas de Edison e Einstein seriam inconcebíveis sem o conhecimento prévio, sem a rede social e intelectual que estimulou seus pensamentos, e sem o mecanismo social que reconheceu e divulgou suas inovações. (p. 7)

A contribuição da dimensão domínio para o desenvolvimento da criatividade se manifesta na medida em que o conhecimento é organizado e a informação é de fácil acesso. “Sempre que a informação é falsa, ilógica, superficial, redundante, desconexa, confusa ou, especialmente, sem importância, as chances de ser assimilada pelos alunos são pequenas, e é também remota a probabilidade de uma resposta criativa” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 341). Além disso, o potencial criativo é cultivado quando o indivíduo tem acesso a muitas fontes de informação. Interesse e curiosidade podem ser estimulados por meio de experiências positivas, de um ambiente que encoraje o indivíduo e promova muitas oportunidades. Altas expectativas, seja por parte da família, da escola, dos colegas, por exemplo, podem influenciar positivamente o desempenho do indivíduo. Porém, expectativas irrealistas podem ter um papel oposto, o de prejudicar o envolvimento da pessoa em um domínio ou em uma tarefa. Da mesma forma, a exposição

precoce e a oportunidade de se engajar em um domínio específico são fatores essenciais ao desenvolvimento da criatividade.

Com respeito à influência do campo, há cinco aspectos que contribuem de forma significativa para a produção criativa: formação, recursos, reconhecimento e recompensa. Uma sociedade que efetivamente promove oportunidades de formação para crianças e jovens contribui para o desenvolvimento de talentos criativos. Recursos materiais e suporte psicológico são também indispensáveis para que a criatividade floresça. É importante ainda que o potencial e interesse dos jovens sejam reconhecidos por um membro mais velho do campo, que poderia atuar como um mentor. Seu papel seria o de encorajar o jovem a continuar trabalhando em uma área do conhecimento ou domínio. Recompensas intrínsecas e extrínsecas podem também contribuir para o desenvolvimento da criatividade.

No contexto educacional, Csikszentmihalyi (2006) sugere que para promover criatividade no sistema educacional é preciso ajudar os estudantes a encontrarem o que eles realmente amam e a fazerem uma imersão nesse domínio. Para que isso aconteça, os professores devem ser selecionados em função do amor deles pela aprendizagem e de como eles podem “contaminar” seus alunos por esse sentimento; o currículo deve levar em consideração o desejo do estudante de aprender de forma prazerosa; a pedagogia deve focar no estímulo à imaginação e engajamento dos estudantes; e a instituição deve reconhecer e reforçar o amor pela aprendizagem tanto de professores quanto de alunos. À família também compete estabelecer uma tradição de respeito pela aprendizagem.

Quanto a se ter uma vida mais criativa, Csikszentmihalyi (1996) faz algumas recomendações:

1. Cultive a curiosidade e os seus interesses.

2. Tente se surpreender por alguma coisa a cada dia.
3. Tente surpreender uma pessoa a cada dia.
4. Escreva o que surpreendeu você e como você surpreendeu outras pessoas.
Depois de algumas semanas, você será capaz de observar padrões de interesses emergentes.
5. Ao acordar, estabeleça uma meta específica a ser alcançada.
6. Para manter seu interesse em uma tarefa, atividade ou área, aumente seu nível de complexidade.
7. Assuma o controle de sua agenda.
8. Reserve tempo para reflexão e relaxamento.
9. Encontre uma maneira de expressar o que interessa a você.
10. Olhe os problemas sob diferentes pontos de vista.
11. Produza muitas ideias.
12. Tente pensar nas implicações de um problema a ser solucionado.
13. Pense em ideias diferentes.
14. Escolha um domínio que atenda aos seus interesses. Para isso é necessário transitar por vários domínios.

Para Csikszentmihalyi (1996), “se você não aprender a ser criativo na sua vida pessoal, as chances de contribuir [ou promover mudanças] para a cultura caem para próximo a zero” (p. 372).

O modelo teórico de Csikszentmihalyi tem muito a contribuir com outras áreas das ciências humanas e sociais e delas também demanda saberes complementares. Quando pensamos e trabalhamos na construção do conhecimento psicológico, compreendemos rapidamente sua natureza inter e multidisciplinar. Os fenômenos estudados na psicologia necessitam do auxílio dos conhecimentos de outras ciências,

como a biologia, a sociologia, a antropologia, e vice-versa. Pessoas e contextos socioculturais só podem ser compreendidos, de fato, a partir de abordagens plurais que se deem ao trabalho do dialogar com as ciências afins e de proporem construções teóricas e metodológicas de forma conjunta. Costuma-se dizer que a psicologia é uma ciência biopsicossocial, portanto, constituída por olhares plurais. O conhecimento construído sobre a criatividade não foge à regra. Os diferentes modelos teóricos que buscam compreender o fenômeno criativo não só emprestam de outras ciências seus saberes e influências como ofertam vasto campo de compreensão, pesquisa e aplicação a estas outras áreas. Csikszentmihalyi, por exemplo, buscou em Ludwig von Bertalanffy, biólogo austríaco que criou a Teoria Geral dos Sistemas (Alves, 2012), elementos para seu modelo em discussão, neste capítulo. Da mesma forma, pesquisadores de diferentes áreas têm se beneficiado do Modelo Sistêmico da Criatividade, a saber: (a) na área esportiva encontramos trabalhos sobre as relações entre *flow* e a experiência no esporte (Jackson & Csikszentmihalyi, 1995) e (b) no campo educacional, as ideias de Csikszentmihalyi encontraram campo fértil para florescer (Berman & Davis-Berman, 2005; Custodero, 2002; Csikszentmihalyi, 2014b; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1995; Seligman, Ernstb, Gillhamc, Reivicha & Linkinsd, 2009).

No âmbito da ciência psicológica, o trabalho de Csikszentmihalyi vem enfrentando temas como: (a) a felicidade, compreendida como experiência humana significativa, porém pouco explorada na pesquisa psicológica, (Csikszentmihalyi, 1999b, 2002; Csikszentmihalyi & Hunter, 2003); (b) a motivação humana em suas várias nuances (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2012); (c) as questões desenvolvimentais e as etapas de vida (Gute, Gute, Nakamura & Csikszentmihalyi, 2008; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2003); (d) o universo do trabalho e das condições da produção criativa nas organizações (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989) e (e) a criatividade

(Csikszentmihalyi & Getzels, 1973) como fenômeno humano intimamente relacionado aos estados de bem-estar, felicidade e ações produtivas com potencial de benefício para os contextos coletivos. Como um modelo teórico consolidado, a abordagem de Csikszentmihalyi vem gestando contribuições ricas para a pesquisa em criatividade em quase todos os continentes. No Brasil, encontramos pesquisadores (Alencar & Fleith, 2003; Fleith & Alencar, 2005, Neves-Pereira & Branco, 2015; Pinheiro & Cruz, 2009) que vem se beneficiando do Modelo Sistêmico da criatividade em seus estudos e produções teóricas.

Como toda abordagem teórica, o Modelo Sistêmico da Criatividade apresenta limitações. Csikszentmihalyi privilegiou a investigação da criatividade mobilizadora de mudanças e transformações sociais. Como diria Kaufman e Beghetto (2009), o foco do Modelo Sistêmico é a criatividade “Big C”, aquela que modifica a existência humana, mesmo que em diferentes escalas. Criatividade, para Csikszentmihalyi, ter que gerar impacto cultural. A opção por esta orientação justifica a existência do Campo, instância que organiza a dimensão do julgamento dos pares, do aceite da criatividade, da seleção de obras e produtos a serem inseridos nos contextos socioculturais. Ao decidir por essa conceituação de criatividade, Csikszentmihalyi deixou de lado expressões significativas do potencial criativo, especialmente quando falamos de criatividade na infância, adolescência ou mesmo na vida cotidiana, momentos de vida que justificaram a criação da abordagem sobre criatividade de Vygotsky (2009), denominado “Modelo da Imaginação Criativa”. Vygotsky (2009) estava convencido de que o adulto era bem mais criativo do que a criança, ainda desprovida de pensamento conceitual e capacidade simbólica. Entretanto, a criança de Vygotsky tem um enorme potencial criativo a desenvolver, o que significa olhar para esta etapa de vida com atenção. Já na perspectiva de Csikszentmihalyi (1996) não é possível ser criativo na infância, como dito a seguir:

Crianças podem se mostrar bastante talentosas, mas elas não podem ser criativas porque criatividade envolve modificar as formas de se realizar ou fazer coisas, mudar modos de pensar, o que, por sua vez, demanda expertise sobre os antigos modos ou caminhos do fazer e do pensar. (p.155)

Csikszentmihalyi defende essa premissa, o que o situa em uma posição epistemológica peculiar. Negar a criatividade na infância é, de alguma forma, um modo de eliminar o grande impacto do início da vida na expressão criativa do sujeito adulto (Sawyer et al., 2003; Vygotsky, 2009). Ser criativo na infância, na perspectiva do Modelo Sistêmico, é um mito, uma idealização da criança construída por nossa sociedade que compreende a infância como um momento lúdico, fantasioso e dominado pela imaginação e ilusão. Para o autor, criatividade só existe no momento em que começa a modificar domínios, campos e pessoas, ou seja, quando começa a modificar a cultura. É a sociedade que dá origem à criatividade. O sujeito é agente desse processo sistêmico. Continuando nessa linha de pensamento, não é possível dizer que crianças tenham produções e/ou ações criativas que impactem um contexto social ou o campo (Sawyer et al., 2003), portanto, crianças não são criativas. Porém, nenhum pesquisador que trabalhe com criatividade ignora a importância da infância e da adolescência para que a expressão criativa aflore com vigor na vida adulta. Isso pressupõe, ou mesmo deixa pistas, de que há traços de criatividade na infância que, se preservados ou trabalhados adequadamente, podem mudar a história desta criança e de seus contextos.

Há uma outra posição conceitual da criatividade que não encontra respaldo no Modelo Sistêmico: a das teorias sociogenéticas (Glaveanu, 2010; Neves-Pereira, no prelo; Vygotsky, 2009). Os autores dessas teorias apostam na importância social e cultural da criatividade ordinária, aquela que vivenciamos no dia a dia, que não modifica cenários

históricos, mas, na maioria dos casos, permite aos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos) um desenho de vida mais satisfatório e saudável. A criatividade “mini c” (Kaufman & Beghetto, 2009) é de extrema importância para a vida humana. Ela impacta muitos mais sujeitos do que as grandes descobertas da humanidade, muitas vezes desconhecidas na teoria e na prática por inúmeros grupos culturais que habitam nosso planeta. Como diz Neves-Pereira (2018):

O modelo de Csikszentmihalyi deixou a criatividade ordinária de lado. Como avaliar a criatividade cotidiana e infantil, por exemplo, na ausência de domínios de expertises? O modelo avança, ao ampliar a compreensão da criatividade em suas diversas instâncias, mas desconsidera aspectos centrais para uma visão da criatividade que agregue suas múltiplas expressões. (p. 14)

O Modelo Sistêmico representa um grande ganho para a psicologia da criatividade. Ao retirar a ação criativa de uma perspectiva individualizada e distribuí-la em instâncias que operam sistemicamente, Csikszentmihalyi (2014a) promoveu uma mudança epistemológica conceitual e estrutural do fenômeno criativo. Como ele mesmo argumenta, seu trabalho mudou o paradigma da criatividade de uma visão Ptolomaica (com o sujeito no centro do processo da criação) para uma perspectiva Copérnica (onde o sujeito é parte do processo de criação e vive em interação com outras dimensões participantes). Criatividade passa a ter origem nos contextos sociais e deles depende para existir, sobreviver e modificar o mundo. Sai de cena a figura do sujeito genial e entra a figura do agente da criatividade, que atua tanto individualmente como em grupo e que não se destaca, em importância, nas origens da criatividade.

Leituras Recomendadas

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília, DF: EdUnB.

Referências

- Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2012). The importance of challenge for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 317-330.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8.
- Alves, J. B. M. (2012). Teoria geral de sistemas: Em busca da interdisciplinaridade. Florianópolis, SC: Instituto Stela.
- Berman, D. S., & Davis-Berman, J. (2005). Positive psychology and outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 28, 17-24
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103, 3-9.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1994). The domain of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 135-158). Westport, CT: Praeger.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). [*Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*](#). New York, NY: HarperCollins.

- Csikszentmihalyi, M. (1999a). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999b). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, *54*(10), 821-827
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The psychology of happiness: The classic work on how to achieve happiness*. London, UK: Rider Editor.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Foreword: Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. xviii-xx). New York, NY: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (2007). Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York, NY: Harper Collins e-books.
- Csikszentmihalyi, M. (2014a). *The systems model of creativity. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York: Springer. E-book.
- Csikszentmihalyi, M. (2014b). *Applications of flow in human development and education. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York, NY: Springer. E-book.
- Csikszentmihalyi, M. (2014c). *Flow and the foundations of positive psychology. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. New York, NY: Springer. E-book.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1973). The personality of young artists: An empirical and theoretical exploration. *British Journal of Psychology*, *64*, 91-104.
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of Experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, *4*, 185-199.

- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Gardner, H., & Wold, C. (1994). The fruits of asynchrony: A psychological examination of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi, & H. Gardner (Eds.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 47-68). Westport, CT: Praeger.
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of the complex family. *Creativity Research Journal*, 20, 343-357.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13, 1-12.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). Creativity in later life. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (Eds.), *Creativity and Development* (pp. 186-216). New York, NY: Oxford University Press.
- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20, 161-172.
- Neves-Pereira, M. S. (2018). Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, v.23, p.1-15.

- Pinheiro, I. R., & Cruz, R. M. (2009). Fundamentos históricos e epistemológicos da pesquisa objetiva em criatividade. *Psico, 40*, 498-507.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). *Creativity and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education, 26*, 163-181.
- Seligman, M. E. P., Ernstb, R. M., Gillhamc, J., Reivicha, K., & Linkinsd, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293–311
- Susan Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vilarinho-Rezende, D. (2017). *Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior: Atuação de professores e percepção de estudantes* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.

PSICOLOGIA CULTURAL DA CRIATIVIDADE

Vlad Petre Glăveanu

Mônica Souza Neves-Pereira

A psicologia cultural da criatividade talvez seja a mais recente novidade no campo dos estudos da criatividade. Como proposta teórica, ela surge dos esforços de pesquisadores que vem olhando para o fenômeno criativo de posições, até então, pouco experimentadas. Tal ousadia se reflete no árduo exercício que tem sido feito nos últimos oito anos, no sentido de construir modelos teóricos e caminhos metodológicos que consolidem essa nova referência teórica e resultem em ganhos originais e significativos para o campo. Dentre os pesquisadores que vêm se dedicando a esse tema, destacamos Vlad Petre Glăveanu, Alex Gillespie e Jaan Valsiner. Todos são professores em diferentes universidades europeias e já começam a colher os primeiros frutos dessa empreitada que, certamente, terá longa duração na história da psicologia da criatividade. Apesar de ainda viver sua infância, a psicologia cultural da criatividade já conta com *handbooks* e periódicos dedicados a publicações na área, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Suas ideias começam, agora, a espalhar-se por outros continentes (Glăveanu, Branco, & Neves-Pereira, 2016; Neves-Pereira, 2018; Neves-Pereira e Branco, 2015).

Considerando-se o frescor desse campo do conhecimento, talvez seja incorreto falarmos de uma única psicologia cultural da criatividade. Ao invés disso, o que estamos buscando desenvolver cada vez mais são abordagens psicológicas culturais sobre a criatividade, cada uma delas baseadas em teorias socioculturais (como por exemplo, o pragmatismo, a dialogicidade, as representações sociais, a psicologia cultural e histórica, a teoria da atividade ou a psicologia ecológica), usando seus conceitos centrais para redefinir o vocabulário da criatividade e suas principais questões teóricas, como: posições

e perspectivas, dialogicidade, *wonder* e *affordances*¹ A abordagem, aqui apresentada, engloba uma série de princípios (Glăveanu, 2010a, Glăveanu et al., 2019), a saber:

- 1) *A criatividade é um processo fundamentalmente social e colaborativo.* Ao invés de uma visão usual de criatividade como fenômeno que ocorre na mente ou no cérebro, as abordagens socioculturais posicionam a criatividade como originada nas interações entre as pessoas em distintas relações e em contextos variados. Nesse sentido, criar significa sempre engajar-se em uma cocriação.
 - 2) *A criatividade também é um processo material.* Criatividade não acontece apenas a partir de ações colaborativas entre pessoas. As pessoas que criam também dependem de objetos, lugares e instituições que conferem ao ato criativo sua materialidade. A abordagem sociocultural se interessa menos pelo estudo das ideias criativas em si. O seu enfoque recai sobre as maneiras como as ideias surgem e contribuem, por sua vez, para as práticas sociomateriais.
 - 3) *A criatividade também é um processo simbólico.* Ela utiliza signos e símbolos para significar e, mais importante, ressignificar a realidade, abrindo novas perspectivas para indivíduos, grupos ou comunidades mais amplas. Em outras palavras, há sempre um elemento de produção de sentido em uma expressão criativa.
 - 4) *As ações criativas são, sempre, marcadamente situacionais e/ou contextuais.*
- O que se depreende dos três primeiros princípios é que o processo criativo é

¹ O conceito de *Wonder* pode ser compreendido como uma vivência particular de encantamento em que a pessoa se percebe, subitamente (ou não) diante de um campo expandido de possibilidades passíveis de engajamento ou ação por parte da pessoa. *Wonder* vincula o sujeito à ação criativa a partir das possibilidades que surgem e são percebida. Funciona como um gatilho que emerge favorecendo o ato criativo. *Affordance* diz respeito às relações entre cultura, significados e apropriação destes significados pelos sujeitos. Surge das interações entre sujeitos, objetos culturais, crenças e valores sociais, na linha do tempo cronológico, e que definem ou impedem caminhos para a criatividade. Criar, em certa medida, é romper *affordances*.

melhor compreendido como uma forma ou qualidade da ação, e que essa ação está sempre impregnada por um contexto específico. Por isso, os pesquisadores socioculturais consideram a criatividade mais vinculada ao domínio específico do que a um domínio geral.

- 5) *A criatividade é processo em desenvolvimento.* Essa premissa pode ser compreendida de duas maneiras. Em primeiro lugar, a criatividade desenvolve-se no decorrer do tempo (a) histórico, como por exemplo, na evolução das ideias em uma sociedade; (b) ontológico, com o florescer da criatividade ao longo da vida do sujeito; e (c) microgenético, com as transformações das práticas criativas por meio das interações em curso. Em segundo lugar, a criatividade é um fator de importância central no desenvolvimento humano, uma vez que constantemente adiciona novos elementos ao nosso repertório de conhecimentos e ações.
- 6) *A criatividade é parte de nossas vidas cotidianas.* Se por um lado, uma boa parte das pesquisas explora a criatividade dos gênios e as criações revolucionárias, por outro, os pesquisadores socioculturais enfocam os atos cotidianos da criatividade. A psicologia cultural da criatividade considera que existe um *continuum*, e não uma ruptura, entre a criatividade eminente e a criatividade cotidiana. O que une esses dois pólos é precisamente o fato de que ambos estão, de diferentes maneiras, impregnados de cultura e da vida cotidiana. O gênio e o sujeito criativo no dia a dia habitam cenários socioculturais e por eles são coconstituídos mutuamente. Como cada um vai significar sua experiência existencial e como vai agir no mundo representam os fatores promotores das diferenças com relação à criatividade.

7) *A criatividade contribui para com a sociedade e sua transformação.* Por último, a ação criativa não pode estar desconectada do seu impacto no mundo. A criatividade é necessária para resolver problemas pessoais, grupais e sociais, e esse tipo de impacto precisa ser entendido e aproveitado pelos pesquisadores e agentes criativos.

Tendo em vista esses princípios orientadores, examinaremos neste capítulo a abordagem (ou as abordagens) da psicologia cultural da criatividade em termos de: contexto histórico, definição de criatividade, desenvolvimento da ação criativa, modelagem teórica, aplicações na psicologia e em outras áreas como a educação, limitações, e perspectivas para o futuro. Ao discutirmos o momento atual desse modelo, esperamos não apenas apresentá-lo a um público mais amplo, mas também destacar o que ele tem a oferecer em termos teóricos, metodológicos e práticos. Somos ambos colaboradores ativos nessa área de pesquisa e, para além do nosso compromisso com os sete princípios já delineados, queremos dar aos leitores uma oportunidade de refletir a respeito dessa abordagem a partir de outras visões, que às vezes competem com ela, e, às vezes, corroboram-na. O presente livro, do qual faz parte este capítulo, tem a grande vantagem de colocar diferentes perspectivas teóricas lado a lado, e, em última análise, tentar promover a comunicação de umas com as outras – um objetivo salutar, porém raro na literatura.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MODELO

Parafraseando Ebbinghaus (1908), podemos dizer que a psicologia cultural da criatividade tem um passado longo e uma história curta. Ela tem um longo passado quando consideramos o fato de que os seres humanos sempre tiveram um fascínio pelos atos criativos, uma enorme curiosidade sobre suas origens, os motivos que tornam

algumas pessoas mais criativas do que outras, de onde vem a inspiração, entre outras coisas. Na Antiguidade, as primeiras respostas para as origens da criatividade apontaram para elementos externos ao indivíduo, em particular, a intervenção de deuses e musas (Weiner, 2000). A visão da criatividade gerada pela inspiração divina predominou durante a Idade Média. Ela foi questionada no Renascimento, quando o homem (infelizmente, não a mulher) reivindicou para si o poder criativo de Deus. Essa individualização da criatividade continuou nos períodos do Iluminismo e do Romantismo e definiu o que chamamos hoje de “modernidade”. As abordagens socioculturais ressurgiram na pós-modernidade, quando perspectivas contextuais ou relacionais passaram a desafiar discursos individualistas, oportunizando o início de novas formas de se pensar o homem. A breve história da psicologia cultural da criatividade, que possui diferentes raízes em três diferentes períodos dos séculos XX e XXI, tem origem nesse momento histórico.

A primeira geração de pensadores socioculturais que considerou o fenômeno da criatividade viveu e produziu durante a primeira metade do século XX, mesmo não se percebendo ou se autodefinindo como investigadores da área. Essa primeira onda inclui nomes eminentes como Sigmund Freud, John Dewey, George Herbert Mead, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Na visão de Freud (1908/1970), há uma continuidade entre as ações criativas das crianças e as dos adultos. Em ambos os casos, a criatividade surge da brincadeira e da fantasia, processos que são viabilizados pelas interações sociais e pelos recursos da cultura. John Dewey (1934) enfocou as condições materiais da criatividade e, em particular, os movimentos circulares do fazer e do vivenciar a experiência que são próprios da expressão artística. Outro grande autor pragmatista, Mead (1934), concebeu a criatividade como um ato social ao apontar para o fato de que, ao criarmos, utilizamos a experiência social adquirida a partir dos diferentes papéis que

ocupamos na sociedade. Lev Vygotsky (1930/2004) é frequentemente apontado como o fundador das abordagens socioculturais para a criatividade. Sua abordagem sobre a criatividade e a imaginação consideram-nas como fenômenos culturalmente mediados, que surgem das interações com os outros, por meio de signos e ferramentas disponíveis nos diferentes contextos que um indivíduo habita. Por fim, Mikhail Bakhtin (1929/1984), embora pouco citado na literatura da área, legou uma importante contribuição ao introduzir as noções de heteroglossia e polifonia para captar a diversidade de vozes que participam da ação criativa. Com a exceção de Vygotsky e, em alguma medida, Dewey, todos esses autores são raramente mencionados na literatura sobre criatividade.

A segunda onda, aqui definida como a geração das teorias sociais, está frequentemente associada ao trabalho realizado nas décadas de 1970, 1980 e 1990 pelos primeiros estudiosos da criatividade que desafiaram os modelos individualistas de criatividade resultantes da revolução cognitiva, como: Teresa Amabile, Dean Keith Simonton, Mihaly Csikszentmihalyi, Howard Gardner, Howard Gruber e Vera John-Steiner. Amabile (1983) desenvolveu uma psicologia social da criatividade na qual o ambiente tem um impacto sobre a motivação de criar. Simonton (1975) realizou cuidadosos estudos historiométricos examinando o impacto do contexto histórico na produção criativa. Csikszentmihalyi (1988) é amplamente conhecido pelo seu modelo sistêmico de criatividade que contempla o indivíduo (a pessoa criativa), o campo (a sociedade) e o domínio (a cultura). Gardner (1994) considerou a criatividade como fenômeno plural, tanto quanto a inteligência, e investigou o contexto de vida de diversos criadores eminentes. Gruber (1998) trouxe uma perspectiva de desenvolvimento aos modelos sistêmicos, ao considerar a evolução do trabalho criativo ao longo do tempo. Por fim, John-Steiner (1992) investigou as colaborações criativas em ambientes naturalistas, indo além dos habituais estudos de laboratório com díades e grupos.

Ainda que cada um desses autores tenha expandido a nossa compreensão acerca da criatividade, pode-se questionar se eles devem ser realmente vistos como pensadores “culturais” ou “socioculturais”, no sentido de compartilharem os princípios delineados no início deste capítulo. Enquanto John-Steiner adotou uma perspectiva claramente sociocultural e vygotskiana, os outros autores contradisseram algumas das suas premissas básicas ao promoverem estudos exclusivamente quantitativos a respeito do trabalho criativo (Simonton), ou descrevendo o contexto social como algo externo à pessoa (Amabile), ou focando suas pesquisas nos criadores eminentes, também chamados “Big Cs” (Csikszentmihalyi, Gruber, Gardner). Enquanto a primeira onda caracterizou-se por sua heterogeneidade, com seus colaboradores pertencendo a diferentes escolas teóricas (psicanálise, pragmatismo, teoria histórica cultural, e dialogismo), a segunda onda assume um caráter mais social do que cultural. A perspectiva de uma dimensão social como algo externo à pessoa é facilmente verificada nos modelos acima citados. A instância social, nessas abordagens, ora ocupa o centro da experiência do sujeito e/ou ora situa-se na retaguarda deste mesmo sujeito, como em uma relação figura-fundo. O social influencia, afeta, mas situa-se à parte do sujeito. Nesse desenho, não há uma dinâmica de constituição mútua sujeito e cultura defendida nos modelos sociogenéticos.

A psicologia cultural da criatividade representa a terceira onda neste movimento de emergência de conhecimentos acerca da criatividade e teve início a partir de trabalhos realizados nas duas últimas décadas. A primeira menção a uma psicologia cultural da criatividade foi feita por Glăveanu no artigo “*Principles for a cultural psychology of creativity*” (2010a) e, no mesmo ano, em “*Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology*” (2010b). Esses dois textos ofereceram um quadro tetrádico para o estudo da criatividade, que transcendeu o habitual foco nas pessoas e produtos isoladamente: surge o conceito de *self*, o outro e os artefatos

como elementos impregnados de cultura. Essa abordagem se desenvolveu com base no trabalho realizado um século antes por Vygotsky e Dewey, e, mais recentemente, no trabalho realizado por Keith Sawyer (1995) e Alfonso Montuori (2003) que enfatizaram a importância da improvisação para a criatividade. Outra publicação é o livro *Rethinking creativity: Perspectives from cultural psychology*, editado em 2015 por Glăveanu, Gillespie e Valsiner. Esse livro reuniu diversas contribuições conceituais e teóricas relativas a tópicos anteriormente ignorados pelos estudiosos da criatividade, como os conceitos de (a) diferenças; (b) *affordances*; (c) estilos; (d) criatividade de vida, entre outros. Mais recentemente, o *Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research* (Glăveanu, 2016) buscou criar um diálogo entre distintas maneiras de entender e estudar a cultura na psicologia da criatividade, destacando temas como: abordagem cultural, transcultural, criatividade na população indígena, estudos multidisciplinares, e assim por diante. O que as teorias socioculturais da terceira onda têm em comum é: (a) um reconhecimento da criatividade como um fenômeno distribuído e ao mesmo tempo psicológico, social, material, temporal e cultural; (b) a ênfase na interdependência entre a cultura e a criatividade; e (c) uma agenda explícita de desenvolvimento, que retrata a criatividade como um recurso central para a transformação e o crescimento pessoal e coletivo.

DEFINIÇÃO DE CRIATIVIDADE

Essa radical mudança na abordagem da criatividade envolve necessariamente uma reavaliação da própria definição de criatividade. Antes de discutirmos sobre como a psicologia cultural define a criatividade, é importante apontar para a importância especial atribuída dentro da psicologia cultural à questão das definições. Dentro de uma matriz sociocultural, as concepções e práticas se reforçam e se retroalimentam. Em outras

palavras, definir um fenômeno, de certa maneira, significa ter um impacto direto sobre a possibilidade de atuar sobre ou com esse fenômeno. Ao mesmo tempo, a acumulação de certas práticas termina desafiando ou transformando a nossa concepção de diferentes fenômenos. Em ambos os casos, a concepção e a definição, bem como a ação ou prática, não são estáticas. Elas são não apenas dinâmicas, mas também evoluem conjuntamente.

Quando tratamos da criatividade, uma definição científica tanto surge a partir de certos tipos de práticas, como também as reforça. A definição “padrão” de criatividade na psicologia concentra sua atenção nos produtos criativos e suas qualidades. Isso é bem relevante para a perspectiva sociocultural, uma vez que, desde o início, essa definição habitual reduz processos dinâmicos aos seus resultados estáticos. Em segundo lugar, a definição “padrão” considera que os produtos criativos são novos e originais, além de valiosos ou apropriados para a tarefa a ser executada (Runco & Jaeger, 2012). Mas o que significa associar a criatividade à inovação e à originalidade? Por um lado, significa celebrar todas as práticas humanas que tipicamente conduzem a novos resultados, a exemplo das artes, e, em especial, as criações radicais ou revolucionárias. Por outro, significa considerar menos, ou considerar como não criativo, tudo o que for mais convencional, ou que não for suficientemente “novo”, categoria que inclui a maior parte de nossa existência. Somos seres que se apropriam da cultura e das tradições, transformando-as pouco a pouco. O que significa associar criatividade à utilidade ou ao valor? Por um lado, significa reconhecer a criatividade envolvida nas ciências, nas invenções e na resolução de problemas. Por outro, significa excluir uma série de manifestações cotidianas, tais como as brincadeiras das crianças, da esfera da criatividade tomada no sentido estrito (Csikszentmihalyi in Sawyer *et al.*, 2003; Neves-Pereira, 2018). O fato de que as definições visam incluir algumas instâncias e a excluir outras não é a questão em si. O que mais importa, para a perspectiva sociocultural, é que: o que estamos

excluindo, (as expressões cotidianas da criatividade) é, na verdade, algo essencial para o fenômeno que queremos investigar.

Há muitas coisas sobre as quais a definição padrão de criatividade não se pronuncia. Entre elas, como percebeu Stein (1953) desde o início, está o fato de que o significado da criatividade é construído com referência a determinados grupos e momentos marcados por um determinado tempo. De fato, algo considerado criativo hoje pode não ser visto como tal no futuro, ou pode não ter sido considerado criativo nas décadas anteriores. Da mesma forma, algo criativo na Europa pode não ser rotulado como tal no Brasil, ou vice-versa. Quando reduzimos a definição de criatividade a qualidades supostamente quantificáveis, como raridade ou utilidade (veja, por exemplo, Neves-Pereira, no prelo), estamos agindo sob a ilusão de que tais qualidades são interpretadas da mesma maneira em escala universal. Esse é o primeiro questionamento que a psicologia cultural faz à definição padrão: o sentido da criatividade, tanto na ciência como para o senso comum, *é social e culturalmente construído, e, por isso, depende do seu contexto*². Generalizações conceituais se mostram mais perigosas do que abrangentes, criando ciladas interpretativas e de compreensão de um fenômeno tão complexo e plural como a criatividade.

O segundo questionamento é mais profundo e está ligado às qualidades efetivas que associamos às pessoas ou produtos criativos. A inovação, a originalidade e a utilidade, entre outros atributos, só podem se referir a pessoas ou coisas, mas não a processos. A psicologia cultural da criatividade baseia-se em processos, o que nos leva a pensar sobre: o que significaria considerar a criatividade como a qualidade dinâmica da

² Para a psicologia cultural, o conceito de *contexto* tem suas peculiaridades. Contexto diz respeito a um *lôcus* de desenvolvimento do qual o sujeito participa em uma experiência única. Cada contexto é fonte de desenvolvimento, porém marcado por especificidades materiais, simbólicas, socioculturais e pelo tempo irreversível. Um contexto surge diante dos processos de significação de um sujeito diante da experiência e configuram experiência única para este sujeito, mesmo quando compartilhado com outros (Valsiner, 2014).

nossa relação com o mundo? Como algo que surge a partir do “encontro” entre um sujeito (*self*), os outros e a cultura? Esse tipo de entendimento pede um novo tipo de definição, que, de forma preliminar, apresentamos da seguinte maneira: “criar significa agir no e sobre o mundo de maneiras a gerar novidades significativas que possam transformar a pessoa que as cria e o seu contexto de formas que são apreciadas como criativas pelos envolvidos”.

A psicologia cultural da criatividade, apesar de ainda trabalhar com noções previamente estabelecidas de criatividade (*isto é*, produção de inovações significativas) desloca (1) o foco dos produtos para os processos (ação), (2) do indivíduo para as relações (o indivíduo e o mundo) e (3) de avaliações universais para avaliações contextuais da criatividade. A apreciação de que algo é “criativo” continua sendo relevante, mesmo que todos os envolvidos não compartilhem desta concepção, ou mesmo se essa avaliação se modificar ao longo do tempo.

MODELO TEÓRICO

A definição de criatividade, assim como seus modelos teóricos, é distinta no escopo da psicologia cultural da criatividade, especialmente quando consideramos que a maioria das abordagens é explicitamente individualista e predominantemente psicogenéticas. Criados, principalmente a partir da década de 1950, a maioria dos modelos teóricos praticados na atualidade pressupõe que a criatividade está profundamente ligada a processos de pensamento: pensamento divergente (Guilford, 1950); pensamento lateral (DeBono, 1970) e pensamento combinatório (Ward, 2001). Nesse sentido, uma das abordagens teóricas mais populares – a abordagem da cognição criativa (Finke, Ward, & Smith, 1992) – concebe o processo criativo como uma alternância entre a geração e a exploração de ideias. Sua ênfase é colocada na descoberta

dos processos cognitivos relevantes que contribuem para cada uma dessas fases. Premissas semelhantes são compartilhadas por outros modelos bem conhecidos, como o modelo de variação cega e retenção seletiva (veja Simonton, 2011). Em ambos os casos, a criatividade acontece em primeiro lugar na mente ou na cabeça, e apenas em um momento seguinte, ela se torna material e social, em outras palavras, ela é expressa e transformada em objetos ou ações, por sua vez abertos ao julgamento dos outros.

O modelo teórico proposto pela psicologia cultural difere radicalmente das perspectivas mentalistas ou psicogenéticas. Para psicólogos socioculturais, a criatividade começa não no pensamento e sim na ação (veja também a teoria do desenvolvimento de Piaget, 1950), partindo não de mentes isoladas e sim das relações e interações (veja a teoria do desenvolvimento de Vygotsky, 1978). Basicamente, para os psicólogos culturais, a criatividade é acima de tudo uma forma de *fazer ou realizar*, e uma forma de *se relacionar com o mundo*. Isso não nega a importância do pensamento, das ideias criativas e do papel dos agentes (vistos como mentes individuais); apenas insere esses elementos em um contexto mais amplo de ações e interações, dentro de uma rede cultural de atores e relações. Ao questionar a dualidade cartesiana entre mente e corpo, ou indivíduo e ambiente, a psicologia cultural é capaz de conceber a mente humana realizando o ato de criar como uma extensão *dentro* do mundo. A criatividade se torna, assim, um fenômeno distribuído (Glăveanu, 2014), acontecendo entre pessoas, objetos e lugares no decorrer do tempo. Essa concepção não é anti-individual, e sim anti-individualismo; ela se contrapõe aos modelos essencialistas da criatividade (que buscam a “essência” da criatividade no cérebro ou na mente, na personalidade, cognição ou motivação do indivíduo). Ela não se opõe aos produtos, mas defende um entendimento dinâmico desses produtos como objetos em contínua criação e interligados com os seus processos criativos, como por exemplo: a constante reinterpretação que atribui uma

qualidade emergente à criatividade e que só é possível a partir da existência dos produtos criativos, sejam materiais ou não.

Essas observações perturbam o engenhoso arranjo proposto por Rhodes (1961) na forma dos quatro P's da criatividade: pessoa, processo, produto e ambiente (no termo original em inglês, *press*). Em primeiro lugar, esses elementos estão inter-relacionados e constituem-se mutuamente. Em segundo lugar, o ambiente representa muito mais que um fator externo de 'pressão' para a criatividade, pois ele a provê de recursos e integra os seus resultados de maneira contínua e cíclica. Em terceiro lugar, os quatro P's não podem ser estudados isoladamente, apesar de nas décadas subseqüentes e até mesmo nos dias atuais, existirem pesquisadores que afirmam estudar exclusivamente a pessoa criativa, o processo criativo, e assim por diante. E qual é a alternativa sociocultural? Com o objetivo de reescrever o vocabulário individualista e desarticulado que comumente se usa para a discussão sobre a criatividade, Glăveanu (2013) propôs o modelo dos *cinco A's*, incluindo (1) os atores; (2) a audiência; (3) as ações criativas; (4) os artefatos e (5) as *affordances*. Esse modelo tem alguns objetivos em mente, a saber:

1. *Ele reconhece a natureza social e cultural da criatividade*, considerando os criadores não apenas como pessoas, mas também como atores ou agentes necessariamente inseridos em um campo social. Assim, pode-se ir além da referência neutra atribuída aos produtos e considerar os resultados criativos como artefatos – como parte da cultura (mesmo quando se trata da microcultura de uma família, uma sala de aula, um local de trabalho, etc.). Por meio do conceito de audiência, essa perspectiva enfatiza que as ações criativas são realizadas com, para e com vistas a outras pessoas.
2. *Ele traz, para o primeiro plano, a natureza material da criatividade*. O conceito de produto (*press*) destacado por Rhodes e os autores que seguiram

a sua tipologia, principalmente em termos sociais, não reconhecem o fato de que a ação criativa gera transformações concretas do mundo. Essa dinâmica material faz uso das *affordances* disponíveis no ambiente – o que Gibson (1986) apontou como as propriedades dos objetos físicos que facilitam algumas ações ou usos, ao invés de outros. A ação criativa não apenas utiliza as *affordances* que antes não eram percebidas ou aproveitadas, mas também gera ferramentas materiais com novas propriedades materiais e novas *affordances*.

3. *Ele aponta para a ligação intrínseca entre os cinco elementos.* É impossível usar esse modelo em relação aos atores criativos sem se perguntar acerca de suas relações com múltiplos públicos; ou estudar a ação criativa isoladamente das *affordances* que a viabilizaram; ou conceber os artefatos criativos de forma separada da cultura e das relações sociais.
4. *Ele considera essa dinâmica de conexão.* Por fim, mas não menos importante, a abordagem dos *cinco A's* deve ser entendida à medida que evolui no tempo. Os atores também são parte da audiência da criatividade dos outros, e a audiência contém o ator criativo por direito próprio. As ações que ligam os atores, a audiência e os artefatos resultantes ocorrem todas no fluxo de um tempo irreversível (Valsiner, 2007). As *affordances* que impedem alguma forma de ação em um momento terminam sendo superadas, dando lugar a novas limitações materiais, que pedem novos tipos de ação criativa.

O que é importante perceber, a partir dessa descrição, é que o modelo teórico, ou os modelos teóricos com os quais a psicologia cultural da criatividade trabalha mantêm o diálogo com as formas convencionais de pensar esse fenômeno, mas ousam ir além. O

modelo dos *cinco A's* transforma os *quatro P's*, mas também abre novos espaços para a teoria e a pesquisa, que antes não eram percebidos. Por exemplo, o modelo é formado não apenas por elementos, e sim, primariamente, por relações. É a natureza da ação e das interações estabelecidas entre os diferentes A's que importa mais para um psicólogo cultural. Com esse novo foco, surge uma questão teórica ligada às diferenças incorporadas a esse modelo. Existem, de fato, múltiplos tipos de diferenças entre os *cinco A's*, tais como as diferenças entre a individualidade (*self*) e os outros (atores e audiência), ou entre artefatos novos e antigos, ou existentes. Essas diferenças são um campo fértil para a criatividade, uma vez que nenhuma ação criativa seria possível, por exemplo, se não houvesse diferenças entre o conhecimento, a experiência e as expectativas dos atores e públicos. Em casos hipotéticos como esses, nada de novo poderia surgir, uma vez que tudo já seria conhecido (e compartilhado) antecipadamente (para mais detalhes veja Glăveanu & Gillespie, 2015).

Como a diferença é utilizada de forma produtiva na criatividade? Em primeiro lugar, é preciso perceber que a existência de diferenças é uma condição necessária, mas não suficiente para que a criatividade ocorra. Por exemplo, a análise de um sujeito (e seu *self*) em relação com o outro (com suas diferenças), com suas habilidades e visões de mundo bastante diferentes não garantirá que eles alcancem uma realização criativa. Isso se deve ao fato de que as diferenças precisam ser respeitadas, mas também transpostas em meio à ação criativa. No caso das duas pessoas bastante diferentes, elas precisam estar em condições de colaborar uma com a outra, o que significa que precisam entender, respeitar e pôr em prática seus diferentes acervos experienciais. Para que isso aconteça, cada uma delas deve ter condições de enxergar pela perspectiva da outra (a demanda pela alteridade), buscando entender o mundo ou a situação concreta a partir dessa visão diferente. O fato de que todos ocupamos diferentes posições sociais, físicas, psicológicas

no mundo, cada uma delas associada a algumas perspectivas ou possibilidades de ação, é crucial para a criatividade. Entretanto, isto é apenas uma premissa. O que torna esta premissa em um fato real é a capacidade do sujeito de se comunicar, intercambiar posições e adotar outras perspectivas de maneira significativa e construtiva.

Por tantas razões já expostas, a psicologia cultural da criatividade justifica seu foco na tomada de perspectiva como processo criativo essencial, ao mesmo tempo social, psicológico e cultural. O modelo perspectivista da criatividade (Glăveanu, 2015) parte de dois pensadores de destaque da “primeira onda” da teoria sociocultural, já citados: George Herbert Mead e Mikhail Bakhtin. Mead adota uma visão do mundo como algo intrinsecamente perspectivista. De fato, sempre há outras perspectivas disponíveis quanto à realidade e é isso que torna as vidas humanas complexas, por vezes difíceis, mas sempre abertas à inovação e à criatividade. Bakhtin entende que as outras perspectivas são, sempre, as perspectivas de outrem. Mais do que isso, para assimilá-las, precisamos estar em constante diálogo com as visões e os posicionamentos dos outros. Essa é uma forma social fundamental de pensar a criatividade e o processo criativo, que vai além das noções puramente cognitivas de combinação, associação, divergência e avaliação, entre outras, a caminho de um diálogo entre diferentes. A psicologia cultural da criatividade propõe um novo vocabulário social e cultural para o processo criativo, nos termos de: reposicionamento, assimilação de novas perspectivas e reflexividade. Essas noções implicam assimilar a posição e a perspectiva dos outros em meio à ação criativa, intercambiando ou movimentando-se entre diferentes perspectivas, e estando em condições de refletir a respeito dessas mudanças (isto é, de ver a própria posição a partir das posições de outras pessoas, e de entender a própria perspectiva assim como o faria outra pessoa).

Como os modelos socioculturais descrevem a origem e o desenvolvimento da criatividade? Em primeiro lugar, todos eles identificam a origem da criatividade em meio às interações sociais e aos primeiros usos dos símbolos pela criança, em meio às instâncias lúdicas simbólicas (Winnicott, 1971). Se entendermos que a capacidade de se reposicionar e adotar outra perspectiva, bem como a reflexividade, são elementos de importância crucial para que a criatividade aconteça, então precisamos considerar quando e como esses elementos surgem em meio aos processos de desenvolvimento dos indivíduos. A resposta oferecida por Mead e os estudiosos ‘neo-Meadeanos’ (a exemplo de Gillespie & Martin, 2014) é que as brincadeiras e os jogos oferecem as primeiras oportunidades de desenvolvimento para que as crianças experimentem diferentes papéis e posições, usem e aprendam suas perspectivas e, notadamente, intercambiem-nas constantemente entre si. O ‘esconde-esconde’ e outras brincadeiras infantis, por exemplo, têm como premissa a possibilidade de movimentar-se entre diferentes papéis – no caso, o papel de esconder-se e o de procurar quem está escondido. Em termos de desenvolvimento, isso implica que quanto mais interagirmos com outras pessoas, utilizarmos os recursos culturais e adotarmos múltiplas perspectivas a respeito da realidade, mais se expandirá o potencial de ação criativa. Para Vygotsky (1930/2004), essa é uma das leis do desenvolvimento da imaginação criativa e é essencial que as crianças – e, mais adiante, os adultos – vivenciem tanto quanto possível a sua cultura e as diversas oportunidades de aprendizado colaborativo que ela oferece. As relações e interações com o outro, nos múltiplos contextos socioculturais, é a base do modelo psicológico cultural da criatividade, que também inclui:

- A existência de redes interativas.
- O papel das ações e interações.
- A realidade da cocriação pela interação com as outras pessoas.

- A assimilação de suas posições.
- A compreensão de suas singulares perspectivas do mundo.

COMO ESTA TEORIA TRABALHA COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

A psicologia cultural da criatividade, fiel às suas origens sociogenéticas, considera a criatividade como fenômeno humano, distribuído em diferentes instâncias socioculturais e ocorrente no palco relacional dos sujeitos em seus múltiplos contextos de desenvolvimento. Se desejamos investigar as origens e o desenvolvimento da criatividade, na história humana, temos que lançar nosso foco para os processos de desenvolvimento dos sujeitos. Investigar processos significa ir em busca de ações, fazeres, práticas, processos de significação que vão surgir na e da história do sujeito. Processos são eventos em movimento, transformação e mudança. Demandam novas abordagens teóricas e metodológicas para sua análise, compreensão e teorização. Como argumenta Neves-Pereira (2018):

Modelos teóricos são (e assim devem ser compreendidos) sistemas abertos em permanente troca com o ambiente, destinados ao desenvolvimento, estagnação ou mesmo extinção. Cada teoria possui seu *corpus*, instância que agrega histórias, pessoas, tomadas de decisões, interferências sociais, culturais, econômicas e políticas no caminho dos conhecimentos que produz. Uma teoria é mais do que uma janela que se abre para olhar um fenômeno. Ela é, especialmente, o resultado de decisões que foram tomadas ao longo de sua história e que a coloca em um lugar epistemológico particular. Estes lugares, ou posições, emergem do trabalho dos pesquisadores, em espaços e tempos diferenciados, sob múltiplas influências.

(p. 3)

O lugar epistemológico da psicologia cultural da criatividade compreende a emergência do fenômeno criativo a partir da diferença entre sujeitos que se encontram em interações sociais nos mais distintos cenários socioculturais (Glăveanu & Gillespie, 2015). O desenvolvimento da criatividade pode ser compreendido como um processo que envolve as instâncias do modelo dos *Cinco A's* (Glăveanu, 2013) acrescido das marcas do tempo irreversível e das distintas posições que os sujeitos adotam em suas práticas e atos de criação. É por meio dessa dança dialética e dialógica que o agente se depara com *affordances* que o levam a ações específicas que, por sua vez, geram artefatos múltiplos que são aceitos ou rejeitados por vários núcleos de audiências. O que torna esse modelo diferenciado da proposta sistêmica de Csikszentmihalyi (1988), por exemplo, é justamente os modos como as cinco instâncias se encontram e atuam em uma linha de tempo irreversível e fortemente marcada por aspectos históricos, sociais e culturais, com os agentes da criatividade olhando, percebendo e agindo de diferentes posições, com possibilidades de construção de diálogos com o outro, assim como construindo relações de alteridade, ou não (Glăveanu, 2015). A emergência da criatividade, mesmo considerando-se um cenário bastante favorável (em que os elementos aqui descritos encontram-se disponíveis e agrupados, por exemplo) é sempre um processo tenso, permeado por conflitos, justamente por ser um processo humano. Os artefatos podem surgir, ideias podem ser geradas, agentes podem se deparar com *affordances* favoráveis, audiências podem colaborar, mas, mesmo assim, é necessário que esse conjunto de fatores se alinhe em direção ao que se considera criativo nesta perspectiva. Esse alinhamento, por carregar uma forte carga de imprevisibilidade, se reveste, muitas vezes, de pouca clareza quanto aos seus processos. Como, exatamente, se desenvolve a criatividade é pergunta que só pode ser respondida ao analisarmos cada indivíduo em seus processos

criativos. É possível encontrar regularidades dinâmicas e estruturais na emergência da criatividade, mas o desenvolvimento da ação criativa é único para cada agente.

CRÍTICAS AO MODELO TEÓRICO

Assim como qualquer outra abordagem teórica, a psicologia cultural da criatividade também tem suas limitações. É importante reconhecê-las a fim de oportunizar futuras contribuições conceituais e novas integrações multidisciplinares.

Em primeiro lugar, a principal tendência dos modelos e estudos apresentados neste capítulo é a de complexificar a criatividade ao reconhecer o seu contexto e a sua natureza sistêmica. Se isso respeita, por um lado, a complexidade da ação criativa, por outro, também nos leva a sérios desafios, inclusive metodológicos. Algumas questões surgem:

1. Como podemos estudar a criatividade como um fenômeno distribuído?
2. Como devemos articular o modelo dos *Cinco A's* e as relações entre suas instâncias?
3. Como decidir, em meio à multiplicidade de posições e perspectivas disponíveis, quais são as mais favoráveis para a criatividade?
4. Existem posições favoráveis para a criatividade ou o ato criativo se constrói no momento da experiência única do sujeito em desenvolvimento?

As investigações correntes, na psicologia da criatividade, contam com muitas ferramentas metodológicas, a exemplo dos testes psicométricos, que buscam medir a criatividade e outras variáveis supostamente ligadas a ela. A psicologia cultural não se opõe a mensurações, mas vê com ceticismo as ferramentas de mensuração estáticas ou com pretensões universalizantes. Como apontado no início deste capítulo, a avaliação da criatividade com base apenas na qualidade dos produtos criativos é uma tentativa reducionista e até mesmo enganosa. Precisamos encontrar novas metodologias criativas,

capazes de examinar não só as pessoas ou os produtos, mas também as interações e relações, os posicionamentos dos agentes criativos, a dialogicidade e os processos de alteridade envolvidos na criatividade, por exemplo.

Até o presente, os métodos qualitativos e estudos de caso têm sido amplamente utilizados por psicólogos culturais interessados na criatividade como um processo (Zittoun & de Saint-Laurent, 2015; Ness & Søreide, 2014; Neves-Pereira & Branco, 2015). Precisamos diversificar nosso repertório metodológico, a fim de nos valermos da quantificação quando for necessário e, sobretudo, significativo. Por exemplo, em um estudo recente de criatividade em indivíduos e duplas, Glăveanu, Gillespie e Karwowski (no prelo) utilizaram diversas ferramentas analíticas para avaliar tanto a quantidade como a qualidade de ideias criativas. Insatisfeitos com a avaliação tradicional de ideias em termos de fluência, flexibilidade e originalidade, entre outras características, eles introduziram análises temporais para considerar, por exemplo, como a qualidade criativa das ideias muda ao longo do tempo no trabalho com outras pessoas. Mais do que isso, analisaram as interações que efetivamente aconteceram em duplas e a natureza das respostas dos outros diante do surgimento de uma nova ideia. Essa complexa metodologia lhes permitiu ir além da constatação comum de que quando se trata de criatividade, os indivíduos são melhores em duplas ou em grupos; de fato, em uma situação social, geramos ideias criativas de um tipo diferente, mais inclinadas à utilidade prática do que à inovação radical. As descobertas desse estudo apontam para um novo caminho metodológico: o uso da triangulação em pesquisas, tanto em relação à coleta quanto à análise dos dados.

PERSPECTIVAS FUTURAS DA TEORIA

O uso da triangulação é apenas uma das perspectivas futuras possíveis para a psicologia cultural da criatividade. Outra perspectiva central está ligada à criação de diálogos verdadeiramente multidisciplinares e à integração de descobertas disciplinares na pesquisa de criatividade. Até o presente, a colaboração entre psicólogos e pesquisadores de outras disciplinas tem sido rara, o que é um contrassenso ao compreendermos a psicologia cultural como um modelo teórico intrinsecamente multidisciplinar (Valsiner e Rosa, 2007). O que os sociólogos e antropólogos podem adicionar à nossa compreensão da criatividade? E os economistas e cientistas políticos?

Acima de tudo, a psicologia cultural da criatividade não pode parar de teorizar a respeito do seu fenômeno de estudo. Por vocação, ela deve gerar conhecimentos úteis, capazes de fazer a diferença no mundo real – a arena onde a criatividade é efetivamente manifestada, promovida, questionada e, por vezes, proibida. Para alcançar esse objetivo, os psicólogos culturais não precisam se tornar praticantes, nem converter sua disciplina em psicologia aplicada. O que se faz necessário é uma consciência pragmática do fato de que o conhecimento científico que produzimos a respeito da criatividade nunca está desconectado da própria prática da criatividade. A diferença entre os *Quatro P's* e os *Cinco A's*, por exemplo, é muito maior do que uma diferença de vocabulário; ela é uma mudança que deve nos tornar mais capazes de entender o mundo e nele atuar. Em outras palavras, ela deve nos ajudar a transformar a realidade, ao invés de estudá-la de forma distanciada (Freire, 1970/2017).

Esta, em essência, é a mensagem da abordagem cultural. Conhecimento e prática (concepções e ações) estão intimamente ligados. Somos todos (criativos) atores no campo da criatividade, a construir ativamente o seu significado e a moldar a sua prática, seja expandindo ou restringindo as suas fronteiras, com a inclusão de algumas e, ao mesmo

tempo, a exclusão de outras. Estamos construindo teorias, métodos e práticas que incentivam a participação criativa na produção desses conhecimentos? Eis aqui a pergunta crucial da psicologia cultural para o presente e para o futuro.

Referências

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*, 357-377.
- Bakhtin, M. (1929/1984). *Problems in Dostoevsky's poetics*, edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ebbinghaus, H. (1908). *Psychology: An elementary textbook*. New York, NY: Arno Press.
- DeBono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. New York, NY: Harper and Row.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. S. (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Freire, P. (1970/2017). *The pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Freud, S. (1908/1970). Creative writers and daydreaming. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity: Selected readings* (pp. 126-136). Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Gardner, H. (1994). The creators' patters. In M. Boden (Ed.), *Dimensions of creativity* (pp. 143-158). London, UK: MIT Press/Badford Books.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gillespie, A., & Martin, J. (2014). Position exchange theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology, 32*, 73-79.
- Glăveanu, V. P. (2010a). Principles for a cultural psychology of creativity. *Culture & Psychology, 16*(2), 147-163.
- Glăveanu, V. P. (2010b). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology, 28*(1), 79-93.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology, 17*(1), 69-81.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. London, UK: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior, 49*(3), 165-180.
- Glăveanu, V. P. (Ed.) (2016). *The Palgrave handbook of creativity and culture research*. London, UK: Palgrave.
- Glăveanu, V. P., Branco, A. U., & Neves-Pereira, M. S. (2016). Creativity and prosocial values nurturing cooperation within the classroom. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 287-307). London, UK: Cambridge University Press.
- Glăveanu, V. P., & Gillespie, A. (2015). Creativity out of difference: Theorising the semiotic, social and temporal origin of creative acts. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from social and cultural psychology* (pp. 1-15). Hove, UK: Routledge.
- Glăveanu, V. P., Gillespie, A., & Karwowski, M. (in press). Are people working together inclined towards practicality? A process analysis of creative ideation in individuals and dyads. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.

- Glăveanu, V. P., Gillespie, A., & Valsiner, J. (Eds.). (2015). *Rethinking creativity: Perspectives from cultural psychology*. London, UK: Routledge.
- Glăveanu, V. P. at al. (2019). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-cultural Manifesto. *Journal of Creative Behavior*, vol. 0 (0), pp. 1–5.
- Gruber, H. (1998). The social construction of extraordinary selves: Collaboration among unique creative people. In R. Friedman & K. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 127-147). Washington, DC: APA.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- John-Steiner, V. (1992). Creative lives, creative tensions. *Creativity Research Journal*, 5(1), 99-108.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Montuori, A. (2003). The complexity of improvisation and the improvisation of complexity: Social science, art and creativity. *Human Relations*, 56(2), 237-255.
- Ness, J. I., & Søreide, E. G. (2014). The Room of Opportunity: understanding phases of creative knowledge processes in innovation. *Journal of Workplace Learning*, 26(8), 545-560.
- Neves-Pereira, M.S. (2018). Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, 23(1), 1-15.
- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na educação infantil: Contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 161-172.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-311.

- Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24, 92-96.
- Sawyer, R. K. (1995). Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity. *Mind, Culture, and Activity*, 2(3), 172-191.
- Sawyer, R. K., John-Steiner, V., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). Key Issues in Creativity and Development. Prepared by all authors. In R. K. Sawyer et al. (Eds.), *Creativity and development* (pp. 217-242). New York, NY: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1119-1133.
- Simonton, D. K. (2011). Creativity and discovery as blind variation: Campbell's (1960) BVS model after the half-century mark. *Review of General Psychology*, 15, 158-174.
- Stein, M. (1953). Creativity and culture. *Journal of Psychology*, 36, 311-322.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valsiner, J. (2014). *An invitation to cultural psychology*. London, UK. SAGE Publications Ltd.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). Contemporary socio-cultural research: Uniting culture, society, and psychology. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 1-20). New York, NY: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, T. B. (2001). Creative cognition, conceptual combination, and the creative writing of Stephen R. Donaldson. *American Psychologist*, 56(4), 350-354.
- Weiner, R. P. (2000). *Creativity and beyond: cultures, values, and change*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London, UK: Routledge.
- Zittoun, T., & de Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity : Imagining one's life. In V. P. Glăveanu, A. Gillespie, & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 58-75). Hove, UK Routledge.