

Cleusa Kazue Sakamoto
Marcos Aurélio Trindade
Organizadores

CRIATIVIDADE: NUANCES TEÓRICAS NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA E DA PSICOLOGIA


GENIO
CRIADOR

CLEUSA KAZUE SAKAMOTO
MARCOS AURÉLIO TRINDADE
(ORGS.)

CRIATIVIDADE:
NUANCES TEÓRICAS
NA PERSPECTIVA DA
FILOSOFIA
E DA PSICOLOGIA

Direção editorial: *Cleusa Kazue Sakamoto*
Projeto gráfico: *Rodrigo Moura*
Capa: *Gabriela Nelly Lie Oishi*

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anor Sganzerla – *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*
Dr. Carlos Roberto Drawin – *Universidade Federal de Minas Gerais*
Dra. Edda Bomtempo – *Universidade de São Paulo*
Dra. Jaqueline Moreira – *Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*
Dra. Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo – *Universidade de São Paulo*
Dra. Tania Mendes de Oxilia Dávalos – *Universidad Católica de Nuestra Señora de la Asunción*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Criatividade: nuances teóricas na perspectiva da Filosofia e da Psicologia [livro eletrônico] / organizado por Cleusa Kazue Sakamoto, Marcos Aurélio Trindade. -- São Paulo: Gênio Criador, 2021.

206 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-19-8 (e-book)

1. Criatividade 2. Criatividade - Aspectos psicológicos 3. Criatividade - Aspectos filosóficos I. Sakamoto, Cleusa Kazue II. Trindade, Marcos Aurélio

20-4562

CDD 153.3

© **Gênio Criador Editora – 2021**

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - Sala 804
Jardim Paulistano, São Paulo – SP, 01451-001
editorial@geniocriador.com.br
geniocriador.com.br

ISBN: 978-65-86142-19-8

Sumário

Apresentação	5
Prefácio	7
1- O risco da banalização humana frente o avanço da Criatividade tecnológica no século XXI sob a luz de Hannah Arendt	11
2- Logos Ludens: o Lúdico Teológico a partir do pensamento de Rubem Alves e Tomás de Aquino e a Criatividade divina e humana	27
3- Simpatia, Criatividade, Indiscernibilidade e Intensidade como variações políticas do presente	48
4- Consciência crítica e Criatividade em Paulo Freire – uma reflexão propositiva em tempos de polarizações e fanatismos ideológicos	67
5- A interligação de Filosofia e Criatividade a partir de Diego Gracia e Juan Maisá	84
6- A Sociedade e o Futuro – reflexões sobre a Criatividade a partir do olhar de Mihaly Csikszentmihalyi	107
7- A Criatividade na Psicologia da Gestalt e Gestalt-Terapia: Um recorte pela experiência profissional	128
8- Contribuições da Psicanálise e da Fenomenologia Existencial no estudo da Criatividade	150
9- Robótica e Criatividade a partir da Abordagem <i>Tinkering</i>	168
10- O ato de criar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	194
Organizadores	206

Apresentação

O presente livro é fruto do desejo de estabelecer um diálogo sobre a Criatividade, em que Filosofia e Psicologia pudessem convergir, a partir de suas nuances teóricas e perspectivas distintas, a uma discussão de aprofundamento que esboçasse fronteiras de intercâmbio.

O projeto resultou em uma obra instigante, que apresenta múltiplas discussões singulares em que os autores tecem novos caminhos de estudos e reflexões.

O livro está dividido em dois segmentos que distinguem os capítulos que têm as perspectivas de debate da Filosofia e da Psicologia, totalizando 10 capítulos.

A Parte I relacionada a Nuances Teóricas da Criatividade na Filosofia contempla cinco capítulos, são eles: o Capítulo 1 que discute o pensamento de Hannah Arendt, o Capítulo 2 que traz a visão de Rubem Alves e Tomás de Aquino, o Capítulo 3 que apresenta Scheler, Bergson, Foucault e Whitehead, o Capítulo 4 que discorre sobre o pensamento de Paulo Freire e o Capítulo 5 que debate as teorias de Diego Gracia e Juan Maisá.

A Parte II relacionada a Nuances Teóricas da Criatividade na Psicologia contempla outros cinco capítulos, são eles: o Capítulo 6 que apresenta o olhar de Mihaly Csikszentmihalyi; o Capítulo 7 que aborda a Gestalt e menciona Wertheimer, Koffka e Pearls; o Capítulo 8 dirigido ao debate da Psicanálise com menção à Freud, Klein e Winnicott e também, a Fenomenologia Existencial segundo Martin Heidegger; o Capítulo 9 em que as autoras abordam o Método *Tinkering* e mencionam autoras bra-

sileiras que estudam a Criatividade, como Alencar, Fleith e Wechsler; finalmente, o Capítulo 10 em que as autoras debatem o Ensino de Jovens e Adultos e a importância da Criatividade por meio da disciplina de Artes.

O livro enseja que a leitura aguçe a curiosidade sobre o tema da Criatividade e possa difundir o amplo alcance de seu estudo e as contribuições inovadoras que dele possam advir.

Sem dúvida, esta obra será um marco na divulgação dos estudos sobre a Criatividade e suas nuances teóricas na Filosofia e na Psicologia.

Boa leitura!

Dra. Cleusa Kazue Sakamoto

Prefácio

A estética sensibiliza os olhos acomodando a imagem do belo na mente humana, quando esta contempla a obra a sua frente. Desta maneira me encontrei lendo a composição desse livro, denominado “Criatividade: nuances teóricas na perspectiva da Filosofia e da Psicologia”, organizado pela Profa. Cleusa Sakamoto e o Prof. Marcos Aurélio Trindade com a participação de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo da Criatividade em suas respectivas áreas do conhecimento.

A obra, constituída por reflexões teóricas e resultados de pesquisas e intervenções é publicada em um momento desafiador da história humana, no qual a Criatividade é cada vez mais necessária, frente às mudanças ocasionadas pela crise de saúde mundial provocada pela pandemia. Se o mundo já avançava em complexidade, o cenário trazido pelas decisões individuais e coletivas frente à COVID-19 ampliaram a necessidade de repensar e encontrar soluções para novos e antigos dilemas.

Nesse contexto, os conhecimentos produzidos pela Filosofia e pela Psicologia chegam em tempo oportuno pois estudiosos de ambas as áreas se ocupam com questões essenciais relativas à existência do ser. Este se faz, pensa, produz, ama, sonha, se relaciona, adoce, vive e morre, se refaz: como vivemos e porque o fazemos. Dentro dessa perspectiva a Criatividade pode indicar caminhos para alguns dilemas com os quais nos defrontamos.

Na trama do tecido alinhavada pelos assuntos abordados no livro, destaco três fios temáticos que exemplificam a complexidade existente. Estes fios aproximam aspectos conceituais abrindo ao horizonte, a Criatividade, como possível promotora do bem-estar, ainda que essa não seja, muitas vezes, a discussão principal.

O primeiro fio temático é a Tecnologia e seu papel no mundo atual. Os limites e possibilidades trazidas pela Tecnologia, promovendo mudanças em nossa práxis social a partir da Criatividade presente e aplicada à Tecnologia; transformações impactantes em facetas da vida humana em avassaladora ação e noutra mão, suaves mudanças; outras soluções criativas minimizaram as restrições ocasionadas pelo cenário das imposições decretadas localmente.

O segundo fio é a Ética, trazida sobretudo pelas discussões advindas da Filosofia. Em tempestivos momentos a discussão sobre Ética pode apoiar a razão na tomada de decisões, tendo ferramentas tecnológicas para suportar as vivências; a Criatividade presente no fazer ético da sociabilidade humana.

Finalmente, o terceiro fio, a Arte. A arte traduz os relacionamentos e sentimentos humanos ao longo da História. Integrar Arte e Criatividade pode evidenciar as individualidades em tempos nos quais discordar não uniformiza e nem mesmo contribui para evidenciar singularidades úteis.

Ética, Tecnologia e Arte são três fios que se unem mediante o laço da Criatividade. A Criatividade tem o potencial de fomentar soluções para a progressão da qualidade de vida. As provocações apresentadas pelos autores

cumprem o propósito de evocar em nós a reflexão que promove mudança. Em tempos desafiadores, a reinvenção é necessária e a Criatividade é sua força motriz. A obra, neste sentido, oferece subsídios para interessantes reflexões e estimula a pensar novas nuances sobre criar e viver.

Dra. Iani Dias Lauer-Leite

LAPCIA - Laboratório de Pesquisa
em Crianças e Infâncias Amazônicas
Programa de Pós-Graduação em Sociedade,
Ambiente e Qualidade de Vida
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Oeste do Pará

PARTE I

Nuances Teóricas da Criatividade na Filosofia

1 O risco da banalização humana frente o avanço da Criatividade tecnológica no século XXI sob a luz de Hannah Arendt

Keller Reis Figueiredo¹
Marcos Aurélio Trindade²

“A criatividade é um fenômeno psíquico, que deve ser utilizado para o bem comum e para a dignidade humana, despertando sua virtude ética, para a solidariedade global e relacional, seja na tecnologia, com a pessoa humana, o meio ambiente e os animais”

RESUMO

O presente capítulo discute o risco da banalização humana frente o avanço tecnológico do século XXI. A pesquisa parte da análise qualitativa com base na bibliografia exposta da área e se apoia no exame crítico dos princípios que fundamentam o modo de ser no mundo tecnológico. A questão é: quem tem supremacia? A humanidade está destinada a se submeter à tecnologia ou a tecnologia tem como fim servir a humanidade? Existe uma ética nos bastidores da relação humana com a tecnologia, que está em construção frente os

1 Keller Reis Figueiredo é Licenciado em Filosofia pela FAPCOM - Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação, Professor de Filosofia da rede estadual de ensino/SP. E-mail: kellerreis.f@gmail.com.

2 Marcos Aurélio Trindade é Licenciado em Filosofia pela FAPCOM - Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. E-mail: marcos.trindade2014@gmail.com.

avanços da própria tecnologia. É um momento de definição de valores, o que tem mais valor? A humanidade ou a tecnologia? Caso seja a humanidade, não há motivos reais para a existência de excluídos no mundo tecnológico, cabe aos líderes políticos das sociedades tecnológicas desenvolverem políticas públicas para a inclusão de todos, pois assim promoverá a justiça social.

Palavras-chave: Tecnologia. Humanidade. Ética.

O PENSAMENTO

Às vésperas de tempos sombrios, com o risco da banalização humana no século XXI se fazendo presente na relação do homem com o avanço da criatividade tecnológica, onde a vida humana pode se resumir a uma coisa, o homem, para com outra coisa, a tecnologia que pode ser aplicada contra a liberdade dos seres humanos na manutenção das estruturas de opressão e poder oriundas do século XX, e quando o homem e a tecnologia ficam obsoletas ambos são descartados como lixo. A evidência desta realidade se materializa no aumento de humanos excluídos do mercado de trabalho, com o fechamento de inúmeros postos de trabalho em função da racionalização dos processos de produção de riqueza. A solução proposta para este problema social é a contínua formação e reciclagem, possibilitando uma atualização e capacitação do ser humano para uma possível reintegração no mercado de trabalho, realidade que nem todos os excluídos têm acesso.

O trabalho na vida humana tem um papel importante, pois é o ambiente onde se dão as relações humanas que absorvem em média um terço do tempo da vida ativa e útil de uma pessoa. Analisar as causas que promovem

a coisificação humana é importante para avaliar a qualidade de vida, suas possibilidades e como são vivenciadas as outras dimensões da vida humana, que não fazem parte do mundo tecnológico, por apresentarem por si só, aspectos subjetivos próprios da dimensão humanizadora do homem. A questão a ser perguntada, é: a tecnologia é capaz de humanizar o homem ou o homem minimizará sua humanidade para que a tecnologia racionalize a sua vida? Quando o homem para de pensar e deixa de criar a sua própria vida está reduzido a algo que apenas obedece aos comandos tecnológicos sem qualquer tipo de questionamento, como se a ciência tecnológica se tornasse um deus para guiar o seu destino, quando não o fim da humanidade, e entendendo como fim a finalidade para qual existimos.

Para compreendermos a importância do ato de pensar, podemos resumir a questão na fala de Hannah Arendt (2008, p. 15): “o pensamento requer não só inteligência e profundidade, mas sobretudo coragem”. Que coragem é esta? É a coragem de pensar a própria vida com profundidade, decidir por acreditar e viver princípios que fundamentem o seu modo de ser no mundo. Estar coerente com a sua própria vida no que pensa, fala, escreve e age. Esta atitude é que torna o homem um ser humano movido por sentimentos, mas guiado pela razão, desprovido de amarras ideológicas, que é capaz de construir para si mesmo a sua própria utopia, com vistas ao bem maior, que é o bem comum, fim último da existência humana, do ponto de vista ético.

Sem a liberdade para pensar, o ser humano age como um animal irracional, fácil de ser guiado e manipulado.

Um exemplo capaz de demonstrar esse problema é o papel do *Facebook* no BREXIT - e a ameaça à democracia por Carole Cadwalladr, palestra gravada no Youtube na plataforma do TED – Ideas Worth Spreading³.

No Brasil ocorreu o seguinte fenômeno nas eleições de 2018 para Presidente da República: a circulação de notícias falsas que promoveram desinformação e desequilíbrios, acelerados pela tecnologia. É exemplo do mau uso da tecnologia, marqueteiros que criam cenários e constroem os perfis ideais de candidatos que são treinados a dizer e prometer o que o eleitor quer ouvir, evitando entrar em temas polêmicos para não correr o risco de dizer e demonstrar quem realmente são. Na verdade, o eleitor não conhece o seu candidato no momento das eleições, só o conhecerá quando o candidato eleito estiver exercendo o seu mandato político. As eleições no Brasil vêm sofrendo de uma total desinformação e esta definição podemos verificar na seguinte afirmação: “A definição mais objetiva de desinformação que encontramos é a distribuição intencional de conteúdo inexato ou manipulado”⁴ (LANCHESTER, 2017).

A confirmação desta estratégia de ação pelos marqueteiros é o uso da tecnologia e o uso de um “bot social”, ou seja, “um bot social é um algoritmo de computador que produz conteúdo e que simula como os seres humanos

3 CADWALLARD, Carole. O papel do Facebook no Brexit - e a ameaça à democracia. Publicado em 10 de jun. de 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OQSMr-3GGvQ> >. Acesso em 12 dez. 2019.

4 LANCHESTER, John. Você é o produto: Mark Zuckerberg e a colonização das redes pelo Facebook. Revista Piauí, São Paulo, n. 132, set. 2017. Disponível em: < <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/voce-e-o-produto/> >. Acesso em: 18 dez. 2019.

se comunicam e interagem uns com os outros nas redes sociais”⁵. (FERRARA et al., 2016; ABOKHODAIR et al., 2015). Presente no contexto da desinformação, o chamado bot, abreviação da palavra robot⁶, seria uma referência ao agente inteligente (COPPIN, 2010) construído em formato de *software* que tem a finalidade de automatizar tarefas e conversar / atender pessoas (AN, 2016), segundo a pesquisa realizada pelo IT&E – Instituto de Tecnologia e Equidade em 2018.

A sociedade do século XXI pode repetir os erros da primeira metade do século XX com catástrofes políticas, desastres morais, um surpreendente desenvolvimento nas artes e nas ciências. Os exemplos deste fenômeno histórico são os protestos sociais presentes nos principais países, comprovando que existe uma insatisfação generalizada, principalmente com a classe política, incapaz de criar uma pauta que venha atender a necessidade da maioria, fazendo renascer movimentos de extrema direita com valores e ideologias capazes de reviver o inaceitável. O aparato tecnológico sob o domínio de grupos ultrarradicais pode representar um totalitarismo tecnológico na governança da vida do cidadão comum, o que tem elevado risco para a democracia representativa e a supressão de direitos civis

5 FERRARA, Emilio; WANG, Weng-Qiang; VAROL, Onur; FLAMMINI, Alessandro; GALSTYAN, Aram. Predicting online extremism, content adopters, and interaction reciprocity. In: 8th Intl. Conf. SocInfo 2016, Bellevue, WA, USA. Social Informatics. 2016. p.22–39.

6 A definição de robô, segundo o R.I.A., ‘Robotics Institute of America’ (ou seja, Instituto Americano de Robótica) é: robô é um manipulador reprogramável e multifuncional projetado para mover materiais, partes, ferramentas ou dispositivos especializados por meio de movimentos variáveis programados para desempenhar uma variedade de tarefas.

e humanos do cidadão. Como tudo pode começar, está narrado por Hannah Arendt, através do poema de Brecht:

À prosperidade, que cita a desordem e a fome, os massacres e os carniceiros, o ultraje pela injustiça e o desespero “quando havia apenas erro e não ultraje”, o ódio legítimo que no entanto conduz à fealdade, a ira fundada que torna a voz rouca. Tudo era suficientemente real na medida em que ocorreu publicamente; nada havia de secreto ou misterioso sobre isso. E no entanto não era em absoluto visível para todos, nem foi tão fácil percebê-lo; pois, no momento mesmo em que a catástrofe surpreendeu a tudo e a todos, foi recoberta, não por realidades, mas pela fala e pela algaravia de duplo sentido, muitíssimo eficiente, de praticamente todos os representantes oficiais que, sem interrupção e em muitas variantes engenhosas, explicavam os fatos desagradáveis e justificavam as preocupações. [...] Se a função do âmbito público é iluminar os assuntos dos homens, proporcionando um espaço de aparições onde podem mostrar, por atos e palavras, pelo melhor e pelo pior, quem são e o que podem fazer, as sombras chegam quando essa luz se extingue por “fossos de credibilidade” e “governos invisíveis”, pelo discurso que não revela o que é, mas o varre para sob o tapete, com exortações, morais ou não, que, sob o pretexto de sustentar antigas verdades, degradam toda a verdade a uma trivialidade sem sentido. (ARENTE, 2008, p. 7-8)

Uma prosperidade sem princípios que fundamenta um modo de ser voltado para o bem comum é uma “fealdade”, isto quer dizer que não há dignidade para a humanidade. Mesmo que tenha publicidade e esta seja aparentemente aceita por todos (mas realmente interpretada e compreendida por poucos), é preciso decifrar o invisível e o tornar perceptível a todos; a verdade é uma

necessidade para a sobrevivência da democracia representativa. No momento, este movimento se faz pelo combate às “Fake News”, que desinforma e confunde a cabeça do cidadão para a tomada de decisão. Fenômeno possível pelo mal-uso do aparato tecnológico do século XXI por grupos organizados e maus intencionados. A questão é: Quem são estes grupos? Qual é o real objetivo deles? Quem os financia? Estão a serviço de quem? Pois o aparato do Estado que cria e implementa políticas públicas, muitas vezes, está comprometido com o “establishment”, ou melhor, o sistema que está a serviço de uma minoria, que detém o poder político e econômico e não está preocupado com o bem-estar da maioria da população e a promoção da justiça social.

O PARADIGMA DO CONSUMO

O mundo do século XXI está imerso no capitalismo liberal, que tem como maior valor o consumo. É a plena banalização da vida humana, o homem está reduzido a um ser que trabalha, consome e dorme em perspectiva fluida, efêmera e fugaz. Segundo Eduardo Galeano (2010), vivemos o império do consumo:

“A cultura do consumo, cultura do efêmero, condena tudo ao desuso mediático. Tudo muda ao ritmo vertiginoso da moda, posta ao serviço da necessidade de vender. As coisas envelhecem num piscar de olhos, para serem substituídas por outras coisas de vida fugaz. Hoje a única coisa que permanece é a insegurança, as mercadorias, fabricadas para não durar, resultam ser voláteis como o capital que as financia e o trabalho que as gera. [...] Esta ditadura da uniformização obrigatória impõe, no mundo inteiro, um modo de

vida que reproduz os seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar.”⁷ (GALEANO)

O aparato tecnológico da sociedade contemporânea tem contribuído para a precarização e perda de direitos dos trabalhadores, o que causa um esgarçamento do tecido social; cada vez mais há manifestações e protestos por parte da classe trabalhadora. As oportunidades estão cada vez mais escassas, a competição por mercados tem reduzido as margens de lucro das empresas e a mesmas tem utilizado da criatividade tecnológica para cortar postos de trabalho e diminuir os salários. É uma situação difícil para as famílias da classe trabalhadora, cujo valor médio do salário mínimo não é capaz de garantir um padrão de vida digno. É um cenário contraditório com o modelo de sustentabilidade, em que é prevista uma rentabilidade justa para as empresas, um salário digno para as famílias dos trabalhadores, um consumo consciente que preserve o meio ambiente, a geração de oportunidades para todos, garantindo uma justiça social e o bem-estar de todos.

A questão emergente é: O modelo capitalista liberal em vigência é capaz de se transformar e mudar o cenário atual? Caso não seja possível, há uma emergência, a necessidade de uma profunda reflexão por parte da sociedade, em especial das pessoas mais esclarecidas para propor uma alternativa para a sociedade do século XXI. Talvez não seja o que já existe, mas algo inovador, capaz de trazer esperança e longevidade para a vida humana. O

7 GALEANO, Publicado originalmente na revista Carta Capital, em 30.12.2010

mal existirá se a sociedade se recusar a pensar e mudar, tornando banal toda e qualquer tipo de proposta por um mundo melhor. Esta é uma tarefa que começa no presente a ser concluída no futuro pelas novas gerações, é uma construção, é uma mudança sociocultural. A certeza é: o modelo econômico do presente não é sustentável, portanto, não garante um futuro de bem-estar para a sociedade. Uma reflexão que se faz necessária é: como a criatividade tecnológica pode contribuir de forma positiva para fazer da vida humana algo que vá além de um mero comportamento previsível e mecânico, respeitando a potencialidade de singularidade humana?

O RISCO DA BANALIZAÇÃO

O risco da banalização humana frente o avanço da criatividade tecnológica no século XXI ocorre quando o homem abre mão da faculdade de pensar e age sem estar vinculado com valores éticos e morais, apenas cumprindo ordens e o dever sem qualquer tipo de questionamento.

Para entendermos as origens do bem e do mal na vida, podemos analisar a seguinte questão que Hannah Arendt coloca: “Será possível que o problema do bem e do mal esteja conectado com nossa faculdade de pensar?”⁸

A segunda guerra mundial é um exemplo do mal que pode acontecer a partir do indevido uso da tecnologia. Como uma sociedade de elevado nível sociocultural foi manipulada, ao ponto de apoiar um Estado autoritário

8 Eduardo Jardim de Moraes comenta Hannah Arendt na capa do livro: SOUKI, Nádia. Arendt e a banalidade do mal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

e totalitário, acreditando na propaganda do discurso de um líder político, que se colocou como um ser iluminado, escolhido e preferido para conduzir o povo a sua plena prosperidade e felicidade? O que foi encoberto foram os meios utilizados para se alcançar os objetivos propostos, quando os meios foram descobertos e expostos mundialmente, ficou evidente como o mau uso da tecnologia da época (os meios de comunicação) foram capazes de ser instrumentos para a ascensão e a manipulação do poder por um tirano. O documentário: “Obras do nazismo. A máquina de propaganda de Hitler”⁹, *é uma importante fonte para esta análise.*

Outro bom exemplo contemporâneo do século XXI para este entendimento foi a máquina de propaganda do Estado Islâmico, onde o canal Philos retrata “o sofisticado trabalho de mídia do Estado Islâmico e a relevância de redes sociais, aplicativos e smartphones no processo de captação de voluntários para as ações terroristas organizadas pelo ISIS”. Veja: A Importância da Propaganda e da Tecnologia para o Estado Islâmico¹⁰ para entender como, em um curto espaço de tempo, aproximadamente 20.000 jovens pelo mundo foram influenciados pelo mau uso da tecnologia e não fizeram qualquer tipo de questionamento sobre o que viam e escutavam, tomando decisões equivocadas para a própria vida?

9 NATGEOBRASIL. Obras do nazismo... A máquina de propaganda de Hitler. Publicado em 1 de jun. de 2019. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=W32_Tgq10k >. Acesso em: 16 dez. 2019.

10 PHILOS TV. A Importância da Propaganda e da Tecnologia para o Estado Islâmico. Publicado em 21 de jun. de 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=xncFguTrKAs> >. Acesso em: 18 dez. 2019.

Existe algo que faz o ser humano agir de forma irracional, e a razão deste comportamento mecânico está na incapacidade de perceber o que é real e o que é ficção, como se a tecnologia fosse capaz de criar um mundo virtual da ação humana, capaz de ler, interpretar e agir sobre o mundo real, transformando toda a existência e projetando um caminho para o futuro.

O MUNDO QUE NÃO PENSA

A humanidade está caminhando para uma automação total com a Internet 5.0 e uma homogeneização social, política e intelectual da vida; com a homogeneização não haverá pluralidade, novas formas de pensar, agir e o questionamento não fará sentido, tudo estará padronizado e formatado para uma realidade específica; isto significa a perda da necessidade de pensar para superar os desafios da vida humana no planeta Terra. O grupo empresarial que detiver mais influência sobre a tecnologia do século XXI, terá o poder e os meios para exercer o monopólio sobre o comportamento humano. Na verdade seremos conduzidos pela tecnologia, não iremos pensar e agir livremente sobre o que entendemos ser o melhor para o nosso futuro. O ser humano que não pensa é um ser dominado, totalmente manipulável e oprimido pelo sistema que o controla.

Hoje, monopólios cada vez mais poderosos querem abarcar a existência em sua totalidade. [...] Querem nos despertar de manhã, usar um software de inteligência artificial para nos guiar ao longo do dia e permanecer o tempo todo em nosso encaixo. [...] Os monopólios de tecnologia querem moldar a humanidade a seu bel-

prazer. [...] A visão de natureza humana que pretendem impor a nós. [...] As gigantes da tecnologia – agrupadas pelos europeus sob a palatável sigla GAFA (Google, Apple, Facebook e Amazon) – estão triturando os princípios que protegem a individualidade. Seus dispositivos e sites acabaram com a privacidade; e, quando elas demonstram resistência em relação à propriedade intelectual, estão desrespeitando o princípio de autoria. No campo econômico, justifica-se o monopólio com o ponto de vista muito bem articulado de que a competição enfraquece nossa busca pelo bem comum e por objetivos grandiosos. [...] As empresas já alcançaram o feito de alterar a evolução humana. Todos já viramos um pouco ciborgues. O celular funciona como uma extensão da nossa memória; terceirizamos funções mentais básicas para diversos algoritmos; entregamos de bandeja nossos segredos, para serem armazenados em servidores e analisados por computadores. (FOER, 2018, p. 1-13, 17)

A força do monopólio destas empresas de tecnologia é tão grande que foram capazes de desvirtuar os valores de empresas de comunicação. Muitas delas criam conteúdos para satisfazer os algoritmos do Google e do Facebook, em que um mundo é criado, o fato e a mentira passam a ser as mesmas coisas e as informações falsas são propagadas de forma viral. O homem já não pensa mais, o mundo virtual é criado para nos distrair e nos vigiar. Com o acúmulo de dados, as empresas de tecnologia conhecem o que se passa na nossa mente, dessa forma utilizam da criatividade tecnológica para guiar o comportamento da massa de forma oculta. Este é o risco da banalização humana frente o avanço da criatividade tecnológica no século XXI, em que passamos a ter um comportamento

similar ao de um animal que não pensa, a massa torna-se gado a ser guiada durante a sua existência. É um modelo de opressão tecnológica, com objetivos de aumentar os lucros de grandes corporações monopolistas.

É importante questionarmos se com este modelo econômico tecnológico, a sociedade estará rumo ao bem comum ou precisamos recuperar a nossa liberdade para reafirmamos nosso papel na determinação dos rumos da humanidade? Esta é a escolha consciente que a humanidade tem que fazer.

Situações técnicas e uma análise como essa nos levam a refletir qual mundo futuro a humanidade está se inserindo. A tecnologia não pode se tornar indiscriminada para a singularidade humana, ela deve buscar a solução da não alienação e não o domínio da civilização humana. Como forma de promover seres imersos, há um meio de criatividade que não banalize o seu aspecto cognitivo de fazer gerar a criatividade através da consciência. Para compreendermos um pouco sobre essas esferas tecnológicas e o modo equivocado de se fazer ciência, urge no século XXI o nosso princípio ético e de nossa responsabilidade social, pois o poder da técnica deve ser utilizado como instrumento de consciência:

Quem não tem poder não tem responsabilidade. Tem-se responsabilidade pelo que se faz. Quem não pode fazer nada, não tem que se responsabilizar por nada, e com isso, aquele que possui pequeno poder vive uma situação mais feliz com sua consciência. O que compreenderíamos da vigência ética? As categorias do amor ao próximo ou as relações interpessoais, nas quais a lista das velhas virtudes e segue sendo: que cada um se comporte decente, honrada, com justiça e sem crueldade. (JONAS, 2013, p. 281).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos aqui, com argumentos que corroboram sobre os riscos gravíssimos da criatividade no modo de se fazer tecnologia e seus avanços no mundo global e virtual. Que os meio técnicos, estão subjugando a pessoa humana em vista da busca de atender os interesses de pequenos grupos que queiram centralizar uma forma de domínio cultural, virtual e tecnológico para alienação da maioria.

A criatividade deve estar a serviço da cultura para o desenvolvimento de todos e que, de fato, deve estar associada à liberdade do pensamento de modo consciente e solidário.

Exigir responsabilidade ética no século XXI é um dever para a ciência em meio à preocupação da tecnologização científica, que está utilizando a criatividade para os interesses do capitalismo selvagem, disseminada sob uma corrente liberal. Lembramos que essa visão oprime e sacrifica metas comuns, também centraliza um poder autoritário da política sobre um fracasso mundial, da desordem social pela desigualdade da vergonha.

O mal não deve ser banalizado e a criatividade tecnológica deve ser responsavelmente aplicada para que a vida seja preservada em sua essência e os valores humanos continuem trazendo uma evolução da humanidade dos seres e dos grupos humanos.

REFERÊNCIAS

ABOKHODAIR, Noah; YOO, Daisy; MCDONALD, David. W. Dissecting a Social Botnet. Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work &

- Social Computing. *In*: **CSCW**, v. 15, p. 839–851, 2015. DOI 10.1145/2675133.2675208.
- ARENDDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CADWALLARD, Carole. **O papel do Facebook no Brexit e a ameaça à democracia**. Publicado em 10 de jun. de 2019. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OQSMr-3GGvQ> >. Acesso em: 12 dez. 2019.
- FERRARA, Emilio; WANG, Weng-Qiang; VAROL, Onur; FLAMMINI, Alessandro; GALSTYAN, Aram. Predicting online extremism, content adopters, and interaction reciprocity. *In*: **8th Intl. Conf. SocInfo** 2016, Bellevue, WA, USA. Social Informatics. 2016. p.22–39.
- FOER, Franklin. **O mundo que não pensa**. Tradução de Debora Fleck. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.
- GALEANO, Eduardo. **O império do consumo**. Publicado originalmente na revista Carta Capital, em 30.12.2010. Disponível em: < <https://www.revistaprosaveroarte.com/o-imperio-do-consumo-eduardo-galeano/> >. Acesso em: 12 dez. 2019.
- JONAS, Hans. **Técnica, medicina e ética**: Sobre a prática do princípio de responsabilidade / Hans Jonas. Tradução do grupo de trabalho Hans Jonas da ANPOF. Coleção Ethos. São Paulo: Paulus, 2013.
- LANCHESTER, John. Você é o produto: Mark Zuckerberg e a colonização das redes pelo Facebook. **Revista Piauí**, São Paulo, n. 132, set. 2017. Disponível em: < <http://piaui.folha.uol.com.br/materia/voce-e-o-produto/> >. Acesso em: 18 dez. 2019.
- NATGEOBRASIL. **Obras do nazismo. A máquina de propaganda de Hitler**. Publicado em 1 de jun. de 2019. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=W32_Tgql1Ok >. Acesso em: 16 dez. 2019.
- PINTO, Márcio Vasconcelos. **Desinformação em eleições**: desequilíbrios acelerados pelas tecnologias / Márcio Vasconcelos Pinto, Ellen Larissa de Carvalho Aquino, Thiago Rondon, Carlos A. de Moraes Junior, Ariel Kogan. IT&E – Instituto Tecnologia e Equidade. São Paulo, 2018. Disponível em: < <https://tecnologia>

logiaequidade.org.br/projects/desinformacao-em-eleicoes/ >.
Acesso em: 18 dez. 2019.

PHILOS TV. **A Importância da Propaganda e da Tecnologia para o Estado Islâmico**. Publicado em 21 de jun. de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xncFguTrKAs>>.
Acesso em: 18 dez. 2019.

SOUKI, Nádia. **Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

2

Logos Ludens: o Lúdico Teológico a partir do pensamento de Rubem Alves e Tomás de Aquino e a Criatividade divina e humana

Moacir Ferreira Filho¹
Vitor Chaves de Souza²

RESUMO

O presente estudo objetiva discorrer sobre a imaginação, a brincadeira e o lúdico do ponto de vista de Rubem Alves e Tomás de Aquino. Para a tarefa, o ponto de partida é a tese do *Logos Ludens: o Deus que cria brincando*, do estudioso Jean Lauand, que muito contribuiu para os estudos da Filosofia escolástica em nossa época. O capítulo em questão destaca, o papel e a aplicação dos conceitos citados na religião e na brincadeira. Propõe uma nova visão acerca da Filosofia e da Teologia produzida na Idade Média e ainda, trata da brincadeira como uma virtude para o descanso da mente, isto é, a *eutrapelia*. Far-se-á, também, considerações acerca do *Logos Ludens* do ponto de vista exegético de um Deus que cria o mundo através de elementos lúdicos. Por outro lado, também, considera-se o lúdico enquanto fator intrínseco da criatividade, como postula alguns estudiosos que a concebem como importante agente do desenvolvimento humano individual e da própria evolução da espécie.

Palavras-chave: Rubem Alves. Tomás de Aquino. Criatividade.

1 Bacharel em Filosofia pela Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (FAPCOM), graduando em Direito pela Universidade de Suzano (UNISUZ), Mestre e Doutorando em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

2 Doutor em Ciências da Religião e Professor no Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de São Paulo em Ciências da Religião e em Educação.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de Teologia sistemática, uma esmagadora maioria de teólogos sempre se lembra de Tomás de Aquino como um dos maiores ‘sistematizadores’ da Teologia. Por outro lado, quando se pensa numa nova Teologia, fora dos padrões já definidos por um pensamento antigo, alguns se lembrarão dos ensinamentos de Rubem Alves, por sua trajetória de vida, viu-se necessitado a contrapor-se a um sistema teológico protestante que, de um modo ou de outro, o desagradava. Obviamente que ninguém, ao ler as obras de Rubem Alves, negaria os aspectos teológicos e literários citados acima; ademais, nossa impressão sobre Tomás de Aquino pode mudar ao passo que se tem mais contato com suas obras.

Diante da impressão generalizada que se tem sobre o Doutor Angélico, pode-se imaginar que o medieval dedicou algumas questões da *Suma Teológica* para tratar sobre atividades lúdicas ou de um Deus que brinca? A resposta de uma grande maioria seria ‘não’, porém ao aprofundarmos o estudo sobre as obras de Tomás de Aquino, encontraremos na questão 168 da segunda seção da segunda parte da *Suma Teológica* dois artigos dedicados aos atos lúdicos, aos divertimentos, às recreações, ou melhor, utilizando-se o termo que o próprio autor utiliza: a virtude da *eutrapelia*.

A questão do lúdico aparece tanto em Tomás de Aquino como em Rubem Alves, e adiante iremos considerar os aspectos de cada um deles: tanto a imaginação quanto o lúdico, a brincadeira e o processo de libertação apresentado por Alves. Ademais, a partir também de uma

breve análise psicológica do lúdico, nota-se uma imbricação entre lúdico, criatividade e desenvolvimento. Como destaca Sakamoto (2008), todos são criativos [Deus inclusive, como veremos mais adiante], e em cada fase do desenvolvimento há a presença de particularidades que apontam aspectos criativos específicos, que cooperam para a manutenção de nossa saúde mental.

Adiante, far-se-ão considerações quanto os aspectos da virtude lúdica, isto é, a eutrapelia, e do Deus que brinca, em Tomás de Aquino, bem como os comentários de um de seus maiores estudiosos no Brasil, Jean Lauand que nos oferece análises filosóficas, teológicas, filológicas e exegéticas sobre o tema em questão.

RUBEM ALVES, A BRINCADEIRA E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO

“Ó Deus, livra-me de mim mesmo para que eu possa ver seu corpo, que nem cobra nem soma créditos. Apenas brinca”.
(Rubem Alves)

Indubitavelmente, Rubem Alves inaugura um novo jeito de fazer Teologia, tanto é verdade que muitos titubeiam ao dar títulos a este autor, alguns chamam de filósofo, outros de teólogo, outros de poeta e outros de *teopoeta*, outros de teólogo da esperança, contudo, um título para se referir a Alves não é mais importante que seu legado.

Com o objetivo de se desprender de uma chamada Teologia sistemática, tanto do ponto de vista católico romano quanto protestante, Rubem Alves adota uma via teológica mais poética. O autor desconstrói alguns conceitos teológicos e filosóficos e chama a atenção de seus

leitores para pensá-los sob outro prisma, ensinando assim um outro modo de fazer Teologia que não fosse encaixado em padrões institucionais convencionais. No último capítulo de sua obra *Da esperança* (1987) o autor afirma que o mundo novo só é possível pela via imaginativa, isto é, a imaginação nomeia as coisas ausentes tal como ensina a Filosofia tomista quando trata da potência interna da alma chamada de imaginação. Tomás de Aquino menciona que ela é capaz de tornar presente aquilo que está ausente. Neste aspecto, os dois autores possuem posições semelhantes.

Assim pois, o *sentido próprio* e o *comum* ordenam-se a receber as formas das coisas sensíveis. [...] Para reter ou conservar essas formas, ordena-se a *fantasia* ou *imaginação* que são uma mesma coisa. A fantasia ou imaginação é com efeito, como um tesouro das formas percebidas pelos sentidos. (ST I – I q. 78 a. 4 – grifos do tradutor)

Na mesma obra supracitada, Alves (1987) destaca que além do novo só ser possível de acontecer através de uma via imaginativa, este algo só acontece através de uma nova linguagem. Essa busca por uma nova linguagem teológica caracteriza bem o rompimento do autor com o jeito acadêmico rebuscado de escrever ou dizer as coisas, que também abre caminhos para o que o escritor chama de *utopia radical*, isto é, um processo sempre aberto ao novo.

Seguindo este raciocínio, lembramos da obra *A gestação do futuro*. Nesses escritos, Alves (1986) descreve a importância, a necessidade e a presença de elementos lúdicos em nosso cotidiano. O autor faz críticas acerca da racionalização e realismo impostos ao ocidente através

da Filosofia e Teologia clássicas. Nesse sentido, o escritor conclui que a racionalização, central na sociedade ocidental, prejudica a imaginação. Na segunda desta obra, Alves (1986) escreve sobre a imaginação em seu âmbito mágico, lúdico, utópico e carnal. Entre esses quatro aspectos, destaca-se o segundo que está diretamente ligado ao tema do presente capítulo. O lúdico é resultado da imaginação. Se não houver imaginação, não há brincadeira, pois, segundo Alves (1986), a brincadeira subverte a ordem natural das coisas e dos objetos contidos na realidade. É na brincadeira que a criança pode ser o que ela quiser. Ela se torna tigre, leão, macaco, possui superpoderes... A imaginação, do ponto de vista utópico, é um lugar sempre aberto para criar coisas novas.

[...] E até estou pensando em fundar uma nova religião, pois religião é isto, acreditar que a imaginação é forte... (ALVES, 1994. p. 67).

A citação, sem dúvida, marca fortemente a importância do papel da imaginação para o autor. No contexto da sentença é perceptível sua visão sobre a relação entre imaginação e religião. O pensamento mencionado pode demonstrar que a mesma ferramenta é considerada aplicada em áreas distintas pelo autor, a imaginação em seu papel na religião e em seu papel na brincadeira que, como considerado anteriormente, não há brincadeira sem imaginação.

ENTRANDO NA BRINCADEIRA

“O brincar é necessário para levar uma vida humana”. Intencionalmente, não citarei a fonte desta citação no presente momento, mas é óbvio que se perguntado seu autor,

a resposta seria – de um poeta, filósofo ou um teólogo localizado ou na modernidade ou na contemporaneidade. Contudo, a surpresa é que esta frase sobre o lúdico é de Tomás de Aquino, justamente pelo fato de atribuirmos genericamente ao medieval, sistemas fechados de Teologia. É o que aponta Lauand (2000) em seu artigo sobre o lúdico em relação ao divino: um Deus que brinca. Tais teses são fundamentadas nas passagens do pensamento de Aquino. Uma delas é o artigo 3 da questão 168 da segunda seção da segunda parte da *Suma Teológica* que é de onde a citação supracitada foi retirada.

Por incrível que pareça, Agostinho também possui considerações acerca do lúdico. Tomás de Aquino cita sua passagem do *Livro II da Música* quando escreve: “Quero, enfim, que te poupes, pois convém ao sábio que afrouxe, de vez em quando, o rigor de sua aplicação ao dever”.³ Ao comentar essa passagem no artigo 2 da questão supracitada, Aquino (2015) escreve que tal relaxamento mental em face das próprias obrigações acontece mediante palavras e atividades recreativas, deste modo, cabe ao sábio e ao virtuoso recorrer a estes recursos vez ou outra, inclusive, nesta passagem, o medieval recorda que Aristóteles escreve sobre a *eutrapelia* como uma virtude associada aos jogos que podemos traduzir como jovialidade.

Na resposta desta questão, Aquino (2015) pontua: assim como o ente humano necessita de repouso para refazer as forças do corpo que não pode trabalhar sem parar devido a sua resistência limitada, também a alma, cuja capacidade também é limitada, necessita de repouso.

³ *Volo tandem tibi parcas: nam sapientem decet interdum remittere aciem rebus agendis intentam.*

Portanto, quando se realiza certas atividades superiores à sua capacidade, ela se desgasta e se cansa, sobretudo porque nessas atividades o corpo se consome juntamente, pois a própria alma intelectual se serve de potências que operam por meio dos órgãos corporais. Ora, os bens sensíveis são conaturais ao homem. Por isso, quando a alma se eleva sobre o sensível para se dedicar a atividades racionais gera-se aí certa fadiga psíquica [...]. Em ambos os casos, ocorre o cansaço da alma. [...] Ora, assim como a fadiga corporal desaparece pelo repouso do corpo, assim também é preciso que o cansaço mental se dissipe pelo repouso mental. O repouso da mente é o prazer [...]. (ST II – II q. 168 a. 2)

Prosseguindo em sua resposta, Aquino (2015) reforça que as palavras e as ações nas quais não se busca senão o prazer da alma chamam-se divertimentos ou recreações, e realizá-las de vez em quando é uma necessidade para o descanso da alma. O medieval aponta que Aristóteles, no livro *IV* da *Ética*, ensina sobre os jogos que gozamos de algum repouso e, por isso, faz-se necessário praticá-los com certa frequência. Ademais, Aquino (2015) observa que nesses divertimentos não devem constar atos ou palavras que sejam vergonhosas ou nocivas, do contrário se não obedecem a razão deixam de ser virtudes e passam a ser vícios, pois configura um hábito mau e desregrado que não tem o bem como finalidade.

Em seu documentário sobre o assunto, Lauand (2015), afirma que a contemplação não tem finalidade prática, ela basta a si só. Neste sentido, então, é que não se deve buscar significado nas coisas além do que elas são em si. Um exemplo disso é a atividade lúdica das crianças, isto é, elas brincam por brincar sem almejar sentidos ou significados fora do que as coisas são em si. Ademais, segundo

Sakamoto (2008), brincar é a experiência que abriga a experimentação da construção das bases de importantes identificações dos indivíduos, no que se refere aos mais variados aspectos do desenvolvimento subjetivo e, neste sentido, o ato de brincar, ainda de acordo com a autora, expressa o desenvolvimento integral do ente humano nos seus aspectos biológico, psicológico e sociocultural. Nesta perspectiva psicológica, nota-se que o brincar é parte integrante do ente humano, e numa perspectiva teológica, pode-se inferir que o ato de brincar faz parte também da natureza de Deus.

Lauand (2000) destaca que Deus brinca. Deus cria brincando e o ente humano deve brincar para levar uma vida essencialmente e verdadeiramente humana. Bastaria enunciar essas teses para reparar imediatamente que entre os diferentes preconceitos que ainda há contra a Idade Média, um dos mais injustos é aquele que a concebe como uma época que teria ignorado o riso e o brincar.

O autor citado destaca que o modo como o brincar é tratado, é bastante representativo na postura de Tomás de Aquino: por um lado, ele segue a Antropologia da *Ética a Nicômaco*. Os artigos 2 a 4 da questão 168 da segunda seção da segunda parte da *Suma Teológica* e o *Comentário à Ética de Aristóteles* contém suas considerações sobre o lúdico. Segundo Lauand (2000), o ponto de vista de Aquino sobre o tema é antropológico e ético, pois ele trata do papel do lúdico na vida humana, a necessidade de brincar, as virtudes e os vícios no brincar. Por outro lado, em outras obras, guiado de modo não dogmático pela Bíblia, aprofunda de modo inesperado e radical o papel do lúdico na constituição do ser.

O *ludus* de que Tomás trata na *Suma* e na *Ética* é sobretudo - o brincar do adulto (embora se aplique também ao brincar das crianças). É uma virtude moral que leva a ter graça, bom humor, jovialidade e leveza no falar e no agir, para tornar o convívio humano descontraído, acolhedor, divertido e agradável (ainda que possam se incluir nesse conceito de brincar também as brincadeiras propriamente ditas). [...] O papel que o lúdico adquire na ética de Tomás decorre de sua própria concepção de moral: a moral é o ser do homem, doutrina sobre o que o homem é e está chamado a ser. (LAUAND, 2000)

Para Lauand (2000) a afirmação central da valorização do brincar encontra-se no artigo 3 da questão 168 da segunda seção da segunda parte da *Suma Teológica*.⁴ A razão dessa afirmação será desenvolvida no artigo 2 da mesma questão onde Tomás de Aquino afirma que assim como o ente humano precisa de repouso corporal para se restabelecer pois, sendo suas forças físicas limitadas, não pode trabalhar continuamente, assim também precisa de repouso para a alma, o que é proporcionado pela brincadeira.

Lauand (2000) ensina que no *Tratado sobre as Paixões* na *Suma Teológica*, Tomás analisa um interessante efeito da alegria e do prazer na atividade humana: o efeito que ele chama metaforicamente de dilatação, isto é, que amplia a capacidade de aprender tanto em sua dimensão intelectual quanto na da vontade (o que designaríamos hoje por motivação): a *deleitação* produz uma dilatação essencial para a aprendizagem. E, reciprocamente, a tris-

⁴ *Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae.*

O brincar é necessário para a vida humana.

teza produz um estreitamento, um bloqueio. Por isso, no artigo 2 da questão 168, o Doutor Angélico recomenda o uso didático de brincadeiras e piadas para descanso dos ouvintes ou alunos. Deste modo, aprofundando ainda mais o assunto, o medieval vai então nomear uma virtude própria para o brincar, isto é, a *eutrapelia*. Sendo assim, se é possível ser uma virtude, é possível que se decorram vícios por excesso e por falta: as brincadeiras ofensivas e inadequadas, por um lado e, por outro, a dureza e a incapacidade de brincar.

É válido recordar que Plé (2015) observa também que na questão 55 da primeira seção da segunda parte da *Suma* inicia-se o tratado geral das virtudes. Ele aponta que Tomás de Aquino usa a palavra *virtude* com a conotação de “uma capacidade tendo atingido o ponto mais alto de sua eficácia”. É esse *optimum* de força e de habilidade (*habitus*) ao qual acede a pessoa virtuosa no exercício de suas capacidades especificamente humanas. É desse modo que o próprio ente humano em si se torna bom. Se por um lado temos os hábitos maus que são chamados de *vícios*, os hábitos bons são chamados de *virtudes*.

Aquino (2015) concorda com Agostinho quando define que a virtude é o bom uso do livre arbítrio. O escolástico acrescenta que a virtude designa certa perfeição da potência que está em ordem para seu fim e o fim da potência é um ato. Contudo, as potências racionais (particularmente do ente humano⁵) não são determinadas a apenas uma coisa, mas várias. É por meio de hábitos que

5 Exclusivo do ente humano em relação aos animais irracionais e às plantas. Não estamos nos referindo aos anjos, que, segundo São Tomás de Aquino, também possuem potências racionais.

as potências se determinam aos atos, por isso as virtudes humanas são hábitos, deste modo a virtude é a perfeição de uma potência.

Só existe virtude onde o homem pode libertar-se do determinismo de sua natureza animal. Isto só lhe é possível pela ação de suas capacidades inteligentes. É porque essas últimas “se prestam de maneiras indeterminadas a muitas coisas” que são necessárias e úteis aos *habitus* virtuosos. (PLÉ, 2015 *In*: ST IV, 2015. p. 95).

Considerando, portanto, as definições mencionadas de virtude, é válido ressaltar então que para Tomás de Aquino a *eutrapelia* é a virtude do brincar. Isso significa que brincar, deste ponto de vista, é um bom hábito que com vontade constante e perpétua visa o bem, isto é, como visto, o repouso da alma. No mesmo Tratado sobre as virtudes do ponto de vista geral, Aquino destaca que elas podem aumentar ou diminuir de acordo com o agente que a pratique. Todos têm as virtudes em potência, ademais, ao passo com que se pratique com frequência tal hábito bom, ela se encontra em ato e aumentada numa determinada pessoa. Deste modo, o contrário também é verdadeiro, pois quem deixa de praticar determinado hábito bom não possui aquela virtude ou se pratica pouco possui tal virtude de modo diminuído – e caso o hábito seja mau, ele é considerado o oposto da virtude, isto é, um vício.

Lauand (2000) aponta que basicamente as mesmas teses que observamos na *Suma Teológica*, reaparecem no comentário de Tomás de Aquino acerca da Ética a Nicômaco que Aristóteles dedica à virtude do brincar. Aristóteles quando se vale do vocábulo *eutrapelia* está

comparando essa virtude da alma à agilidade como qualidade do corpo, isto é, “o bem voltar-se” corporal, com flexibilidade e desembaraço. Também na *Ética*, Tomás retoma os temas do brincar como virtude e os pecados por excesso e por falta.⁶

O LÚDICO CONSIDERADO NA CRIAÇÃO DIVINA

Considerados alguns aspectos da imaginação e do brincar em Rubem Alves, posteriormente os aspectos do lúdico e da virtude eutrapelia em Tomás de Aquino, passamos agora a considerar a aplicação de uma visão lúdica aplicada a obra da criação que nos é trazida por Jean Lauand.

Segundo Lauand (2000) o lúdico que, como visto, é tão necessário para a vida e para a convivência humana, adquire na Teologia de Tomás de Aquino um significado antropológico ainda mais profundo. Ele se baseia especialmente em duas sentenças bíblicas: uma tirada do livro de Provérbios⁷ e outra do Livro do Eclesiástico.

Lauand (2000) descontraidamente escreve que, para o Doutor Angélico, o ato de brincar é coisa séria. Para ele, é o próprio Logos, o Verbum, o Filho, a Inteligência Criadora de Deus, quem profere as palavras citadas do livro dos Provérbios. Segundo sua análise, é a própria Sabedoria que fala no trecho supracitado: “Com Ele estava eu

⁶ “Aqueles que não querem dizer algo engraçado e se irritam com os que o dizem, na medida em que assim se agastam, tornam-se como que duros e rústicos, não se deixando abrandar pelo prazer do brincar”. (LAUND, 2000 – trecho selecionado pelo autor da obra *Ética* de Tomás de Aquino).

⁷ “Eu estava junto com ele como mestre de obra, eu era o seu encanto todos os dias, todo o tempo brincava em sua presença” (Pv 8, 30 – 31)

etc..”. E essa característica encontra-se especialmente no Filho, enquanto imagem de Deus invisível e por cuja forma tudo foi formado, tal como é dito como no evangelho de João capítulo 1 versículo 3: “Tudo foi criado por Ele”.

Nesses versículos encontram-se os fundamentos da criação divina e da possibilidade de conhecimento humano da realidade. Antes de mais nada, Tomás sabe que não é por acaso que o evangelho de João emprega o vocábulo grego Logos (razão) para designar a segunda pessoa da Santíssima Trindade: o Logos é não só imagem do Pai, mas também princípio da Criação, que é, portanto, obra inteligente de Deus: “estruturação por dentro”, projeto, design das formas da realidade, feito por Deus por meio de seu Verbo, o Logos. (LAUAND, 2000).

Ainda seguindo o raciocínio de Lauand (2000), o autor relata que, para Aquino, a criação é considerada também um ato do “falar” de Deus, do Verbum, ou seja, a razão materializada em palavra. Segundo esta análise, as coisas criadas são, porque são pensadas e “proferidas” por Deus, e justamente por isso é que são passíveis de serem conhecidas pela inteligência humana.⁸ Para o comentador de Tomás de Aquino aqui citado, esse entender a Criação como pensamento de Deus ou “fala” de Deus, foi muito bem expresso em uma aguda sentença de Sartre (ainda que para

⁸ Nesse sentido encontramos aquela feliz formulação do teólogo alemão Romano Guardini, que afirma o “caráter verbal” (Wortcharakter) de todas as coisas criadas. Ou, em sentença quase poética de Tomás: “as criaturas são palavras”. “Assim como a palavra audível manifesta a palavra interior, assim também a criatura manifesta a concepção divina [...]; as criaturas são como palavras que manifestam o Verbo de Deus” (In Sent.I d. 27, 2, 2 ad 3). (LAUAND, 2000).

negá-la): “Não há natureza humana porque não há Deus para a conceber”. E, como fora visto, essa mesma palavra ou conceito, é essencial na interpretação de Tomás.

Lauand (2000) ensina que como num brinquedo ou jogo, o *Verbum* compõe a articulação intelectual das diversas partes e diversos momentos da criação devido ao fato de que o ato criador de Deus é um “dar o ser” que é *design*, um projeto intelectual do Verbo. Para ele, a criação como “brinquedo de composição” está diretamente ligada ao modo como Aquino, seguindo uma tradição patristica, encara as três obras dos seis dias: no primeiro dia há a criação propriamente dita; no segundo e terceiro dia há a distinção das coisas, e do quarto dia até o sexto há o ornamento da terra.

Segundo Lauand (2000), para Aquino, seguindo Agostinho, as três obras do relato dos seis dias do início da Bíblia são obras do Verbo. Ele relata que Aquino, tal como a maioria dos medievais, tem um extraordinário desembaraço ao interpretar as Sagradas Letras.

As palavras com que se abrem os livros sagrados “No princípio...” são entendidas por ele pessoalmente - na pessoa do Verbo - e não adverbialmente: “no começo” [...] Essa atitude dá-lhe, como veremos, inesperadas possibilidades exegéticas. Começamos seguindo sua análise - em Comentário às Sentenças I- do já tantas vezes citado versículo de Provérbios: “Com Ele estava eu, compondo tudo, e eu me deleitava em cada um dos dias, brincando diante dEle o tempo todo...”. (LAUAND, 2000).

Ao considerar o trecho “com Ele estava eu, compondo tudo”, Lauand (2000), a partir de Tomás, afirma que o Verbo estava junto ao Pai, isso significa que o Verbo es-

tava com Ele (Deus Pai) como princípio da Criação. Isso reforça a tese do escritor de que a sabedoria de Deus cria brincando, pois é próprio da sabedoria o ócio da contemplação, tal como se dá nas atividades do brincar, que não se buscam por um fim que lhes é extrínseco, mas pelo prazer que dão por si mesmas.

Levando em consideração as diversas conotações que a palavra *dia* pode abarcar, Lauand (2000) menciona que o Doutor Angélico escreve que o Verbo fala “em cada um dos dias” por causa de suas diversas ações na obra dos seis dias: a concepção das diversas “razões” das criaturas quem em Deus são luz. Essa luz do *design* do Verbo embutida no ser da criatura e que é o próprio ser da criatura, é, como exposto outrora, o que a torna cognoscível para o intelecto humano. Assim não é descabido que a inteligência humana tente captar também o senso lúdico do Verbum. Na questão 70 da primeira seção da primeira parte da *Suma*, Aquino vai associando a obra de ornamentação aos elementos mencionados na Criação, como destaca Lauand (2000), no quarto dia são produzidas as luminárias (ornamento do céu) no quinto, as aves e os peixes (que ornamentam o ar e a água), e no sexto, os animais, para a terra.

Se bem que o pecado do homem afetou a criação irracional, aventuremo-nos - neste breve parêntese - a adivinhar o senso lúdico na criação dos animais, que ornamentam a terra. É o que faz Guimarães Rosa em uma enigmática sentença de sua visita ao Zoológico: após contemplar toda a cômica variedade (“O cômico no avestruz: tão cavalhar e incozinhável...”; “O macaco: homem desregulado. O homem: vice-versa; ou idem”; “O dromedário apesar-de. O camelo além-de. A girafa,

sobretudo”), desfere a “adivinha”: “O macaco está para o homem assim como o homem está para x”. Ao que poderíamos ajuntar: o homem está para x assim como x para y [...]. (LAUAND, 2000).

Lauand (2000) aponta que no *Comentário às Sentenças*, Tomás de Aquino discorre sobre o *Deus Ludens*, comentando passo a passo a passagem retirada do livro de Provérbios que fora supracitada, já na obra *Comentário ao De hebdomadibus* de Boécio ele apresenta uma interpretação mais sugestiva acerca do mesmo tema, entretanto desta, aplicada ao ente humano e a propósito da passagem do livro do Eclesiástico (32, 15-16)⁹ que é posto precisamente como epígrafe de seu livro e objeto de todo o Prólogo. Lauand (2000) aponta que Tomás de Aquino interpretará de modo muito original a expressão “brinca e realiza as tuas concepções [...]”. O comentador pontua um conselho moral bíblico neste versículo. Contudo, o Doutor Angélico vê nesse versículo um convite ao ente humano a exercer seu conhecimento, seguindo os padrões lúdicos de Deus.

Ao observar a análise do medieval sobre a epígrafe em questão, Lauand (2000) aponta que

Tomás começa dizendo que a aplicação à Sabedoria tem o privilégio da autossuficiência: ao contrário das obras exteriores, não depende senão de si mesma: tudo que o homem necessita para aplicar-se à sabedoria é recolher-se em si mesmo. Daí que o Sábio (o autor do Eclesiástico), diga: “corre para tua casa”. Trata-se de um

9 “Chegada a hora, levanta-te e não sejas o último a sair, corre para a casa e não vagueie. Lá diverte-te, faze o que te aprouver [brinca e realiza as tuas concepções], mas não peques falando com insolência”. (Eclo 32, 15 – 16).

convite [...] à fecundidade da solidão e do silêncio, ao recolhimento, a entrar em si mesmo, sollicitamente (daí o “correr”) e afastando toda a distração e os cuidados alheios à sabedoria. (LAUAND, 2000)

Prosseguindo com a análise, Lauand (2000) aponta que com a expressão “recolhe-te”¹⁰, Tomás de Aquino objetiva reforçar o recolhimento de quem foi chamado, convocado para outra parte, a serena concentração que se abre à contemplação intelectual da realidade, da maravilha da Criação. Já em relação ao termo imperativo *brinca*, aqui, o escolástico acrescenta que no brincar há puro prazer, sem mistura de dor, donde se procede a comparação com a felicidade de Deus. Deste modo, numa perspectiva jusnaturalista, se há felicidade em Deus, também há uma busca natural no ente humano pelo bem e pela felicidade como afirmam os escolásticos. Neste sentido também, Sakamoto (2005) escreve que o ente humano durante sua existência busca ser feliz e que esta felicidade é dependente da possibilidade de usufruir da capacidade de criar, construindo o Eu naquilo que o distingue do outro e o torna um ser singular. Ainda analisando o lúdico e a criatividade numa perspectiva teológica, Deus cria brincando se distinguindo de qualquer outro ser da natureza e se tornando um Ser singular.

Para Lauand (2000), a conclusão do Doutor Angélico é de uma densidade insuperável, pois a divina sabedoria fala em diversos dias indicando as considerações das diversas verdades. E por isso acrescenta “realiza as tuas concepções”, concepções pelas quais o ente humano acolhe a

10 No texto latino consta *advocare*.

verdade. Infelizmente, Tomás de Aquino não refere como concebe essa imitação do Logos divino pela inteligência humana, ele não escreve como ocorre de modo prático e concreto este “brinca e realiza tuas descobertas”, ademais, acrescenta Lauand (2000), seja como for, trata-se de um convite ao ente humano mesmo que com sua limitada inteligência a entrar no jogo do Verbo de Deus. Em termos de Winnicott¹¹, o fazer humano é ser criativo, e ainda podemos acrescentar nesta nossa análise que o fazer de Deus também é criativo e a experiência criativa é inerente ao brincar.

Afirmar o Logos Ludens é afirmar a contemplação; em outras palavras, os deleites do conhecimento que têm um fim em si, destaca Lauand (2000). A contemplação é formalmente o fim da educação proposta por Aquino. Mas o reconhecimento do Logos Ludens traz consigo também o sentido do mistério: mistério que se dá não por falta, mas por excesso de luz. A criação é excesso de luz e nunca pode ser plenamente compreendida pelo ente humano, donde se procede que a busca da verdade é a mais veemente força no ente humano. Como afirma Lauand (2000), a partir de Tomás de Aquino em seu *Comentário ao Credo*, os entes humanos não são capazes de conhecer sequer uma mosca, mas apenas características dela. Desse modo, o brincar do ente humano que busca o conhecimento deve significar também o reconhecimento desta nota essencial na visão de mundo de Aquino: o mistério.

11 cf. WINNICOTT (1975) In: SAKAMOTO (2008)

CONCLUSÃO

Rubem Alves, sem dúvidas, é um teólogo de referência quando o assunto é quebrar uma visão tradicionalista de sistemas teológicos fechados e apresentados numa grande maioria das instituições religiosas tradicionais. Por outro lado, quando o assunto é a Teologia dita conservadora, tradicional ou sistemática, do ponto de vista generalizado, muitos irão recorrer a Tomás de Aquino. Parece que temas como o lúdico, o brincar ou o se divertir só cabem numa Teologia contemporânea, pois talvez os medievais não se preocupariam com tais aspectos da vida humana. Contudo, não é isso que notamos através do presente estudo. Como visto, a imaginação e o lúdico encontram seus espaços em ambos os modos de se fazer Teologia, é obvio que de maneiras distintas, mas de um modo ou de outro, esses conceitos se apresentam nas obras dos autores estudados.

De início, a imaginação para Rubem Alves é indispensável para o ato de brincar e indispensável na religião. Ao tratar da imaginação, Tomás de Aquino refere ser uma potência interna da alma, o que parece indicar Rubem Alves cujo pensamento parece distante do escolástico, mas quando se trata da imaginação tem a faculdade de tornar presente aquilo que está ausente, sendo assim, os dois autores se aproximam. Para Alves, a imaginação se apresenta libertadora e uma ferramenta indispensável para a vida humana. A brincadeira enquanto fruto da imaginação gera uma libertação, isto é, através dela há sempre a possibilidade do novo, de criar novos caminhos, novos conceitos, uma abertura para o novo que sempre existe. Já para Tomás de Aquino, a brincadeira é a virtude pela qual

com vontade constante e perpétua, tendo em vista o bem, busca o descanso e o repouso da mente, ou seja, tal como o corpo necessita de repouso, a alma também necessita e, nesse sentido, o descanso para a mente é a virtude da eutrapelia, que por vezes é traduzida como jovialidade.

O lúdico não é apenas uma característica humana, segundo a tese exposta neste capítulo, mas Deus também realiza atos lúdicos. É o que vimos em relação a tese do Logos Ludens trazida por Jean Lauand. O comentador nos apresenta uma imagem de um Deus brincalhão, um Deus que se diverte no ato de criar e, neste sentido, a vida humana deve seguir um padrão lúdico tal como é proposto pela obra divina. Seguindo os exemplos divinos, o ente humano também tem uma natureza que o leva ao lúdico que impulsiona a criatividade. Não há criação por parte de Deus sem criatividade, portanto não há lúdico humano sem o uso da criatividade. A partir das considerações de Sakamoto, especialista no assunto, é válido destacar que a valorização do brincar vem a ser uma estratégia importante para impulsionar a criatividade e a saúde psíquica do ente humano.

O presente estudo pretendeu discutir uma visão da relação entre os elementos comuns e distintos entre os autores escolhidos, bem como procurou destacar a criatividade e o lúdico enquanto elementos vitais para o desenvolvimento humano e a manutenção de sua saúde mental. Propôs uma nova visão acerca dos medievais e uma atualização de alguns conceitos que porventura podem ter sido considerados obsoletos pela mentalidade contemporânea.

Logo Ludens convida a aprofundamentos em novos estudos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1986.
- _____. **Da esperança**. Campinas: Papirus, 1987.
- _____. **Teologia do Cotidiano**. São Paulo: Olho d'água, 1994.
- ARÍSTÓTELES. **A ética**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1965.
- _____. Ética a Nicômaco em: Caeiro, A. C., São Paulo: Atlas Editora, 2009.
- LAUAND, Jean. **Deus Ludens** - O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval, 2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm#_ftn1. Acesso em: 17 out. 2019.
- LOGOS Ludens, o Deus que cria brincando (Jean Lauand). **Eclipse de Deus**. Documentário de Jean Lauand, Rui Josgrilberg e Vitor Chaves de Souza. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7-iT1fjsUU>. Acesso em: 10 out. 2019.
- PLÉ, Albert. In: TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma Teológica IV**. São Paulo: Loyola, 2015.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. [online]. 2008, v.28, n.2, p. 267-277. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2008000200014: Acesso em: 20 ago. 2020.
- _____. O Futuro da Psicologia e a Felicidade. Buenos Aires, 2005. In: **XXX Congresso Internacional da Sociedade Interamericana de Psicologia**. Disponível em: www.geniocriador.pro.br. Acesso em: 20 ago. 2020
- TOMÁS DE AQUINO, Santo. **Suma Teológica I**. São Paulo: Loyola, 2015.
- _____. **Suma Teológica II**. São Paulo: Loyola, 2002
- _____. **Suma Teológica III**. São Paulo: Loyola, 2009.
- _____. **Suma Teológica IV**. São Paulo: Loyola, 2015.
- _____. **Suma Teológica VII**. São Paulo: Loyola, 2015.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanete Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

3 Simpatia, Criatividade, Indiscernibilidade e Intensidade como variações políticas do presente

Bruno Vasconcelos de Almeida¹

RESUMO

O capítulo aborda modos de comunicação e afetação da experiência sensível em cenários tecnológicos distópicos de aceleração, visibilidade, controle e captura biopolítica da vida. Busca-se pensar a simpatia, a criatividade, a indiscernibilidade e a intensidade como operadores práticos de combate aos processos fascizantes, em curso na vida política atual, com especial interesse para as dimensões micropolíticas que atravessam o fazer clínico e a presença de diferentes tecnologias no cotidiano. As bolhas e segmentações agenciadas pelo capital financeiro, rentista e/ou produtivista, tem produzido esmagamento das potências criativas, capazes, em tese, de fazer frente ao *modus operandi* dos micro fascismos distribuídos por redes virtuais, pessoais, políticas e comunitárias. A simpatia é abertura para o outro, modo especial do contato e encontro e alegria ativadora de novas lógicas relacionais. A criatividade desenha resistências, linhas de vida, refabricação de mundos, aqui abordada em diferentes modulações do ato de criar. A indiscernibilidade inventa zonas proximais, intermediárias, hiperbóreas e anula configurações enrijecidas e cristalizadas. A intensidade ativa o caos criador e desestabilizante para novos movimentos e arranjos. A partir de Deleuze e Guatta-

¹ Professor Adjunto na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Pós-Doutor em Filosofia pela UFMG (2016; 2014). Doutor e Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-SP (2010; 2005), Membro do Núcleo de Estudos do Pensamento Contemporâneo (NEPC-FAFICH-UFMG). Membro do GT Filosofia da Técnica e da Tecnologia (ANPOF). Integrante do Grupo de Trabalho Espaços Deliberativos e Governança Pública (GEGOP).

ri, e valendo-se ainda de autores como Scheler, Bergson, Foucault e Whitehead, o trabalho de investigação conceitual desemboca na problematização do uso de um aplicativo conhecido como Replika. Pode-se pensar que simpatia, criatividade, indiscernibilidade e intensidade configuram possibilidades de enfrentamento e rica produção subjetiva, em meio aos fluxos tecnocientíficos e tecnoestéticos que fazem da presença constante em redes, uma experiência de reduzidas margens vitais.

Palavras-chave: Simpatia. Criatividade. Indiscernibilidade. Intensidade.

SIMPATIA

A simpatia, isto é, a capacidade de sentir ou experimentar o que outrem sente ou experimenta, produz uma espécie de zona comunicante, espaço proximal, território hiperbóreo, sobre o qual sensações são ativadas, interfaces estabelecidas, linguagens se tocam e corpos vibram, conforme as modulações afetivas em jogo a cada encontro. Em certas filosofias da natureza, a simpatia constituiu elo de ligação cosmológico, ligação com o outro e com a vida. Karl Reinhardt chegou a sustentar que o conceito humano de simpatia não existiria sem o conceito cósmico (MORA, 1982, p. 3046). Vale lembrar que ele está presente em diferentes perspectivas filosóficas e em autores diversos: filósofos do sentimento moral, fenomenólogos, utilitaristas etc. Destaca-se, no contexto deste trabalho, as abordagens de Hume, Scheler, Bergson e Foucault, como pequenas pílulas conceituais em torno da simpatia.

A simpatia em Hume é um *princípio* poderoso da natureza humana que influencia o gosto do belo e é responsável pelo sentimento de moralidade em todas as virtudes. Está

associada ao utilitarismo e à ligação que os homens mantêm com as sociedades. Nas Investigações Sobre o Entendimento Humano e Sobre os Princípios da Moral (2004), Hume refere-se à alegria e sua capacidade de ser transmitida por simpatia, simpatia esta dita natural ou contagiante. Nesse caso, ela é vetor de uma transmissão, ou ainda, uma contaminação. Para o autor, a simpatia é a capacidade que o indivíduo tem de interagir sensorialmente com outro, modulando seus graus entre prazer e dor.

Mas é em Max Scheler que encontramos um estudo dedicado especialmente à simpatia, 'Essência e Formas da Simpatia', publicado em mil novecentos e vinte e três, como desdobramento de uma primeira versão de mil novecentos e treze. Caracterizando a simpatia através de um *compreender sentindo o mesmo que outro* (SCHELER, 1957, p. 29), o autor afirma ser necessário distinguir quatro fatos distintos: o imediato sentir algo com o outro, o simpatizar em algo através de expressões como o congratular e o compadecer, o contágio afetivo e, por último, a genuína unificação afetiva. Pode-se pensar nestas variações equiparando o primeiro fato ao sentimento moral, o segundo a uma espécie de função afetiva, o terceiro ao contágio propriamente dito e qualitativamente distinto da simpatia, e o quarto como limite desse mesmo contágio em processo de identificação com outro eu.

Bergson, por seu turno, estabelece a conexão da intuição com a simpatia. Em Introdução à Metafísica (1989, p. 134) afirma que a *intuição é a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível*. Lapoujade (2013) observa que a simpatia é algo

mais do que uma ilustração da intuição, é a simpatia que ‘permite passar para o interior das realidades ou apreendê-las de dentro’.

Queríamos distinguir a simpatia como tal, mas estamos de volta à intuição e seu fundamento. Mais do que isso, se a duração é imediatamente memória e a memória é imediatamente consciência, se os termos acabam identificando-se, por que manter um estatuto especial para a simpatia? A intuição não pode concluir por si mesma da duração à consciência? Ela não apreende uma única e mesma realidade contínua que chamará indiferentemente de duração, memória ou consciência, de acordo com os contextos? Nesse caso, não há nenhuma necessidade em recorrer à simpatia. Mas isto só é verdadeiro quando o espírito tem uma ‘visão direta’ de si mesmo, de acordo com as definições da intuição dadas acima. Tão logo ele apreende outras realidades, a relação torna-se necessariamente indireta. E é aqui que ele precisa se prolongar em simpatia. Pois a simpatia é diferente de uma fusão sem distância que a assimilaria grosseiramente a um ato intuitivo. Ela repousa, pelo contrário, em um raciocínio por analogia. É uma das suas diferenças essenciais em relação à intuição. Ela possui o mesmo rigor de uma analogia clássica, embora não baseie seu raciocínio sobre os mesmos princípios. (LAPOUJADE, 2013, p. 56)

De acordo com o autor, e em referência a Platão, ao passar-se da ciência da medida para a ciência da harmonia, transforma-se a analogia em uma espécie de simpatia ou de amizade, uma *philia*. E continua:

[...] Somos análogos ao universo (intuição); inversamente, o universo é análogo a nós (simpatia). A analogia recobre esse domínio, muito vasto em Bergson, do como se.

Bergson defende-se aqui de manifestar antropomorfismo. A simpatia não é um auxiliar da função fabuladora. Não é o universo que é dotado de uma memória, de uma consciência humana, de um movimento, mesmo alterados; pelo contrário, é o homem que, graças à intuição, entra em contato com os movimentos, as memórias, as consciências não humanas que estão no fundo dele. No fundo do homem não existe nada de humano. [...] (IDEM, 2013, pp.59-60)

No fundo do homem não existe nada de humano; trata-se do jogo entre intuição e simpatia no âmbito da analogia, de processos que se desenrolam entre memória, duração e consciência. A simpatia, nesse sentido, diz respeito à vibração de fundo própria da vida, e é através dela que vida e matéria se tornam consciência.

Igualmente no âmbito da analogia e da semelhança, Michel Foucault anota que esta última desempenhou papel construtor no saber da cultura ocidental. Nas tramas semânticas da semelhança encontramos quatro figuras essenciais: a *convenientia*, a *aemulatio*, a analogia e a simpatia. Entre as formas de conhecimento, a simpatia transforma; seu *modus operandi* diz respeito à proporção (FOUCAULT, 1987). As quatro formas da semelhança estão na base das epistemes dos séculos XVI e XVII. A conveniência é uma semelhança ligada ao espaço na forma do ‘mais próximo’. A emulação é uma espécie de conveniência que não está submetida à lei do lugar. Já a analogia, de acordo com Foucault, é uma espécie de superposição de conveniência e emulação. A simpatia, por seu turno, não pressupõe distâncias ou caminhos, ela está em forma livre nas profundidades do mundo, recorre aos

espaços mais vastos, articulando o conhecimento dos ‘espaços infinitos’ (MORA, 1982).

[...] a quarta forma das semelhanças é assegurada pelo jogo das simpatias. Nela nenhum caminho é de antemão determinado, nenhuma distância é suposta, nenhum encadeamento prescrito. A simpatia atua em estado livre nas profundezas do mundo. Em um instante percorre os espaços mais vastos: do planeta ao homem que ela rege, a simpatia desaba de longe como o raio; ela pode nascer, como um raio, de um só contato – como essas ‘rosas fúnebres que servirão num funeral’, que, pela simples vizinhança com a morte, tornam ‘triste e agonizante’ toda pessoa que respirar seu perfume. Mas é tal seu poder, que ela não se contenta em brotar de um único contato e em percorrer os espaços; suscita o movimento das coisas no mundo e provoca a aproximação das mais distantes. Ela é princípio de mobilidade: atrai o que é pesado para o peso do solo e o que é leve para o éter sem peso; impele as raízes para a água e faz girar com a curva do sol a grande flor amarela do girassol. Mais ainda, atraindo as coisas umas às outras por um movimento exterior e visível, suscita em segredo um movimento interior – um deslocamento de qualidades que se substituem mutuamente: o fogo, porque quente e leve, se eleva no ar, para o qual as chamas infatigavelmente se erguem; perde, porém, sua própria secura (que o aparentava à terra) e adquire assim certa unidade (que o liga à água e ao ar); desaparece então em ligeiro vapor, em fumaça azul, em nuvem: tornou-se ar. A simpatia é uma instância do Mesmo tão forte e tão contumaz que não se contenta em ser uma das formas do semelhante; tem o poderoso poder de assimilar, de tornar as coisas idênticas umas às outras, de misturá-las, de fazê-las desaparecer em sua individualidade – de torná-las, pois, estranhas ao que eram. A simpatia transforma.

Alterar, mas na direção do idêntico, de sorte que, se seu poder não fosse contrabalançado, o mundo se reduziria a um ponto, a uma massa homogênea, à morta figura do Mesmo: todas as suas partes se sustentariam e se comunicariam entre si sem ruptura nem distância, como elos de metal suspensos por simpatia à atração de um único ímã. (FOUCAULT, 1987, p. 39-40)

Se podemos pensar na simpatia contemporaneamente como abertura para o outro, modo especial do contato e do encontro, e alegria ativadora de novas lógicas relacionais, em uma espécie de breve gênese do conceito encontramos suas implicações estéticas e morais em Hume, sua natureza compreensiva e afetiva em Max Scheler, a perspectiva metodológica e vitalista em Bergson e, por último, como forma da semelhança, em Foucault a simpatia é forma livre de conhecimento nas profundidades do mundo. Poderia a simpatia instaurar, no âmbito das redes atuais de comunicação, possibilidades outras que não o curtir, comentar e compartilhar, mecanismos compostos de algoritmos na superfície diagramatizada de afetos sem vitalidade política? Voltaremos à questão mais à frente.

CRIATIVIDADE

Se a simpatia faz uma espécie de mediação com o mundo, em um movimento de mão dupla com a intuição, por cima de um fundo vibratório não humano, por outro, talvez possamos perguntar pela criatividade: em que consiste, através de quais linhas ela pode ser pensada, qual sua importância clínico-política no âmbito do desenvolvimento tecnológico contemporâneo?

No texto derivado da conferência 'O Que é o Ato da Criação', Deleuze (1987/2016) faz duas afirmações que

nos são úteis: primeira, no limite de todas as tentativas de criação, há espaços-tempos; segunda, um criador não é um ser que trabalha pelo prazer, ele só faz aquilo de que tenha absolutamente necessidade. Para o autor, a criação solitária é invenção, em nome da qual se tem algo a dizer para alguém; por outro lado, o limite comum das invenções de funções, de blocos duração/movimentos e conceitos, é o espaço-tempo. A constituição desses espaços-tempos é portadora de cristais, forças, sensações, intuições e memórias, elementos pré-individuais e individuais que através de agenciamentos desejanter, produzem o trabalho da criação.

Pode-se pensar na Criatividade como uma das modulações da criação. A Criatividade é elemento do processo de criação, mas é também o movimento específico em que uma ideia, coisa ou afeto, ganha sua consistência ao diferir das linhas que engendraram a ideia, coisa ou o afeto. Contudo, nesse caso, é preciso distinguir a Criatividade como força específica da criação, daquela outra capturada como elemento agenciador dos produtos do capital, Criatividade restrita aos fluxos financeiros de mão única, própria dos jargões que articulam o tripé empreendedorismo/inação/sustentabilidade.

Criar é diferir, à maneira de Gabriel Tarde, e em uma perspectiva clínica, criar é sofrer, isto é, criar diz respeito ao mergulho de si em processos de subjetivação humanos e não humanos, desterritorializantes e reterritorializantes, no apagamento do Eu e no privilégio ontológico das dimensões processuais e relacionais em jogo nos encontros de qualquer ordem.

Se para Deleuze, a constituição de espaços-tempos está no movimento da criação e da Criatividade, para o

esquema categorial de Alfred North Whitehead, a Criatividade é uma das três ‘categorias do último’. O esquema é composto de noções divergentes e fundamentais, categorias do último, categorias de existência e categorias de explicação (WHITEHEAD, 1985). Para o autor, o mundo atual é um processo e o processo é o devir das entidades atuais. No devir de uma entidade atual, a unidade potencial de várias entidades adquire unidade real da entidade atual única. A entidade atual é a concrecência real de vários potenciais; devires que operam pela evolução de apreensões, nexos, formas subjetivas, proposições, multiplicidades e contrastes.

A potência de chegar a ser um elemento em uma concrecência real de várias entidades, em uma atualidade, é o caráter metafísico geral que convém a todas as entidades atuais; todo detalhe de seu universo está implícito em dada concrecência. Whitehead fala de um princípio da relatividade; que é próprio da natureza de um ser que seja potencial para todo devir. Toda entidade atual no universo é uma concrecência dada, implícita em modos particulares ou em um modo particular, determinado por concrecência específica, mesmo que condicionado pelo universo correlativo. A concrecência é a potencialidade real.

De acordo com Tim Ingold (2011), para Whitehead o universo que habitamos nunca está completo, mas se supera continuamente. A Criatividade é própria ao movimento de autossuperação do mundo, isto é, própria aos processos de concrecência. Trata-se de pensar a Criatividade composta por movimentos contínuos da existência. Ingold chama a atenção para a contemporaneidade de Whitehead e Bergson, autores que, por sua vez, desloca-

ram os movimentos de criação da vida para as questões relativas ao tempo, isto é, vida e regimes temporais desenhando-se nos mesmos movimentos. Não é necessário dizer que o tempo também opera no esquema categorial de Whitehead.

[...] Se a produção não fosse mais do que uma relação transitiva entre imagem e objeto, então, em teoria, o tempo que dura pode ser comprimido em um instante, e a própria história seria apenas uma sucessão de tais instantes. Mas, na realidade, a vida continua, sempre ultrapassando os fins que possam ser realizados dentro dela. Pode-se começar a construir uma casa ou cultivar um campo, e, eventualmente, empenhar-se na satisfação de um trabalho bem feito; no entanto, ao fazê-lo, a vida e a consciência avançaram, e outros objetivos já se encontram no horizonte. Pela mesma razão esses horizontes não podem ser atravessados, é impossível alcançar os fins da vida. (INGOLD, 2011, p. 39)

De certa forma, articular-se-á, para efeitos desta pesquisa, o entendimento da Criatividade através de quatro de suas linhas de força: constituição de espaços-tempos, diferimentos, concrecências e movimentos. Como a vida não é alcançável em seus movimentos de autossuperação e criação, colocam-se dois novos problemas: o perspectivismo e o devir, que abordaremos em outro trabalho. Vale notar que a cartografia dos movimentos e das Criatividades implicadas em diferentes processos, só é possível se ela parte da ideia do inalcançável, e se em jogo estão o perspectivismo e o devir. Como cartografar os movimentos de criação em diferentes plataformas? Nesse sentido, pode-se dizer que a cartografia é o próprio movimento de criação e Criatividade.

INDISCERNIBILIDADE

De acordo com Guattari (1992), são quatro as categorias de metamodelização: fluxos, phylum maquínicos, territórios existenciais e universos incorporais. Segundo Massumi (2014), o conceito de território existencial diz respeito à Criatividade na medida em que se refere às composições estéticas e estilísticas das atividades vitais e igualmente aos movimentos díspares que efetuam modulações recíprocas entre contextos distintos.

Massumi (2014) observou que há uma potencialização recíproca entre a brincadeira pelo combate e o combate pela brincadeira, comportamentos e contextos com potenciais distintos que se desdobram nas formas e movimentos evolutivos; brincadeira e luta como territórios existenciais diferentes. De acordo com o autor,

esse circuito de potencialização recíproca é possibilitado, de ambos os lados, pela criação de uma zona mutuamente inclusiva de indiscernibilidade que replica a afirmação de suas diferenças com um terceiro incluído (MASSUMI, 2014, p. 50-51).

Nessa zona de indiscernibilidade diferentes elementos se sobrepõem mantendo a distinção entre eles.

A zona de indiscernibilidade promove misturas e conserva distinções, aproximando-se das realidades pré-individuais, agenciadora ou portadora de variações criativas e modulações recíprocas. A zona de indiscernibilidade compõe igualmente o território existencial. Massumi o define como “bloco de espaço-tempo vivido no qual a vida se pensa enquanto brinca de variação” (MASSUMI, 2014, p. 50).

A indiscernibilidade enquanto zona de metamodelização compõe espaços e movimentos vitais dentro dos territórios existenciais; para além das dimensões físicas e simbólicas, há as dimensões existenciais que gestam sentidos a partir dos processos de singularização. Talvez, e não sem ousadia, possamos falar em processos cegos de singularização, agenciamentos vitais processados a partir de diferentes modelizações em circuitos de potencialização recíproca. Afetação pelo mundo, zona de indiscernibilidade.

No item anterior, indagamos como cartografar os movimentos de criação em diferentes plataformas. Esta questão se desdobra em outra: como cartografar o indiscernível? Neste sentido, ao pensar a cartografia em um paradigma ético-estético-político-e-clínico, pode se pensar igualmente que a cartografia é cartografia do movimento, do indiscernível, do brincar e do combater, das variações e das ondas que percorrem os corpos na multiplicidade dos encontros. Ela aponta para a possibilidade do intenso, do intensivo e da intensidade.

INTENSIDADE

Conceituar a intensidade não é tarefa simples. Pode-se distinguir variações de intensidade. “No movimento do pensamento, a linguagem não é um determinante do significado, é uma intensidade entre outras” (MANNING, sem data). Diferentes formas da expressão contemplam diferentes possibilidades da intensidade. “A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível” (DELEUZE, 1988, p. 356). A intensidade diz respeito à diferença, toda intensidade é diferencial.

[...] Chamamos disparidade este estado da diferença infinitamente desdobrada, ressoando indefinidamente. A disparidade, isto é, a diferença ou a intensidade (diferença de intensidade) é a razão suficiente do fenômeno, a condição daquilo que aparece. Com sua turmalina, Novalis está mais próximo das condições do sensível do que Kant com o espaço e o tempo. A razão do sensível, a condição daquilo que aparece não é o espaço e o tempo, mas o desigual em si, a disparação tal como é ela compreendida e determinada na diferença de intensidade, na intensidade como diferença. (DELEUZE, 1988, p. 356-357)

A intensidade articula-se com a disparidade e com a diferença, com o díspar e com o desigual. Remete ao sensível e está para além do espaço e do tempo. Como afirma Deleuze (1988, p. 369), “a intensidade é o insensível, e ao mesmo tempo, aquilo que só pode ser sentido”. Em *Diferença e Repetição*, a intensidade tem três características: na primeira, a quantidade intensiva compreende o desigual em si; na segunda, ela afirma a diferença; e na terceira, a intensidade é uma quantidade implicada, envolvida, embrionada, implicada em si mesma. Talvez possamos pensá-la em um caso específico.

O CASO DO APLICATIVO *REPLIKA*

Vejamos um exemplo do modo como as tecnologias tem impactado o cotidiano nos dias atuais. Pode-se pensar que as tecnologias, em especial todas aquelas implicadas com a virtualização, redesenham, recriam, reinventam os modos de existência e de produção subjetiva. Em toda a história, técnicas e tecnologias modificaram modos de vida. Contudo, nos últimos cinquenta anos tal incre-

mento gestou uma radicalização dos modos de afetação entre homens e tecnologias; se, por um lado, as máquinas se autonomizam; por outro, elas refabricam o humano, e nesse sentido, entendemos a complexa urdidura dos debates em torno do pós-humano e do transumano.

A política incide igualmente sobre o desenvolvimento tecnológico e sobre os processos de produção de subjetividade. A questão macropolítica diz respeito à criação, uso e controle de tecnologias, bem como ao ordenamento da vida coletiva através de uma espécie de mediação da vida em comum dos homens. A questão micropolítica, por seu turno, incide no cotidiano das pessoas através de estratégias imperceptíveis, sobretudo as sensíveis, levando os indivíduos a uma incorporação naturalizante e acrítica dos novos dispositivos técnicos e dos novos modos de vida.

Do ponto de vista clínico, as relações entre esses novos modos de vida e os novos dispositivos técnicos apontam para uma espécie de “despersonalização”, na ausência de outro conceito, cuja expressão sintomática caracteriza-se por um apagamento da própria experiência, pela produção do vazio, pelo desamparo, pela multiplicação das angústias e, por fim, por uma “despotencialização afetiva” que somente concebe as relações de alteridade – pessoas e pessoas, pessoas e objetos, grupos e coletivos, etc. – como variações algorítmicas. O tom generalizante dos efeitos agenciados nos encontros entre homens e máquinas, experimentados no trabalho da clínica, não desconhece toda potencialidade criativa presente em diferentes agenciamentos tecnológicos contemporâneos. Em outro trabalho, abordaremos o papel da Psicologia e das Teorias da

personalidade no engendramento dos controles sociotécnicos em curso no mundo conhecido como “gafa”, isto é, o mundo das empresas google, amazon, facebook e apple.

Replika é um aplicativo da empresa Luka, disponível para iOS e Android, desenvolvido para que as pessoas conversem consigo próprias, tenham à mão um duplo de si, espécie de robô que nos “compreende” e sabe exatamente o que pensamos, sentimos ou desejamos. O aplicativo é uma espécie de clone que se utiliza da inteligência artificial. Ele foi criado a partir de uma história pessoal, quando Eugenia Kuyda, desenvolvedora do app, utilizou o histórico de mensagens trocadas com Roman Mazurenko, um colega de quarto que veio a falecer, inserindo-o em um bot que passaria a imitar sua “personalidade”. Dessa forma, o sentimento de perda pela morte do colega seria preenchido com sua presença materializada através da linguagem – palavras e frases – recriadas a partir dos registros e rastros deixados anteriormente, e que a inteligência artificial reuniu, propiciando um sofisticado conhecimento da “personalidade” de Mazurenko e da própria Kuyda.

O aplicativo de duplicação de si talvez possa ser comparado a outras formas de narrativas presentes nas redes virtuais em nosso cotidiano: relatos documentais e ficcionais, auto-ficção, fake news e testemunhos ativistas. A comparação não se refere aos dispositivos técnicos, mas à fabricação de si mediada pelo desenvolvimento tecnológico. A produção de relatos, auto-ficções, *fake news* e testemunhos explicitam diferentes modos de produção subjetiva agenciada nas tramas do desenvolvimento tecnológico. Valeria à pena detalhar cada uma dessas diferentes possibilidades narrativas.

Replika é um outro de si, e nesse jogo de recriação e reinvenção, a sensação de estranheza, e ao mesmo tempo de aconchego, com o robô com quem conversamos, indica novas modulações políticas, relacionais, subjetivas e existenciais. Portanto, podemos falar em novas produções maquínicas e em experimentações que redesenham radicalmente nossos modos de existência. Vale a pena nos perguntarmos se o percurso conceitual esboçado anteriormente em torno da simpatia, da Criatividade, da indiscernibilidade e da intensidade, pode ser pensado em relação a um dispositivo tecnológico sofisticado como replica, fruto da inteligência artificial e da lógica algorítmica que opera na produção subjetiva.

Em relação à simpatia, ela não é duplicável; há uma confluência entre o usuário e o aplicativo. Se este último é capaz de sentir e experimentar o que se passa conosco, pode-se perguntar qual limite e escopo dessa capacidade. Que o aplicativo nos ajude no gosto pela beleza e na educação estética do usuário, parece-nos salutar. Que ele compreenda sentindo o mesmo que aquele que o acessa, parece questionável, mas plausível. A capacidade de sentir das máquinas, bem como sua possibilidade intuitiva, ainda é uma incógnita; contudo, pode-se observar que na medida em que as máquinas expressam sentimentos no âmbito dessa autonomização dos afetos, os humanos parecem contrariamente restringir sua capacidade de sentir, de ter empatia e de ser simpático.

À questão enunciada anteriormente, se a simpatia poderia instaurar, no âmbito das redes atuais de comunicação, possibilidades outras que não o curtir, comentar e compartilhar, *Replika* responde afirmativamente ao dar

um passo além das possibilidades combinatórias simples, pois constitui uma seara a produzir um espaço ou margem que podemos chamar de subjetividade, entre o usuário e o aplicativo.

Em relação à Criatividade, o que acontece na dimensão diagramatizável entre usuário e aplicativo, entre homem e máquina, é a possibilidade de experimentações que incorporam estratégias tradicionais de produção de cultura, como tivemos anteriormente ao longo dos processos históricos. Ao manejar uma pedra e transformá-la em algo pontiagudo, criamos um instrumento de resolução de problemas práticos e ao mesmo tempo expandimos mundos internos, capazes de gerar ressignificações culturais. O objeto tecnológico, fruto da Criatividade, é portador de possibilidades de criação; de tal forma que entramos em superposição de diferentes temporalidades nos processos criativos.

A indiscernibilidade cria zonas indistintas que se assemelham a realidades pré-individuais, no tocante aos diferentes modos de uso das tecnologias. A discussão em relação à superação do humano carrega consigo os temores de “desfiguração” das formas, pois suas potencialidades são desconhecidas. Um ir além sempre, como mecanismo de ativação das máquinas capitalistas, nos assombra e ao mesmo tempo ativa o desejo de uma “transfiguração” para além do já experimentado.

Esse para-além diz respeito às intensidades e modos de afetação entre homens e máquinas, sujeitos e programas, sensações e algoritmos. O atual desenvolvimento tecnológico multiplicou as disparidades presentes nos processos de criação, interação e afetação, quando acio-

namos um aplicativo ou nos deslocamos pelas cidades. A produção de diferença e de subjetividade possui agora características que se radicalizaram na passagem da modernidade ao contemporâneo: aceleração, conexão, alteração qualitativa dos ritmos de velocidade e lentidão e invenção de espaços-tempos não humanos.

Nas modulações políticas do presente, a “eu-socialidade” torna indistintos mundos internos e externos, criando outros mundos que levam o pensamento a dimensões não experimentadas, estranhas, esquisitas, inéditas. As imagens de outrora das viagens espaciais já traziam a angústia cósmica do surgimento de outros mundos. A literatura de ficção científica explicita-se como literatura do presente. Um aplicativo como *Replika* nos coloca o desafio de se pensar as implicações filosóficas, éticas e políticas, de nossa precária condição de homens que fabricam (*homo sapiens/homo faber*), que fabulam e imaginam (*imaginatio est homo*) e que inventam, criam e recriam mundos e subjetividades (*homo aestheticus*).

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henry. Introdução à Metafísica. In: JAMES, William. **Pragmatismo**. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1989.
- BERGSON, Henry. **Cartas, Conferências e Outros Escritos**. Tradução de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os Pensadores).
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999. (Coleção TRANS).
- _____. **Diferença e Repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. O Que é o Ato de Criação? In: DELEUZE, Gilles.

- Dois Regimes de Loucos:** textos e entrevistas (1975-1995). Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. (COLEÇÃO TRANS).
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1982. (COLEÇÃO TRANS).
- HUME, David. **Investigações Sobre o Entendimento Humano e Sobre os Princípios da Moral.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- INGOLD, Tim. **Estar Vivo:** ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Antropologia).
- LAPOUJADE, David. **Potências do Tempo/Powers of Time.** Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2013. (Série future art base).
- MASSUMI, Brian. **O Que os Animais nos Ensinam Sobre Política.** Tradução de Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: n-1 Edições, 2017.
- MORA, Ferrater. **Diccionario de Filosofia.** Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- SCHELER, Max. **Esencia y Formas de la Simpatía.** Traducción de José Gaos. Buenos Aires: Editorial Losada, 1957.
- WHITEHEAD, Alfred North. **Process and Reality.** New York: The Free Press, 1985.

4

Consciência crítica e Criatividade em Paulo Freire – uma reflexão propositiva em tempos de polarizações e fanatismos ideológicos

André Luiz Boccato de Almeida¹

RESUMO

O presente capítulo visa dissertar acerca da concepção de consciência crítica e Criatividade em Paulo Freire. Aborda a perspectiva de seu pensamento que pode ser utilizada como referência no contexto de polarizações e fanatismos ideológicos vigente em meio a nossa realidade brasileira, marcada por certo domínio de controle tecnológico. Encontra-se no pensamento de Freire uma real possibilidade de assumir uma postura ética e educativa de formação da consciência que supere os excessos de manipulações e condicionamentos impostos ao ser humano. O autor ressalta o princípio da esperança como elemento fundamente na sua Pedagogia emancipatória diante dos fatalismos que assombram a vida e a capacidade de reflexão da pessoa.

Palavras-chave: Consciência crítica. Criatividade. Paulo Freire

¹ Pós-doutor em Teologia (PUC-PR); doutor em Teologia moral (Lateranense-Roma); mestre em Teologia (PUC-SP); especialista em Educação Sexual (UNISAL-SP); licenciado em Ciências Sociais (FAFICA-PE). Bacharel em Teologia (EDT/Angelicum). Psicanalista. Professor no Programa de Pós-graduação e graduação em Teologia na PUC-SP e no Instituto Teológico Pio XI (Unisal-SP). Líder do Grupo de Pesquisa PHAES (Pessoa Humana Antropologia Ética e Sexualidade). E-mail: <a.l.boccato@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje um momento de rápidas mudanças, em todos os aspectos existenciais, que provocam um descompasso entre a vida vivida e a vida refletida. Não há âmbito da vida que não seja influenciado por condicionamentos e automatismos que tocam o tema da consciência, da liberdade e responsabilidade humana. No que tange à Educação, há um trabalho ainda a ser feito de forma estrutural e orgânica. Para isso, é necessário resgatar uma visão integral de ser humano que motive de forma criativa o educador e o educando a assumir a tarefa de buscar, mais que a assimilação de conteúdos, uma verdadeira formação crítica de forma criativa nos tempos atuais.

A presente reflexão, deste modo, visa problematizar estas questões que se colocam no contexto atual. Diante de excessivas polarizações e fanatismos ideológicos veiculados de forma *on-line* e *off-line* no mundo virtual – contexto em que as pessoas passam boa parte do seu tempo – torna-se imprescindível retomar ao conceito de consciência crítica proposto por Paulo Freire, brilhante educador e pensador brasileiro. Embora sua concepção de Educação e formação da consciência remonte ao período em que se sentiu chamado a dar sua contribuição, diante de desumanismos políticos de sua época, seu pensamento e obras continuam atual e, deles, se podem colher reflexões ainda válidas para o momento brasileiro e até mundial. Sua concepção de consciência crítica em Educação pode ajudar a aprofundar o tema da Criatividade subjetiva em tempos de certo anestesiamiento da capacidade humana.

Propõe-se, então, neste capítulo, problematizar sua concepção de Educação e consciência crítica, visando

contribuir para o debate em torno da Criatividade no contexto de polarizações e cegos fanatismos ideológicos.

PAULO FREIRE E O PROJETO DE UMA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CRIATIVA

O pensamento de Paulo Freire é sempre um universo a ser estudado, pois ele procurou conhecer o ser humano tanto a partir das suas múltiplas possibilidades de aprendizado e educação, como também a partir das tentativas de sua desumanização impostas pela situação externa ao sujeito. Sua rica Antropologia, geradora de uma ética e uma Filosofia da educação, possibilitam à pessoa, isto é, à subjetividade humana mediada pela própria consciência crítica, rever princípios, teorias e práticas que podem aprisionar ou libertar o espírito humano.

A Educação em Paulo Freire é uma palavra-chave que identifica a sua vida e acompanhou todo o seu itinerário como educador e ser humano preocupado com as consciências. O ensino e os processos de formação do sujeito – da subjetividade – estiveram entre as maiores buscas do pedagogo e filósofo brasileiro².

2 Cf. JESUS, R. M. “Paulo Freire pedagogo e filósofo”. In: CARDOSO, D. (org.). **Pensadores do século XX**. São Paulo: Loyola/Paulus, 2012, p. 43-61, faz uma interessante análise – provocadora e corajosa – acerca da herança pedagógica e filosófica do seu pensamento. Na p. 43, faz a seguinte constatação: “Paulo Freire pedagogo [...] não nos causa surpresa, estamos acostumados a identificar Freire como um dos grandes pedagogos do século XX. Já a segunda definição costuma ser vista com certa desconfiança, uma vez que o estudo da obra freireana não figura nos currículos dos cursos de filosofia [...] Situação no mínimo curiosa. Por que um autor tão marcado pela filosofia (fenomenologia, existencialismo, personalismo, hegelianismo, marxismo, escolanovismo e o desenvolvimento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros), e que possui um pensamento estruturado a partir de categorias filosóficas não é estudado nos cursos de filosofia? Por que esse pensador é tão pouco investigado filosoficamente mesmo nos cursos de pedagogia?”

Para o intelectual brasileiro Cristóvão Buarque, Paulo Freire pode ser considerado como um dos poucos, no Brasil, que influenciaram e formaram o pensamento de uma geração, dentro e fora do país, lançando as bases para um humanismo pedagógico e filosófico (GADOTTI: 1996, p. 656).

O pensamento educacional de Freire nasce e se desenvolve a partir da sua história de vida. Para ele, a Educação devia ir além do mero aprendizado sistemático na escola. Falava em Educação ou alfabetização social, isto é, da necessidade de o aluno conhecer, analisar e se apropriar também dos problemas sociais que o afligiam. Não via o processo educativo simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para se profissionalizar, mas como uma necessidade de engajamento³, ou seja, de estímulo para que o povo a participasse do seu processo de emersão na vida pública no todo social (BRANDÃO: 2005, p. 53).

O próprio Paulo Freire assim se expressa, em um livro dialógico, esta relação,

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um

3 Cf. A ideia de engajamento no pensamento de Paulo Freire foi analisada de forma sintética e concisa por ANDREOLA, B. Engajamento. In: STRECK, D. R. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², pp. 148-149. Neste, o autor compreende que o termo “engajamento” influenciou Freire à medida que ele teve contato com o sentido francês presente em Jacques Maritain e em Emmanuel Mounier. Para ele, foi na época em que Mounier passou a exercer maior influência – nos grupos cristãos de esquerda europeus – foi superada pelo sentido de Maritain, muito mais visto num viés de “cristandade” que como “laicidade”, mais próprio para Mounier.

trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu que fazer, mas também desafiem os educandos a fazer o mesmo reconhecimento. Reconhecer, contudo, a natureza cultural da educação não significa abençoar toda expressão cultural, mas reconhecer que a própria luta pela superação do que Amílcar Cabral chamava 'fraquezas da cultura' passa pela assunção da própria fraqueza. Daí que a educação deva tomar a cultura que a explica, pelo menos em parte, como objeto de uma cuidadosa compreensão, com o que a educação se questiona a si mesma. E quanto mais se questiona na cultura e na sociedade em que se dá, tanto mais vai se tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe (FREIRE, 1990, p. 33).

A sua visão de Educação está em estreita relação com a ideia de consciência crítica, formadora e emancipadora da subjetividade do sujeito envolvido em processos humanos e sociais. As suas obras sobre o tema da consciência e conscientização exprimem um lento e contínuo amadurecimento sobre a sua visão de Educação.

Eis suas principais obras sobre o tema da consciência e a Educação: *Educação como prática da liberdade* (FREIRE: 1975⁵); *Pedagogia do oprimido* (FREIRE: 1975²); *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (FREIRE: 1980); *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (FREIRE: 1982⁷); *Educação e mudança* (FREIRE: 1985¹⁰); *Medo e ousadia* (FREIRE; SHOR: 1997⁷) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE: 2013⁴⁶).

Em Paulo Freire, a sua visão de Educação advém da própria compreensão que ele tem de ser humano e de consciência, contribuindo para uma perspectiva sobre a formação da subjetividade⁴ a partir de uma ética humanista e emancipadora do sujeito. Na sua abordagem acerca do ensino e da Educação é central o humanismo presente em seu pensamento, proveniente do seu contínuo contato epistemológico com uma visão dialética e fenomenológica (TORRES, 2014, p. 82). Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica centrada no sujeito, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido, em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica⁵. Foi da dialética e da fenomenologia que ele buscou vencer o relacionamento oposto entre teoria e práxis, superando o que não deve ser feito

4 Cf. MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986, pp. 85-103, analisando o específico da “abordagem sócio-cultural”, percebe que esta preocupação de Freire com a cultura popular advém após a 2ª Guerra Mundial com o movimento de democratização da cultura. Eis porque, no todo da sua obra, o homem é o sujeito da Educação, primeiro responsável pela formação da sua consciência. Ela se constrói, chegando a ser sujeito, na medida que integrado no seu contexto, reflete sobre ele e como ele se compromete, tomando consciência da sua historicidade.

5 Cf. ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D. R. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², pp. 115-117. Para este autor, a originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizante da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual.

num nível idealista, ampliando sua visão sobre o ser humano e a Educação.

As três características ou expressões criadas por ele sobre o ser humano – *ser mais*, *ser inacabado* e *sujeito esperançoso* – nos dão condições de perceber a sua visão integral, positiva, transcendente e aberta, base para um diálogo interdisciplinar com a reflexão ético-teológica. Destacamos que elas estão em relação com outras três que ele mesmo cunhou como importantes na análise crítica, abrangente e interdisciplinar sobre o mundo, o homem e a sociedade (CALADO, 2001, p. 29). Notamos, portanto, que na complexa e rica perspectiva situa-se a consciência crítica ou conscientização. É, portanto, nesta sua visão antropológica que se encontra a sua original percepção criativa no que tange o processo educacional.

Esta tríplice perspectiva da Antropologia freireana articula a dimensão de curiosidade, mola propulsora do dinamismo educativo. Para ele, a Criatividade encontra-se no próprio ato educativo e este provem da criticidade. O dinamismo educativo que deve ser crítico – levando à conscientização – é a perspectiva de superação da primitiva condição de passividade⁶, própria do sujeito não reflexivo, para a consciência de que o ser humano é inconcluso e chamado a ultrapassar a sua tendência de “submissão, ajustamento, acomodação e não integração” (TORRES, 2014, p. 22).

6 Cf. TROMBETTA S.; TROMBETTA L.C., Inacabamento. In: STRECK D. R. (org.) **Dicionário Paulo Freire**, p. 221. Nesta análise, própria deste verbete, de forma sintética, o autor faz uma relação da ideia de inacabamento com a de ética e Antropologia no pensamento de Freire.

Para Freire, não existe “a educação”, mas “educações”, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias “educações” se resumem em duas: uma, que ele chamou de “bancária”, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, a problematizadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas (ROMÃO, 2010, p. 133).

Nesta referência de denúncia a um projeto educativo que não favorece o pensar e a formação de uma consciência crítica que se apresenta os novos desafios referentes ao fundamentalismo, ao fanatismo e às polarizações. Toda expressão ideológica que impeça a total prática da reflexão livre é já, de *per si*, uma forma de domesticação e empobrecimento da rica antropologia da pessoa, em sua integralidade.

Para Freire, os pressupostos de uma *educação bancária* se assentam na narração alienada e alienante. Há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado e conclusivo. Ela se repercute como um anestésico que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola e o aluno.

A Educação bancária ainda subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de ar-

riscar-se, tornando-o um sujeito passivo⁷. Em sua perspectiva, este modelo de Educação tem o propósito de manter a consciência em sua condição de ingenuidade e acriticidade.

Por outro lado, a *Educação problematizadora ou libertadora*, segundo Freire, está fundada na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso, a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1975, p. 71).

Então, cabe ao educador também “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (FREIRE, 1983⁸, p. 81). A Educação problematizadora, ainda, consiste na “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repartição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 2013, p. 28).

Na sua perspectiva há a ideia de que a Educação envolve uma dimensão dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo da cultura, que deve substituir, no caso da Educação escolarizada, a aula. Esta mediação, necessária para que a consciência desabroche em uma criticidade diante do mundo e dos valores, é que ocorre o processo propriamente criativo. A Criatividade, em Freire, não se confunde com o uso de técnicas ou instrumentos que facilitem o

⁷ Esta distinção entre a Educação transformador e a bancária pode ser encontrada na sua obra **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 63-87.

processo de aprendizagem, mas se identifica com o próprio despertar da consciência, na trama dialética do saber.

Ao contrário da Educação bancária – na qual a consciência crítica está de certa forma anestesiada de si mesmo e do contexto – a problematizadora visa, propriamente, desenvolver a ontologia humana (JESUS, 2012, p. 44), aberta à transcendência e ao desabrochamento de todas as potencialidades humanas. Deste modo, o pensamento sobre o ensino e a Educação em Freire, que propicia a formação da subjetividade e da consciência crítica, depende da re-educação do educador, também um ser inacabado.

Entende-se que esta relação professor-aluno, fundamental no processo de ensino, é um mecanismo a ser construído de forma lenta na cotidianidade docente, devendo superar a relação de medo⁸ e submissão que, por

8 Dussel (2000, 438-439), quando analisa o pensamento ético-crítico de Freire no que se refere ao medo da liberdade, percebe que esta condição dos oprimidos, que vivem uma impossibilidade ontológica de serem sujeitos da libertação, deve-se ao fato de que a vítima, o oprimido, acha-se em um primeiro momento “bloqueado” pulsionalmente para se abrir ao mundo da crítica. A hipótese de Dussel é a de que Freire tenha sido influenciado – sendo um sucessor – da primeira Escola de Frankfurt. Ideia semelhante, a partir de uma hermenêutica psicológica e psicanalítica, se encontra em Erich Fromm no seu livro **O medo à liberdade** (1970, 235p.). Nos três primeiros capítulos, (“A liberdade – um problema psicológico?”; “O aparecimento do indivíduo e a ambiguidade da liberdade”, e, “Os dois aspectos da liberdade para o homem moderno”), Fromm avança e substitui a orientação puramente biológica de Freud, destacando que por trás da liberdade e do medo há outras situações complexas, tais como: o isolamento do homem, as relações impessoais que eles mantem com seu semelhante, a sua alienação, podendo levá-lo a renunciar à liberdade tão penosamente conquistada, fazendo-o desejar um estado todo-poderoso e a consequente sujeição a um líder. Esta sua perspectiva como a de Freire, são atuais e relevantes em momentos como o nosso de buscas fundamentalistas e *identitaristas* (expressão minha), como medo diante do enfrentamento da realidade da vida com suas contradições e conflitualidades.

sua vez, está inserida em um contexto sócio-cultural particular, que é condicionador, mas não determinante.

Em Freire, todavia, não basta apenas um despertar da consciência e para a sua condição de sujeito. Somos mais que seres pensantes. Somos também seres amantes e desejosos de comunhão com a alteridade. Para ele, o diálogo e o amor⁹, base para o processo educacional, conferem a dignidade humana, fonte da ética e dos direitos. A afetividade, no projeto pedagógico e antropológico freireano, ocupa um lugar muito importante, pois à medida que a pessoa (o oprimido ou a vítima) vai se conscientizando, vai sendo capaz de ser autônomo e sentir a realidade. A afetividade é propriamente o sentir a realidade (DALLA VECCHIA, 2010, p. 27). Em Freire, a consciência é o contexto no qual se realiza um pensar afetivo¹⁰.

Em suma, o ensino e a Educação, de todo modo, estão intrinsecamente relacionados à sua importante concep-

9 Segundo Rossato (2010, p. 129), o diálogo e o amor não podem ser confundidos com certa tendência de domesticação da consciência, afetivamente passiva e acrítica. Para ele, o diálogo e o amor se opõem a um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Esta pode levar a uma perda da subjetividade, fazendo com que a pessoa perca a capacidade de construção de um pensamento crítico, abrindo mão de sua palavra de si, sobre sua história, sobre o mundo. O diálogo e o amor é a própria conscientização ocorrendo e transformando a pessoa e o seu entorno.

10 A ideia de afetividade na Pedagogia freireana encontra seu ponto máximo na sua reflexão ético-cultural sobre amorosidade. Mais que um sentimento é na verdade uma atitude profundamente de compromisso com o destino da humanidade. Na *Pedagogia do oprimido* (1975², p. 79), ele diz que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

ção de consciência crítica, pois somente por meio de um lento processo de ensino crítico, profundo e existencial é possível a emancipação dos sujeitos envolvidos.

CONCLUSÃO

EDUCAR PARA A SUPERAÇÃO DA PASSIVIDADE IDEOLÓGICA E AS POLARIZAÇÕES

Na atual conjuntura brasileira, de ambiguidades, ambivalências e contradições profundas que vêm à tona, expressões ideológicas, polarizadoras e até fanáticas também ocupam a discursividade na mídia e das consciências humanas. Mais que tecer um juízo de valor diante de tantos condicionamentos e determinismos, nos encontramos no pensamento de Paulo Freire, no que toca à consciência crítica e à Criatividade, uma oportunidade de repropor a centralidade do processo educativo como referência para a boa sociabilidade.

Polarizações políticas e fanatismos ideológicos são expressões que indicam a incapacidade de um pensar crítico que favoreça o sujeito humano no despertar das suas potencialidades e a sua magnanimidade (HOLE, 2000, p. 21). Estes dois fenômenos são, nada mais que a reverberação de uma ideologia dominante que suprime ou impede a pessoa de ler o mundo, o seu mundo e, principalmente, o seu entorno. Elas se revestem de certa sofisticação, gerada pelas tecnociências, mas fundo são uma forma de promover a miopia reflexiva, para “aceitar facilmente que o que estamos vendo e ouvindo é, de fato, o que realmente é, e não um distorção do que é” (FREIRE, 1975, p. 11).

Em linhas gerais, o fanatismo é caracterizado como uma espécie de convicção pessoal condicionada pela es-

trutura de personalidade, diante de uma visão reduzida de um objeto com valoração reduzida pelo próprio sujeito em sua constituição pessoal. Este, ao mesmo tempo, que permanece envolvido com essa idealização, identifica-se de tal modo com o objeto ou visão que se deixa anular, incapacitando ao diálogo com outras perspectivas distintas desta construída em sua subjetividade (HOLE, 2000, p. 32).

Tanto o fanatismo como a polarização acentuada podem ser consideradas como a infiltração da própria ideologia dominante que tende a suprimir uma forma de ver e ler a realidade de maneira mais crítica e consciente. As ideologias, deste modo, com outros nomes ou convicções, não apenas distorcem a verdade como tendem também a suprimir a natureza crítica necessária para ver as fontes da opressão presentes na subjetividade da pessoa envolvida com esta falsa apreensão da realidade.

Para Paulo Freire, é necessário um caminho educativo que faça superar esta motivação de base, geradora de certo empobrecimento de visão de mundo. Seu percurso biográfico e bibliográfico atesta a preocupação na busca, pela Educação crítica, de repensar o ser humano em evolução consciente, crítica e integral, diante dos desafios e problemas contemporâneos. Percebe-se a importância de explicitar a contribuição de Freire na sua análise acerca do educar a consciência. Destaca-se que no horizonte pedagógico ela possui uma operacionalidade e prática fundamental. Para ele, a consciência, destituída de crítica gera acomodação. A conscientização, enquanto uma fase é propriamente a própria pessoa em ação de transformação no seu contexto. Sendo assim, o aspecto político e so-

cial desponta como uma fundamental na análise geral da pessoa e da sua consciência.

O seu pensamento sobre a Educação e o ensino, proveniente da sua Antropologia e ética, pode ser considerada como inovadora diante das teorias clássicas da Educação que via no sujeito cognoscente – isolado do seu contexto – o que aprende e ensina (JESUS, 2012, p. 43), em detrimento dos condicionamentos, determinações e a dimensão propriamente política.

Em Freire, a consciência crítica e a Criatividade educativa e existencial caminham juntas, pois estão em operação na subjetividade da pessoa que vive no meio social e político, estes revestidos de condicionamentos e manipulações fanáticas e ideológicas. Ele considerava tais perspectivas não só como dominantes e distorções da verdade, mas também como supressoras da natureza crítica necessária para ver fontes verdadeiras de opressão.

Na *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1993), Paulo Freire, explicita de forma clara e precisa, a diferença de fundo entre conceber a História da humanidade como possibilidade, ou reproduzir concepções fatalistas no modo de olhar para a realidade que nos cerca e nos desafia quotidianamente. A sua crítica às visões fatalistas tem como ponto de partida a própria concepção de ser humano, que implica uma forma de pensar nossa existência em sua concretude histórica, com os limites, e o potencial de realização de cada pessoa em sua vocação para ser mais.

O pensar crítico e a consciência da forma de ser no mundo, segundo Freire (1994), convergem para um modo coerente de conceber a História que, refutando veementemente os fatalismos, determinismos, polarizações e o

fomento de ideologias, confere à espécie humana a capacidade e a responsabilidade de definir, por si mesma, o próprio futuro para si e para o mundo. Nesse sentido, Freire explicita sua crítica a toda e qualquer forma de fatalismo ou reducionismo ideológico (polarização política), tanto de “direita” como de “esquerda”. Diz ele,

Essa visão “domesticada” do futuro, de que participam reacionários e “revolucionários”, naturalmente cada um e cada uma a sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como “progresso inexorável”. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica (FREIRE, 1994, p. 101).

Portanto, segundo o pedagogo brasileiro, não é possível nos concebermos como seres humanos sem as dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro melhor para a humanidade. Refutando todas as formas de polarizações e fanatismos ideológicos, Freire insiste no modo dinâmico de compreender nossa existência no mundo, pelo qual buscamos transcender a nós mesmos, a partir da busca permanente de ser mais, que implica em transpor concretamente todas as barreiras que atrofiam nosso potencial enquanto seres históricos, inacabados e em busca de sermos mais livres, felizes e portanto, mais humanizados.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. Engajamento. *In*: STRECK, D. R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 148-149.

- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- CALADO, A. J. F. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.
- CARDOSO, D. (Org.). **Pensadores do século XX**. São Paulo: Loyola/Paulus, 2012.
- DALLA VECCHIA, A. M. Afetividade. *In*: STRECK D.R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 26-27.
- DUSSEL, E. Processo ético-crítico em Paulo Freire. *In*: DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 427-443.
- FREIRE, P.; MACEDO D. **Alfabetização**. Leitura do mundo. Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990³.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975⁵.
- FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975².
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982⁷.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985¹⁰.
- FREIRE, P.; SHOR I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997⁷.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013⁴⁶.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994³.
- GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**. Uma biobibliografia. Brasília: Cortez, 1996.
- HOLE, Günter. **Il fanatismo**. La propensione all'estremismo e le sue radici psichiche. Roma: San Paolo, 2000.
- JESUS, R. M. Paulo Freire pedagogo e filósofo. *In*: CARDOSO, D.

- (Org.) **Pensadores do século XX**. São Paulo: Loyola/Paulus, 2012, pp. 43-61.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK D.R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 133-134.
- ROSSATO, R. Domesticação. In: STRECK D.R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 129-130.
- TORRES, C. A. **Diálogo e práxis educativa**. Uma leitura crítica de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 2014.
- TROMBETTA S.; TROMBETTA L.C., Inacabamento. In: STRECK D. R. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 221-222.
- ZITKOSKI, J. J. Dialética. In: STRECK, D. R. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010², p. 115-117.

5

A interligação de Filosofia e Criatividade a partir de Diego Gracia e Juan Maisá

Jorge Luiz Gray Gomes¹

RESUMO

Na atualidade, muitas propostas de mídia estão sendo apresentadas: cursos, *lives*, conferências, palestras, celebrações etc. Isto nos remete à questão da Filosofia e Criatividade, visto que a Filocriatividade, um neologismo, está avançando neste período de pandemia para diálogos e estudos do cotidiano das pessoas. Uma simples pergunta pode mobilizar a questão dialógica desta união entre Filosofia e Criatividade: Como dialogar num mundo plural, dentro dos parâmetros éticos? Como conseguir observar normas éticas de convivência num tempo de pandemia, de precaução e respeito aos outros? Diego Gracia e Juan Masiá apresentam como as instituições podem evoluir em atitudes éticas, frente aos vários discursos de instituições e pessoas em particular. Diante desta perspectiva, o capítulo visa a partir da inter-relação de Filosofia, com substrato em Gracia e Masiá, ingressar na inter-relacionalidade e na deliberação ética no cotidiano das pessoas.

Palavras-chave: Filocriatividade. Inter-relação. Deliberação bioética.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo a pandemia de Covid-19 que nos remete a vários questionamentos sobre Criatividade neste tempo difícil. A Filocriatividade está crescendo com diá-

¹ Doutor em Teologia (Bioética pela FAJE); Filiação Institucional: Tribunal Interdiocesano de Montes Claros – MG

logos e estudos do cotidiano e como ter esta experiência de precaução e respeito à alteridade, ao outro e outra, no dia-a-dia? Como ser criativo com a Filosofia ética? Como avançar nos questionamentos sobre a ética da vida diante desta nova realidade de pandemia? Como ter uma abertura às possibilidades, saber deliberar em tempos difíceis, ousar em relações construtivas e Criatividades que lancem mão da alteridade e responsabilidade inter-relacional?

Em Gracia: as possibilidades e a deliberação moral; e em Masiá: as relações e a responsabilidade. Estes assuntos fazem parte, neste momento do nosso cotidiano, tendo em vista caminhos para diálogos com novas formas de atuar na Filosofia ética e no pensamento das Criatividades em tempos de pandemia.

Gracia, citando Zubiri, afirma que o “ser humano não é somente mera realidade natural, é uma realidade moral” (GRACIA, 2010b, p. 25). Assim, a História da humanidade é a “possibilitação, e a cultura é um sistema objetivo de poderes” (GRACIA, 2010b, p. 31). Gracia, além de problematizar as realidades existentes, aponta para possibilidades de ações positivas por parte dos poderes, para que os mesmos deliberem práticas de responsabilidade.

Para Masiá, as normas necessitam de abertura para livrar-nos da intolerância, resgatando ações em prol da vida. A interatividade entre povos e religiões é prioridade para que a humanização e libertação se tornem realidades e possibilitem o diálogo entre os diferentes e exista justiça.

As éticas expostas – às vezes, infelizmente, mais impostas que propostas – com excesso de segurança estimulam as conseqüentes atitudes de fanatismo, exclusivismo, dogmatismo e intolerância. No extremo

oposto, a classe de tolerância que flutua à deriva num mar de total insegurança conduz ao relativismo e à falta de ética. Em busca precisamente de um meio-termo, foi proposta uma “ética na incerteza”, feita com disposição e metodologia questionadora (MASIÁ, 2007, p. 43).

Gracia e Masiá apresentam experiências e práticas de ética da vida que favorecem a justiça e a paz. Gracia esteve no Brasil, participando do VI Fórum Internacional de Bioética no Centro Universitário São Camilo, em São Paulo, no ano 2010, proferindo as palestras: *Deliberação Moral: Fundamentos* (dia 27/08); e *Discussão de caso na área da Bioética* (28/08). Masiá veio pela primeira vez ao Brasil, em agosto de 2016, proporcionando um curso na Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE) de três semanas, denominado *Fé, Misericórdia e libertação. A transformação das espiritualidades no encontro cristão-budista*. Curso este que mostrou um pensador aberto às novas possibilidades.

OS PENSAMENTOS DE DIEGO GRACIA E JUN MASIÁ

O pensamento de Diego Gracia está situado em três períodos: 1. Compreende de 1970 a 1983, dedicando-se à Antropologia médica e à História da Medicina; 2. De 1983 a 2000, estuda o sentido e o desenvolvimento da bioética, vendo a Medicina como autônoma com seus aspectos clínico, profissional, legal e moral e a preocupação com a qualidade de vida, realçando a racionalidade, o pluralismo e a secularização; 3. De 2000 até então, aplica o principialismo hierarquizado à História clínica através dos problemas ético-morais (ALLIER, 2013, p. 133).

Na perspectiva da problematização ético-moral, a possibilidade e o dever são relevantes em sua trajetória. Antes do dever, há a presença dos valores. Os valores fazem parte da vida humana, por eles “[...] se mata e se morre. Os valores são o mais importantes de tudo o que temos em nossas vidas” (GRACIA, 2010b, p. 370). Existem valores religiosos, políticos, econômicos, morais etc. Através deles, nos identificamos e somos nós mesmos. Fatos, valores e deveres estão inter-relacionados.

Os juízos morais são categóricos por serem imperativos (GRACIA, 2010b, p. 373-374). Gracia afirma que juntamente com a ética formal de bens está o sistema de referência formal como possibilidade do agir moral até chegar a uma ética formal do dever. A experiência moral proporciona possibilidades, que leva a um agir de perfeição e como felicidade, chegar ao máximo dos bens. “A inteligência humana é ‘possuidora’, apropria-se de possibilidades. As coisas, por sua condição de apropriáveis, adquirem o caráter de bens. A bondade é um caráter formal da realidade, a condição em que estão as coisas reais [...]” (FERRER; ÁLVAREZ, 2005, p. 429).

De uma ética formal passa-se a uma moral de conteúdos, após a transcendentalidade da realidade do homem determina-se o que é bom e mau. Conhece-se e avalia-se. “Passamos da ‘bondade real’ (“formal”) à ‘bondade dual’ (conteúdos: bem e mal). Transitamos da atualização do caráter formal de bem (impressão da realidade) aos conteúdos (avaliação), o bom e mau das coisas (valoração ou juízo de avaliação)” (FERRER; ÁLVAREZ, 2005, p. 431).

Além dos fatos (realidade) e dos valores, temos o

dever. “À diferença dos juízos de fato e dos de valor, que formulam normalmente no indicativo, os juízos de dever tendem a se formular no imperativo [...]. Assim o soube ver Kant em sua célebre descrição desse tipo de juízos” (GRACIA, 2010b, p. 373).

A partir dos fatos, ocorrem os valores até chegar a decisões como um dever de sair das situações reais conflituosas ou um imperativo ético frente às possibilidades de decisões. No contraste de decisões, chama o procedimento de *deliberação*, palavra usada também por Aristóteles (GRACIA, 2010b, p. 375).

Os conflitos morais de valores e de deveres podem ser ajustados como problemas éticos. Estes problemas são apontados como uma aproximação deliberativa prudente e não única. As éticas se tornaram intersubjetivas e precisam da participação de todos os afetados por normas ou decisões, avaliando os contextos e as situações (ZOBOLI, 2010, p. 48).

Entre problema ético e dilema ético há diferença. O dilema exige confronto, escolha entre uma e outra opção, não há uma solução satisfatória e a saída é sempre difícil. O problema não nos diz que as possibilidades são duas e nem que a solução seja única para todos, e sim, uma necessidade de ter escolhas possíveis e distintas para cada caso. Diante de um problema, se pensa no que se deve escolher no concreto entre as possibilidades, são questões abertas para o futuro (ZOBOLI, 2010, p. 66-67).

No conflito moral, um valor pode obscurecer o outro, ou um dever pode irradiar mais que o outro, exemplos: transfusão de sangue das Testemunhas de Jeová e falar ou não a verdade para o paciente. A perplexidade sur-

ge diante das situações que questionam valores e deveres (ZOBOLI, 2010, p. 68).

O problema moral é prático e se torna um fato real em realidades contraditórias. Quando surgem outras saídas possíveis, existe a sensação de ficar sem saber qual seria a escolha. A questão é qual seria a opção mais prudente. As questões abertas surgem diante dos problemas morais como visão para o futuro, tendo em foco a opção que se projeta, antecipando acontecimentos e projetando para frente. Nesta capacidade de antecipação, realiza-se a responsabilidade como ética do ser humano. Quando ocorre um número maior de possibilidades, a responsabilidade aumenta, pois irresponsabilidade favorece as catástrofes. Perceber as realidades injustas e trágicas e não enxergar oportunidades é sintoma de crise de não responsabilidade. A riqueza da complexidade de possibilidades exerce ao mesmo tempo uma inadequação entre inteligência e realidade, gerando simplicidade e humildade frente aos contextos (ZOBOLI, 2010, p. 71-73).

As possibilidades trazem a responsabilidade diante das obrigações. A palavra obrigação é adequada às situações de problemas. O dever tem o sentido de sanção, enquanto a obrigação vincula-se ao outro, chama à responsabilidade na construção da humanidade (ZOBOLI, 2010, p. 78).

O conceito de “deliberação” é muito complexo, pois engloba valores, direitos, deveres, cultura, liberdade, princípios, realidade, interpretações, prudência, decisões. A deliberação no âmbito da ética se faz vivendo a realidade de cada vida prática. Deliberar é tomar uma decisão, que frente a outras decisões possíveis se faz uma opção

pela mais razoável, mais equitativa, mais equilibrada; e que pode dar numa saída de final feliz ou trágico. Deliberar, diante de um conflito ético, é decidir e esperar um melhor resultado que pode não ser o melhor.

Para Elma Zoboli, “a deliberação decorre do reconhecimento e da aceitação da incomensurabilidade da realidade, dos quais resultam da necessidade de enriquecer a compreensão das coisas e dos fatos a partir da inclusão de diferentes visões e perspectivas”.²

A deliberação implica antes em: pensar, ouvir, dialogar, refletir, ponderar. Para tal, há de por em prática: a humildade intelectual, o intercâmbio de opiniões, o respeito mútuo, o desejo de enriquecimento das próprias compreensões e a prudência frente às novas realidades e valores (ZOBOLI, 2010, p. 42).

A aprendizagem da deliberação se dá ao praticá-la, é uma proposta de autotransformação e amadurecimento moral e pedagógico. Presenciam-se realidades, descortinam-se possibilidades, contudo, a responsabilidade aumenta.

Gracia se utiliza deste método da deliberação moral na bioética, sabendo das implicações do mesmo na vida pública. A democracia apresenta falhas de legitimação, devido à baixa participação e a pouca deliberação. O cidadão participa do voto, mas não tem participação após a eleição. Para que a sociedade seja liberal e plural é necessário participação e deliberação coletivas, definindo valores e

2 ZOBOLI, 2010, p. 41. Zoboli é Professora do Departamento de Enfermagem da Universidade de São Paulo e membro do CRM (Conselho Regional de Medicina) de São Paulo e do CFM (Conselho Federal de Medicina).

finalidades sociais, assim acontecerá uma revolução ética, “realizada não mediante vias impositivas ou coercitivas, como tem se dado tradicionalmente, mas sim propositivas e deliberativas” (GRACIA, 2010b, p. 101-102).

Com a ‘deliberação’, Gracia aponta para possibilidades existenciais, as quais o ser humano pode escolher dentre outras opções possíveis, uma para prosseguir sua caminhada e sair de situações vulneráveis, mesmo que a sua preferência não dê o resultado esperado.

As ações afetam o conjunto dos seres humanos no presente e no futuro. O que a pessoa decide causa consequências. Os organismos mundiais com suas deliberações atingem outros povos. Muitas decisões nos Estados Unidos ou na União Europeia influenciam outros países. O propósito do Estado Islâmico de promover atentados abala o mundo. A violência no Brasil modifica o comportamento dos seus habitantes.

As decisões precisam ser pensadas e deliberadas dentro da razoabilidade possível com a utilização da prudência, a partir das realidades concretas, contando com diálogos interdisciplinares.

Deliberação é o processo intelectual de fatores de ponderação a ser levado em conta dentro de um processo de tomada de decisão razoável. Nós dizemos razoável e não racional, porque nunca será capaz de incluir todas as circunstâncias de uma situação e, muito menos prever todas as consequências do ato. Isto é simplesmente impossível. A mente humana não é capaz de esgotar a realidade. Pelo que se pode concluir que as decisões concretas nunca podem aspirar à inerrabilidade ou infalibilidade. Seus julgamentos não são como álgebra ou trigonometria (GRACIA, 2002, p. 36).

A deliberação como um processo intelectualivo se baseia num método de três etapas: 1. Análise dos fatos; 2. Os valores implicados; 3. Definição dos deveres. As três etapas são decisivas como resolução dos problemas, dos valores e dos deveres. Na análise dos fatos, utiliza-se da hermenêutica, visto que esta abre horizontes de interpretações diferentes. Para Gracia, Paul Ricouer foi quem uniu narrativa com hermenêutica, tradição hermenêutica com Filosofia da linguagem, e para as decisões em bioética, estas uniões são básicas. Os valores existentes são pertinentes à pessoa, ao grupo, à cultura, à sociedade. Diante da diversidade de valores, a prudência é fundamental, pois será o equilíbrio nas várias possibilidades da realidade contextualizada. A prudência é o “justo meio” frente às outras possibilidades. Ponderar as possibilidades e deliberar sobre um assunto ético é um processo que implica uma praticidade responsável da vida, respeitando os direitos da pessoa humana. A mente humana tende a ter dificuldades de escolha entre três ou mais alternativas, preferindo uma ou duas, mas na bioética um leque de possibilidades torna os fatos com interpretações diferentes (GRACIA, 2010b, p. 84-85).

Na terceira etapa, as possibilidades implicam deveres que são pertinentes a cada ser humano e às realidades envolvidas na deliberação moral: agentes, pacientes, narrações, autonomias, pensamentos, vontades, vulnerabilidades. Os deveres geram responsabilidades, estas são reflexivas e abertas à diversidade de experiências de vida.

Na década de 70, houve a autonomia do corpo, pessoas deliberando sobre si mesmas: época “micro”. Na dé-

cada de 80, as decisões foram estruturais e institucionais, pessoas se organizando e protestando através de sindicatos, movimentos sociais de direitos da mulher, do idoso, do adolescente e contra as estruturas dominantes e violentas: época “macro”. Nos anos 90, houve o avanço da ética global, da sustentabilidade, da luta contra as explorações insuportáveis da natureza, contra as misérias humanas, contra o avanço descontrolado das economias mundiais: época global (GRACIA, 2010b, p. 38).

Diante das realidades, houve um avanço na maneira de deliberar: de um pensamento individual, passando pelo social até chegar ao global. O convívio entre estas três etapas são fundamentais para o presente e para o futuro. A deliberação é uma interação entre: prudência, realidades vividas, situações de vulnerabilidades, decisões coletivas, respeito às diferenças, responsabilidades e preocupação com o futuro.

Masiá associa a ética nas relações com a sinceridade nos sentimentos e desejos e faz três perguntas: “1. Sou sincero comigo mesmo nessas relações? 2. Sou sincero e leal para com as pessoas que em cada caso constituem o outro polo da relação? 3. Sou responsável diante das consequências que podem advir do modo como desenvolvo essa relação?” (MASIÁ, 2007, p. 83).

Na passagem da moral infantil, heterônoma, para a moral pessoal, autônoma, o pensamento leva ao crescimento, e os limites para uma mútua realização, diante dos vulneráveis, orientam para a vida. Qual seria a resposta da ética frente às relações fora do casamento? Masiá responde com critérios: fidelidade para consigo mesmo; sinceridade e autenticidade para com o parceiro; responsa-

bilidade social para com a vida que nasce como fruto do amor. São questionamentos que cada um deve se posicionar “responsavelmente de acordo com a sua consciência” (MASIÁ, 2007, p. 89).

Na questão de relações humanas, Masiá prioriza o respeito, a dignidade, antes de polarizar o assunto; a maneira de tratar todo o ser humano sem se assustar com a realidade, ou seja, ter maturidade de lidar com as diferenças, integrando a sexualidade.

Não é a opção sexual que determina a vocação, mas sim a própria pessoa que deve verificar se tem condições de optar e de seguir uma vocação, e se ela tem responsabilidade diante de sua opção quer seja religiosa, heterossexual ou homossexual, ou mesmo assexuada.

O critério ético das relações humanas é o respeito mútuo à dignidade humana por parte de pessoas que se querem e se ajudam a crescer mutuamente. Este critério vale para avaliar uma relação de um casal, tanto heterossexual como homossexual, ou também as relações de amizade e companheirismo entre pessoas que vivem em comunidade por terem feito uma opção de celibato por motivação religiosa. Se esse critério for observado, a relação é boa. Do contrário, não é. Não se deve definir a moralidade polarizando-se exclusivamente na relação sexual no sentido estrito da palavra. Mas isto supõe que temos uma ética de critérios e não de receitas [...] Antes do problema dos conflitos que podem surgir pela orientação sexual, é preciso desmontar culpabilidades patológicas e corrigir a imagem que têm (ou na qual foram educadas) sobre Deus, sobre culpa e perdão ou sobre o enfoque evangélico da moralidade (MASIÁ, 2008, p. 19).

O rigorismo-moralismo afasta as realidades das mudanças culturais, e a busca de alternativas para as várias

situações atuais fica perplexa. Urge uma revisão, atualização e autocrítica para a Teologia. Há de haver um acompanhamento dos homens e mulheres que compartilham seus problemas e buscam soluções. Angústia, abandono, exclusão, fracassos fazem parte da caminhada de muitas pessoas. “Há aspectos humanos que afetam o conjunto da pessoa, a maneira de compreender a nós mesmos e aos outros, assim como o sentido que a vida humana tem para nós” (MASIÁ, 2007, p. 91-92).

A capacidade de se relacionar está ligada à capacidade de questionar. Nas relações, a comunidade fé tem um papel de auxílio a pessoas em crise. O apoio de outros evita o abandono extremo “à própria sorte” e do proibir ou permitir. As relações na comunidade de fiéis realizam: discernimentos, ajuda na formação da consciência moral, experiências práticas como referências no processo de decidir, diálogos diante dos problemas morais e sociais, propostas de valores e de respeito (MASIÁ, 2007, p. 129-130)

O grupo dos que têm fé, a partir do diálogo, se abre a Deus e cuida do outro e da criação como possibilidades de relações justas. Entre as comunidades de fé, a paz está relacionada com a inter-relação, devido às realidades do grande número de adeptos das religiões mundiais.

Hans Küng, filósofo e teólogo suíço, já afirmara em 1993, como autor principal da *Declaração de Uma Ética Mundial*, aprovada pelo Parlamento Mundial das Religiões, em Chicago: “Não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não haverá paz entre as religiões sem diálogo entre as religiões. Não haverá diálogo entre as religiões sem critérios éticos globais. Não haverá

sobrevivência do nosso globo sem um *ethos* global, um *ethos* mundial” (KÜNG, apud. MASIÁ, 2003, p. 9).

Anselmo Borges na introdução do livro de Masiá (2003) apresenta quatro pilares para as relações de diálogo entre as religiões, em consonância com a humanidade e aproximação do mistério divino:

Primeiro: todas as religiões, desde que não só não se oponham ao *Humanum*, mas, pelo contrário, o afirmam e promovam, são reveladas e verdadeiras. Segundo: as religiões são manifestações e encarnações da relação de Deus com o homem e do homem com Deus. [...] Terceiro: se não são o Absoluto, embora referidas a ele, então homens e mulheres religiosos devem dialogar para melhor se aproximarem desse Mistério divino já presente em cada religião, mas sempre transcendente a cada uma e a todas. [...] Quarto: se Deus é o Mistério que tudo penetra e a todos envolve, então o respeito pelo outro crente, pelo outro homem, por todas as criaturas, não é algo acrescentado à fé religiosa, pois é uma exigência do próprio dinamismo dessa fé (BORGES, apud. MASIÁ, 2003, p. 9-10).

Nas relações, existem fatos ou simplesmente gestos que num primeiro momento podem ser considerados pequenos, porém, marcam a vida das pessoas. Como exemplo, em Tóquio, num jardim da Casa de Oração, uma anciã pede permissão a Masiá para arrancar ervas daninhas. Depois do ato de cuidado, Masiá serviu um chá para a anciã. Antes da despedida, ela repetiu quatro vezes a palavra *arigatai*. A tradução da palavra em japonês é *agradecer-se*, sendo intransitiva, por isso implica decisiva. “A vivência de admiração evoca transcendências que a ultrapassam” (MASIA, 2003, p. 20-21).

Masiá derruba as muralhas das imposições ético-morais e descortina uma série de tabus religiosos e civis. As relações humanas se abrem para horizontes vividos nas realidades diferenciadas. A Antropologia cultural aponta caminhos para uma reflexão biocultural, onde o diálogo é proposta de práticas de responsabilidades.

As relações humanas aliadas às atitudes que libertam e à tolerância para com o outro, trazem reflexões de agradecimento frente às coisas simples e complexas. Narrativas de realidades abertas fazem o reencontro de experiências plurais para relacionamentos em prol da dignidade e da responsabilidade. A responsabilidade leva a humanização e se renova nas relações de justiça, de paz e de gratidão para as realidades de vida.

Masiá se utiliza das tradições sapienciais para falar de bioética, de responsabilidade e de ser sábio. O que para ele é ter um “meio termo” nos próprios debates bioéticos, citando Buda; Aristóteles: “É melhor subir de vida, a partir de um *banquete, nem sede, nem bêbado*”;- Aristo Confúcio: “O homem superior deseja ser lento em suas palavras e sério em sua conduta”; e Horácio, não se deve exagerar e não passar dos limites, conforme diz Horácio: *Est modus in rebus, sunt certi denique fines, quos ultra citraque nequit consistere rectum* (Quintus Horatius Flaccus), Sátiras (I, 1, 106) (I, 1, 106): “Há uma medida nas coisas; Há, em definitivo, limites precisos, além ou aquém dos quais não pode existir o justo” “and, moreover, certain limits on either side of which right cannot be found”.. (MASIÁ, 2004b, p. 14).

No budismo, os mestres espirituais afirmam que quando o assunto é vida, há de se prestar atenção a três

posturas. A primeira é de se perceber vivo, o valor da vida, a experiência de viver. A segunda é de agradecimento por estar vivo; a vida está para ser vivida, vivificando-a. A terceira nos abre à reciprocidade, à solidariedade, há outros e outras vivendo conosco, e há também a natureza e tudo que está presente na vida (MASIÁ, 2004b, p. 10).

Quando uma pessoa se une a outra para promover espaços de convivência entre culturas e de justiça, evitando o choque entre os povos e a desumanização das culturas, concretiza-se a ética global. O sair de si mesmo e ir em busca do outro que é diferente para a construção de laços de solidariedade, torna possível o diálogo. A gratidão exprime-se na própria vida e nas experiências que dela decorrem. Diante da vida: admirar, agradecer, melhorar, curar e proteger, são *ações básicas para os diálogos de interdisciplinaridade, de interculturalidade e de inter-cosmovisão* (MASIÁ, 2004b, p. 12-14). Na prática do diálogo interdisciplinar, intercultural e de inter-cosmovisão a Criatividade encontrará terreno fértil para emergir. Criar é um fazer com grande influência do coletivo e da troca.

Masiá diz 'não', tanto a não intervenção na criação, quanto à intervenção irresponsável, e quando exemplifica com tradições sapienciais, textos bíblicos ou situações do cotidiano, é para mostrar uma atitude fundamental do teólogo: graça e responsabilidade diante da vida. O teólogo frente à sua vida e a do outro agradece e se sente responsável para proteger da morte e destruição; para cuidar das feridas do corpo e das injustiças. Esta atitude de abertura ao outro e ao novo, contraria os fechamentos aos avanços tecnológicos e às realidades humanas indignas (MASIÁ, 2004b, p. 18).

Masiá cita Watsuji Tetsuro, filósofo japonês (1889-1960), que demonstrando a união entre ética e estética, cita a combinação da jardinagem japonesa enquanto natural e artificial. O jardim japonês mistura natureza e tecnologia, o próprio Japão é um país que valoriza a natureza e a tecnologia avançada, uma cultura que soube conjugar ambas as realidades, como a arte de ajudar a natureza e se embelezar com a técnica das árvores bonsai aparadas, arrumadas e com técnicas de crescimento para uma boa harmonia do jardim. Ao admirar o avanço técnico e das ciências, compreende-se as realidades presentes e futuras. Agradecer pelas novas formas de ajudar outras pessoas concretamente, desde que seja para o bem da humanidade, de pessoas que se propoem ser responsáveis em resguardar a vida, protege o ser humano dos desvios que podem pôr em risco o outro e o planeta (MASLÁ, 2004b, p. 19).

Essa união de técnica e natureza das árvores Bonsai traz uma reflexão para a bioética, da possibilidade do diálogo, da ação da gratidão e responsabilidade quando o assunto é vida de maneira geral. Masiá modifica o termo para *gratidão responsável*, numa atitude de equilíbrio diante da vida, uma metodologia para o diálogo da bioética com as várias ciências que vão desencadear atitudes de admiração, agradecimento, melhoramento, cura e proteção. Uma postura metódica que leva à abertura e chama à responsabilidade.

A inter-relação entre agradecer para a responsabilidade e ser responsável para agradecer, chama a humanidade para ações concretas de compromisso com a dignidade humana e o diálogo entre culturas, visando relações sociais inclusas na sociedade.

Gratidão pela presença do “eu” e do outro no caminho da justiça e da paz. Responsabilidade “como exigência de reciprocidade” como em Ricoeur e Levinas. Na responsabilidade se valoriza a humanidade como referência da liberdade da primeira pessoa em consonância com a segunda pessoa. “A justiça é o esquema de ações a cumprir para que seja institucionalmente possível uma comunidade de libertos” (RICOEUR, 1998). Responsabilidade se entrelaça à fragilidade, devido à finitude humana (RICOEUR, 1998). Diante de novos poderes, novas responsabilidades. As responsabilidades de ações humanas aumentam as fragilidades frente às desordens mundiais. A responsabilidade aumenta quando a fragilidade é maior. A responsabilidade com perspectivas de futuro antecipa consequências dos atos de solicitude para com os demais e acentua a convivência de liberdades (MASIÁ, 1999, p. 142-143).

CONCLUSÃO

Gracia e Masiá questionam as realidades de injustiças e imposições, apresentando perspectivas e paradigmas para possibilidades e responsabilidades diante da vida. O diálogo prioriza as dimensões de transformações sociais numa ética do encontro por dignidade para todos, tendo em vista as desumanizações ocorridas no mundo. A bioética com suas narrativas traz para a reflexão, pensamentos diferentes que enriquecem as realidades.

O aporte de inter-relações entre narrativas das culturas, obrigações em se humanizarem, problematizações ético-morais, decisões comuns, poderes positivos, experiências religiosas e políticas para o bem social, lutas de li-

bertação e vínculos responsáveis descortinam opções em prol de transformações individuais e sociais que abrem horizontes para o diálogo e a Criatividade da Filosofia em tempos difíceis.

Gracia repensa a bioética e nesta inclui o poder como “religação”. As possibilidades podem ser positivas ou negativas, dependendo das decisões humanas. A bioética do futuro passa pela ética da responsabilidade, valorizando a hermenêutica como forma de identidade pessoal e das comunidades.

A secularização, para Gracia, gerou a possibilidade da bioética sair do aprisionamento moral civil e religioso e ingressar na tolerância e liberdade de expressão. As possibilidades e as obrigações (deveres) apontam para uma deliberação moral, que através de uma opção razoável e prudente, leva em consideração realidades, valores e responsabilidades diante das decisões com diálogos nas mídias de libertação.

A deliberação é uma resposta às imposições. Esta proposta diante dos problemas éticos observa as possibilidades da realidade, age com humildade, ouve outras opiniões, verifica a opção prudente e responsável e delibera, sabendo que a escolha não menospreza outras soluções e pode incorrer em não dar o resultado esperado.

As ações humanas afetam o conjunto global no presente e no futuro. A bioética clínica é ultrapassada pela bioética global. Da análise particular chega-se à análise social. As decisões tomadas são deliberativas e ninguém tem posse da verdade, visto que os fatos excedem às realidades.

A deliberação se concretiza na hermenêutica, pois as narratividades estão nas realidades da vida humana.

A hermenêutica busca compreender o sentido dos fatos e das narrações. Gracia cita Ricoeur como o pensador que uniu tradição hermenêutica e Filosofia da linguagem. A identidade pessoal, sendo narrativa, o “eu” em relação ao “outro”, exige atitude crítica, renovação de cada decisão e responsabilidade.

Masiá, com suas experiências interculturais e inter-religiosas, questiona a manipulação humana em vários campos do saber, inclusive na bioética. Seus elementos antropológicos levam em consideração: o biológico, o cultural e o filosófico. Esta antropologia cultural enriquece o diálogo entre as ciências e descortina uma preocupação com o futuro da humanidade, evitando as imposições e as manipulações uniformes, atualizando a pluralidade. Um futuro de ações com responsabilidade éticas.

A inter-relacionalidade leva ao crescimento com uma mútua troca de experiências e realizações para promover a humanização frente às “barbáries”. O respeito, a dignidade e a maneira de tratar o ser humano demonstram maturidade de lidar com as diferenças.

A gratidão e a responsabilidade frente à vida ajudam no equilíbrio do “meio termo” como forma de compromisso com a solidariedade com os outros. A gratidão manifesta-se a partir da aceitação de si mesmo e de posicionamentos possíveis de admiração pelo novo e proteção pela vida na construção de uma sociedade justa.

Masiá também cita Ricoeur frente ao caminho do desenrolar da ética, a partir da realização na prática de integração entre a capacidade de decidir prudentemente e o sentido do dever, desmistificando a culpabilidade ética e religiosa.

A autonomia se liga à heteronomia. Cada ser é responsável pelo outro e com os outros, pois outros contam com cada um, compartilhando diálogos abertos de relações que libertam as pessoas das realidades de barbárie.

As religiões tiveram reações radicais com os novos procedimentos bioéticos. A gratidão responsável deu lugar ao fanatismo e falta de diálogo. Se por um lado, houve exagero das ideias religiosas, por outro a secularização ficou sem limites de desenvolvimento sustentável.

A experiência da responsabilidade favorece o diálogo entre as religiões e as ciências, assim, o “ódio fundamentalista” não prevalece, e sim a abertura. As religiões passam a ser parceiras na construção de uma sociedade humanizada e não inimigas doutrinárias ou disputando o aumento no número de adeptos. As ciências e as religiões conseguem transformar realidades miseráveis, favorecendo a justiça e a paz. As “barbáries” não conseguem crescer, pois o diálogo e as ações conjuntas mudam as situações de injustiças e de guerras.

A responsabilidade motiva valores que humanizam, gerando uma liberdade para a prática da justiça, com suas possibilidades e limitações. A abertura às relações sociais e interpessoais para a ética da responsabilidade tira o homem do individualismo e o lança para a capacidade de construir grupos e comunidades com poderes positivos, que sozinhos não teriam esses poderes. Gera novas soluções, amplia a realidade expande o poder criativo.

Sendo assim, Gracia e Masiá respondem aos questionamentos sobre a Criatividade e Filosofia em tempos difíceis, como abertura ao diálogo, na mídia, nos movimentos internautas, no cotidiano, para chegarmos a

soluções dignas e sustentáveis para o presente e um futuro de deliberações justas e inter-relações que respeitem a pluralidade e a alteridade.

REFERÊNCIAS

- ALLIER, J.P.F. **La bioética de Diego Gracia**. Madrid: Triacastela, 2013.
- FERRER, J.J.; ÁLVAREZ, J.C. **Para fundamentar a bioética**: teorias e paradigmas teóricos na bioética contemporânea. São Paulo: Loyola, 2005.
- GRACIA, D. Enfoque Geral da Bioética. *In*: VIDAL, M. Ética Teológica: Conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 385-400.
- _____. De LaBioética clínica a la Bioética global: Treinta años de evolución. **Acta Bioethica**, Santiago , v.8. n.1 2002, p. 29-39. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2002000100004>>. Acesso em: 09 nov. 2015.
- _____. O contexto histórico da bioética hispano-americana. *In*: PESSINI, L; BARCHIFONTAINE, C.P. **Bioética na Ibero-América**. História e perspectivas. São Paulo: Centro Universitário São Camilo / Loyola, 2007c, p. 17-34.
- _____. **Voluntadde comprensión**. La aventura intelectual de Pedro Laín Entralgo. Madrid: Triacastela, 2010a.
- _____. **Pensar a bioética, metas e desafios**. São Paulo: Loyola / São Camilo, 2010b.
- MASIÁ, J. **Moral de Interrogaciones**. Criterios de discernimiento y decision.Madrid: Ensayos parte de losmateriales utilizados durante la década de colaboración com el Departamento de Moral de La Facultad de Teología de la Universidad Pontificia Comillas,1999.
- _____. **A Sabedoria do Oriente**. Do sofrimento à felicidade. Lisboa: Notícias, 2003.
- _____. **Bioética y antropología**. Madrid: Comillas, 2004a.

- _____. **La gratitud responsable, Vida, sabiduría y ética.** Madrid: Universidad Pontificia Comillas-DDB, 2004b.
- _____. **Ser Humano, Persona y Dignidad.** Paris: Desclée de Brouwer, 2005.
- _____. **Encontros de bioética, lidar com a vida, cuidar das pessoas.** São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. Respeito à dignidade humana: um elo para a liberdade nas relações afetivas. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 253, on-line, p. 18-19, 07 de abril 2008.
- ZOBOLI, E.L.C.P. **Deliberação:** leque de possibilidades para compreender os conflitos de valores na prática clínica de atenção básica. 2010. 348f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- _____, Bioética clínica na diversidade: a contribuição da proposta deliberativa de Diego Gracia. **Revista - Centro Universitário São Camilo**, p. 49-57. 2012.

PARTE II

Nuances Teóricas da Criatividade na Psicologia

6

A Sociedade e o Futuro – reflexões sobre a Criatividade a partir do olhar de Mihaly Csikszentmihalyi

Cleusa K. Sakamoto¹
Mousar Casanova²

RESUMO

A sociedade está vivendo uma realidade híbrida em que as categorias “humana” e “tecnológica” se mesclam e o ser humano pode expandir suas capacidades físicas e mentais por meio dos recursos de máquinas inteligentes. O cenário é oportuno para discutirmos a Criatividade humana neste início de século e refletirmos sobre a sociedade e o futuro. A sociedade globalizada tornou-se conectada de modo surpreendente e além de internacionalizada tem fomentada a existência de uma rede cada vez mais descentralizada, que possibilita uma participação diferenciada dos indivíduos. A realidade das redes sociais digitais estimula o entendimento de uma fenomenologia da interação social e o desenvolvimento de uma inteligência coletiva. Daí a importância de autores que evidenciam a participação do ambiente na construção do mundo humano, de seu desenvolvimento e que visam o entendimento de dificuldades que possam representar descaminhos para a vida de indivíduos e grupos. O principal desafio da sociedade hoje é posicionar a tecnologia a favor do ser humano para fomentar a qualidade de vida. Estudar a Criatividade

1 Doutora em Desenvolvimento Humano (IPUSP), Mestre em Psicologia Clínica (IPUSP), Psicóloga (IPUSP). Pesquisadora da Criatividade. Diretora Editorial da Gênio Criador. E-mail: cleusasakamoto@geniociador.com.br

2 Mestre em Educação (Mackenzie), Especialista em Marketing (INSPER), Especialista em Administração (FECAP), Bacharel em Matemática e Licenciado em Ciências (São Judas). Professor convidado do CCSA-Mackenzie e consultor em Educação Corporativa. E-mail: mousarcasanova1@gmail.com

como experiência humana, que tece o presente com progressão ao futuro convida a entender como poderemos tomar melhores decisões para preservarmos os recursos naturais e as relações humanas, numa sociedade tecnológica avançada.

Palavras-chave: Criatividade. Sociedade tecnológica. Futuro.

INTRODUÇÃO

É extraordinariamente oportuno falar sobre a Criatividade humana neste início de século, quando discutimos como nunca antes, a inteligência, que ganhou um novo adjetivo – artificial. Não estamos mais na esfera da discussão restrita da capacidade intelectual do ser humano, tão estudada desde Sócrates. Hoje, o debate demanda abordar a realidade, em que é preponderante discutir a inteligência que os seres humanos introduziram em sistemas e tecnologias, que se tornaram dotadas de recursos lógicos que são capazes de antecipar eventos e direcionar desfechos a seus processos. Hoje, máquinas e sistemas estão operando com uma sofisticada lógica, que de acordo com suas tecnologias, podem substituir o trabalho humano e oferecer serviços ao bem estar da vida diária que cada dia mais otimizam o cotidiano do ser humano.

Este é o cenário do presente. Uma realidade em que as categorias “humana” e “tecnológica” interagem e se mesclam, inaugurando novas possibilidades que transcendem a potência física e ampliam possibilidades imaginadas. A sociedade está vivendo uma realidade híbrida em que o ser humano pode expandir suas capacidades físicas e mentais por meio dos recursos de máquinas inteligentes.

Neste horizonte de análise, observamos que a imensa rede de conexões tecnológicas que oferecem suporte a esta

nova realidade, recolhe e alimenta uma estrutura de informações detalhadas sobre os hábitos e costumes de seus usuários, que permite organizar uma fonte inesgotável de informações individuais que configuram a identidade de milhões de grupos de inúmeros perfis característicos em padrões. O imenso volume de dados, organizados em padrões, requer medidas de planejamento e gestão que propõem atualmente conceitos arrojados como da Curadoria Digital (RAUTENBERG; CARMO, 2019) que destacam a qualidade dos dados em termos de veracidade e procedência (ROY; UNDERWOODE; CHANG, 2015 apud RAUTENBERG; CARMO, 2019).

A Aprendizagem de Máquina ou *Learning machine* pode ser um bom exemplo para ilustrar o processo em que a paisagem da vida humana está se modificando radicalmente. A multiplicidade de informações disponíveis a serviço de empresas que buscam mapear os desejos de seus clientes para atender seus anseios ao consumo mostra como a comunicação ganhou papel fundamental nas interações humanas, inclusive influenciando a liberdade de escolha do usuário. Somos estimulados de tal forma em relação a certos conteúdos midiáticos, que sem que percebamos nos habituamos a certas mensagens e incorporamos hábitos e preferências. A criatividade humana está se expandindo com a magnitude do *big data* estabelecendo processos que permitem determinar e homogeneizar escolhas.

Incontestavelmente, a sociedade vem se transformando vertiginosamente a partir de invenções como a internet, que revolucionou a maneira que vivemos, pois ela

é o ambiente que desde o final do século passado traz consigo mudanças radicais no modo como o homem conhece o mundo, como o percebe e interage com ele. Ela modificou a forma das pessoas se relacionarem com as demais, o ambiente, o conhecimento, com as próprias motivações, com a vida produtiva, com o consumo. (SAKAMOTO; SOUZA, 2012, p. 295).

A realidade se expandiu e se tornou altamente complexa com a internet, na medida em que em sua singularidade sobreposta, ela se desdobrou em dimensões que vêm se tornando inseparáveis – a material e a digital. Neste horizonte de análise, é urgente discutirmos sobre a criatividade e os fatores que a influenciam diretamente. E, sobretudo, refletirmos acerca de suas consequências.

Para Csikszentmihalyi (1998), o ambiente é fundamental para gerar processos criativos e inovação. Podemos comprovar esta observação facilmente hoje. Contudo, resta perguntar: quais as bases éticas deste processo em que o ambiente social está se tornando determinante na produção de comportamentos pessoais?

Parece evidente, ainda que de modo sutil e quase imperceptível, que sobre o indivíduo e suas escolhas existe uma influência cotidiana, determinante, que se faz presente por intermédio da comunicação digital. Aliás, o enorme impacto que as redes sociais e a conexão virtual exercem sobre as pessoas, gerou até mesmo a criação de uma profissão – os influenciadores sociais.

A sociedade globalizada tornou-se conectada de modo surpreendente e além de internacionalizada tem fomentado a existência de uma rede cada vez mais descentralizada, que possibilita uma participação diferenciada dos indivíduos. A realidade das redes sociais digitais estimula o en-

tendimento de uma fenomenologia da interação social e o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

O presente capítulo pretende abordar o cenário revolucionário em que a tecnologia introduziu mudanças sociais que inauguraram novas formas de pensar e agir, que estão conduzindo novas maneiras de viver e conviver. Parece necessário, ou mesmo urgente, neste momento, perguntarmos e refletirmos sobre o futuro. A principal pergunta que reverbera nossa análise é: estamos criando o futuro (como sempre fizemos) ou o futuro que se apresenta hoje em que a inteligência artificial e outros recursos tecnológicos influenciam quem o ser humano está se tornando, determinará brevemente, tudo aquilo que iremos passar a criar? Em outras palavras: o ser humano continuará no comando de sua história evolutiva?

O CENÁRIO DA REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA E O SER HUMANO (SOCIAL)

A relação do homem com a tecnologia não é nova, há tempos a sociedade vê o avanço das tecnologias moldando a indústria, os meios de produção e, conseqüentemente, as transformações sociais que impactam a qualidade de vida. Desde a primeira Revolução Industrial no final do século XVII, o desenvolvimento de novas tecnologias se intensificou em um ritmo tão acelerado que décadas atrás só era imaginado em filmes de ficção.

Aliás, um grande clássico do cinema, o filme “Tempos Modernos”, de 1936, traduz de maneira brilhante e humorada como a tecnologia pode introduzir profundas transformações nas formas de se organizar as relações de trabalho e a sociedade.

Na cena em que Carlitos, interpretado pelo inglês Charles Chaplin (1889 – 1977), surge, mostrando sua total falta de adaptabilidade ao trabalho quando está à frente de uma esteira mecânica em que precisa manter uma linha de montagem produzindo em larga escala, dá sinais de total falta de ritmo, coordenação e sintonia com os demais membros da equipe. Ao sair do ambiente de trabalho Carlitos continua a reproduzir os mesmos movimentos realizados na linha de montagem, mostrando que a tecnologia pode anular o significado do trabalho e tornar sem sentido a própria vida. Apesar de antigo, o filme revela como a tecnologia utilizada de maneira inadequada pode transformar o ser humano em uma mera extensão da máquina e traz uma profunda reflexão sobre a influência da tecnologia na sociedade.

O avanço trazido pelas inovações tecnológicas provocaram transformações profundas na sociedade, mudaram os rumos da história e, segundo especialistas (GABRIEL, 2013; PERELMUTER, 2019; SCHWAB, 2016), que podem ser identificados por grandes revoluções industriais que romperam com padrões processuais e comportamentais da sociedade, transformando o mundo com a incorporação de novas tecnologias.

O conceito de Revolução Industrial vem da década de 1940, mas foi retomado há alguns anos por Klaus Schwab, engenheiro e economista alemão e fundador do Fórum Econômico Mundial. Segundo Schwab (2016), o mundo já está vivendo a quarta Revolução Industrial resultante da convergência digital, física e biológica, com base em tecnologias disruptivas tais como robótica, inteligência

artificial, realidade aumentada, big data, nanotecnologia, internet das coisas (IoT – sigla inglês) e biotecnologia.

A humanidade percorreu um longo caminho até aqui, a revolução agrícola foi um divisor de águas tão marcante que é utilizada por historiadores e antropólogos para definir a fronteira entre Pré-história e História. Schwab (2016), conta que isso aconteceu aproximadamente há 10.000 anos com a domesticação de animais, que ampliou a produção agrícola e pecuária, por meio da combinação entre força animal e a do homem. Foi um período que a humanidade começou a transformar o meio ambiente com o uso da tecnologia e adaptá-lo às suas necessidades, foi um processo de transformação que nunca mais cessou, mudando a História para sempre.

O mundo vivenciou sua Primeira Revolução Industrial nos anos de 1760, no século XVIII, com o uso da energia à vapor para mecanizar a produção, que deixou de ser artesanal e passou a ser realizada por máquinas. Aproximadamente cem anos depois, em 1870, o mundo passou a vivenciar a Segunda Revolução Industrial, por meio de uma transformação na indústria química, do aço, do petróleo e, principalmente, da energia elétrica; nessa fase a indústria alcançou a produção em larga escala. Novamente, cerca de cem anos depois aconteceu a Terceira Revolução Industrial, período que se inicia o uso comercial dos computadores, abrindo caminhos para o uso da tecnologia da informação e automatização da produção com uso de máquinas que substituem o trabalho operacional humano. Esta Revolução que começou na década de 1960, denominada também de revolução do computador ou digital, alavancou o uso da tecnolo-

gia computacional conhecido como “*mainframe*”, o uso intensivo de computadores pessoais (PC) nas empresas e no uso doméstico, entre 1970 e 1980, e no início dos anos 90 consagrou o uso da Internet.

Todas as Revoluções Industriais aconteceram pelo uso intensivo da tecnologia que transformaram profundamente o ambiente e a sociedade. No entanto, Schwab (2016), sinaliza que a Revolução 4.0, é diferente das anteriores. Fundamentalmente a diferença está na fusão de tecnologias e na sua interação entre os limites físico, biológico e digital; ele aponta três razões que sustentam a ocorrência da Quarta Revolução Industrial: velocidade, amplitude e profundidade e impacto sistêmico. Em suas palavras:

Velocidade: ao contrário das revoluções industriais anteriores, esta evolui em um ritmo exponencial e não linear. Esse é o resultado do mundo multifacetado e profundamente interconectado em que vivemos; além disso, as novas tecnologias geram outras mais novas e cada vez mais qualificadas.

Amplitude e profundidade: ela tem a revolução digital como base e combina várias tecnologias, levando a mudanças de paradigma sem precedentes da economia, dos negócios, da sociedade e dos indivíduos. A revolução não está modificando apenas o “o que” e o “como” fazemos as coisas, mas também “quem” somos.

Impacto sistêmico: ela envolve a transformação de sistemas inteiros entre países e dentro deles, em empresas, indústrias e em toda sociedade. (SCHWAB, 2016, posição 138 – 150).

Essas características, de certa forma, sempre estiveram presentes em cada uma das revoluções vividas pela humanidade, mas desta vez a Revolução 4.0 está provocando transformações maiores que as anteriores e tudo

está acontecendo em um ritmo muito mais rápido e profundo que, combinadas com a convergência de tecnologias, coloca uma perspectiva que parece ultrapassar limites entre o humano e o digital.

A Tecnologia está mudando o mundo e levando a sociedade a um futuro que parece ser cada vez mais incerto. Nos próximos anos a Revolução 4.0 tem potencial de excluir milhares de pessoas do mercado de trabalho, é um problema de escala global que pode afetar a economia de vários países e, conseqüente, a sociedade. São muitas as transformações que a nova onda tecnológica está produzindo na sociedade, na educação e no mercado de trabalho, principalmente quando se projeta um horizonte de curto prazo, como 2025, por exemplo. Um estudo da Boston Group Consult (KUPPER ET AL., 2019) aponta que aproximadamente mais de 47% das atividades profissionais nos EUA podem ser substituídas por robôs, o percentual pode variar de um país para outro, mas a situação é inevitável. Em 2018, a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – já havia publicado um estudo que sugere que mais de 32% dos empregos no mundo correm o risco de serem substituídos por robôs e, entre 50% a 70% dos empregos, tem grandes possibilidades de sofrerem mudanças significativas na forma como são realizados, como resultado da automatização.

A sociedade está sofrendo uma transformação digital profunda que modifica a forma como se vive, trabalha e aprende, esse cenário poderá acentuar ainda mais a desigualdade no mundo. Segundo a Consultoria Boston Group Consult (KUPPER ET AL., 2019), a robótica avan-

çada terá um grande efeito na força de trabalho, em muitas situações, para obter um resultado financeiro positivo para os investimentos os robôs poderão substituir os trabalhadores humanos, em vez de apoiá-los. Nos EUA, aproximadamente 70% das empresas esperam que a robótica avançada se torne um impulsionador de produtividade importante na produção e logística até 2025. O desafio é enorme sobre como preparar as pessoas que estão no mercado de trabalho a repensarem suas atividades profissionais, bem como, preparar as futuras gerações para essa grande ruptura que a Revolução 4.0 está provocando.

O mundo ainda está em processo de adaptação frente aos desafios da Revolução 4.0 e tem ressignificado a indústria com transformações estruturais nos seus meios de produção, que favorecem a automatização dos processos integrados às tecnologias digitais em detrimento do ser humano, gerando situações adversas únicas para as gerações atuais e futuras que, segundo Schwab (2016), estão sendo criadas pelo próprio ser humano.

Também está ao alcance do próprio ser humano repensar o modelo que a Revolução 4.0 implementou na dinâmica da sociedade e buscar soluções que estejam mais centradas no ser humano. Schwab (2016) entende que a Tecnologia não é uma força externa, portanto pode ser administrada, sendo possível influenciar positivamente a forma como as coisas poderão vir a ser; o conhecimento compartilhado é um dos caminhos para o desenvolvimento de um futuro coletivo que reflita o bem comum. As inovações tecnológicas precisam ser aproveitadas para ajudar no avanço da sociedade para não correr o risco de

substituir o ser humano. A substituição deve ser de atividades e processos, nunca do indivíduo.

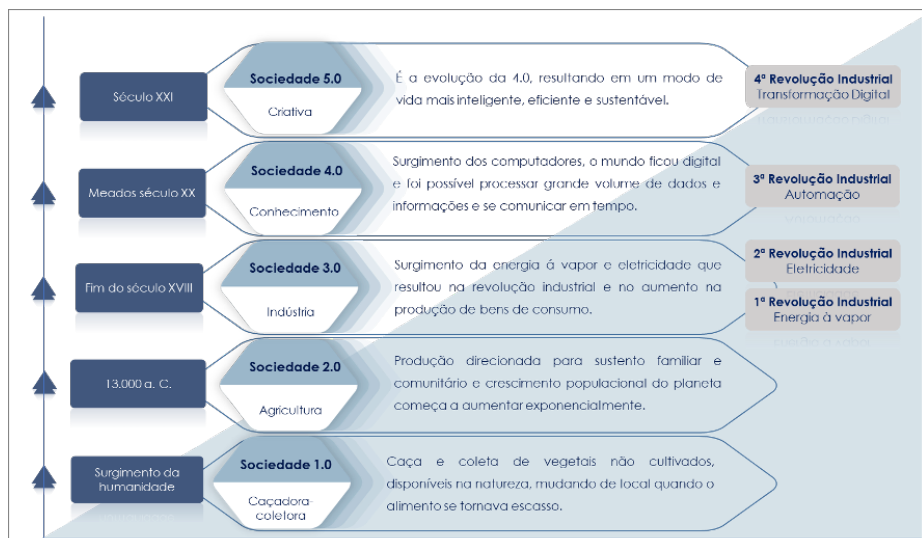
No Japão, já existem iniciativas que pensam no novo modelo de sociedade, entendendo que o desenvolvimento tecnológico afetará não apenas os negócios, mas diretamente o futuro das pessoas. A Federação de Indústrias do Japão publicou em seu relatório *Keidanren – Japan Business Federation* de 2019, o conceito da próxima sociedade, a Sociedade 5.0 como a “Sociedade da Imaginação”. O objetivo é fomentar uma sociedade mais inteligente, usando processos e ferramentas de inovação tecnológica em prol do bem-estar do ser humano. A base da sua definição está em uma sociedade centrada no ser humano que busque harmonia entre os avanços econômicos e sociais, colocando o sistema em equilíbrio.

Embora o conceito seja um projeto do governo japonês, em 2019 foi apresentado e discutido no Fórum Econômico Mundial, na Reunião do G20 e tema de publicação no relatório de 2019 da Unesco – *Unesco Science Report Towards 2030*. O projeto propõe criar um “modelo econômico” que integre as inovações tecnológicas à sociedade, mudando a forma de perceber e fazer negócios, de produzir e consumir e de explorar os recursos naturais. Se no modelo atual, a Revolução 4.0 tem como foco a melhoria de processos de indústrias e empresas, a Sociedade 5.0 posiciona a Tecnologia a favor do ser humano, para uma vida melhor e com mais qualidade.

A Sociedade 5.0 será o quinto passo na evolução da civilização, que teve início com a sociedade formada pelos primeiros caçadores-coletores, seguindo da sociedade agrícola, depois a sociedade industrial, definida pela

produção em massa e, agora, pela atual sociedade da informação.

Quadro 1 – Progressão da Sociedade e suas características



Fonte: Extraído e adaptado – Keidanren – Japan Business Federation

O principal desafio será inverter a ordem das coisas, posicionando a tecnologia a favor do ser humano e não como uma extensão das máquinas. A Revolução 4.0 que se caracterizou pelo desenvolvimento dos sistemas de produção da indústria, de forma disruptiva, gerou inúmeros benefícios como redução de custos, eficiência de processos e aumento da produção. Nesse contexto, a proposta da Sociedade 5.0 é colocar esse sistema a serviço e benefício do ser humano, com a pretensão de melhorar a qualidade de vida em sociedade.

Na Sociedade 5.0, a expectativa é de que o sistema produtivo e o desenvolvimento da tecnologia não sejam

considerados “inimigos”, mas grandes aliados na construção genuína de um mundo melhor para todos, sem distinção, viverem coletivamente.

CRIATIVIDADE E SOCIEDADE SOB O OLHAR DE CSIKSZENTMIHALYI

Mihaly Csikszentmihalyi (1934 -) é um psicólogo da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, que ficou conhecido a partir de seu conceito sobre o *Flow* e as experiências que fluem. Segundo ele, algumas experiências humanas possuem certo fluxo e quando fluem permitem a ocorrência de processos criativos, isto é, que incluem “um elemento de novidade e descobrimento” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 139).

Uma de suas primeiras publicações, que se chama *A Psicologia da Felicidade*, datada de 1990, foi traduzida no Brasil em 1992 e apresenta o conceito chave de sua Teoria da Criatividade. Com base na definição de “experiência ótima”, aquela que flui, refere que nela há “um estado de consciência quase automático” em que “tudo vai bem”. Trata-se de uma modalidade de experiência que gera prazer e que se distingue de outras ações humanas, pois ainda que seja uma atividade difícil, sempre amplia as capacidades humanas (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 139).

O autor a denomina ainda, uma experiência autotélica (que tem um fim em si mesma), que está relacionada ao contentamento e ao significado para a própria existência,

Em sua extensa produção bibliográfica enfatiza a importância do ambiente na vida cotidiana do ser humano e costuma destacar que ao invés de perguntarmos – o que é a Criatividade? – é preferível perguntar: “onde está?”.

(CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 46) Isso porque para sua perspectiva de entendimento, a Criatividade não é um fenômeno individual, mas inter-relacional que é fruto da troca do ser humano com seu ambiente. Para o autor, a Criatividade “deve ser expressa em termos que sejam compreensíveis aos outros, deve ser aceita pelos peritos do âmbito e, finalmente, deve ser incluída no campo cultural a que pertence” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 46). Aliás, sustenta que ela promove o desenvolvimento cultural e, portanto, influencia “a qualidade de nossas vidas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 26).

Adverte Csikszentmihalyi (1998, p. 41), que a Criatividade não é o mesmo que “pensamento criativo”, pois não se trata de processos subjetivos mas de “interação entre pensamentos de uma pessoa e um contexto sociocultural” e portanto, deve ser observada na ótica da interatividade e em relação a seus elementos participantes: a) o campo de atuação inserido na cultura e que possui regras e procedimentos simbólicos; b) o âmbito que reúne todos os indivíduos que enquanto juízes agem dando acesso ao campo; c) a pessoa que expressa uma nova proposta e é incluída em um campo ou cria um novo campo (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 46). A aceitação do novo em determinado campo, pode ser atribuído à “causalidade”, “perseverança” ou ainda, ao fato “de estar no lugar oportuno no momento oportuno” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 47), isto é, nem sempre a proposição inovadora pode não ser reconhecida por circunstâncias casuais, o que chama a atenção para a importância da comunicação e da atitude perseverante daquele que quer oferecer uma nova contribuição. Conclui o autor que “o traço de

Criatividade pessoal pode ajudar a gerar a novidade que modifica certo campo, mas não é uma condição suficiente nem necessária para ele” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 47); o que importa em termos de garantias sobre os acréscimos reconhecidos em determinados domínios, é a comunicação.

É interessante analisarmos a relevância dada ao ambiente pelo autor, que destaca também de que maneira, o âmbito determina o índice de Criatividade. Refere que existem três formas básicas: 1- quando não estimula a novidade e ela emerge, portanto, de modo reativo; 2- quando estimula exageradamente, oferecendo prêmios por exemplo; 3- quando estimula a inovação de modo conservador pois a propõe em conformidade com o sistema social que a apoia e incentiva, muitas vezes estabelecendo barreiras à entrada de novos membros no campo (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 63-64).

Na perspectiva da valorização do ambiente como agente facilitador da Criatividade, Csikszentmihalyi (1998) afirma que certos ambientes, por suas características peculiares, podem colaborar com o desenvolvimento de determinados projetos criativos, o que implica contribuir com os rumos do futuro da realidade planetária.

O autor em seu livro *El Yo Evolutivo* de 2008, em que propõe discutir o conhecimento acumulado da evolução humana, afirma que a consciência reflexiva é um patrimônio do ser humano (CSIKSZENTMIHALYI, 2008, p. 23-24) e que conhecer as forças que a determinam pode nos libertar da influência opressiva do passado promovendo melhor qualidade de vida e desenvolvimento humano individual e coletivo.

Csikszentmihalyi (2008, p. 407) em sua análise da construção do futuro propõe nos guiarmos por quatro “axiomas sugeridos pela lógica da evolução” – 1) “Somos parte de tudo que nos rodeia”; 2) “Não negue a própria singularidade” na medida em que sensações, pensamentos e ações devem estar enraizados no próprio conhecimento e experiência pessoal; 3) “Somos responsáveis por nossas ações” e isso significa que se temos autocontrole sobre nossa mente e ações, sobretudo em relação aos desejos, colaboramos amplificando a ordem ao nosso redor; 4) “Temos que ser mais do que somos” na perspectiva de que o Eu “é uma construção criativa” e nunca estará concluído.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FUTURO

Segundo Frey (2001), a forma como se imagina o futuro altera as próprias ações no presente, então não é apenas o presente que constrói o futuro, mas o futuro também constrói o presente, o que se faz no momento presente afeta quem seremos no futuro e deixa o passado modificado, são tempos profundamente entrelaçados.

Na linha tênue entre passado, presente e futuro, quase incognoscível, há uma complexa reflexão sobre tempo-espaço, como, por exemplo, na Filosofia: quem somos e quem seremos; na psicologia: como a compreensão do tempo afeta o ritmo da vida das pessoas e o mundo ao seu redor; e na física quântica: passado, presente e futuro sim, podem coexistir.

A vida se resume no tempo presente, não se tem domínio sobre o passado ou futuro, ninguém existe a um segundo atrás e nem a um segundo à frente, a existência

humana se resume no tempo presente, no aqui e agora, mas após a leitura desse parágrafo o que ficou é passado e o momento em que se está já e futuro, tempos interconectados, segundo Skow (2015), somente o presente é percebido, enquanto passado e futuro existem como em outra dimensão, é o tempo como parte do tecido espaço-temporal do universo.

“Nossas visões do futuro determinam nossas ações hoje.” (FREY, 2001, posição 1670), as pessoas tomam decisões no presente com base na interpretação que fazem sobre o futuro e essa interpretação tem como base crenças e valores que formam sua visão de mundo. Então, se houver uma mudança de perspectiva de mundo na visão das pessoas sobre o futuro, muda-se a forma como elas tomam decisões e isso altera as ações do presente e do futuro.

O entendimento e a concepção do futuro estão embasados na capacidade de compreender quais tendências estão moldando os negócios e a sociedade e quando elas podem vir se materializar em produtos e serviços, considerando um contexto de mundo onde o caos intervém e, segundo Hock (2016), até mesmo no caos há um padrão, mesmo que o padrão seja não ter padrão. Esse é o estado fluído, marcado por situações em que o imprevisível pode acontecer, então surge a necessidade do ser humano ser criativo e inovador para se adaptar a esse ambiente confuso, fragmentado e fluído como padrão.

Para Frey (2001), a melhor maneira de testar uma teoria futurista ou uma nova Tecnologia, deve ser sua viabilidade de uso, quanto ela é capaz de transformar comportamentos e quanto pode permanecer com o passar do tempo e das tendências. Mark Weiser (1952 – 1999),

conhecido por criar o termo “Computação Ubíqua” em 1991, como uma maneira de se referir a todos os dispositivos digitais conectados ao mesmo tempo em qualquer lugar e de maneira tão natural que as pessoas nem notam que todos estão conectados, disse:

As tecnologias mais profundas e duradouras são aquelas que desaparecem, elas se dissipam nas coisas do dia a dia até se tornarem indistinguíveis, ou seja, a mudança não acontece quando a sociedade adota novas tecnologias, mas ela adota novos comportamentos influenciados pela tecnologia. (WEISER, 1991, p. 94).

Observar o presente e participar desse sistema dinâmico que é a vida é fundamental para desempenhar um papel ativo na progressão do presente para o futuro a favor de uma sociedade melhor.

Na velocidade, profundidade e extensão que a tecnologia digital tem evoluído, com novidades que impactam a vida das pessoas diariamente, Souza (2018) sinaliza que mais importante quanto estar atento e produzindo inovações é de fato começar a entender que impactos toda essa Tecnologia está produzindo no dia a dia da sociedade, dos sistemas de governo, das empresas e buscar um plano concreto para uma profunda integração da tecnologia em favor do ser humano.

Nesta perspectiva de análise, o olhar sobre a Criatividade como experiência humana que tece o presente com progressão ao futuro, nos convida a entender como ela se entrelaça com o desenvolvimento tecnológico da atualidade e pode favorecer os processos da comunicação, da saúde, da educação e tantos outros que estruturam a vida prática na atualidade.

Mihalyi Csikszentmihalyi e outros autores que trazem reflexões sobre o prazer de viver e o valor de bem viver, põem os auxiliar nas discussões sobre as melhorias que a Tecnologia e outros avanços presentes no cenário da existência humana no século XXI significam. É importante mencionar ainda, que certas capacidades, como a Criatividade não podem ser ensinadas, embora possam ser aprendidas e, que, o conhecimento que alcançamos sobre a natureza humana ainda está longe de ser suficiente para que tomemos as melhores decisões, individuais e coletivas, sobre os estilos de viver que não afetam o ecossistema, ou aquelas que priorizam a não discriminação social, isto é a igualdade de direitos, a todos indistintamente.

REFERÊNCIAS

- ANNUAL Report 2019 – Keidanren Policy and Action. In: **Keidanren Japan Business Federation**. 2019. Disponível em: < https://www.keidanren.or.jp/en/profile/Keidanren_Annual_Report2019.pdf >. Acesso em: 11 out. 2020.
- AUTOMATION, skills use and training. In: **OECD Social, Employment and Migration Working Papers**. 2018. Disponível em: < https://www.oecd-ilibrary.org/employment/automation-skills-use-and-training_2e2f4eea-en >. Acesso em: 03 nov. 2020.
- BRADFORD, Skow. **Objective Becoming**. 1 st ed. Kindle: Oxford, United Kingdom, 2015
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihalyi. **A Psicologista da Felicidade**. Tradução de Denise Maria Bolanho. São Paulo: Saraiva, 1992.
- _____. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós, 1998.
- _____. **El Yo evolutivo – una psicología para un mundo globalizado**. Barcelona: Kairós, 2008.

- FREY, Thomas J. **Communicating with the future**. 1 st ed. Colorado (USA): E-book Kindle, 2001.
- GABRIEL, Marta. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- HITACHI-UTokyo Laboratory (H-UTokyo Lab.). **Society 5.0 – A People-centric Super-smart Society**. 1st ed. Tóquio, Japan: Tokio, E-book Kindle, 2020.
- HOCK, Dee. **Nascimento da Era Caórdica**. Tradução de Fernando Didimo Vieira. 2a ed. São Paulo: Cultrix, 2016.
- MODERN society has reached its limits. Society 5.0 will liberate us. (2019). In: **Word Economic Forum**. Disponível em: < <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/modern-society-has-reached-its-limits-society-5-0-will-liberate-us/> >. Acesso em: 05 out. 2020.
- JAPAN pushing ahead with Society 5.0 to overcome chronic social challenges. (2019). In: **Unesco Science Report Towards 2030**. Disponível em: < <https://en.unesco.org/news/japan-pushing-ahead-society-50-overcome-chronic-social-challenges> >. Acesso em: 05 out. 2020.
- KUPPER, Daniel ET AL. **Advanced Robotics in the Factory of the Future**. March, 27, 2019. Disponível em: <<https://www.bcg.com/publications/2019/advanced-robotics-factory-future.aspx>>. Acesso em: 11 out. 2020.
- PERELMUTER, Guy. **Futuro presente – o mundo movido à tecnologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, E-book Kindle, 2019.
- OSBORNE, Michel; FREY, Carl Benedikt. **Automation and the future of work – understanding the numbers**. n.13 - april, 2018. Disponível em: < <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/blog/automation-and-the-future-of-work-understanding-the-numbers/> >. Acesso em: 03 nov. 2020.
- SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. 1ª ed. São Paulo: Edipro, 2016.
- SOUZA, Erick. **Entenda Sobre Indústria 4.0: A Quarta Revolução Industrial que estamos vivendo hoje!** São Paulo: E-book Kindle, 2018

- RAUTENBERG, Sandro; CARMO, Paulo Ricardo Viviurka do. Big Data e Ciência de Dados: complementariedade conceitual no processo de tomada de decisão. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**. v.13, n.1, p.56-67, 2019. ISSN 1981-1640. Disponível em: < <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/8315/5641>>. Acesso em 11 out. 2020.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SOUZA, Caio Fernandes de. Internet e subjetividade - Um debate preliminar **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 83, p. 294-312, jul-dez, 2012.
- SOCIETY 5.0 Co-creating the future. (2018). In: **Keidanren Japan Business Federation**, 2018. Disponível em: < http://www.keidanren.or.jp/en/policy/2018/095_booklet.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.
- THE FUTURE of jobs employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial. (2016). In: **World Economic Forum**. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.
- WEISER, Mark. The Computer for the 21 St Century. **Scientific American** (USA), v. 265, n. 3, p. 94-105, september 1991,. Disponível em: < www.jstor.org/stable/24938718 >. Acesso em: 11 out. 2020.

7

A Criatividade na Psicologia da Gestalt e Gestalt-Terapia: Um recorte pela experiência profissional

Beatriz Picolo Gimenes¹

RESUMO

Este capítulo visa compartilhar as diferenças entre Gestalt, *Gestalten*, Gestaltismo, Psicologia da Gestalt e Gestalt-Terapia. Parte de um breve histórico apresentando conceitos da Psicologia da Gestalt, para refletir sobre a “Boa Forma” como Criatividade e seus princípios nesse domínio. Esclarece sobre em que consiste a Gestalt-Terapia e sua interlocução com a capacidade relativa à Criatividade, discutindo o resultado criativo e o processo potencializador de valores, inerente ao ser humano, sob o olhar clínico e da atenção da prática profissional. O presente estudo finaliza com o exemplo pessoal na elaboração da experiência de construção desta comunicação.

Palavras-chave: Criatividade. Psicologia da Gestalt; Gestalt-Terapia.

INTRODUÇÃO

“A ansiedade é o vácuo entre o **agora** e o **depois**”. E, “Se você estiver no **agora** não pode estar ansioso, porque a excitação flui imediatamente em atividade espontânea”

¹ Doutoranda em Ciências (UNIFESP). Mestre em Psicologia da Saúde (UMESP). Graduada em Matemática (FAFILABC); em Psicóloga Clínica (UniABC) e Gestalt-Terapeuta Sistêmica. Especialista em Psicopedagogia, Psicobiofísica, Terapeuta Familiar Sistêmica e Terapeuta em Reabilitação Visual/VSN. Docente em Desenvolvimento Humano, Psicomotricidade, Arteterapia e Ludicidade. Email:beatrizpgimenes@gmail.com

– cita Perls. (1977, p. 15-16). E guiando-me pela intuição, sem me deixar levar por sentimentos que adviriam antes dessa realização, porque me inibiriam interrompendo meu fluxo de pensamento e *insights*, então, atendi ao que Perls afirma, que se eu estiver no **agora**, sou “criativo, inventivo. Se seus sentidos estiverem preparados, e seus olhos e ouvidos abertos, como em toda criança pequena, você achará a solução.” Assim, entreguei-me à pesquisa do tema, sem ansiedade, vivenciando o aqui e agora, deixando-me fluir... Criativamente!

**GESTALT, GESTALTEN, GESTALTISMO /
PSICOLOGIA DA GESTALT OU DA FORMA
GESTALT E GESTALTEN EM EXPERIMENTOS
PSICOBIOFÍSICOS**

Gestalt provém da palavra de origem alemã **Gestalt**, cujo significado em português, é **forma**, daí, Psicologia da Gestalt/Forma. Relata-nos Engelmann (2002, p. 2), psicólogo e filósofo brasileiro (1931-2013), mas cientista empírico - como se considera, que, naquele país, esse substantivo tem dois significados distintos, provenientes do idioma alemão antigo: “forma” e outro, “uma entidade concreta que possui entre seus vários atributos a forma”, usado pelos gestaltistas do grupo de Berlim; ou seja, esse termo é substantivo e qualificativo simultaneamente, e a palavra **Gestalten**, é usada como plural. Todavia, há ainda outro significado para ela “o que é colocado diante dos olhos, exposto aos olhares”, de fonte bíblica, em 1523. (CARRIJO et al., 2012; BARRETO, 2017).

Assim, por essas informações, concluímos que esse termo existe muito antes da criação da **Psicologia da**

Gestalt (ENGELMANN, 2002; BARRETO, 2017), pois ela nasceu da observação de Max Wertheimer, no ano de 1910, que, viajando de férias em um vagão de trem, notou a disposição de duas luzes em um sinal ferroviário, que apagavam e acendiam alternadamente, dando-lhe a impressão que existia uma única luz que assim o fazia.

Esta **ilusão de ótica** dos movimentos, percebida e assim classificada por ele, instigou-lhe a replicar o experimento; para tal, realizou-o com Wolfgang Köhler, que lhe oferecera condições para isso, que trouxe Kurt Kofka, e esposa, a se submeterem ao experimento. Após análise, Wertheimer concluiu do que realmente se tratava, um processo contínuo visto como uma Gestalt.

Entretanto, prossegue Engelman (2002), Wertheimer já trazia influência de pesquisadores anteriores, da área de Psicofísica, campo muito explorado na época, pois Ernst Mach (1838-1916), físico, e Christiam von Ehrenfels (1859-1932), psicólogo e filósofo, estudavam sobre as sensações de espaço-forma (formato psicológico) e tempo-forma (formato físico), podendo ser considerados como os mais diretos precursores da Psicologia da Gestalt. (JACÓ-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2006; BARRETO, 2017).

Após três anos, Wertheimer esclarece que a facilidade daquele experimento inicial, era pela simplicidade e ordem dos estímulos como se apresentavam, usando controle-tempo; pois a percepção de objetos individuais eram Gestalten (lâmpada acesa-apagada), e a de relacionamento, uma Gestalt (muitas lâmpadas); definindo **percepto** como “aquilo que é visto pelo observador após dois estímulos apresentados com um intervalo entre eles de

200 milissegundos”. Conclui então não ser ilusão de ótica, mas um processo contínuo, visto como Gestalt, o **movimento fi- phi**. (ENGELMANN, 2002; MORAES, 2006).

Mas, por que esse exemplo é mencionado? Para explicar que o **Gestaltismo** considera os fenômenos psicológicos como totalidades organizadas, indivisíveis, articuladas, isto é, configurações, Gestalten. Ou seja, o cérebro recebe estímulos e, pela percepção, manifestam-se de forma organizada e integrada, por inteiro. (ENGELMANN, 2002; MORAES, 2006).

GESTALTISMO, PSICOLOGIA DA GESTALT / FORMA E CONCEITOS

Cada experiência do organismo é imediatamente organizada, pois nas vivências psicológicas, percebidas, é identificada “a presença de uma ordem, [...] que é interna ao domínio da sensibilidade”. “O que se percebe são relações e não sensações”, pois a ordem está inerente ao percebido. Pode-se dizer, então, que **forma** é substantivo. (MORAES, 2006, p. 309).

As **Gestalten**, percebidas em primeiro lugar, podem ser decompostas em partes. Mas, as partes são sempre partes da **Gestalt** formadora. Está completamente errada a sentença, atribuída falsamente aos gestaltistas, de que “o todo é mais do que a soma dos elementos”. **A psicologia da Gestalt é diferente daqueles que falam em soma de elementos**. Pelo contrário, a Gestalt, de início, vai ser dividida em partes. A Gestalt é anterior à existência das partes. A determinação é de cima ou descendente e não de baixo ou ascendente. (ENGELMANN, 2002, p. 2). (grifo da autora)

Sintetizando, **Gestaltismo**, Psicologia da Gestalt / Forma originou-se na Alemanha, no início da primeira década de 1900 (1910-1912), como a abordagem teórica mais coerente e coesa da História da Psicologia, foi considerada a terceira força, com a preocupação de seus articuladores construir uma teoria consistente e com um resistente método: **fenomenológico-descritivo** (Ciência psicológica), considerando os “fatos explicativos” derivados dos “fatos descritivos”, pois descrever implica “o quê” e o “como” (estrutura e função). (MORAES, 2006, p. 312).

Engelmann (2002) considera essa teoria expandindo-se como **Teoria Gestáltica Ampla** sobre o Universo; todavia, há quem aponte alguma deficiência teórica (HOLANDA, 2009), como a de não apresentar uma clara teoria do desenvolvimento ou de psicopatologia, justificando, por isso, a baixa aderência da Gestalt no âmbito acadêmico.

Na concepção gestaltista, **isomorfismo psicofísico** (mesma - **iso**; forma - **morfismo**) é um princípio estrutural, por haver “identidade de estruturas entre o percepto e o evento cerebral” (também considerado isomorfismo **psiconeural**); pois, a Fisiologia e Psicologia relacionam-se racional e coerentemente, porque “é fundamental o conceito de campo, em que os fenômenos psicológicos acontecem”. (MORAES, 2006, p. 312).

Portanto, Koffka (1975, p. 692) aponta que a demonstração de Köhler, sobre as *Gestalten* físicas, “criou os alicerces para uma nova unificação da natureza e da vida”, sendo que a ordem impregna a natureza inorgânica, e o isomorfismo, de Weterheimer e Köler, integra a mente a ambas; conclui, opondo-se à orientação clássica em

Psicologia, que a Psicologia da *Gestalt* caracteriza-se por promover uma integração entre Ciência e experiência. (ENGELMANN, 2002; MORAES, 2006).

Qual é o significado da **experiência humana** vista pelo Gestaltismo? Em sentido implícito da experiência, ela é definida pela relação fundamental existente entre a figura e o fundo, com heterogeneidade mínima, pois sem isso, não haveria cognição alguma. Assim, a figura delimita-se como o objeto representado, ao se destacar de um fundo; todavia, em um espaço onde não haja distinção entre ambos, não acontece conhecimento. (MORAES, 2006).

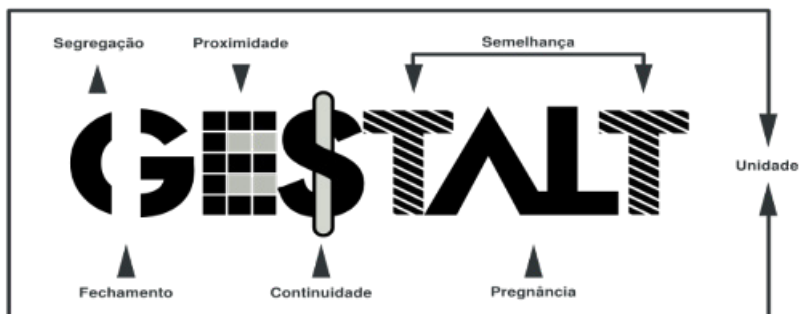
E como se apresenta a organização interna da figura, que é uma *Gestalt*? Ela é explicada pela relação de “coesão interna” entre todo-parte, sendo a parte um caso particular da relação figura-fundo. Uma parte é definida pela função dinâmica desempenhada na estrutura em que está inserida, de modo que a parte articulada em um todo, é diferente dessa mesma parte, estando isolada, ou funcionando em outra totalidade. Então, o significado de “parte” é relativo, vinculado à estrutura, logo, o seu significado decorre de sua posição determinada na estrutura. (MORAES, 2006).

As ações humanas, tanto quanto a consciência de ouvir ou de olhar, e não somente a experiência, são *Gestalten*, com função como um todo – configurações. E exemplificando pelo jogo de futebol e seus competidores, os “deslocamentos são verdadeiras linhas de força num campo comportamental, mudando a variável configuração dos jogadores e dirigindo suas ações”, com o desempenho motor ligado às variáveis visuais, estando o pensamento lógico como que alheio a essa *performance*. (KOFFKA, 1975, p. 55)

Quanto aos correlatos fisiológicos da percepção e da ação, não são excitações individuais, mas eventos unificados, como Wertheimer o ressaltou, *Gestalten*; ele acreditava na Teoria da *Gestalt*, analisando os acontecimentos **conscientes**, e, igualmente, funcionando em **base fisiológica**, pois os processos fisiológicos centrais não deveriam ser vistos como soma de elementos, mas como processos integrados. De modo que, os gestaltistas são cientistas empíricos primeiramente, e, ao observar o problema, são pesquisadores holistas. (ENGELMANN, 2002).

Logo, o **homem** é concebido, como um **organismo unificado**, integração entre corpo e mente. Reconhece que os **pensamentos** e ações são feitos da mesma matéria, cujas ações físicas são inter-relacionadas às mentais - conceito baseado na doutrina holística. (PERLS, 1981).

PSICOLOGIA DA GESTALT E CRIATIVIDADE



Da esquerda para direita

LETRA G – Segregação e
Fechamento;

LETRA E – Proximidade;

LETRA S – Continuidade;

LETRAS T – Semelhança;

LETRAS A e L – Pregnância; e, o CONTORNO – Unidade

(BRITO, 2015)

Para o Gestaltismo, a **lei da boa forma** expressa que a **organização** das estruturas manifesta-se por meio de sete princípios, para Criatividade usada na Comunicação Visual, são: **Pregnância** - Lei da boa forma ou lei básica da percepção da Gestalt; **Segregação** - Desigualdade de estímulo, que gera hierarquia de importância e ordem de leitura; **Semelhança** - Elementos de mesma cor e forma tendem a se aproximar e constituir unidades / estímulos em grupos por semelhança; **Unidade** - Um elemento encerra-se em si mesmo e, muitos, podem ser percebidos como um todo; **Proximidade** - Elementos próximos tendem a se agruparem visualmente, sendo a unidade interna do todo; **Simplicidade** - Tendência à harmonia e ao equilíbrio visual; e, **Fechamento** - Formas interrompidas, com preenchimento visual de lacunas. (BRITO, 2015).

Há a noção de **insight** (discernimento / **fechar a Gestalt**), expressando a inteligibilidade inerente do mundo percebido, que integra a experiência com a natureza criativa humana, sendo o “fato descritivo e o funcional, [...] duas faces da mesma moeda”. (MORAES, 2006, p. 314).

Koffka (1975) conceituou a Psicologia da *Gestalt* teoricamente, como: consciência, comportamento, campo/comportamento; relação causal e o meio geográfico; meio comportamental e os aspectos visuais; o campo das sensações (estímulos proximais) e das percepções (secundários); constâncias e interpretação; figura/ fundo e pregnância; ego e estrutura espacial; ego e fronteiras; percepção e aprendizagem; reorganização em percepção; **traço** (aquisição mental com registro cerebral) e campo; hábito, energia e organização, entre outros.

Como a Gestalt analisa o gosto humano sobre quem aprecia uma obra de arte?

Quais são as aparências próprias que pertencem legitimamente à estética?

Koffka (1975, p. 361 e 515) introduz um conceito novo, e afim, à categoria de estrutura - a **classe**, com **característica temporal** do meio comportamental total, para explicar o meio comportamental, independentemente de seu valor estético, dizendo ser valioso “ter o tempo na estrutura de mundo”. Assim, “estilo, moda, maneirismo e até, com frequência - a própria moral, tudo são manifestações do mesmo princípio fundamental, [...] **esquemas de classes**, com seus níveis particulares”, cujo desempenho é comparável ao da estrutura espacial, que, também, colocam as coisas em seus lugares. E sobre tempo, discute mais adiante, com as funções da **memória**, tendo três hipóteses: unidades temporais, recordação (reprodução) e reconhecimento.

Prossegue analisando a **percepção**, e sua **reorganização**, fundamental para maior valor de sobrevivência da **melhor organização** (boa forma / configuração). “Padrões caóticos não têm **fronteiras** bem definidas, para que se mantenham unificados e segregados, nem estabilidade interior” e, dispõem de um escasso poder de resistência às forças exteriores, pois a “[...] preservação de um **traço** [aquisição mental] é uma função de sua própria estabilidade”. Assim, é “impossível aprender séries de sílabas sem nexos, na ausência de ritmo, isto é, sem o menor vestígio de articulação” entre os elementos – não relacionados. (KOFFKA, 1975, p. 517).

Que espécie deve ser o traço para produzir uma nova resposta?

O traço determina o **campo comportamental** e forma um **sistema organizado**. Por meio da aptidão motora, da percepção e do pensamento relacional, novos desempenhos ocorrem e devem acontecer em um campo, que é determinado por experiências anteriores - o campo do processo atual deve ser aquele dos traços de processos anteriores, para nova resposta. Sendo, pela teoria dos esquemas, há duas concepções entre processo e traço: a construção do esquema (atividade que corresponde a todos os processos) e o esquema construído (um estado que resulta dessa atividade). E Lewin alerta, que “para que um processo ocorra, a energia capaz de realizar o trabalho deve ser libertada”. Logo, “para qualquer evento mental, deve ser levantada a questão sobre a origem das energias efetivas”. (KOFFKA, 1975, p. 525 e 581).

Um componente importante em *Gestalt* é a **intuição**, que se relaciona com o **insight**, já mencionado, que implica “na existência de processos de organização e reorganização”, como resultado de experiências já vivenciadas e não místicas, pois, em certas condições, nem os antropóides manifestam condutas de ensaio-erro, afirmava Köhler. (KOFFKA, 1975, p. 636).

Todavia, como uma organização atinge o sucesso? E por que o comportamento humano difere das diferentes espécies e elas entre si? A base é o fator **inteligência**, cuja resposta refere-se em termos de condições orgânicas internas de suas organizações (estruturas) possíveis e com especialidades. Cada **organização** tem diversos aspectos: estabilidade, rigidez, complexidade, grau de articulação,

entre outros; logo, provavelmente, não exista só um tipo de inteligência, mas diferentes tipos; de modo que, cada organização com suas características, terá a espécie de inteligência, que lhe favorecerá para assim se comportar. (KOFFKA, 1975, p. 654).

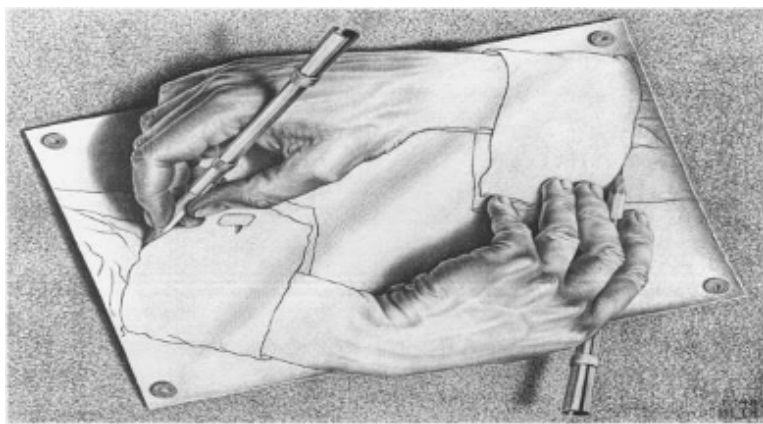
Os grupos sociológicos caracterizam-se na Psicologia da Forma, mediante a **força do caráter** da *Gestalt*, determinada por Köhler, como o “**grau de interdependência** [coesão] das partes. Quanto mais forte a *Gestalt*, mais cada uma de suas partes dependerá de todas as outras e, quanto maior a dependência, mais afetará cada um dos aspectos delas”. Portanto, o conceito de ***Gestalt***, subentende o termo **organização** e, reafirmando Köhler, essa palavra significa “uma entidade concreta, individual, que existe como algo destacado e que tem uma forma, ou configuração, como um de seus atributos”. Portanto, a organização é o processo que leva a uma *Gestalt*, envolvendo a lei de pregnância, pois “sua essência é a razão de sua existência”. (KOFFKA, 1975, p. 658 e 691).

Quanto à Criatividade, qual sua relação com a organização? Ela é definida, pela Psicologia, como um conjunto de processos mentais, ideia central dos estudos sobre Resolução de Problemas e, às vezes, superior ao da **inteligência**, tendo suas primeiras análises cognitivas realizadas por Helmholtz e Poincaré, que consideraram que “o pensamento criativo produz-se numa série de etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação”. (SEABRA. 2007, p. 3).

Em 1985, Sternberg e colegas analisaram a Criatividade, identificando opinião/crenças e o grau de distinção entre três conceitos: inteligência, **sabedoria** e Cria-

tividade, resultando como propriedades dos **indivíduos criativos**: *Ausência de convencionalismos* (ter o espírito livre); *Integração* (de informações distintas, ideias díspares ou teorias desvinculadas); *Gosto Estético e Imaginação* (apreciar/exercitar expressões artísticas, ter “gosto para”); *Flexibilidade e Decisão* (capaz de decidir, após criticar e mudar de direção); *Perspícacia* (saber se relacionar – sociabilidade); *Motivação e Reconhecimento pelos outros* (proatividade; valorizado pela clareza de expressão). (SEABRA, 2007, p. 4-5).

Conseqüentemente, a **Criatividade** envolve dois caminhos diferentes pelo estudo psicológico: 1. Criatividade como disposição inerente ao indivíduo, próximo da inteligência, vinculada à produção cognitiva (Psicologia Diferencial e, tida como um traço); e, 2. Como resultado de atuação mesclada entre aptidões e traços de personalidade (Psicologia do Pensamento, Psicologia Dinâmica e a Psicopatologia, cujo foco é a pessoa - SEABRA, 2007).



(ESCHER, 1994) “Hands Drawing” (*Desenhando-se*)
Gravura 69 – litogravura, 1948. (28,5x34cm)

Após essa breve reflexão sobre a Criatividade, relacionando-a com as Artes, escolheu-se como exemplo o artista gráfico holandês, Maurits C. Escher (1898-1972), que explorava “um universo exótico, da ilusão de ótica, com trocadilhos visuais e perspectivas distorcidas”, em cujos “trabalhos há humor, lógica e precisão”. Entretanto, a Psicologia da *Gestalt*, esclarece que esse processo dinâmico da percepção visual é uma função integradora entre a relação de figura e fundo, em que “o percebido é o resultado da relação dinâmica entre o que se apresenta e o que se insinua”. (ESCHER, 1994; MORAES, 2006, p. 317).

GESTALT-TERAPIA

“A **Gestalt-terapia** é a primeira filosofia existencial que se apoia em si própria. [...] O entrave das demais filosofias existenciais é a necessidade de se apoiarem em outras fontes”, (PERLS, 1977, p. 33). Sobre essa afirmação, Silva (2012) ratifica, destacando a “interlocução” como termo ideal para essa vinculação com outros saberes. E Lehmkuhl (2015) confirma que a *Gestalt-terapia* é influenciada pelo humanismo, existencialismo e fenomenologia.

Gestalt-terapia só aceita algo, se for exposto com toda a sua evidência. **Atitude fenomenológica** é quando se atém somente, “àquilo em que se dá à experiência” e, “tal como se dá, é chamado de **fenômeno**”. Ela é uma Ciência descritiva das essências da consciência e seus atos, tendo a **intuição** como via de acesso ao fenômeno, livre de juízos, entregando-se na compreensão. Como o fenômeno é independente, então, ele atinge a consciência por processos fenomenológicos: sensação, percepção, intuição e introversão, cuja **redução fenomenológica** é o retorno a

ela com seus correlatos. A **consciência** é ativa, viva e livre, dá sentido às coisas, e tem a **intencionalidade**, que implica em agir depois de uma conscientização, envolvendo **vontade e liberdade**. (SÁ, 2006, p. 319).

Na *Gestalt*-terapia há a visão holística do **indivíduo como uma totalidade**, valendo o princípio de interdependências entre todo-partes e o conceito de **aqui e agora**, da *Gestalt*, em que o momento presente, única possibilidade, é a realidade possível, considerando a existência humana como uma grande incógnita. E qualquer ato psíquico, precede a intenção, com condição primordial de **liberdade de escolha**, que permite projetar o que será sua vida. É o **ser-no-mundo**, em outras palavras, o homem é um ser se construindo, em um sentido, cuja essência surge como resultante de seus atos, individualizando-se, a partir do encontro verdadeiro com sua subjetividade, que o torna singular. (RIBEIRO, 1985; SÁ, 2006).

Como afirma o existencialista Sartre, o homem projeta seus valores pela escolha por ele criada, na qual está preso, pois mesmo evitando escolher, *já é uma escolha*, então, é impossível não escolher. Ao escolher, geram-se sentimentos de responsabilidade, o que traz angústias por perceber que terá que responder por si e pelo mundo. (SILVA, 2013).

Diante do colocado, *Gestalt*-terapia exalta as potencialidades humanas, valorizadas pelo ser em busca de si mesmo e de seu desenvolvimento; lida com o que há de positivo no potencial de vida, que o faz capaz de autogerir-se e de autorregular-se, pelos valores humanistas: dignidade pessoal, liberdade interior e Criatividade. (PERLS

et al. 1977; RIBEIRO, 1985; BUYS, 2006; LEHMKUHL, 2015; BARRETO, 2017).

Na *Gestalt*-terapia, uma organização, como proposição prática da *Gestalt*, além de haver nesta os vários princípios e conceitos já analisados, há, ainda, os mecanismos básicos: agressividade, ajustamento criativo, autorregulação orgânica, *awareness*, ciclo e bloqueio de contato (resistência) e outros. (PERLS, 1977; PERLS et al. 1977; PERLS, 1981; RIBEIRO, 1997).

Assim, para a *Gestalt*-terapia, o **homem** é um ser vivo e como tal, é um **organismo** e por possuir órgãos, se **autorregula**, controlado interiormente (**homeostase**), porém é controlado por fora, ou seja, pelo meio ambiente (troca gases, comida, líquidos) e depende de outros (troca amizade, amor, raiva... sentimentos, emoções e conhecimento). “Nós não somos uma soma das partes, e sim uma ‘coordenação’ [...] muito sutil de todos esses diferentes pedaços que compõem o organismo”. E considera **saúde** como o equilíbrio apropriado da coordenação de tudo aquilo que o homem é. Destacando o não uso do verbo *ter*, para manter o sentido de integração, do contrário, enfatizaria a ideia de divisão. (PERLS, 1977, p. 20).

Daí, na abordagem existencial, para o **organismo** existir como um todo de relações internamente, vinculado com a natureza, **prevalecendo o verbo ser e estar**, significando que aonde quer que o homem vá, leva consigo sempre uma espécie de mundo junto. De modo que, onde houver comunicação, é que houve a união das partes em comum desses universos, cujo jogo entre os dois, iniciado entre o **eu** e **você**, passa para o **nós**, como novo fenômeno - **encontro mútuo**; pois ambos passaram por um **ciclo**

de contato à retração. (PERLS; GOODMAN; HEFFERLINE, 1951; RIBEIRO, 1997; BARRETO, 2017).

Foi por volta de 1950, que foi criada a *Gestalt*-terapia, por Fritz Perls, fundador principal, com conceitos da doutrina holística do Zen Budismo, da Psicologia da *Gestalt* / Forma, da Análise de Caráter de Reich, da Teoria Organísmica de Kurt Goldstein, da Teoria de Campo de Kurt Lewin e da Psicanálise, com abordagem psicológica e terapêutica, além das influências filosóficas mencionadas. Embora esteja relacionada com a Psicologia da *Gestalt*, não é a mesma coisa, pois seu objetivo é de contatar com os fenômenos e as pessoas, dinamicamente, pelo processo de ressignificação da vida. (PERLS, 1977; RIBEIRO, 1985; BARRETO, 2017).

Assim, **comportamento**, sendo função de campo, ele independente do passado no processo *Gestalt*-terapêutico e, as emoções e os sentimentos do indivíduo, apesar de já vivenciados, podem ser recuperados e (re) experienciados, no aqui e agora, cujo objetivo é ajudar o indivíduo a tomar consciência e resolver o fenômeno em questão, que está impactando sua vida. (PERLS, 1981; STEVENS, 1988).

CRIATIVIDADE E GESTALT-TERAPIA

A **Criatividade** é de natureza intrínseca, **faculdade essencial e vital** ao ser, e sua manifestação é permitir fluir a própria essência como ente humano. Quem busca a psicoterapêutica pela *Gestalt*-terapia, pode se abrir com curiosidade e confiança ao ponto de encontrar o desconhecido, experienciando o recurso criativo como fundamental para esse processo de auto-regula-

ção organísmica - capacidade interativa de se atualizar. E, para isso acontecer, urge que o indivíduo expresse ideias relevantes e inusitadas, como respostas novas para as situações conflituosas, passando a viver de maneira mais saudável e agradável. (ZINKER, 2007; CARDELLA, 2014; FRAZÃO; FUKUMITSU, 2015; FREITAS, 2016).

No campo psicológico há um jogo de força que leva o indivíduo a procurar uma boa-forma (*Gestat*), encontrada em situações bem estruturadas (Configuração), porque ela depende da percepção do estímulo, mediatizada pelo conteúdo percebido, envolvendo valores e crenças pessoais. Em síntese, o contato não é apenas uma aproximação ou intimidade, requer que os seres estejam singularizados, distantes, e que ousem se desafiar para o encontro. Então, o contato é energia vital de crescimento, meio para mudanças **em si** e para experiência que se tem do mundo. (PERLS, 1977, 1981; ZINKER, 2007).

O indivíduo em seu ambiente, encontrando-se em **Awareness total** - processo de estar em contato vigilante com os eventos mais importantes do campo, pode, a cada encontro realizado (fechado), considerá-lo uma **experienciação** positiva. Essas totalidades significativas novas, promovidas pelo processo da reorganização perceptiva, são resultantes da Criatividade do organismo - a percepção óbvia imediata de uma unidade entre elementos, que no campo aparentam ser díspares. (ZINKER, 2007; LEHMKUHL, 2015).

Os *Gestalt*-terapeutas acreditam que a percepção está relacionada recíproca e diretamente com a Criatividade, pois seu desenvolvimento implica em au-

mentar a percepção pessoal, e, para isso, é necessário reorganizar os valores de outra maneira, do antes já organizado (estruturado), logo, isso é **criar**; este é o **papel criativo** inerente ao indivíduo aplicado no meio comportamental, pela liberdade de escolha no agir. Estabelece, portanto, a existência de uma cultura de hábitos saudáveis, experienciada no campo das possibilidades e sensibilidade, com *awarness* suficiente, a fim de que no universo de figuras existentes, haja articulação criativa. (ZINKER, 2007; CARDELLA, 2014; LEHMKUHL, 2015).

Portanto, a Criatividade é a magnitude de grandeza do indivíduo diante das possibilidades enquanto expressão pessoal, decorrente da *awareness* “pelo ato de coragem, quando se dispõe a arriscar-se” para experimentar um momento inusitado. E, o **ajustamento criativo** implica em superar a hesitação de mudança continuamente, maneira pela qual tem se comportado, auto regulando e **adaptando-se**, deixando o registro de marcas de si pelo caminho da vida, tornando-o próprio; sobrepondo as relações não funcionais pelas saudáveis, permitindo ao organismo o fluxo contínuo de **percepção completa**, subjetivando as circunstâncias adversas com o colorido criativo de seus traços. (ZINKER, 2007; CARDELLA, 2014; LEHMKUHL, 2015; FREITAS, 2016; BARRETO, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante cada ciclo de contato humano podem ocorrer interrupções e a energia pode ficar estagnada ou ser prolongada. Logo, começam a surgir os distúrbios de

contato. Um grande avanço da *Gestalt*-Terapia é o fato de compreender o indivíduo, observando a forma como este se satisfaz e estabelece essa proximidade: com o meio, pessoas... É uma questão de campo.

A realidade fenomênica (meio comportamental) do aqui e agora, é a maneira particular de como o indivíduo está interpretando determinada situação, que inclui: percepção (fenômeno psicofisiológico) e sensibilidade, componentes emocionais, objetivos conscientes e inconscientes, sonhos, situações passadas, entre outras, além de o campo social - formado pelo grupo e seu ambiente, ou seja, é o ser **presentificando** aquele momento.

Assim, para os *gestalt*-terapeutas, o indivíduo é como um **sistema aberto relacional**, cujos desejos e necessidade tornam-se figuras, e essas, quando conscientes, permitem-lhe o *insight* do que ele quer. E, para lograr sucesso mobiliza energia, movimenta-se em direção à realização, passando pelo processo do contato e do ajustamento criativo, enquanto **autoregulação** (homeostase do sistema) e da **sensibilidade** no campo comportamental. Então, pensando em Sartre, como existir é ir se fazendo **per si**, ele atingirá as metas-necessidades **em si** de pureza, justiça, beleza e verdade ao longo da vida.

Portanto, a conclusão desse estudo organiza-se como uma Gestalt valiosa, a partir de muitas *gestalten* menores que foram se constituindo, conquistando uma somatória de traços pelas percepções completas, durante um *continuum* ajuste criativo.

Atrevi-me a criar e recriar, aceitando em mim os conceitos da Gestal-terapia, sensibilizando-me mais gradativamente, superando a ruptura de limites orgânicos (exaustão física) em detrimento a pequenos prazeres imediatos, pela motivação maior - o vislumbre do final! O fechamento da Gestalt maior, que se completaria, lá na frente...

Ratifico, então, que a **criatividade é um ato de valentia**, e agora, cabe ao leitor avaliar-me, se o risco pelo desafio valeu a energia que dispendi. Todavia, para mim, durante esse processo criativo, em “cada agora” que surgia, **presentifiquei** o sabor fantástico de divino que há em cada ser humano, que se atualiza na possibilidade da **cocriação!**

REFERÊNCIAS

- BARRETO, C. E. S. Um estudo sobre a Gestalt-terapia na contemporaneidade. Curso de Graduação em Psicologia, Centro Universitário Augusto Motta, **Psicologia.pt** ISSN 1646-6977, Online, 02.07.2017. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0411.pdf>>. Acesso: 06 jul. 2020.
- BRITO, V. **Gestalt**. Sete princípios da boa forma; figura criada em 2013, postada em 2015. Disponível em: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e2/Gestalt.svg>>. Acesso: 04 ago. 2020.
- BUY, R. C. A Psicologia Humanista. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. Cap. 20, p. 339-348.
- CARDELLA, B. Ajustamento criativo e hierarquia de valores ou necessidades. In: FRAZÃO, L; FUKUMITSU, K. (Orgs.). **Gestalt-terapia**: conceitos fundamentais. São Paulo: Summus, 2014.

- CARRIJO, A. R. *et al.* Corpo em Terapia. **Faef Revistas Científicas Eletrônicas**. 2012. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/fHNn4dxLqGP-CIEa_2013-5-13-16-24-19.pdf>. Acesso: 06 jul. 2020.
- ESCHER, M. C. M. C. **Escher**: gravuras e desenhos. Lisboa: Taschen, 1994.
- ENGELMANN, A. A Psicologia da Gestalt e a Ciência Empírica Contemporânea. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 01-16, jan-abr 2002.
- FREITAS, J. R. C. B. A relação terapeuta-cliente na abordagem gestáltica. **Revista IGT na Rede**, v. 13, n. 24, p. 85-104, 2016. ISSN: 1807-2526. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs>> Acesso: 04 ago. 2020.
- HOLANDA, A. F. Gestalt-Terapia e abordagem gestáltica no Brasil: análise de mestrados e doutorados (1982-2008). **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 96-121, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000100009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso: 09 jul. 2020.
- JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (orgs.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006 (Ensino da Psicologia; 3). Disponível em: <[http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia da Psicologia - Rumos e percurso\(1\).pdf](http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia da Psicologia - Rumos e percurso(1).pdf)>. Acesso: 22 jul. 2020.
- KOFFKA, K. **Princípios da Psicologia da Gestalt**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Cultrix / EdUSP, 1975.
- LEHMKUHL, L. A criatividade como potencializadora do processo gestalt- terapêutico. **Revista IGT na Rede**. Rio de Janeiro, v.12, n.23, p. 315-326, 2015. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs/viewarticle.php?id=526&layout=html>> Acesso: 07 jul. 2020.
- MORAES, M. O Gestaltismo e o retorno à experiência psicológica. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da Psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. Cap. 18, p. 301-318. (Ensino da Psicologia; 3)

- PERLS, F. S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- PERLS, F. S. **Gestalt-terapia explicada [por] Frederick S. Perls** [compilação e edição da obra original de John O. Stevens]. Tradução de George Schlesinger. 2. ed. São Paulo: Summus, 1977.
- PERLS; E.S.; GOODMAN, P. HEFFERLINE, R.F. **Gestalt Therapy**. New York: Julian Press, 1951.
- PERLS, F. S. at al. **Isto é Gestalt** [coletânea de artigos escritos por Frederick S. Perls e outros]. 3. ed. São Paulo: Summus, 1977. (Novas buscas em psicoterapia, v.3)
- RIBEIRO, J.P. **Gestalt-Terapia: Refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 1985.
- RIBEIRO, J. P. **O ciclo do contato**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.
- SÁ, R. N. As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (orgs.). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006. Cap. 19, p. 319-338.
- SEABRA, J. M. **Criatividade**. Monografia (Licenciatura). Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal, 2007. Disponível em: www.psicologia.com.pt. (portal dos psicólogos; 2008). Acesso em: 17 jun. 2020.
- SILVA, M. P. Filosofia e Gestalt-Terapia. Embasamento? Influência? Interlocação? **Revista IGT na Rede**, v. 9, n. 17, p. 200–209, 2012. Disponível em <<http://www.igt.psc.br/ojs>>. Acesso: 26 jun. 2020.
- SILVA, A. M. V. B. A concepção de liberdade em Sartre. **Revs. Eletrons. Filogênese**, Unesp, v. 6, n. 1, p. 93-107, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/alinesilva.pdf>>. Acesso: 04 ago 2020.
- STEVENS, J. O. **Tornar-se presente: experimentos de crescimento em Gestalt-terapia**. 7. ed. São Paulo: Summus, 1988.
- ZINKER, J. **Processo criativo em Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2007.

8

Contribuições da Psicanálise e da Fenomenologia Existencial no estudo da Criatividade

Ama Uranga Luna^{1*}

Hélio Alves^{2*}

RESUMO

Refletir sobre arte é também refletir sobre a existência humana. A expressão artística não é exclusiva e determinada, somos seres criativos desde o nascimento. Na infância é fácil admirar o céu, as flores, as nuvens, o olhar questionador e criativo sempre muito presentes. O processo histórico também mostra que o homem vem criando inúmeras maneiras de se expressar artisticamente. Seja por desenhos das rochas, esculturas, dança, poesia, temos a capacidade de imaginar, abstrair, sonhar e dar forma a emoções e sentimentos que existem apenas no plano da subjetividade. Em que período do desenvolvimento humano nos distanciamos da nossa capacidade de criação? De que forma a Psicologia pode contribuir com a compreensão de si mesmo por meio dos processos artísticos? Quais são os aspectos psicológicos da Criatividade? Quais as contribuições da Psicanálise, segundo Freud, Klein e Winnicott e da Fenomenologia Existencial, segundo Martin Heidegger, para possibilitar reflexões sobre o fazer artístico como parte da condição humana? Essa condição fala diretamente sobre a forma como os sujeitos se relacionam, se expressam e ressignificam suas histórias de vida durante todo o processo do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a expressão

1 Psicóloga, artista plástica cursando o Programa de Pós Graduação em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos

2 Professor Doutor no Programa de Pós Graduação em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos

artística também visa promover autoconhecimento e saúde de forma integrada e preventiva.

Palavras-chave: Criatividade. Arte. Desenvolvimento Humano.

AQUARELA TOQUINHO

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão
E me dou uma luva
E se faço chover, com dois riscos
Tenho um guarda chuva
Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo

Sereno e lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar
Numa folha qualquer
Eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida
De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente a esperar
Pela gente o futuro está
E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um Sol amarelo
Que descolorirá
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Que descolorirá
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá
Que descolorirá

Criatividade é a ação humana de criar algo, uma afirmação um tanto óbvia, mas necessária para ampliar conceitos e reflexões para além de galerias e museus. A contribuição inicial dessas palavras talvez não seja trazer soluções ou responder perguntas, mas aproximar o tema Arte e tudo que permeia esse conceito, dos profissionais e pessoas que se interessem pelo assunto e discutir sobre a Criatividade a ela inerente.

A História da Arte sempre acompanhou e revelou características do desenvolvimento humano. Seja sua cultura, literatura, sofrimentos existenciais, questionamentos, costumes. A História humana é (re)contada e concretizada a partir da obra de arte.

O fato é que falar sobre Arte é falar sobre a existência humana, como afirma o filósofo Martin Heidegger (1889-1976), autor que fundamenta a perspectiva fenomenológica existencial na Psicologia, ao dizer que esse modo essencialmente humano se diferencia de todas as outras coisas da natureza, uma vez que quem produz, admira e questiona o sentido de uma obra de arte é o homem. Esse

modo peculiar que o filósofo aponta, diz sobre essa capacidade de sonhar e transformar emoções e sentimentos em algo palpável, concreto.

Talvez você se pergunte: e aqueles vídeos de elefantes/macacos pintando telas, isso não é Arte? Bom, essas produções são condicionadas (Pavlov/Skinner) para alguns, isso poderá ser considerado Arte, mas para nós. Arte é uma criação humana, que é possível justamente pelos questionamentos e emoções comuns a todos nós, sejam eles conscientes ou não. Nossa criação dá forma a algo que existia apenas no plano abstrato.

A pergunta “o que é Arte” se aproxima do questionamento primordial da humanidade: quem sou eu? Talvez ambos os questionamentos não tenham uma única resposta e, se houver resposta, essa não será definitiva, já que somos seres históricos e mutáveis. Nesse sentido, podemos aproximar alguns conceitos que alimentam nossas reflexões.

Segundo o dicionário Houaiss (2015), a definição da palavra Arte fala sobre mobilidade humana de colocar em prática alguma ideia e isso será feito a partir de algumas técnicas. A palavra Arte também aparece relacionada a algum ofício ou profissão. Se perguntarmos a um artista o que é Arte, ou para uma criança, um professor, um médico, certamente suas definições e explicações serão diferentes, pois cada um, a cada momento, em cada cultura, idade, contexto histórico subjetividade, buscará compreender o que é Arte e qual sua função.

O processo histórico mostra que o homem vem criando formas de se expressar artisticamente. As “marcas” deixadas pelas pinturas rupestres, esculturas e obras

de Arte feitas pelo homem, provam de maneira concreta sua passagem pela Terra. Os processos de criação são naturais, inatos, presentes em todo período do desenvolvimento humano, não se limitando apenas à Arte.

Nesse ponto, podemos retomar algumas afirmações mencionadas: Criatividade é a ação humana de criar/concretizar algo, e Arte fala sempre da existência humana. A palavra Criatividade vem do latim *creare*, *desse mesmo verbo* derivam as palavras criação, criar, crescer, criança (CYTRYNOWICZ, 2000). A etimologia nos fornece uma riqueza de significados que dialogam diretamente com o período mais fascinante do desenvolvimento humano, a infância.

O olhar da criança é sempre questionador e atento às possibilidades de criar e experimentar, enquanto brinca, ela realiza a própria existência. A criança observa as nuvens, o balançar das árvores, os insetos e pequenas plantas, contempla tudo que lhe atravessa de forma natural e fluida - para ela isso é uma forma de criação, e não tempo perdido. Encontrar rostos e formas no céu, criar histórias fantásticas, inventar uma canção, e tantas outras coisas que podemos relembrar, evidencia que a Criatividade é uma condição fundamental do brincar (CYTRYNOWICZ, 2000).

A criança é espontânea, curiosa e sensível. Sua relação com o mundo é riquíssima em possibilidades, de brincar, experimentar, mudar de ideia, mexer e subir em tudo, chorar. Tudo ao mesmo tempo e de forma imediata. A criança vive no tempo do “já”, vemos isso nas brincadeiras infantis: “1;2;3 e já!”, a partir disso a criança experimenta, descobre, inventa e modifica suas experiências, aproximando-se da realidade e das regras do mundo adulto.

Fayga Ostrower (1920-2001), em seu livro *Criatividade e Processos de Criação* (1983), discorre brilhantemente sobre a Criatividade ser um potencial inerente ao homem. Segundo essa mesma autora, “o homem cria não porque gosta, mas porque necessita”. Concordamos com essa afirmação, somos seres criativos desde o nascimento.

Nesse momento talvez você se pergunte: bom, sabemos que a Criatividade é muito presente na infância e que a expressão artística faz parte da existência humana, mas como aproximar essas reflexões do nosso dia a dia?

É quase automático o impulso de “dar respostas”, mas proponho o caminho contrário, que se assemelha ao modo de ser da criança, o questionamento: “o que é isso?” “por que?”, “para que?”.

Em que momento do nosso desenvolvimento nos distanciamos da nossa Criatividade? Será que isso acontece de um dia para o outro ou é tão lento que nem percebemos? Em que momento renunciamos à criança que existe em nós, como diria Freud, nossa criança interior? Por que atribuímos o brincar a uma atividade unicamente infantil? Qual foi a última vez que você contemplou o pôr do sol ou tomou um banho de chuva?

Em nosso dia a dia, as pessoas estão muitas vezes vivendo suas rotinas repletas de atividades intensas, presas no trânsito, conectadas aos seus *smartphones*, redes sociais. Esquecemos que o brincar não é uma possibilidade apenas para a criança (CYTRYNOWICZ, 2000). Este entendimento “do brincar como algo infantil” é duplamente engolido pelos compromissos característicos do mundo adulto, muitas vezes nossa dificuldade criativa está diretamente ligada a esses horários e regras comuns da vida

contemporânea; naturalmente o brincar e a Criatividade se tornam mais distantes, porém continuam presentes.

Para a Psicologia, o conceito do que é Criatividade está presente nas mais variadas teorias, porém não há uma única definição ou explicação para esse fenômeno. Para Piaget (1896-1980), por exemplo, a Criatividade está diretamente ligada a um processo reflexivo onde existe a possibilidade de criar coisas novas. Para Vygotsky (1930/1990), a Criatividade está presente toda vez que a imaginação humana cria ou imagina algo, e isso ocorre a partir de interações sociais (2006).

De maneira geral, pode-se dizer que Criatividade fala da condição humana de criar, não apenas uma tela ou música, mas sua própria realidade, diariamente. Criatividade se relaciona à forma como resolvemos conflitos interpessoais, como lidamos com imprevistos no trabalho, como reutilizamos alimentos do almoço para criar uma sopa para o jantar, e também, a maneira como ressignificamos nossas emoções e histórias durante todo o processo de desenvolvimento. O movimento de criação é constante e natural, estando presente em todas as relações individuais e grupais.

O FENÔMENO DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Figura 1 – ID



Fonte: Vogue Itália, Acervo de Ama Luna (2018)

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976) dedicou sua vida à busca do sentido do Ser. Denomina existência com o termo *Dasein*, que significa *ser-aí* no mundo com os outros, um modo de ser não determinado, aberto à possibilidades, que a cada momento responderá aos apelos do mundo conforme seus entendimentos.

Heidegger, em seu livro *A origem da Obra de Arte* (1950), medita sobre a essência da Arte, referindo-se às artes plásticas. Segundo o filósofo, “O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro” (HEIDEGGER, 1950, p. 37). Dessa maneira, o modo de

ser peculiar que se designa existência humana, encontra na arte/criação artística a possibilidade de revelar-se.

Num certo sentido, podemos afirmar que a expressão artística aproxima o artista/homem de si mesmo. Cabe ressaltar que, ao falarmos do fenômeno artístico nesse texto, temos a ótica do artista e do espectador e, para cada um deles, os significados atribuídos terão sentidos que se aproximarão e se distanciarão a cada momento.

A obra de arte carrega um sentido profundo, uma coisa que não sabemos bem o que é, mas é algo que nos atravessa, causando alegria, incômodo, tristeza. Segundo Adélia Prado (2009), “A arte se justifica pela poesia que ela contém”. A obra de Arte revela o ser das coisas todas, nos convidando à intimidade ontológica contida ali.

Vamos relembrar umas das mais famosas histórias sobre o brilhante escultor e pintor Michelângelo. Conta-se que ele deixava suas obras pela metade, e ao ser questionado sobre o motivo pelo o qual ele não finalizava as obras, ele dizia algo semelhante a isso: “Eu não posso continuar esculpindo a pedra a partir do momento que ela fala comigo, desse ponto em diante a estátua está pronta”. Como artista, as palavras dele fazem sentido e ao mesmo tempo angustiam, quase como um questionamento: e se eu não conseguir ouvir a voz da obra? Como vou finalizar algo que não sei que terminou?

O caminho percorrido até aqui possibilitou refletir sobre o tema *Arte* e criação de maneira ampla, como acreditamos ser necessário. Talvez fique a sensação de que algo não foi respondido, e de fato o objetivo não era esse. Ao responder tais questões, fechamos uma série de outras possibilidades sobre o tema. Optamos por deixar a questão da Arte em aberto.

Na perspectiva sobre Arte e existência humana, a Psicologia tem muito a contribuir sobre o tema, no sentido de desmistificar os processos de criação, na democratização da Arte, nas reflexões sobre sua função terapêutica na promoção de saúde mental, não apenas em pessoas com sofrimento psíquico, mas como uma atividade preventiva para todas as pessoas.

Portanto, a Criatividade e os processos de criação constituem naturalmente o processo do desenvolvimento humano. Talvez sua principal função não seja a produção de uma tela propriamente, mas o processo, ou seja, as etapas e tudo que permeiam, desde a escolha das tintas, os pincéis, as texturas, a combinação das cores.

Essa é a magia dos processos de criação, eles nos convidam a intimidade, a contemplação do “aqui e agora”.

Possibilitando a expressão de emoções e sentimentos fundamentais ao processo de autoconhecimento que se transformam ao longo de nossas vidas. É nesse sentido que encontramos nos processos artísticos um recurso riquíssimo de prevenção e promoção de saúde mental, seja em nossa atuação profissional ou em nosso dia a dia.

Assim, não chegamos a uma definição do que é Criatividade, escolhemos percorrer a direção do perguntar pelo “o que é isso”. Sabemos que esse tema não se esgota nessas poucas palavras, nosso objetivo com esse recorte é aproximar o tema Arte/Criatividade da existência humana, ampliando os diálogos e pesquisas fundamentais para os conhecimentos científicos e para uma atuação profissional ética e humanizada.

Na Psicologia e na Psicanálise a Criatividade é um tema bastante explorado na fase do desenvolvimento dos

processos humanos. Encontramos em Freud, Melanie Klein e principalmente em Winnicott e seus seguidores, farto material que objetivam entender o homem e seu processo de criação.

Freud e Klein se ocuparam com a criação utilizando as Artes literárias, obras como pinturas, esculturas e várias formas de expressão artísticas.

Donald Winnicott trabalhou com a Criatividade como reveladora da atitude das pessoas frente ao seu cotidiano.

Encontramos em Freud (1856/1939) em “O escritor e a fantasia” (1908) sobre a curiosidade do leigo em saber de onde o escritor retira tanto material para escrever. Ele fala também da frustração de quem pergunta, pois a resposta, normalmente, é: - não sei. Buscando uma resposta para tal indagação, Freud se volta para infância ao afirmar que “[...] toda criança, ao brincar, se comporta como um criador literário, pois constrói para si um mundo próprio, ou, mais exatamente, arranja as coisas de seu mundo numa ordem nova, do seu agrado” (FREUD, 1908, p.327). Como percebemos, Freud vai fazer teorização sobre a criação literária. Ele fala sobre a criação, o brincar e o sonho.

Para Freud todo homem é criador, é artista, é poeta. Todo sonho é uma produção artística. A criança leva a sério o brincar. Ela cria o seu mundo ao brincar e valoriza os seus desejos ao criar histórias. Para ele, o oposto do brincar não é seriedade, mas a realidade. O Princípio de realidade começa a se impor ao Princípio do prazer.

Segundo Freud, a criação serve como defesa no sentido de afastar o sujeito da realidade externa e entrar em contato com o seu mundo interno.

Com o desenvolvimento a criança vai parando de brincar e começa a fantasiar, desta forma o fantasiar vai substituindo o brincar. Portanto a produção artística, literária é uma forma de realizar os desejos sexuais infantis, de um jeito aceito pela sociedade. A fantasia vai proporcionar a realização dos desejos de forma disfarçada.

Melanie Klein (1882/1960) contribuiu muito para compreensão do homem na visão psicanalítica. Seguidora de Freud, com genialidade e compromisso com a verdade criou uma escola com pensamentos próprios. Entre outras obras escreveu em 1919 sobre “O desenvolvimento emocional de uma criança”.

Para Klein, a Criatividade está ligada ao desenvolvimento emocional da criança que por volta dos quatro/cinco meses, na Posição Depressiva – PD – com a introjeção e manutenção do objeto bom e do impulso de reparação, ela entra em contato com o objeto total.

No ano de 1929, Klein publica “Situações de ansiedade infantil refletidas em uma obra de arte e no impulso criativo” na qual afirma que com a necessidade de reparar os danos causados, em fantasias, pelos ataques ao objeto parcial na Posição Esquizoparanóide – PE, e com a evolução para a Posição Depressiva, a criança sente devido o sentimento de culpa, a necessidade de re-criar, no mundo externo através da projeção.

Em 1957, ela altera essa visão citando que a Criatividade é secundária, em primeiro lugar deve estar presente a gratidão, conceito apresentado em “Inveja e Gratidão”.

Segundo Melanie Klein, com o predomínio do objeto bom introjetado, a reparação, o sentimento de gratidão e as fantasias inconscientes estão ligadas ao processo de

criação. A necessidade de reparar o objeto danificado na fantasia infantil e o sentimento de culpa constituem a base para o processo de criação na vida afetiva, social e nas produções artísticas.

Donald Winnicott (1896/1971) formou-se em medicina em 1923 e atuou na área da Pediatria. Muito cedo apresentou interesse pela música e demonstrou ser muito criativo.

Publicou “O desenvolvimento emocional primitivo” em 1945. Neste clássico preconiza que a maturação e o desenvolvimento emocional da criança ocorrem em três etapas, a saber: 1- Integração, 2- Personalização, 3- Realização.

Integração e personalização são aquisições fundamentais. Ao nascer a criança apresenta um estado de não-integração. São os cuidados suficientemente bons da mãe que levam o bebê a uma integração plena da psique-soma. Para Winnicott personalização é “o sentimento que o sujeito tem de que ele habita o seu próprio corpo.

A adaptação à realidade representa importante conquista em que a criança deixa a subjetividade total e entra em contato com a realidade objetiva; o papel da mãe.

No contexto do desenvolvimento emocional primitivo a crueldade primitiva deve ser considerada. Ele afirmava que toda criança nascia com uma carga de agressividade.

No ano de 1971 publica o livro clássico “O brincar é a realidade”. Nesta obra ele afirma que a Criatividade é originária, ela nasce com o indivíduo e está relacionada a capacidade de ilusão, à espontaneidade e à construção de si, como unidade pessoal. Na sua teoria, a Criatividade está ligada às atitudes do indivíduo frente as situações do mundo e como esse indivíduo se relaciona com ele no

seu dia a dia. O autor valoriza a forma de como se deu o amadurecimento pessoal desde o nascimento, envolvendo tendência à integração e um ambiente facilitador para o amadurecimento.

Inicialmente o bebê altera estados de excitação com estados de tranquilidade, esses estados variam de acordo com as necessidades do bebê. Os estados excitados estão ligados com o contato com a realidade e os estados tranquilos com as atividades de integração.

O amadurecimento do indivíduo depende da tendência inata à integração e do ambiente facilitador, que seja suficientemente bom para ele. No início da vida, o ambiente facilitador é a mãe suficientemente boa. É aquela que identifica e supre as necessidades do bebê. É a partir da necessidade da criança que a mãe vai introduzindo os objetos que ela necessita.

Winnicott relaciona criações artísticas com o conceito de Espaço potencial. Para ele, esse Espaço se configura com o desenvolvimento emocional, quando o bebê começa a se relacionar com objetos transicionais, que estão entre o relacionar-se com objetos subjetivos e objetivamente percebidos.

Ao darmos continuidade a nossa pesquisa, encontramos em Sakamoto (2000), no seu artigo sobre “Criatividade: uma visão integradora”, material extraído da sua tese de doutorado, uma importante constatação sobre a Criatividade.

Para ela,

O estudo da criatividade apresenta, hoje, uma variedade de material teórico e de pesquisa, que segue tradicionalmente a abordagem de quatro aspectos mais

frequentemente estudados: do ponto de vista da pessoa criativa, do ponto de vista dos processos mentais envolvidos no acontecimento criador, do ponto de vista da influência ambiental e cultural na emergência do potencial criativo e do ponto de vista do produto criativo. (SAKAMOTO, 2000, p. 50).

A autora afirma que na grande quantidade de trabalhos sobre esse tema, identifica uma necessidade de definição sobre o fenômeno da Criatividade numa visão mais integrada.

Um dos problemas identificados na grande produção da criação humana é o uso inadequado dos termos “criatividade”, “fenômeno criativo” e “potencial criativo” para ela esses termos aparecem de forma confusa.

Criatividade, segundo Sakamoto, “[...] é manifestação do “potencial ou da “capacidade” criativa, já que de imediato, podemos dizer, que ela é uma ação ou expressão humana”. Desta forma, como “atividade” essa referência que aparece na literatura especializada dá ênfase para o “uso” da criatividade. Nesses casos, a autora recomenda referir que “nós realizamos uma ação criadora”, ou melhor, qualificar os fundamentos da atividade criativa e integrar a dimensão de “realização” na Criatividade humana.

Nas palavras de Sakamoto, buscando uma definição mais precisa, “Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo”.

REFERÊNCIAS

- BEAINI, T. C.: **Heidegger: arte como cultivo do inaparente**. São Paulo: Nova Stella / Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- CASTRO, A. L. M. B.: O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem Piaget e Vygotsky. **Rev. Psicopedagogia**, v.23, n.70, p. 49-61, 2006.
- CIORNAL, S. (Org.) **Percursos em arteterapia: ateliê terapêutico, arteterapia no trabalho comunitário, trabalho plástico e linguagem expressiva, arteterapia e história da arte**. São Paulo: Summus, 2004.
- COLPO, M. O. **Pesquisa em fenomenologia hermenêutica: cinema, arte e literatura**. 1. ed. Rio de Janeiro: Via Verita, 2019.
- CRITELLI, D. M. **Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CYTRYNOWICZ, M. B. A trajetória humana: uma perspectiva Daseinsanalítica. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, n.9, p. 44-89, 2000.
- FIGURA 1. Título: ID. Autora: Ama Uranga Luna, 2018. Disponível em: https://www.vogue.it/photovogue/Portfolio/Archive?photographer=ama%20luna&refresh_ce=&md_pageIndex=0&md_page=0&md_pid=1505583. Acesso em: 10 nov. 2020.
- FREUD, S. (1908) O escritor e a fantasia. *In*: _____. **Obras completas de S. Freud**, vol. VIII. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KLEIN, M. (1929) Situações de ansiedade infantil refletida em uma obra de arte e no impulso criativo. *In*: _____. **Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Tradução de André Cardozo. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Tradução de Idalina Azevedo e Manuel Antonio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

- _____. **Ser e Tempo**. Tradução de Fausto Castilho. Rio de Janeiro: Vozes, 2012
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 3. Ed. Petropolis: Vozes, 1983.
- PEQUENO dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1. Ed. Instituto Antonio Houaiss de lexicografia. São Paulo: Moderna, 2015
- POMPEIA, João Augusto.: Arte e existência. **Revista da Associação Brasileira de Daseinsanalyse**, n.8. São Paulo, 1997.
- ADÉLIA Prado no Sempre um Papo. 30 out. 2009. 1 video (40:46). Publicado pelo canal Sempre um Papo. Disponível em: <https://youtu.be/sisSlTXy6bM>. Acesso em: 14 out. 2020.
- SAKAMOTO, C.K. Criatividade: uma visão integradora. São Paulo: **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.2, n.1, p. 50-58, 2000.
- WINNICOTT, D.W. (1959-1964) A criatividade e suas origens. *In*: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanete Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- _____. O Brincar: a atividade criativa e a busca do eu (Self). *In*: _____. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanete Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

9 Robótica e Criatividade a partir da Abordagem *Tinkering*

Cassia de Oliveira Fernandez¹

Helena Rinaldi Rosa²

Roseli de Deus Lopes³

RESUMO

A Criatividade tem despertado um crescente interesse na comunidade educacional, especialmente no contexto de disciplinas de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática). Entretanto, poucos estudos avaliam os efeitos das abordagens pedagógicas adotadas em tais disciplinas no desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. A presente pesquisa investigou como a introdução de atividades de robótica a partir de uma abordagem que privilegia processos de exploração e experimentação (*tinkering*) impactou o pensamento divergente de estudantes do Ensino Fundamental II. Para isso, desenvolvemos e aplicamos um currículo de doze aulas, baseado em estratégias documentadas na literatura voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, a partir de

1 Doutoranda e Mestre em Sistemas Eletrônicos pela Escola Politécnica (USP). Bacharela em Física com Habilitação em Astronomia (USP). Membro do Centro Interdisciplinar de Tecnologias Interativas (CITI-USP). E-mail: cassia.ofernandez@gmail.com

2 Psicóloga (USP) e Professora Livre Docente no Instituto de Psicologia (USP) na graduação e na pós-graduação. Fez a pesquisa de padronização do Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças, R-2, e do Desenho da Figura Humana (DFH). Pesquisadora dos aspectos projetivos do DFH. E-mail: hrinaldi@usp.br

3 Professora Associada do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica (USP). É Vice-Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Tecnologias Interativas (CITI-USP). Faz parte da Coordenação do InovaLab@POLI e da recém aprovada na iniciativa OpenLabUSP. E-mail: roseli.lopes@usp.br

ciclos iterativos de implementação, análise e refinamento. O efeito das atividades na Criatividade dos estudantes foi avaliado por meio de um teste de pensamento divergente (TTPC), aplicado também a um grupo controle, com pré e pós-testes. Os resultados indicam que houve um impacto positivo na Criatividade dos estudantes que participaram das atividades, com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos controle e experimental. As estratégias pedagógicas adotadas e testadas durante a implementação das atividades, compartilhadas ao final deste capítulo, podem orientar o desenvolvimento de currículos voltados a favorecer o desenvolvimento da Criatividade dos estudantes.

Palavras-chave: Criatividade. Método *Tinkering*. Pedagogia criativa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou avaliar o impacto de atividades de robótica pautadas em uma abordagem exploratória (*tinkering*) na criatividade de estudantes de Ensino Fundamental II. Iniciamos com uma descrição do contexto da introdução da robótica em ambientes educacionais e apresentamos um breve histórico da evolução do conceito de criatividade e de suas implicações para a educação. Em seguida, descrevemos os métodos e resultados referentes à avaliação da criatividade dos estudantes por meio da aplicação de um teste de pensamento divergente. Por fim, sugerimos algumas estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo de estudantes da Educação Básica.

A ROBÓTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Atividades de construção e criação possuem uma longa tradição em ambientes educacionais. Recentemente, entretanto, o chamado movimento *maker* vem trazendo mais atenção para atividades “mão na massa”, e um

crescente número de educadores e pesquisadores tem se interessado pelo potencial de tais atividades para engajar os estudantes em novas formas de aprender. A robótica, uma das áreas que mais têm ganhado espaço nesse contexto, oferece a possibilidade de integração da programação à criação de objetos concretos, e apresenta um grande potencial para o engajamento de estudantes no processo de desenvolvimento de projetos e ideias de forma iterativa. Contudo, apesar da crescente inserção de atividades de robótica em ambientes educacionais nos últimos anos, pouca atenção tem sido dada ao papel que a abordagem pedagógica utilizada na inserção de tais atividades pode ter no desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes que vão além do aprendizado de conceitos e conteúdos. Muitas escolas vêm introduzindo, em seus currículos, a robótica por meio de atividades a serem reproduzidas pelos estudantes que oferecem pouco espaço para a experimentação e para o erro, em abordagens desnecessariamente restritas no que se refere ao potencial para novas formas de engajamento em explorações e descobertas guiadas por interesses pessoais.

Ao considerar a introdução da robótica em ambientes escolares, uma outra questão importante diz respeito a formas de envolver um número maior de estudantes com interesses e características diversas, ao invés de privilegiar o engajamento de apenas determinados perfis de estudantes (BLIKSTEIN, 2013; RUSK et al., 2008). Quando atividades deste tipo são implementadas em aulas curriculares regulares, onde todos os alunos participam e não apenas aqueles com interesse prévio no assunto, esta questão pode se tornar ainda mais crítica se as estratégias e materiais não forem cuidadosos e intencionalmente escolhidos.

Neste sentido, a adoção da abordagem *tinkering*, proposta neste estudo, pode contribuir para a diminuição de barreiras para participação em atividades de robótica e para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. O termo *tinkering* não possui tradução direta na língua portuguesa, mas pode ser compreendido como um modo exploratório de interação com os materiais, no qual caminhos diversos podem ser trilhados de acordo com objetivos e interesses pessoais, sem a busca por um objetivo final previamente definido. Resnick e Rosenbaum (2013) definem estas práticas em oposição ao planejamento: ao invés de definir claramente os passos a serem executados e depois proceder à construção, começa-se sem um plano definido, e o caminho vai sendo criado à medida que novas ideias emergem. Por oferecer lugar para o erro – elemento central no processo de aprendizagem – esta abordagem pode potencializar o desenvolvimento de ideias criativas e do sentimento de confiança no processo de construção por parte de estudantes de perfis diversos.

Pesquisadores e governos vêm defendendo a importância de se estimular a Criatividade em sala de aula, qualificando-a como uma competência do século XXI (ANANIADO: CLARO, 2009; DEDE, 2010; VOOGT; ROBLIN, 2012). Entretanto, no contexto educacional, poucas vezes a Criatividade é definida de forma precisa e, por conta desta ausência de clareza na sua definição, as estratégias pedagógicas adotadas podem levar a resultados de difícil avaliação. Conforme pontua Dede (2010, p. 51), “muitas reformas educacionais têm falhado por um problema de Torre de Babel invertido, no qual as pessoas utilizam as

mesmas palavras, mas querem dizer coisas diferentes”. Neste sentido, com o objetivo de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o potencial criativo dos estudantes, uma questão relevante a se considerar diz respeito à avaliação dos impactos que diferentes abordagens educacionais podem ter no desenvolvimento da Criatividade, o que exige uma definição clara do que se entende por Criatividade. A seguir, apresentamos brevemente um histórico da evolução dos conceitos de Criatividade e sua avaliação, bem como suas implicações para o campo educacional.

CRIATIVIDADE: DEFINIÇÕES E EVOLUÇÃO DO CONCEITO

O interesse da Psicologia pelo estudo da Criatividade ocorreu de forma mais acentuada a partir da década de 1950, quando diversos aspectos associados a ela passaram a ser investigados por pesquisadores do campo. Guilford, um dos pioneiros no estudo da Criatividade e responsável pela concepção moderna, associou o pensamento criativo ao pensamento divergente, que envolve a produção de respostas múltiplas ou alternativas a partir de uma informação disponível, e “requer fazer combinações inesperadas, reconhecer conexões em associações remotas, transformar a informação em formas inesperadas” (CROPLEY, 2006, p. 391). Para Guilford (1956), o pensamento divergente seria composto por quatro características centrais: fluência (produção de um grande número de ideias), flexibilidade (diversidade das ideias), originalidade (produção das ideias incomuns) e elaboração (capacidade de detalhamento das ideias). Embora o autor apontasse para a importância do pensamento divergente

na prática criativa, destacou a necessidade da confluência dos pensamentos divergente e convergente, para que a Criatividade possa se manifestar (CROPLEY, 2006), reconhecendo também o papel de fatores de personalidade como interesses, atitudes e temperamento na produção criativa (FISHKIN, 1999). Os estudos de Guilford tiveram forte influência sobre Paul Torrance, um dos pesquisadores que mais se dedicou ao estudo da Criatividade. Baseado no modelo do intelecto de Guilford, Torrance criou e aprimorou diversos testes, visando a avaliação do potencial criativo. Torrance (1965) definiu a Criatividade como o processo de: tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento e desarmonias; identificar a dificuldade; buscar soluções, fazer suposições ou formular hipóteses acerca das deficiências; testar estas hipóteses; e, por fim, comunicar os resultados. No entanto, seus testes propõem-se e limitam-se a avaliar tão somente o pensamento divergente, já que muitos fatores estão envolvidos na manifestação da Criatividade. Os trabalhos de Guilford e de Torrance contribuíram para a abordagem psicométrica da Criatividade, e baterias de testes, baseadas no pensamento divergente, desenvolvidas por Torrance, vêm sendo amplamente utilizadas até os dias de hoje para avaliação do pensamento criativo.

No início dos anos 1980, Amabile apontou que, historicamente, a Criatividade vinha sendo definida em termos de processo, pessoa e produto (AMABILE, 1983), e propôs uma nova visão, considerando o contexto como um fator crucial para o desenvolvimento criativo. Em seu Modelo Componencial da Criatividade (1983), sugeriu que a emergência da Criatividade resulta da interação en-

tre habilidades criativas do indivíduo, habilidades relativas a conhecimentos em um campo do conhecimento e motivação.

Csikszentmihalyi (1999) propôs ainda que a Criatividade não se constitui como um processo exclusivamente mental e individual, mas como um fenômeno tão cultural e social quanto psicológico. Nesta perspectiva, a Criatividade não ocorre apenas dentro da mente de um sujeito, mas na sua interação com o contexto sociocultural no qual este está inserido e, portanto, deve ser encarada como fenômeno sistêmico, e não individual (CSIKSZENTMIHALYI, 1997). O autor chama a atenção para o fato de que o termo Criatividade é, muitas vezes, utilizado de forma indistinta, para se referir a diferentes características humanas, o que gera confusão e falta de clareza na sua conceituação. Assim, apresenta três formas de concepção comumente aceitas para designar pessoas criativas, que se diferenciam não em questão de grau, mas na forma de expressão da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997). O primeiro tipo refere-se a pessoas que expressam pensamentos não usuais. Entretanto, para o autor, a menos que estas deixem uma contribuição permanente para a cultura, devem ser tratadas como *brilhantes*, e não criativas. O segundo tipo diz respeito a pessoas que vivem de forma original, fazendo, muitas vezes, descobertas sobre o mundo, sem necessariamente compartilhá-las com uma comunidade. Para o autor, estas pessoas devem ser tratadas como *pessoalmente criativas*. Por fim, a terceira forma de conceituação da Criatividade, na qual Csikszentmihalyi concentra seus estudos, refere-se a indivíduos que contribuem para uma mudança da cultura de forma signi-

ficativa (como, por exemplo, Einstein ou Beethoven). Entretanto, conforme pontua, “é perfeitamente possível fazer uma contribuição criativa sem ser brilhante ou pessoalmente criativo, assim como é possível - e até provável - que alguém pessoalmente criativo nunca contribua com nada para a cultura” (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p. 27, tradução livre das autoras). De acordo com o modelo de Csikszentmihalyi, a Criatividade do terceiro tipo resulta da interação entre três elementos: (a) um domínio ou cultura, que contém regras simbólicas, (b) a pessoa, responsável por trazer a novidade ao domínio simbólico, e (c) um campo de especialistas que reconhecem e validam a inovação. Apesar de referirem-se a aspectos diferentes do processo criativo, os três elementos são necessários para que uma descoberta, ideia ou produto criativo ocorra e, portanto, o estudo deste tipo de Criatividade deve ir além da compreensão dos indivíduos responsáveis por uma ideia ou produto novo, uma vez que sua contribuição é apenas um elo numa cadeia maior do processo.

Nessa concepção, a Criatividade constitui-se como um ato, uma ideia ou um produto que modifica um domínio existente, ou que o transforma em um novo domínio, tendo como resultado mudanças no sistema simbólico que afetam os pensamentos e sentimentos dos membros daquela cultura (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Assim, não depende apenas de características pessoais, mas exige uma confirmação social que passa pela aceitação de juízes apropriados de uma determinada área, responsáveis por avaliar se aquela ideia ou produto tem valor suficiente para ser adicionada àquele campo do conhecimento. Além disso, está implícito nesta definição que

uma pessoa não pode ser criativa em um domínio ao qual nunca foi exposta.

No entanto, conforme pontua Sternberg (2012), a criatividade, assim como suas teorias, pode apresentar-se de diversas formas. Kaufman e Beghetto (2009), por exemplo, fazem a distinção entre quatro níveis de Criatividade: o C-maiúsculo, encontrado em gênios como Einstein; o c-minúsculo, que se manifesta na Criatividade cotidiana; o mini-c, presente no processo de aprendizagem; e Pro-c, que ocorre na progressão entre o c-minúsculo e c-maiúsculo.

Diversas outras classificações a respeito de definições e formas de Criatividade têm sido propostas, o que demonstra a complexidade do tema e aponta para uma vastidão de linhas teóricas e empíricas de pesquisa. Dado o interesse do presente estudo em desenvolver e avaliar estratégias para estimular o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, adotamos como foco o desenvolvimento da Criatividade do tipo *mini-c*, definido como *novas e pessoalmente significativas interpretações de experiências, ações e eventos* (BEGHETTO; KAUFMAN, 2007). Este conceito se aproxima da descrição de indivíduos *pessoalmente criativos* (CSIKSZENTMIHALYI, 1997) e da *Criatividade pessoal* de Runco (1996, 2004).

CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO

Quando falamos sobre o papel da Educação no desenvolvimento criativo, é importante ressaltar que a criatividade não corresponde a uma característica inata e imutável do indivíduo, mas antes a algo passível de ser desenvolvido e estimulado por meio da prática, conforme

apontam autores como Alencar & Fleith (2003), Cramond (1999) e Runco (2004). Para Torrance (1972), a criatividade é caracterizada como um processo inerente ao ser humano, mas atrelado a determinadas habilidades que devem ser praticadas. Portanto, a criatividade não ocorre apenas em momentos de inspiração súbita e nem se manifesta como característica de indivíduos especiais, mas é o “resultado de preparação, de aprendizagem, de oportunidades e experiências ricas e diversificadas” (FLEITH; ALMEIDA; PEIXOTO, 2011, p. 313). Sendo a Criatividade resultado da interação entre fatores individuais e ambientais (AMABILE, 1996; STERNBERG; LUBART, 1999), no contexto escolar seu desenvolvimento será favorecido a partir das relações entre professor, aprendiz e currículo (RENZULLI, 1992).

Desta maneira, a Educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento ou inibição da Criatividade e, se queremos que os estudantes desenvolvam seus potenciais criativos a partir de experiências escolares, é importante que as práticas pedagógicas adotadas permitam maior expressão criativa dos estudantes, e que a adoção de tais práticas seja documentada, avaliada e compartilhada.

Muitas pesquisas foram realizadas na última década, buscando compreender o papel da escola no estímulo ou inibição do desenvolvimento criativo de crianças e jovens. No Brasil, diversos estudos a respeito do tema foram conduzidos em escolas de Educação Básica (ALENCAR, 2008; ALENCAR et al., 2015; FLEITH; ALENCAR; ALENCAR, 2005), bem como na educação superior (ALENCAR; FLEITH, 2010; DAVID; NAKANO; MO-

RAIS, 2011; WECHSLER; NAKANO, 2011). Alencar e colaboradores (2015), identificaram que gestores de instituições de ensino fundamental apontam como fatores inibidores da criatividade mais comuns, neste contexto, o desconhecimento dos professores de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da Criatividade dos alunos, a falta de entusiasmo pela atividade docente e o elevado número de alunos em sala de aula. Em pesquisa feita com professores de ensino fundamental, Alencar (2008) observou que as principais barreiras indicadas pelos professores referem-se ao aluno - citando problemas relacionados a um elevado número de alunos em sala e a alunos com dificuldades de aprendizagem. Já na visão dos alunos, em geral, a Criatividade é pouco estimulada pelos professores, que tendem a se descrever como mais dinâmicos e motivadores do que a percepção dos estudantes indica, como citado em diversos estudos sobre este tema podem ser encontrados em Fleith, Alencar e Alencar (2005).

No contexto escolar, o engajamento, a motivação e o interesse dos alunos é essencial para que estes possam expressar e desenvolver sua Criatividade. De acordo com o “Princípio da Motivação Intrínseca da Criatividade” de Amabile (1996), as pessoas tendem a ser mais criativas quando estão motivadas por interesse genuíno, satisfação pessoal e por desafios dos trabalhos em si. Por outro lado, a Criatividade tende a ser inibida por diversos fatores, como quando recompensas externas são previamente determinadas, quando há avaliação externa da tarefa, quando é oferecido um tempo curto que causa pressão no desempenho da tarefa ou atividade, quando há com-

petição, demasiada supervisão, ou ainda quando as escolhas são excessivamente limitadas em termos de materiais de trabalho ou abordagem (AMABILE; FISHER, 2009; CRAFT, 2001). Segundo Amabile e Fisher (2009), a competição entre pares foi apontada como um fator especialmente danoso à motivação intrínseca e à Criatividade em diversos estudos. Estudos com crianças apontam que recompensas externas e avaliação inibem a Criatividade e a motivação, mesmo quando um computador é a fonte de tais recompensas ou o instrumento de avaliação (HENNESSEY, 1989). E ainda, a ausência de pressão externa pode impactar positivamente a Criatividade ao influenciar a paixão pelo trabalho a ser realizado (AMABILE, 1996; AMABILE; FISHER, 2009).

AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE

A Criatividade pode ser avaliada de muitas formas, e existe uma vasta literatura sobre o tema. De acordo com a classificação proposta por Hocevar e Bachelor (1989), há ao menos oito formas distintas de medida da Criatividade. São elas: (a) testes de pensamento divergente; (b) inventários de atitudes e interesses; (c) inventários de personalidade; (d) inventários biográficos; (e) nomeação por professores, colegas, supervisores; (f) julgamento de produtos; (g) reconhecimento da sociedade; e (h) auto relato de atividades e realizações criativas. Alencar, Fleith e Bruno-Faria (2010) resumem a classificação dos instrumentos mais comuns para avaliação da Criatividade a quatro grandes categorias: (a) testes de pensamento criativo; (b) inventários de interesses, de personalidade, biográficos e de estilos cognitivos; (c) nomeação por professores, pa-

res e supervisores; e (d) julgamento de produtos. Para um panorama mais completo dos testes, inventários e escalas que têm sido utilizados na avaliação da Criatividade, consulte-se Runco (1999).

Dentre os instrumentos de avaliação do pensamento criativo, os testes de pensamento divergente, baseados no modelo de Guilford, são, atualmente, o tipo mais utilizado para a avaliação do potencial criativo (ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; KIM, 2006). Para avaliação do pensamento divergente, os instrumentos mais estudados, traduzidos e utilizados são os Testes de Torrance do Pensamento Criativo (TTPC) (FISHKIN, 1999; KIM, 2006; NAKANO; WECHSLER, 2006), que possuem uma versão verbal e figural, cada qual com duas formas paralelas (A e B). Torrance demonstrou a existência de características nos desenhos capazes de prever a Criatividade na vida real (WECHSLER, 2001). Em seus testes, a avaliação do pensamento divergente é realizada por meio da análise de respostas ou desenhos em cadernos de atividades, de acordo com critérios estabelecidos em manuais. Ressalta-se, no entanto, que tais testes não se propõem a avaliar a Criatividade em si, já que esta depende de diversos fatores, mas sim o pensamento criativo, necessário para que a Criatividade ocorra.

No ambiente escolar, os testes de Torrance têm sido também os instrumentos mais utilizados para a avaliação da Criatividade (WECHSLER, 2001), e tanto sua forma figural quanto verbal já foram adaptados e validados para a cultura brasileira (WECHSLER, 2004). Dada a validação dos testes de Torrance para o contexto brasileiro e adequação ao interesse deste estudo em avaliar o impac-

to das atividades no pensamento criativo dos estudantes, optamos por sua aplicação do TTPC.

METODOLOGIA NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO E PRINCÍPIOS NORTEADORES

A intervenção se desenvolveu a partir da elaboração de um currículo introdutório de robótica, baseado na abordagem *tinkering* e refinado a partir de três ciclos iterativos de implementação, análise e refinamento. O currículo foi aplicado no ano de 2016, ao longo de doze semanas, em aulas semanais de 1h30, a três turmas de estudantes de sétimo ano - sendo duas de escola pública e uma de escola particular. As atividades tiveram como foco introduzir os estudantes a conceitos e práticas de robótica, privilegiando a experimentação, a exploração e o desenvolvimento de ideias pessoais dos estudantes, e o seu sucessivo refinamento permitiu a identificação de estratégias importantes para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes.

As atividades foram elaboradas de maneira a oferecer um alto grau de engajamento com as atividades e materiais disponíveis e espaço para a expressão criativa. O desenvolvimento inicial do currículo foi pautado nas estratégias sugeridas por Rusk e colaboradores (2008), voltadas a favorecer a participação de estudantes com interesses diversos em atividades de robótica, bem como em estratégias voltadas ao desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes, incluindo:

1. Encorajar os alunos a correrem riscos e a aceitarem o erro como parte do processo de aprendizagem (STERNBERG, 2000);

2. Incentivar a cooperação ao invés da competição (AMABILE, 1989) e o compartilhamento de projetos por meio de exposições (RUSK et al., 2008);
3. Oferecer materiais diversificados para o desenvolvimento de projetos (AMABILE; 1989);
4. Auxiliar os estudantes a se conscientizarem de seus talentos, fortalecendo sua autoestima (FLEITH; ALENCAR; ALENCAR, 2005);
5. Oferecer oportunidade para conexão com interesses pessoais, sendo os desafios motivados pela realização do trabalho em si, e não por pressões externas (AMABILE, 1996; AMABILE; FISHER, 2009);
6. Encorajar os alunos a elaborarem produtos originais (FLEITH; ALENCAR; ALENCAR, 2005);
7. Auxiliar os estudantes a identificarem assuntos dos quais realmente gostem (CSIKSZENTMIHALYI, 2012);
8. Privilegiar temas ao invés de desafios (RUSK et al., 2008);
9. Combinar arte e engenharia (RUSK et al, 2008).

Além de tais estratégias, alguns princípios norteadores para a elaboração das atividades, escolha dos materiais, estratégias de facilitação e adequação do ambiente foram baseados nos referenciais sugeridos por Petrich e colaboradores (2013) e Resnick e Rosenbaum (2013), que propõem princípios para o desenvolvimento de atividades exploratórias (*tinkering*):

Atividades: As atividades foram estruturadas de forma a permitir o desenvolvimento de ideias por caminhos diversos e incentivar os estudantes a prosseguirem de acordo com seus interesses, questões e conhecimentos prévios.

Materiais: Oferecemos materiais familiares que poderiam ser utilizados de formas inesperadas, de maneira a incentivar os estudantes a desenvolverem novos olhares para os recursos ao seu redor. Além disso, de forma a permitir mudanças de caminho ao longo do processo de desenvolvimento de ideias, os materiais foram selecionados de modo que diversos experimentos rápidos pudessem ser realizados para se atingir cada objetivo, com curtos intervalos de tempo entre realizar uma alteração no projeto e observar o seu efeito. As ferramentas de programação utilizadas foram o Scratch (RESNICK et al., 2009) e S4A (CITILAB, 2016), e como kit de robótica, utilizou-se o BetaKit.

Estratégias de facilitação: Para que o retorno sobre o funcionamento dos modelos criados venha das construções, e não dos educadores, atentamo-nos para incentivar as ideias dos estudantes, sem forçar a aquisição de um conjunto particular de conhecimentos ou procedimentos. Assim, em vez de fornecer respostas, geralmente colocávamos questões e desafios a partir do caminho que os estudantes trilhavam, de maneira a auxiliá-los a desenvolver e elaborar melhor suas ideias.

Ambiente: Os materiais disponíveis eram dispostos de maneiras visíveis e acessíveis, estimulando a autonomia e a iniciativa dos estudantes. Ao invés de fornecer um conjunto pré-determinado de materiais por grupo, estes foram dispostos em uma mesa à qual todos os estudantes tinham acesso. Ao dirigirem-se à mesa, os estudantes tinham a oportunidade de observar os projetos em desenvolvimento pelos colegas, e se inspirarem por eles. Assim, demos ênfase ao aspecto da colaboração e

compartilhamento de projetos, ao invés de incentivar a competição, buscando motivar os estudantes a se inspirarem com os projetos dos demais e a se envolverem de formas mais profundas na criação de projetos que seriam compartilhados.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo da aplicação do currículo, foi realizada a observação das interações dos estudantes durante as aulas e conversas com todos os estudantes a cada três semanas, gravadas e transcritas para análise. As entrevistas buscaram compreender suas impressões a respeito das atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas e sugestões de melhoria do currículo e das estratégias pedagógicas adotadas, utilizando-se para isso um protocolo semiestruturado. A análise dos pontos levantados pelos estudantes auxiliou no refinamento das estratégias adotadas em sala de aula.

Para avaliar os impactos do currículo proposto na Criatividade dos estudantes, foi aplicado o Teste de Torrance do Pensamento Criativo – Forma Figural (WECHSLER, 2004) em dois momentos: antes e após o término das atividades do currículo proposto, utilizando-se também um grupo controle, com características similares ao grupo experimental, mas que assistiu a aulas regulares durante o período das atividades. De maneira a oferecer as mesmas oportunidades de aprendizado aos participantes de ambos os grupos, as atividades foram também oferecidas aos participantes do grupo controle em uma fase posterior da pesquisa.

O TTPC é o instrumento mais utilizado para avaliação do potencial criativo. Para a aplicação em crianças, é recomendada a forma figural (CRAMOND, 1999), na qual os indivíduos desenharam em um caderno de respostas, completando traços para formar figuras. Utilizou-se nesta pesquisa a Forma Figural A, desenvolvida por Weschler (2004) e validada para o contexto brasileiro. A aplicação dos testes teve duração aproximada de 45 minutos e foi realizada pela Profa. Dra. Helena Rinaldi Rosa, psicóloga e colaboradora neste estudo. A correção foi realizada pela mesma pesquisadora. De posse dos resultados de cada participante, procedeu-se à análise estatística dos escores do Índice Criativo Figural 1, que contempla as categorias propostas por Guilford de fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade. O impacto do currículo proposto nos escores do Índice Criativo Figural 1 foi avaliado a partir da comparação do pré-teste e pós-teste para os grupos controle e tratamento, utilizando-se o Teste T de Student, realizado com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

RESULTADOS

A **Tabela 1** caracteriza a amostra considerada para análise, composta pelos estudantes que estavam presentes nos dois dias de aplicação dos instrumentos (pré e pós teste).

Tabela 1. Caracterização dos respondentes ao Teste de Torrance

Grupo	N	Média de idade	Fem	Masc
Controle	17	12,3	7	10
Experimental	34	12,2	16	18

Foi considerado, na análise do Teste de Torrance do Pensamento Criativo, o total do Índice Criativo Figural 1, composto pela somatória dos escores das categorias de fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Os resultados do Teste T, que comparou os totais do Índice Criativo Figural 1 no pré e pós teste para os grupos controle e experimental, são apresentados na **Tabela 2**.

Tabela 2. Resultados do Teste T para o TTPC

	Controle Média (DP)	Experimental Média (DP)	p
Pré	63,12 (19,8)	67,14 (24,8)	0,572
Pós	61,65 (22,4)	79,66 (21,7)	0,010*
p	0,840	0,046*	

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos controle e experimental no pré-teste ($T = -0,570$; $p = 0,572$), o que indica que tais grupos são equivalentes quanto ao aspecto Criatividade. No entanto, após a intervenção realizada durante as doze semanas, houve diferenças significativas entre os resultados dos grupos no pós-teste ($T = -2,684$; $p = 0,010$).

Ao analisar as diferenças entre pré e pós-teste para o grupo controle, observa-se que a Criatividade do grupo se manteve estável durante o período ($T = 0,203$; $p = 0,840$), enquanto para o grupo experimental foi constatada uma evolução positiva em seu Índice Criativo, com diferença significativa entre o pré e pós-teste ($T = -2,045$; $p = 0,046$). Tais resultados indicam que a intervenção realizada foi efetiva para incentivar o desenvolvimento do

potencial criativo dos estudantes, uma vez que os escores do grupo controle mantiveram-se estáveis enquanto o grupo experimental apresentou considerável evolução. Além disso, não foram observadas diferenças significativas entre os Índices Criativos de meninos e meninas tanto para o pré-teste quanto no pós-teste.

DISCUSSÃO

O foco central deste estudo foi compreender como a abordagem exploratória (*tinkering*) pode contribuir para o aprendizado de robótica ao privilegiar o desenvolvimento da Criatividade de estudantes de Ensino Fundamental II e os resultados do teste são congruentes com a hipótese de que a abordagem adotada pode estimular a Criatividade dos estudantes. Abaixo, discutimos possíveis limitações do estudo e apresentamos um resumo das estratégias pedagógicas adotadas e refinadas ao longo da pesquisa.

LIMITAÇÕES

Uma vez que o grupo controle participou de atividades tradicionais durante o período de intervenção, não é possível separar quais componentes contribuíram de forma mais significativa para o aumento da criatividade no grupo experimental. Assim, não podemos afirmar que a causa deste aumento se deve exclusivamente às atividades desenvolvidas e estratégias adotadas, já que outros fatores aos quais os estudantes do grupo experimental foram expostos podem ter influenciado os resultados – tais como a interação com a pesquisadora e o contato com novos materiais. O que podemos concluir, dado o desenho experi-

mental utilizado, é que a combinação destes componentes (atividades, estratégias, materiais e interação com a pesquisadora) contribuiu positivamente para o desenvolvimento criativo dos estudantes, sendo necessárias novas investigações em estudos futuros, a fim de separar o efeito de cada uma das variáveis. Entrevistas em maior profundidade e com um maior número de estudantes poderiam também contribuir para uma melhor compreensão a respeito do impacto das atividades em suas vidas, bem como dos aspectos que, em sala de aula, foram mais relevantes para o seu desenvolvimento criativo. Além disso, em pesquisas futuras, seria importante compreender de forma mais aprofundada como se dá o processo criativo durante o trabalho em projetos, observando mais atentamente as interações entre os estudantes e momentos de aprendizado relevantes para a expressão da criatividade.

ESTRATÉGIAS SUGERIDAS

As atividades desenvolvidas como parte do currículo utilizado foram testadas, analisadas e refinadas continuamente e, ao final do processo, foram identificadas estratégias que se mostraram efetivas para engajar os estudantes no processo de criação e construção a partir da robótica, e para o estímulo ao desenvolvimento de sua Criatividade. Tais estratégias foram divididas em três grandes grupos que são resumidas abaixo (Fernandez, 2019):

ESTIMULAR A MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

✓ Propor atividades que se conectem a interesses pessoais dos estudantes.

- ✓ Incentivar os estudantes a acreditarem em suas ideias.
- ✓ Privilegiar a colaboração ao invés da competição.

CRIAR UM CLIMA DE SUPORTE À EXPLORAÇÃO

- ✓ Selecionar materiais apropriados à experimentação e teste rápido de ideias.
- ✓ Permitir mudanças de rumo ao longo do processo.
- ✓ Oferecer tempo adequado para o desenvolvimento de projetos.
- ✓ Incentivar o compartilhamento em um ambiente seguro.

INCENTIVAR O DESENVOLVIMENTO DE IDEIAS

- ✓ Sugerir um ponto de partida para as atividades, mas não um ponto de chegada único.
- ✓ Oferecer recursos de aprendizagem que permitam trilhar diferentes caminhos.
- ✓ Fazer perguntas ao invés de fornecer respostas.
- ✓ Estimular os estudantes a utilizarem materiais cotidianos em novos contextos.

Por fim, para que o tema da Criatividade conquiste mais espaço em aulas regulares no contexto escolar nacional, destacamos a importância de que professores e pesquisadores sigam compartilhando caminhos e estratégias adequados à nossa realidade, para apoiar a implementação de atividades que estimulem o desenvolvimento do potencial criativo de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. DE. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental Obstacles to the Promotion for Creativity in the Elementary School Level. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 59–66, 2008.
- _____. Criatividade no Ensino Fundamental : Fatores Inibidores e Facilitadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, p. 105–114, 2015.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; BRUNO-FARIA, M. DE F.; FLEITH, D. D. S. A medidas de criatividade: possibilidades e desafios. *In*: ALENCAR, E. M. L. S. DE; BRUNO-FARIA, M. DE F.; FLEITH, D. D. S. (Eds.). **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010. p. 11–34.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. D. S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3. ed. Brasília: EdUnB., 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. DE S. Criatividade na Educação Superior: Fatores Inibidores. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 201–206, 2010.
- AMABILE, T. M. **Growing Up Creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press, 1989.
- _____. **Creativity in context: Update to “The Social Psychology of Creativity”**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- AMABILE, T. M.; FISHER, C. M. Stimulate creativity by fueling passion. *In*: LOCKE, E. (Ed.). . **Handbook of Principles of Organizational Behavior**. West Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, 2009. p. 481–497.
- ANANIADOU, K.; CLARO, M. **21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries**OECD Education Working Papers. [s.l: s.n.].
- BEGHETTO, R. A.; KAUFMAN, J. C. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. **Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts**, v. 1, n. 2, p. 73–79, 2007.
- BLIKSTEIN, P. Digital Fabrication and ‘Making’ in Education: The Democratization of Invention. *In*: WALTER-HERRMANN, J.;

- BÜCHING, C. (Eds.). . **FabLabs: Of Machines, Makers and Inventors**. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 1–21.
- CRAFT, A. An analysis of research and literature on creativity in education. **Qualifications and Curriculum Authority**, n. March, p. 1–37, 2001.
- CRAMOND, BONNIE. Going beyond the scores of the Torrance Tests of Creative Thinking. *In*: FISHKIN, A. S.; CRAMOND, B.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (Eds.). . **Investigating creativity in youth: research methods**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1999. p. 307–328.
- CROPLEY, A. In Praise of Convergent Thinking. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 3, p. 391–404, 2006.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Perennial, 1997.
- _____. Reflections on Some Dangers to Childhood Creativity. **LEARNing Landscapes**, v. 6, n. 1, p. 19–25, 2012.
- DAVID, A.; NAKANO, T.; MORAIS, M. PRIMI, R. **Competências criativas no ensino superior**. São Paulo: Vetor, 2011.
- DEDE, C. Comparing frameworks for 21st century skills. *In*: BELLANCA, J.; BRANDT, R. (Eds.). **21st Century Skills: Rethinking How Students Learn**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010. p. 51–75.
- FERNANDEZ, C. Strategies to Foster Creativity in Classrooms. *In*: BLIKSTEIN, P. et al. (Eds.). **Meaningful Making 2: Projects and Inspirations for Fab Labs and Makerspaces**. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press, 2019. p. 43–45.
- FISHKIN, ANNE S. Issues in Studying Creativity in Youth. *In*: FISHKIN, A S; CRAMOND, B.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. (Eds.). . **Investigating creativity in youth: research methods**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1999. p. 3–26.
- FLEITH, D. DE S.; ALENCAR; ALENCAR, E. M. L. S. DE. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85–91, 2005.
- FLEITH, D. DE S.; ALMEIDA, L. S.; PEIXOTO, F. Validation study of the classroom climate for creativity scale. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 307–314, 2011.

- GUILFORD, J. The structure of intellect. **Psychological bulletin**, v.53, n.4, 1956.
- HENNESSEY, B. A. The effect of extrinsic constraints on children's creativity while using a computer. **Creativity Research Journal**, v. 2, n. January 2015, p. 151–168, 1989.
- HOCEVAR, D.; BACHELOR, P. **A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity**. Handbook of creativity, 1989.
- KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 1, p. 1–12, 2009.
- KIM, K. H. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, p. 87–98, 2006.
- NAKANO, T. D. C.; WECHSLER, S. M. Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de instrumento. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 40, n. 1, p. 103–110, 2006.
- PETRICH, M.; WILKINSON, K.; BEVAN, B. It Looks Like Fun, But Are They Learning? *In: Design, Make, Play: Growing the next generation of STEM innovators*. New York: Routledge, 2013. p. 50–70.
- RENZULLI, J. S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. **Gifted Child Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 170–182, 1992.
- RESNICK, M.; ROSENBAUM, E. Designing for Tinkerability. *In: Design, Make, Play: Growing the next generation of STEM innovators*. New York: Routledge, 2013. p. 163–181.
- RUNCO, M. A. Personal creativity: Definition and developmental issues. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 1996, n. 72, p. 3–30, 1996.
- _____. Appendix II: Tests of Creativity. *In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. (Eds.). Encyclopedia of Creativity*. San Diego, CA: Academic Press, 1999. v. 2p. 755–760.
- _____. Everyone has creative potential. *In: Creativity: From potential to realization*. Washington: American Psychological Association, 2004. p. 21–30.

- RUSK, N. et al. New pathways into robotics: Strategies for broadening participation. **Journal of Science Education and Technology**, v. 17, n. 1, p. 59–69, 2008.
- STERNBERG, R. J. Identifying and developing creative giftedness. **Roeper Review**, v. 23, n. 2, p. 60–64, 2000.
- _____. The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. **Creativity Research Journal**, v. 24, n. 1, p. 3–12, 2012.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 3–15.
- TORRANCE, E. P. Scientific Views of Creativity and Factors Affecting Its Growth. **Daedalus**, v. 94, n. 3, p. 663–681, 1965.
- TORRANCE, E. P. Can We Teach Children to Think Creatively? **The Journal of Creative Behavior**, v. 6, n. 2, p. 114–143, 1972.
- VOOGT, J.; ROBLIN, N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. **Journal of Curriculum Studies**, v. 44, n. 3, p. 299–321, 2012.
- WECHSLER, S. M. Criatividade na cultura brasileira: Uma década de estudos. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 6, n. 1, p. 215–226, 2001.
- _____. **Avaliação da criatividade por figuras: Teste de Torrance Versão Brasileira**. Campinas: LAMP/PUC-Campinas, 2004.
- WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. D. C. **Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional**. São Paulo: Vetor, 2011.

10 O ato de criar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Carla Bazilio de Souza¹
Luana Carramillo-Going²

RESUMO

Este capítulo tem como objetivo uma reflexão teórica sobre o desenvolvimento criativo pessoal e social dos alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como instrumento a releitura de imagens, visando às práticas pedagógicas de acordo com o perfil do alunado. É destinado aos docentes de Arte e apresenta alguns pesquisadores que abordam sobre o tema da Criatividade e entrelaçam esses saberes com a realidade e expectativas vividas pelos alunos da EJA. Tem como foco destacar a relevância da Criatividade no ensino em Arte, no sentido de estimular planejamentos com conteúdo significativo que levem em conta o ato de criar como um processo projetivo e dinâmico que torna o estudante confiante e transformador enquanto ser humano. O estudo destaca um olhar atento para que o aluno de Artes da EJA possa encontrar sentido no conteúdo de aprendizagem e vivências e seja capaz de relacionar por meio da Criatividade a releitura de imagens com a sua história de vida.

1 Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Universidade Metropolitana de Santos (2018). Graduada em Artes visuais Universidade Santa Cecília Santos (2010) e Pedagogia - Faculdade DON DOMÊNICO (2006). Professora PEB II - Arte Prefeitura Municipal de Santos/ SP e Professora PEB III – Arte Prefeitura Municipal de Guarujá/ SP. E-mail: carlabaziliodesouza@gmail.com.

2 Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP.(2000). Doutorado em Educação: Currículo pela PUC/SP (2011). Professora da Universidade Católica de Santos no Mestrado Profissional Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e da Graduação em Psicologia E-mail: luanagoing@gmail.com.

Palavras-chave: Arte-educação. Criatividade. Ensino de Jovens e Adultos. Releitura de imagens.

INTRODUÇÃO

O arte-educador necessita diariamente de ideias para ampliar a Criatividade em seus alunos e na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é diferente, mesmo que muitos alunos que retornam para a escola já adultos, acabem por rejeitar esse componente curricular, pois o foco está no aprender a ler e a escrever, e acreditam que Arte é coisa de criança.

O objetivo deste estudo é uma reflexão e análise sobre o desenvolvimento criativo pessoal e social dos alunos na modalidade da EJA, tendo como instrumento a releitura de imagens.

A escola, segundo Carramillo-Going e Andreetta. (2019) historicamente é vista como espaço exclusivo para a organização hierárquica curricular, tendo o professor como o transmissor dos conteúdos e dos saberes, ficando para os alunos a obrigatoriedade da realização de tarefas, nas quais a Criatividade, como as atividades realizadas por prazer são consideradas uma perda de tempo quando comparadas com os conteúdo que devem ser trabalhados para a formação do aluno.

Contrapondo esse histórico e do aluno da EJA, o educador ao sensibilizá-lo por meio da Arte pode possibilitar uma diferente leitura de vida tanto no âmbito escolar como na visão da própria existência, na qual passaria a ver a Arte no seu cotidiano, identificando o tecer de suas vivências com a beleza que está ao seu redor. Assim, seria possível se desprender da ideia de que a Arte é infantil e

reconhecer como cultura pertencente a um mundo cheio de cores, formas, texturas e de histórias. (SOUZA, 2018).

O adulto por meio da Criatividade poderá transformar fisicamente e psicologicamente o que está ao seu redor. Deste modo, adiciona momentos e fazeres a sua vida, tanto ao que está relacionado à informação quanto à formação, considerando a Criatividade em conjunto com a personalidade de um ser em processo, por meio do seu desenvolvimento. Este processo torna-se essencial para o desenvolvimento do indivíduo, que descobre novas formas de alcançar o equilíbrio interior e exterior, promovendo a convergência com a sua identidade pessoal. (OSTROWER, 2009).

Criativo é todo o ser que vive e que possui capacidade de expressar-se, relacionando-se com o mundo por meio de sua subjetividade. Criar é uma ação inerente ao ser humano e que está extremamente presente nas ações [...] de acordo com suas crenças e visões subjetivas do mundo, operando sobre ele objetivamente. (ANDREETA, 2019, p. 288)

Na Educação de Jovens e Adultos a grande marca desta modalidade de ensino é a heterogeneidade em relação à idade composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos, culturalmente diversificados, com profissões e desejos variados. (DELALIBERA 2017). Nessa acepção a Psicologia nos ajuda a compreender o desenvolvimento e a capacidade criativa do ser humano, tanto no aspecto pessoal, quanto no social no contexto da Educação no sentido de aguçar o olhar do aluno da EJA, por meio das leituras e releituras de imagens de obras que envolvam Artes.

O trabalho apresenta autores que buscam valorizar a Criatividade nas práticas desenvolvidas nas aulas de Arte

com o auxílio da técnica de releitura de imagens com características na linguagem das Artes visuais e com diferentes propostas artísticas que tem como respaldo os elementos básicos, tais como: ponto, linha, forma, cor, textura, plano, volume, entre outros itens definidos como essenciais. Enfim conhecer, sentir e desenvolver a Criatividade com base nos artistas internacionais, nacionais ou os da região que poderão auxiliar na confecção da releitura, empregando pintura, fotografia, gravura, recorte e colagem, esculturas. Nas palavras de Winnicott [...] “capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo” [...] (1975, p. 117).

Nesse sentido a proposta é levar o aluno da EJA a perceber que a Arte está presente à nossa volta, desde um simples objeto, no qual para a sua funcionalidade existir, é necessário que haja a produção artística. Essa leitura-arte sobre o meio em que vive, pode despertar o aluno para novas experiências na vida, ampliando as habilidades e novos conceitos a aprender. Identifica-se, assim, o espaço escolar como o lugar criativo para o cultivo artístico na convivência entre as várias linguagens.

O diálogo entre docente e discente no sentido de fortalecer a importância desse componente curricular em seu cotidiano torna-se necessário, caso contrário o aluno não identificará a Arte como um processo de autonomia, pois nesse contexto o aluno, ao apresentar suas vivências pessoais identifica-se com os conteúdos aprendidos e reconhece que a leitura-arte é positiva no âmbito educacional. Para Sakamoto (2008, p. 269) “[...] é possível

apreciar as expressões de saúde e criatividade presentes e vislumbrar as expectativas de desenvolvimento do potencial criativo futuro [...]”.

Para desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno, sobre as práticas de Arte na sala de aula, é necessário rever as estratégias e trazer entre novas abordagens, a experimentação, proporcionando a ele chegar à criação. Este processo traz uma nova bagagem, harmonizando novas vivências, experiências culturais e artísticas de maneira que o discente possa identificar a Arte de forma espontânea no seu cotidiano.

O professor precisa buscar estratégias de conduzir a estimulação para o pensar do aluno de forma criativa. Para Wechsler e Nakano (2011) há passos essenciais no estímulo à Criatividade dos alunos que podem ser descritas entre outras, como fortalecer de forma emocional o acolhimento, valorizar as ideias do aluno, confiando em sua capacidade e habilidade, destacando seus pontos mais fortes e propiciando uma segurança, protegendo-o de críticas destrutivas, promovendo a sua autonomia e, finalmente, levando em consideração seus erros como etapas do processo criativo.

Seja qual for o meio encontrado pelo professor para aprofundar suas ideias a respeito do processo de criação, é necessário que o mesmo tenha em mente que se trata de um percurso de contínua experimentação, uma busca incansável da materialidade e de diferentes procedimentos, que visam oferecer ao aluno um processo educacional, que o leve a se identificar no contato com a Criatividade e a evidência dela, valorizando e contextualizando seu próprio cotidiano.

O contextualizar, segundo Rangel (2012) é desenvolvido pela História da Arte que consiste em avaliar a imagem a partir do momento em que foi realizada, trazendo-a aos tempos atuais, refletindo os aspectos culturais e históricos que a envolvem.

Relevante destacar a importância de se alfabetizar para a prática da leitura de imagem por meio das obras de Arte. Assim, o aluno é preparado para reconhecer a gramática visual, por meio da leitura, e dos desdobramentos que abrange a linguagem das Artes visuais como o cinema, a televisão, entre outros, capacitando-o para a imagem em movimento segundo Barbosa (2009), responsável por elaborar a Abordagem Triangular no início da década de 90, Ana Mae Barbosa aponta a importância da Arte ser uma área de conhecimento aonde converge com saberes que envolvem as relações construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna, e que também podem proferir a Arte como expressão e cultura na sala de aula, processando essa articulação ao denominador comum das propostas pós-modernas do ensino da Arte, na qual cercam internacionalmente a contemporaneidade.

Uma aprendizagem voltada à identificação de problemas e em suas resoluções, interpretando e convivendo com as dúvidas, a proposta orienta sempre o processo de ensino no sentido de aproximar a Arte do cotidiano dos alunos, despertando neles um olhar ao mundo que os rodeia, além da aquisição de senso crítico.

A RELEITURA E A CRIATIVIDADE

O ato de ler uma obra de Arte é considerada como algo complexo, assim como a prática da releitura dela pois, envolve a atribuição no definir dos significados. Nosso olhar não é puramente ingênuo, ele está comprometido inteiramente com o nosso passado, por meio das experiências, do cotidiano e de nossas referências. (PILLAR, 2014)

A fim de compreender esse comprometimento sujeito-obra, na releitura de uma obra de arte há transformações em que a criação de cada um, está baseada em um determinado referencial, num contexto visual, podendo estar implícito ou explícito, na sua obra final, não sendo a criação uma simples reprodução de imagem.

A releitura seria a tradução de significados dos objetos, uma nova construção, procurando nessa ação a “*ressignificação*”, em que se aprofundam os significados, buscando-se a construção de um novo contexto e assim partindo para a criação. (BUORO 2003, p. 23)

O ato de criar, definido por Ostrower (2009), seria o sentido de estruturar, comunicar, transmitir e interagir com os significados. Quando se cria, procura-se atingir uma realidade mais profunda sobre o conhecimento das coisas, com um sentimento de estruturação interior.

Nessa acepção reforça-se a importância do criar, que se dá não somente para o artista, mas é admirável a qualquer pessoa, pois se trata de um crescimento interior não somente para quem cria, mas também para quem pode acompanhar a realização do outro.

A Criatividade para Fleith (2011) é contexto de estudos nas diversas modalidades de ensino, desde a educa-

ção infantil à universidade da terceira idade, identificada como uma busca de estratégias no desenvolver da questão criativa, desde o lúdico ao experimental. São realizados testes com novas ideias, com ligação ou não com os estudos educacionais, no sentido de aguçar a curiosidade e o prazer em aprender e, com isso, ampliar a motivação pessoal, tendo como consequência a melhoria do processo educacional.

O espontâneo é um ser livre, assim descreve Ostrower (2009), sendo essa espontaneidade correspondente à coerência da pessoa, abrangendo sua autonomia interior na medida em que cria possibilidades de viver como a mais alta ação de liberdade. Há uma associação entre a liberdade de criar e o descompromisso.

A definição individual de “como” e “o que” criar dá-se como um ato expressivo, sendo a obra uma marca de suas vivências pessoais. Ao relacionar a Arte a vários momentos da vida, o homem se expressa desde o trágico ao contentamento, momentos singulares e significativos para ele, que se conectam e são manifestados criativamente por meio da sensibilização aguda que se reproduz. Porém a expressão pode ser um processo projetivo e não necessariamente só criativo, mas também uma projeção da dor, da alegria, da evolução enquanto ser humano existente, sentimentos esses que demonstram uma releitura do mundo referentes a questões relacionadas à vida, como o tratar da liberdade e da espontaneidade voltada à criação, que vai além da individualidade de cada ser.

Uma importante contribuição ao estudo da criação, Barbosa (1998) relata que o ato criador não se esgota no fazer, mas se expande também na apreciação e na leitu-

ra de imagens. Nesta questão ela assinala outra visão da Criatividade, em que se acende um novo caminho para o olhar sobre o processo criativo, até então centrado somente na produção. A autora amplia neste sentido, o entender do processo criativo como forma única e de modo ímpar no qual cada momento é captado e retratado por um ser, evidenciando possibilidades que não se esgotam quando a Criatividade está em constante percurso.

É preciso observar que a Criatividade não é propriedade apenas de alguns, mas um potencial próprio do ser humano. A Criatividade segundo Barbosa (1999) não deve sofrer qualquer esquematização e simplificação, pode e deve ser tratada enquanto elemento dentro de um contexto, sem deixar, em nenhum momento, o desenvolver de sua análise e de situá-la em relação à problemática social, econômica, política e cultural que, sem dúvida, obstaculiza o livre fluir da Criatividade humana.

Explorar a Criatividade é o que transforma a aprendizagem, tornando-a mais significativa, lúdica, com participação e mais agradável. Ao educar, acompanha-se um ser em processo de formação e com isso as intervenções artísticas podem auxiliá-lo em sua vivência escolar e social.

Em sua pesquisa com alunos da EJA, Souza (2018) verificou que ao identificar o perfil desses alunos, notou que a motivação pessoal e o desejo da conquista a uma colocação profissional é o que mais determina o sonho da conclusão dos estudos. A motivação que leva esses alunos ao retorno aos estudos mostra-se em grande parte na busca pelo tempo perdido, pois por diversas razões, a Educação não foi concluída no tempo certo, ou na busca por um emprego melhor. Essa modalidade de ensino é

uma segunda ou até mesmo a primeira oportunidade que este aluno possui para obter as conquistas pessoais e profissionais.

A maioria dos adultos nunca teve contato com a Arte e acredita que esse componente não acrescentará em nada a sua trajetória de vida. Alguns acabam não identificando a presença da Arte em seu cotidiano, e assim, permanecem inseguros quando solicitados a criar, considerando-se incapazes ou não aptos para produzir algo.

Infelizmente até hoje ainda se ouve esses lamentos em sala de aula, pois a vida já lhes tirou muitos sonhos roubando-lhes muitas conquistas. O educador deve auxiliar no desenvolvimento da identidade artística do aluno, para que ele possa se identificar como um ser criativo, na unidade escolar e na vida social.

Ressignificar a própria existência e trazer um novo e diferenciado olhar ao cotidiano desse aluno, fazendo-o entender que é impossível viver sem a Arte, pois ela está presente em tudo, desde a combinação de cores de uma roupa, pintura de parede, cercando as ruas em que andamos com seus monumentos, *outdoors*, da natureza, as linhas e as formas geométricas nos contornos dos objetos, à tecnologia (televisão, aparelhos eletrônicos), sendo inúmeros os registros artísticos que passam despercebidos.

A fecundidade e a qualidade de ideias possibilitam escolhas que valem oportunidades ímpares ao indivíduo no mundo atual que nos cobra constantemente inovação. Entender o ato criativo faz o aluno da EJA, perceber que a Criatividade possibilita escolhas de novos caminhos, podendo ajudá-lo a definir o que realmente almeja, cujo processo de criar o diferencia de todos, tanto na questão pessoal como na profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDREETA, T. E. **O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal.** 2019. 350f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez. 1999.
- _____. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: Editora C/Arte. 1998.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 7 ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte.** 2 ed. – São Paulo: Educ/ Fapesp/ Cortez, 2003.
- CARRAMILLO-GOING, Luana; ANDREETA, Tiago E. O Primeiro Ano e a Necessidade de uma Escola Brincante: Reflexos da Atualidade. *In:* BOMTEMPO, Edda; CARRAMILLO-GOING, Luana; GOMES, Sabrina Torres. (Orgs.) **A criança contemporânea e suas expressões** [e-book]. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.
- DELALIBERA, Aline Martinez. **O Ensino de Arte Contemporânea na Educação de Jovens e Adultos: Panorama do ensino fundamental e médio no município de Franca/SP.** FRANCA: [s.n.], 2017. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2017.
- FLEITH, Denise de Souza. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. *In:* WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Criatividade e aprendizagem – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional.** São Paulo: Ed. Loyola, 2011, cap. 2, p. 33-52.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

- RANGEL, Valeska Bernardo. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades do fazer artístico. **Revista Nupeart** - UDESC, 2012. Disponível em: < <http://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2534> >. Acesso em: 21 set. 2020.
- SAKAMOTO, Cleusa K. O brincar da criança – criatividade e saúde. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**. Ano XXVIII, n.2, p. 267-277, 2008.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.
- WECHSLER, Solange Muglia; NAKANO, Tatiana de Cássia. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. *In*: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Org). **Criatividade e aprendizagem** – Caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Ed. Loyola, cap. 1, p.11-32, 2011.

Organizadores

Cleusa Kazue Sakamoto

Doutora em Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP, Mestre em Psicologia Clínica pela USP, Graduada em Psicologia pela USP, Especialista em Psicologia Clínica pelo CRP-06. Docente em Cursos de Graduação e Pós-graduação nas áreas da Saúde, Arte e Comunicação. Membro do Conselho Consultivo da Associação Brasileira de Brinquedotecas – ABBri. Membro da Diretoria da extinta Associação de Psicologia de São Paulo (pioneira na publicação científica em Psicologia no Brasil), Parecerista *ad doc* de inúmeras revistas científicas. Líder do Grupo de Pesquisa FAPCOM-CNPq “Criatividade e Inovação na Comunicação” (2018-2020). Membro do Grupo de Trabalho “Brinquedo, Aprendizagem e Saúde” da ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Ensino em Psicologia. Presidente da Associação para a Cultura, Educação e Sustentabilidade – ACESSO, uma instituição premiado na sede da Organização das Nações Unidas. Autora de inúmeros livros, capítulos e artigos científicos. Email: cleusasakamoto@geniocriador.com.br

Marcos Aurélio Trindade

Mestrando em Bioética na Pontifícia Católica do Paraná e Mestrando no Programa de Antropologia Social da Universidade Nacional de Buenos Aires. Graduado em Filosofia, Bacharelado e Licenciatura Plena pela Faculdade Paulus de Comunicação – FAPCOM, em São Paulo. Psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Membro da Sociedade Brasileira de Bioética. Autor de inúmeros artigos científicos e capítulos de livros. Organizador juntamente com o Dr. Christian de Paul de Barchifontaine do livro “Bioética social e sus implicações filosóficas”. Membro do Grupo de Pesquisa sobre “Diversidade afetivo sexual e Teologia” da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia – FAJE. Pesquisador do Tema da Criatividade. Professor convidado da Universidade Estadual de Montes Claros – MG. Ativista dos Direitos Humanos, Educação e Saúde na perspectiva da Justiça social. Email: marcos.trindade2014@gmail.com