

Pesquisas e reflexões sobre a criatividade e inovação são sempre fundamentais para ampliar o conhecimento sobre esse fenômeno complexo que faz parte das nossas vidas, que nos impulsionam a decodificar os problemas de todos os tempos e encontrar respostas novas e adequadas.

Você encontrará nesta publicação os resultados das investigações dos membros do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte - GPCEAr vinculados às Universidades Federais do Espírito Santo e de Juiz de Fora. Os professores assumem a pesquisa na universidade com sua perspectiva criadora e como forma de dar acesso ao saber produzido, ao mesmo tempo que potencializam e desafiam a ação criativa.

Este livro explora o tema da Criatividade na Educação e na Arte como conhecimento que emancipa o sujeito a agir com autonomia para criar projetos pessoais dimensionados em valores éticos perante a sociedade.

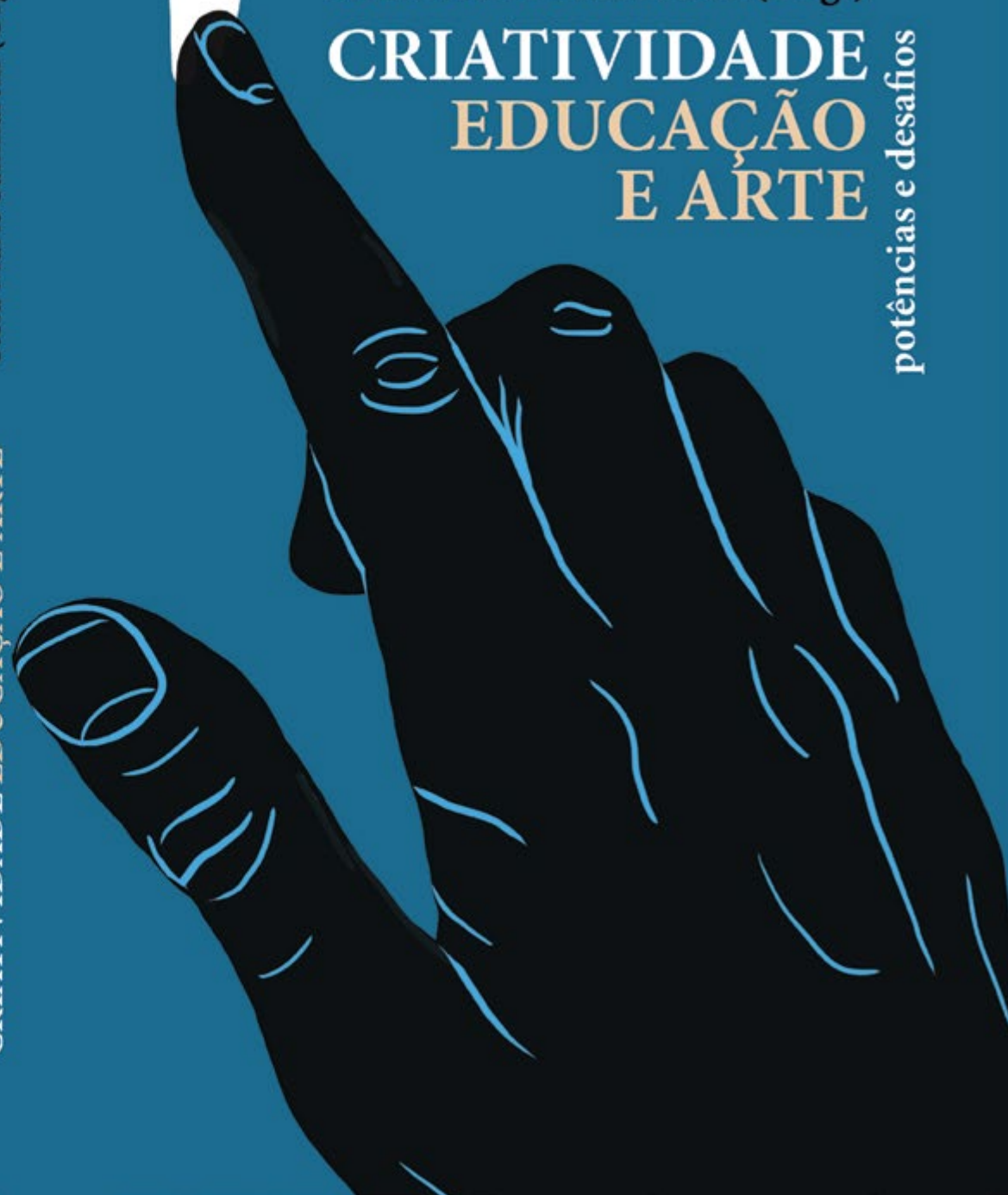
Stela Maris Sanmartin (Org.)

CRIATIVIDADE EDUCAÇÃO E ARTE

Stela Maris Sanmartin (Org.)

CRIATIVIDADE EDUCAÇÃO E ARTE

potências e desafios



Criatividade, Educação e Arte



Copyright © 2021, Stela Maris Sanmartin (org.).

Copyright © 2021, PROEX UFES.

Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, 29.075-910.

Brasil

Editor Chefe

Renato Neto (UFES)

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sérgio de Paula Vargas

Vice-Reitor: Roney Pignaton da Silva

Pró-Reitora de Graduação: Cláudia Maria Mendes Gontijo

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Valdemar Lacerda Júnior

Pró-Reitor de Extensão: Renato Rodrigues Neto

Diretora do Centro de Arte: Larissa Zanin

Chefe do Departamento de Artes Visuais: Stela Maris Sanmartin

Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte: Stela Maris Sanmartin

Equipe Editorial

Editora-executiva: Paola Primo (UFES)

Equipe técnica: Claudia Moreira Rangel (UFES)

Conselho Editorial

Ariadne Marra de Souza (UFES)

Carolina Fiorin Anhoque (UFES)

Jaqueline Carolino (UFES)

Julia Rocha Pinto (UFES)

Marcia Regina Santana Pereira (UFES)

Maria Aparecida Alves Souza (UFES)

Mariana Duran Cordeiro (UFES)

Maurice da Costa (UFES)

Pedro Fortes (UFES)

Rogério Dias Fraga (UFES)

Rosana Lucia Paste (UFES)

Sergio Mascarello Bish (UFES)

STELA MARIS SANMARTIN
(ORGANIZADORA)

Criatividade, Educação e Arte

potências e desafios

ProEx
PROEXTENSÃO DE ESTUDOS

Vitória, 2021

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação digital) sem a permissão prévia da editora.

Revisão

De responsabilidade exclusiva dos autores

Capa e ilustrações

Imagem da capa:
Luciano Tasso Filho

Projeto Gráfico e Editoração

Barbara Lima Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial do Centro de Artes da Universidade Federal do
Espírito Santo, ES, Brasil)

C928 Criatividade, educação e arte: potências e desafios / Stela Maris
Sanmartin (organizadora); Luciano Tasso Filho, ilustrador.
- 1. ed. - Vitória: UFES, Proex, 2021.
221 p.: il.; 23 cm.

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-65-994935-0-8

1. Criatividade. 2. Educação. 3. Arte. 4. Mediação - Arte.
5. Aprendizagem - Arte. I. Sanmartin, Stela Maris, 1967-.

II. Tasso Filho, Luciano, 1974-.

III. Título.

CDU: 37.036

Elaborado por Zilda F. de Oliveira - CRB-6 ES-000650/O

Sumário

Prefácio: quando a criatividade é a ferramenta da transformação	7
--	----------

José Cirillo

Apresentação	11
---------------------------	-----------

Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin

I

Sobre Criatividade

Criatividade: um ponto de partida para o desenvolvimento do conceito	17
---	-----------

Andréia Luíza Tibúrcio & Prof. Dra. Stela Maris Sanmartin

Bloqueios à Criatividade.....	31
--------------------------------------	-----------

Prof. Me. Marcelo Teles Sattin

Entrelaçamentos: memória e imaginação nos processos de criação	59
---	-----------

Ana Lúcia Poubel Batal & Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin

A universidade na pandemia de covid-19: condições para inovar	77
--	-----------

Ma. Liliane Ramos & Prof. Dra. Rosana Paste

II

Sobre Educação

Criatividade e ação educativa: mediação nas galerias de arte de Vitória ES	101
---	------------

Prof. Dr. Erick Orloki, Prof. Dra. Rosana Paste &

Prof. Dra. Stela Maris Sanmartin

A criatividade na educação contemporânea e no ensino de arte	135
---	------------

Nathalia Serra & Profa. Dra. Olga Egas

III

Sobre Arte

Grandezas do ínfimo: processo criativo no Teatro Lambe-lambe 159

Ana Rita Cesar Lustosa, Luciano Tasso Filho &

Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin

Entre janelas digitais: processos criativos, artístico e curatorial 183

Profa. Dra. Rosana Paste

Criatividade na libertação do artista em tempos de confinamento 203

Natacha de Souza & Prof. Dr. Orlando da Rosa Faria

Sobre os autores 217

Prefácio

Quando a criatividade é a ferramenta da transformação

Ao se pensar sobre criatividade, me vem de imediato à cabeça uma sequência inicial do filme “*2001 - Uma Odisseia no Espaço*”, de Stanley Kubrick (1968). Numa planície semidesértica, habitada por presas e predadores, a vida está no limite de ser suportada pelos animais que ali habitam. As ameaças são muitas; o alimento é escasso; a água é pouca e restrita a uma poça. Dominar essa água é o limite da vida. Entre caçadores e caçados, uma espécie se destaca na narrativa do cineasta. Seu roteiro evolucionista foca um grupo de primatas, que luta por manter o seu território na hostilidade daquele ambiente. A luta pela sobrevivência nos primórdios da humanidade é tema de toda esta parte inicial. Atacados por felinos, que devoram os mais novos e mais fracos, o grupo segue sua jornada. Luta com urros para defender o domínio da água. Porém, na natureza, vale a lei do mais forte e o grupo é banido da água por um outro grupo de primatas mais fortes.

Kubrick segue sua narrativa no cair da noite, com seu grupo protagonista entregando-se ao abandono e à precariedade do ambiente, dormindo aloado em rochas áridas. Ao alvorecer, um novo objeto se lhes é apresentado na natureza. Um monólito. Liso e geométrico, entre o rugoso e o orgânico da natureza. De onde surgiu, o cineasta não nos responde. O estranho objeto chama a atenção dos primatas que o temem, ao mesmo tempo que o desejam. Aproximam-se. Tocam-no. Nesse momento um dos primatas olha para cima

e vê uma forma no topo do monólito, no céu. Um semiarco iluminado, no limiar da manhã que surge e encerra esta sequência. O dia segue e nosso primata protagonista segue seu percurso e se vê na ossada de um animal devorado para saciar a fome dos predadores. Ele brinca com os ossos. De repente, é tomado de sobressalto por uma forma. O Arco de um osso de costela o lembra da lua no topo do monólito. Ele bate com um osso nessa forma, que voa.

Uma certa fúria toma esse protagonista que começa a quebrar os ossos com um grande fêmur em sua mão. Ele bate no crânio do esqueleto, na imagem do filme, quem cai é um animal. Nosso protagonista deixa de ser presa e passa a ser predador. Ele não espera mais o alimento, ele o caça. A sequência que encerra essa minha introdução é a parte que justifica todo esse meu raciocínio: o grupo de primatas, agora liderado por nosso protagonista que porta um fêmur na mão, volta ao local da água, ocupado pelo outro grupo de primatas. O líder de outro grupo se posiciona para o ataque. Grita e se aproxima do nosso protagonista. Urra mais uma vez para novamente expulsar o oponente. Mas, desta vez é surpreendido por uma pancada na cabeça dada pelo nosso primata protagonista. A disputa termina na morte do oponente. Nosso símio ergue seu osso da vitória, o arremessa para ao céu. Ele some do enquadramento da tela. Quando desce, desse uma estação orbital.

Kubrick reduz em uma cena, milhões de anos de evolução. O osso, usado para quebrar os ossos, depois promover comida, e dominar o território parece ser a metáfora da ferramenta. Dominar uma ferramenta, para Ernest Fischer, é o que diferenciou o homem dos demais animais na evolução.

Aqui, retomamos o conceito principal desse livro que prefacio: a criatividade. Essa capacidade humana de tomar a natureza e transformá-la. Essa capacidade de descobrir objetos e ações e conseguir inventar modos de utilizar isto como facilitador da vida e de seus desafios. A criatividade não

é privilégio da arte. Mas a arte tem o privilégio de tela como motor.

“Criatividade, Educação e Arte: potências e desafios” é um livro que nos convida para esses desbravamentos. Na Apresentação, Stela Maris nos trás um pouco do percurso do grupo de pesquisadores que nos bridam com essa obra que amplia os estudos sobre as relações entre arte, criatividade e educação, apresentando perspectivas para a arte e seu ensino na contemporaneidade. O livro é o resultado desses dois primeiros anos de trabalho e pesquisas do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, vinculado ao Programa de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O GPCEAr é formado hoje por quinze integrantes: quatro professores-pesquisadores da UFES (Erick Orloski, Orlando da Rosa Faria, Rosana Lucia Paste e Stela Sanmartin) e uma quinta, da Universidade Federal de Juiz de Fora (Olga Egas); dois mestrandos do Programa de Mestrado em Artes da UFES (Ana Rita Lustosa e Luciano Tasso); uma doutoranda do Programas de Pós Graduação em Ciências Sociais (Liliane Ramos), um professor pesquisador convidado Marcello Sattin e seis alunos de Iniciação científica bolsistas e voluntários (Ana Lucia Poubel Batal, Andreia Luiza Tibúrcio, Natacha de Souza, Maria Luiza Alcântara Milanezi da UFES e Nathalia Serra da UFJF).

A obra está edificada sobre quatro eixos e dimensões importantes dos estudos sobre criatividade: a pessoa; o processo; o produto e o ambiente criativo. Essas dimensões estão articuladas de modo não apenas a orientar os trabalhos do grupo, mas sobretudo para construir um ensino da arte comprometido com as questões da contemporaneidade, buscando articular-se com os valores éticos das práticas educativas na e da sociedade. Retomando a poesia visual de Kubrick, não basta descobrir a ferramenta, tem que se ter

a capacidade de transformá-la e com isto transformar as dimensões pessoais e coletivas da sociedade.

Para tal, uma tríade é organizada para nos apresentar as reflexões do grupo. Na primeira, denominada “Sobre a Criatividade”, o livro nos trás articulações sobre a teoria da criatividade, seu desenvolvimento, bloqueios que nos impedem de perceber a criatividade e materializações no processo criativo. Na segunda seção, “Sobre a Educação”, os autores seguem sua matriz conceitual e motriz das pesquisas apresentando aspectos e desafios da criatividade no campo educacional contemporâneo, tomado pelas redes e processos digitais, bem como assolado pelo isolamento e limitações da pandemia do COVID-19 – que mais que limitar, provocou novos processos e relações entre a criatividade, a educação e a arte. Finalmente, na terceira seção, chamada oportunamente de “Sobre a Arte”, o grupo materializa suas reflexões teóricas no campo da experiência do vivido; as artes espaço temporais, como o teatro lambe-lambe é revisitado como estratégia de construção intelectual da criança; por fim, fechando esta parte, os processos curatoriais e criativos são desafiados por procedimentos de mediação em diferentes espaços expositivos que exigem capacidade e inventividade para seguirem de modo forte e coerente em sua função de apresentar e mediar o processo criativo entre o artista e o público; e ainda, a construção da hipótese de que para se libertar das amarras da pandemia de modo dinâmico em tempos de isolamento, os processos educativos só podem encontrar caminhos, para enfrentar novos desafios, na criatividade.

Este livro, como o monólito de Kubrick, parece ensejar novas descobertas à luz de reflexões sobre a criatividade, a arte e a educação de modo a fomentar nossa inventividade e manejo da vida cotidiana. Que novas descobertas venham à luz dessas proposições.

José Cirillo, janeiro de 2021

Apresentação

Pesquisas e reflexões sobre a Criatividade e Inovação parecem ser fundamentais sempre pois, além de ampliar o conhecimento sobre esse fenômeno complexo que faz parte das nossas vidas, nos impulsiona a decodificar os problemas de todos os tempos para encontrar respostas novas e adequadas a cada época e contexto específico.

No primeiro projeto de pesquisa desenvolvido e financiado pela FAP/UFES (2015) foi possível traçar um paralelo entre as teorias históricas sobre o conceito Criatividade com as Tendências Pedagógicas e abordagens do Ensino de Arte. Para ultrapassar as concepções de Criatividade personalística, muito enfatizada na educação modernista do ensino de arte (Iavelberg, 2017), adotamos o conceito como ação criadora que gera produtos valiosos, que interferem no campo e provocam mudanças de domínios. (Csikszentmihalyi, 2006). Portanto, situamos a criatividade como potência que leva o homem a uma produção ao mesmo tempo nova e adaptada a um determinado contexto (Lubart, 2007) e que não prescinde do conhecimento e da imaginação criadora para produzir resultados diferentes dos já conhecidos.

O projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, FAPES (2019/2021) intitulado “Perspectivas da criatividade para a educação contemporânea na arte e seu ensino”, permitiu constituir o grupo de pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr para desenvolver a segunda fase da investigação iniciada. Além de diferenciar as abordagens da Criatividade nas práticas pedagógicas do Ensino

de Arte modernista e contemporâneo identificamos, por meio de uma pesquisa de campo, as concepções sobre Criatividade praticadas nas mediações concebidas e desenvolvidas em alguns espaços expositivos do município de Vitória, ES, Brasil.

O grupo assumiu eixos importantes para os estudos em Criatividade ao definir as dimensões pessoa, processo, produto e ambiente criativo (Rhodes, 1961), como linhas de pesquisa do grupo. Nos comprometemos, enquanto docentes e alunos pesquisadores, a explorar como a Criatividade e o conhecimento em arte emancipa o sujeito a agir com autonomia, criar seus projetos pessoais dimensionados em valores éticos perante a sociedade.

Orientamos os nossos trabalhos assumindo que a Criatividade indica princípios fundamentais para aqueles que pretendem ser criativos em suas práticas artísticas e educativas, tanto para artistas quanto para professores. Compreendemos que a educação assume dois importantes papéis, o de dar acesso ao saber já produzido e de potencializar a ação criadora dos estudantes para que eles, ao longo de sua formação, aprendam a fazer escolhas, definir metas e criar projetos para suas vidas pessoal e profissional.

Nos dois anos de trabalho do grupo realizamos levantamento bibliográfico sobre a Criatividade na Educação e na Arte, colhemos fontes documentais sobre mediação em arte em alguns espaços expositivos do município de Vitória e organizamos este livro que só foi possível de ser impresso pelo apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo, FAPES, a quem somos gratos.

A primeira parte deste volume trata sobre o conceito Criatividade em três capítulos: sobre o desenvolvimento do conceito sob a ótica do filósofo Władysław Tatarkiewicz; sobre os bloqueios à criatividade e sobre o papel da memória e da imaginação nos processos de criação. Na segunda parte, o foco se direciona sobre a Criatividade na Educação com um

estudo de caso sobre as condições para inovar na universidade nestes tempos de pandemia; seguindo com as abordagens da Criatividade na mediação em alguns espaços expositivos e fechamos com uma reflexão sobre a Criatividade na Educação e no Ensino de Arte contemporâneo. Na terceira e última parte, apresentamos reflexões sobre processos de criação em arte nas linguagens do Teatro e das Artes Visuais.

Esta publicação condensa e inicia a construção de um sonho: trazer a Criatividade Científica em sua perspectiva teórica para o Centro de Artes, com a intenção de aproximar alunos e professores deste tema potente e desafiador que, em muito, pode contribuir para a comunidade interna e externa da Universidade Federal do Espírito Santo.

Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin

Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte

**SOBRE
CRIATIVIDADE**

unidade 1

Criatividade: um ponto de partida para o desenvolvimento do conceito

Andréia Luiza Tibúrcio - UFES

Prof. Dra. Stela Maris Sanmartin - UFES

Introdução

Ao pensarmos em arte e criatividade imediatamente creditamos os conceitos como indissociáveis. Porém, nem sempre foi assim, ao estudarmos a antiguidade percebemos que criatividade e arte só se vincularam a partir do século XIX, quando o conceito foi aparecendo paulatinamente na história da arte.

Segundo Tatarkiewicz (2001) os gregos não tiveram nenhum termo equivalente ao termo “criar” ou “criador”, a expressão “fabricar” (ποιεῖν) [*poieîn*] lhes bastou para denominar a ação do artista. A antiguidade não empregou o conceito de criatividade e sem existir, não formulou teoria sobre o mesmo. A criatividade não era discutida na arte grega, já os romanos possuíam o conceito criação, utilizado na linguagem informal, sem nenhum sentido teológico, filosófico ou artístico “*creator* era um sinônimo de pai e *creator urbis*, de fundador de uma cidade” (TATARKIEWICZ, 2001, p. 294).

A palavra “arte” deriva da palavra grega τέχνη [*téknē*] que, a princípio, designava artesãs e artesãos que, inspirados pelas musas¹ criavam obras destinadas a diversas finalidades que não se resumiam aos prazeres estéticos, senão que era

1 Artesãs e artesãos tinham a seu encargo as nove musas da “técnica”; isto é, as musas das habilidades: (1) Calíope [Καλλιόπη] a musa da poesia épica; (2) Clío [Κλειώ] a musa da história; (3) Érato [Ερατώ] a musa da poesia lírica; (4) Euterpe [Ευτέρπη] a musa da música — especialmente a da flauta; (5) Melpómene [Μελπομένη] a musa da tragédia; (6) Polímnia [Πολυμνία] a musa dos cantos; (7) Talía [Θάλια] a musa da comédia; (8) Terpsícore [Τερψιχόρη] a musa da dança e da poesia de coral; e (9) Urania [Ουρανία] a musa da astronomia e poesia didática (CASTRO, 2015).

bem mais abrangente abarcando desde as artes plásticas até a tecnologia (ABBAGNANO, 2007).

O artista era apenas um imitador regido por leis e não pela liberdade da criação, sendo assim a arte era definida como “fabricação de coisas segundo determinadas normas”. Tatarkiewicz diz que:

Nas artes visuais a liberdade do artista estava limitada pelas proporções que Policleto havia estabelecido para a figura humana e que ele sustentava serem as únicas adequadas e perfeitas. Ele e outros depois dele as denominaram como ‘o cânon’. Este nome era demasiadamente significativo: cânon queria dizer medida. (TATARKIEWICZ, 2001, p. 280).

Como exemplificado pela afirmação do gramático Diomedes (s. IV d. C.): “Arte é o conhecimento de qualquer coisa, adquirido pela prática ou por transmissão, que está encaminhado à alguma utilidade necessária para a vida” (GLK, I, 421).

Para os gregos um artista estava sujeito a normas e leis o que confronta o conceito de criador e criatividade, conceitos que implicam em liberdade de ação. A arte não continha nenhum tipo de criatividade, visto que ficava circunscrita a executar as proporções anteriormente estabelecidas, era apenas uma técnica de fabricar coisas através do conhecimento e de normas.

A premissa que acompanhava tal apreciação da arte era a natureza perfeita, assim o homem devia parecer com a natureza, subordinar-se a suas leis e não procurar liberdade que poderia desviá-lo, cabendo assim ao artista ser um descobridor de normas e não um transgressor das normas.

Arquitetos e poetas: primeiros conceitos relacionados ao termo criador

A poesia (ποίησις” [*poiēsis*]), porém, era uma das exceções, os gregos não associaram os poetas com os artistas e nem a poesia com a arte. O poeta era livre e seu ofício não

obedecia às proporções estabelecidas por Policleto, pois fazia coisas novas, já o artista simplesmente imitava as coisas existentes na natureza.

Mesmo não existindo um termo equivalente a “criatividade” e “criador”, pensava-se no poeta como quem traz um novo mundo à vida. Seu nome grego “ποίησις” [*poiēsis*] era derivado de “ποιεῖν” [*poieîn*] (fabricar), o poeta era aquele que fabricava. Em Roma estes conceitos gregos se alternaram em parte:

Horácio escreveu que não apenas os poetas, senão que também os pintores, tinham direito ao privilégio de se atrever ao que quisessem (*quod libet audendi*). Os críticos de arte do período de decadência da antiguidade pensaram de um modo muito parecido. Filóstrato escreveu que ‘pode-se descobrir uma semelhança entre a poesia e a arte e encontrar que ambas têm a imaginação em comum’ (Imag. [Proem.] 6). E Calístrato disse: ‘Não só está inspirada a arte dos poetas e prosistas, senão que as mãos dos escultores estão igualmente dotadas da benção da inspiração divina’ (Descr. 2. 1). Isto era algo novo: os gregos do período clássico não haviam aplicado os conceitos de imaginação e inspiração às artes visuais, senão que os haviam restringido à poesia. (TATARKIEWICZ, 2001, p. 282).

Um segundo conceito dos gregos que mais se aproximava da ideia de criatividade pertencia a teogonia e cosmogonia da Grécia Antiga, modeladas em um conceito de nascimento distinto da concepção de criação, ambos conceitos se referem a um pensamento que dominava antes da filosofia na Grécia, pautada nos mitos e na criação do universo.

A Teogonia pertence a expressão grega theosgonia, que significa o nascimento dos deuses. A expressão tem origem na obra literária grega clássica escrita pelo poeta grego Hesíodo, que conta como se deu a origem do universo e dos deuses. No decorrer da obra, o autor relata como se deu a formação do universo através do deus Caos, até o momento em que ascende a soberania de Zeus. Toda a história é narrada pelo autor que,

logo no início da obra, evoca a inspiração das deusas filhas de Zeus e de Mnemosine que simbolizam a ciência e a arte. (SIGNIFICADOS.COM, 2020).

Já a Cosmogonia tem sua origem no mito grego que tem em Caos o início da criação, o primeiro deus a surgir no universo, dando origem a Terra (Gaia) e Céu (Urano), a partir desses deuses, outros são gerados, bem como outros elementos que constituem o universo. (OKA, 2020).

Para Platão o entendimento de princípio do mundo se dava de outra maneira, partia da ideia de um demiurgo que era como o arquiteto, uma espécie de construtor, que criava, não a partir de nada, mas da matéria de ideias preexistentes:

‘produtor e pai deste universo’ (Timeu 28c), ‘deus que é sempre’ (Timeu 34b). Mas, ainda perguntamos, é o demiurgo causa de todas as coisas, ou será apenas um ordenador? O demiurgo, na concepção platônica, é um ordenador, um organizador. (JÚNIOR; REDYSON, 2010, p. 74).

Como se percebe, os gregos do período clássico tiveram dois conceitos relacionados ao criador — Arquiteto e Poeta — mas nenhum conceito específico de criador e nenhuma ligação com a arte. E assim se perpetua da antiguidade clássica ao decurso da Idade Média a concepção de que a arte não derivava da criatividade. Como Tatarkiewicz (2001) constatou nos escritos de Santo Agostinho, o objetivo do artista era ir “coleccionando rastros da beleza”.

Em oposição ao período clássico, a Idade Média rejeitava a ideia de a poesia ser provida de criatividade, equiparando-a à arte como norma, por sua vez, o que tinha norma era destreza e não criatividade.

Segundo Tatarkiewicz (2001), somente os homens do renascimento foram conscientes de sua autonomia, libertação e criatividade próprias. Este sentimento tinha que se manifestar, antes e acima de tudo, na interpretação da arte, com um sentido de independência e criatividade.

Os escritores do Renascimento tentaram dar voz a este sentido de independência e criatividade, buscando a palavra certa. Provaram várias expressões, porém a criatividade não foi incluída naquele momento. O filósofo Marsílio Ficino disse que o artista ‘inventa’ (*excogitatio*) suas obras; o teórico da arquitetura e pintura Alberti, que preordena (*preordinazione*); Rafael, que conforma o quadro a sua ideia; Leonardo, que emprega formas que não existem na natureza (*forme che non sono in natura*); Michelangelo, que o artista plasma sua visão no lugar de imitar a natureza; Vasari, que a natureza é conquistada pela arte (natureza vinta dall’arte); o teórico da arte veneziano Paolo Pino, que a pintura é ‘inventar o que não é’; Paolo Veronese, que os pintores se beneficiam das mesmas liberdades que os poetas e os loucos; Zuccaro, que o artista configura um mundo novo, novos paraísos (*il nuovo mondo, nuovi paradisi*); C. Cesariano, que os arquitetos são semideuses (*semi-dei*). Da mesma forma os teóricos da música: Johanes Tinctoris (*Diffinitorium musicae*, c. 1470) exigia novidade no que o compositor fazia, e definia o compositor como aquele que produz canções novas (*novi cantus editor*). (TATARKIEWICZ, 2001, p. 282 - 283).

No século XVII a palavra criatividade foi utilizada fazendo referência à poesia por meio do teórico e poeta Maciej Kazimierz Sarbiewski (1595-1640). Ele escreveu que o poeta “inventa” (confinquit), “constrói segundo um estilo” (quodammodo condit), senão que também “cria algo novo” (de novo creat) (De perfecta poesi, I. 1). Sarbiewski considerava a criatividade como um atributo exclusivo da poesia sendo que as outras artes se limitavam a imitação e a cópia (TATARKIEWICZ, 2001, p. 283). A ideia da criatividade ligada a poesia persiste por todo século XVII, sendo inalcançável aos demais artistas.

Criatividade como um atributo exclusivo do artista

O conceito de criatividade em sentido específico (*strictiori sensu*) começa a tomar corpo com os medievais, eles estavam convencidos de que a criação era um atributo exclusivo de Deus — *creatio ex nihilo*² —, sendo somente Ele

2 *creatio ex nihilo* tem origem no latim significa que o universo foi formado a

o criador. A criatividade passa a existir, mas ainda restrita e direcionada a Deus, pois o homem era inapto a exercê-la.

A partir do período cristão o conceito da criação entra na cultura europeia através da religião e não da arte, sendo que seu principal dogma é a criação do mundo por Deus, “No princípio, Deus criou o céu e a terra” (BIBLIA, Gênesis, 1, 1). A criação está associada a uma ação divina, pois em seis dias Deus cria o mundo e no sétimo descansa “transformando-o em dia santificado, como um coroamento e seu fecho na perfeição, com sua total liberdade criadora” (PONTES, 2007, p. 100).

No que diz respeito a origem do mundo, Tatarkiewicz aponta três grandes enfoques das filosofias e religiões:

(1) Uma é dualista e diz: há um Deus, e existe a matéria eterna; Deus criou o mundo a partir desta matéria. Isto é assim também nos mitos babilônicos e em Platão.

(2) O segundo enfoque é o emanentista: para os neoplatônicos existe somente o absoluto a partir do que emerge o mundo.

(3) A religião cristã e a teologia rejeitam ambos os enfoques e adotam uma postura criacionista: existe Deus e mais nada; Deus criou o mundo a partir do nada, não por um processo emanentista, senão por mandato divino. (TATARKIEWICZ, 2001, p. 290)

O conceito de criatividade ligado a religião não persiste na concepção da idade moderna. Com um novo conceito inicia-se uma nova teoria: a criatividade como um atributo exclusivo do artista, início do século XVII.

A criatividade em sua nova concepção significava a fabricação de coisas novas, tomando o lugar de criar algo a partir do nada. A novidade dava-se de uma maneira ou de

a partir da matéria eterna “criação do nada”. A criação do nada, no latim *ex nihilo*, não deve ser entendida como criação a partir de um nada substancial, como se o nada fosse alguma coisa. Mas criação a partir do não-ser absoluto, sem precisar de matéria pré-existente. (COSTA; BRANDÃO, 2007, p. 8).

outra “podia ser entendida de um modo limitado ou de um modo amplo; nem toda novidade bastava para a criatividade: mas, no final, foi a novidade que definiu a criatividade” (TATARKIEWICZ, 2001, p. 296).

Inicialmente, a criatividade na arte se aplica mais claramente à arte verbal. A poesia ainda se destacava de todas as outras artes por criar uma existência ficcional:

Tal compreensão da poesia e separação dela, justificável ou não, com base nessas outras artes, sobreviveu à antiguidade e foi preservada até mesmo no Iluminismo. Sarbiewski escreveu no início de seu tratado *De perfecta poesi*: ‘O poeta não precisa assumir a existência nem de seu tema nem do conteúdo narrativo, mas pode, como por algum ato de criação (*per quandam creationem*), dar vida ao sujeito em si e à maneira de sua apresentação... poetas podem criar o assunto e o conteúdo da narrativa, que não é o quinhão de qualquer outra habilidade ou arte. Pois, afinal, nem o escultor das estátuas cria a madeira ou a pedra, nem o ferreiro o ferro ou o bronze... Assim a poesia cópia ou imita uma coisa de maneira que, ao mesmo tempo, cria aquilo que imita... diferentemente de outras artes, que não criam porque assumem a existência do material com o qual elas criam, ou do sujeito’. Só o poeta (*solus poëta*) faz com que algo venha, por assim dizer, à existência (*de novo creari*), e só ele diz, sem perjúrio, de coisas que não são, que elas existem. A concepção de poesia como criatividade também era característica de outros maneiristas literários do século XVII. Baltasar Gracián, no entanto, estendeu-a a toda arte. Em *El Criticón* (1650-1657), ele escreveu: ‘A arte é, por assim dizer, um segundo criador da natureza; ela adicionou outro mundo ao anterior, dando-lhe uma perfeição que o outro em si mesmo não possui, e ao unir-se com a natureza, a cada dia cria novos milagres’. (TATARKIEWICZ, 2001, p. 297)

Esta capacidade própria, inicialmente aplicada à poesia, veio a ser reconhecida apenas no século XIX, universalmente em toda a arte. Ademais, a criatividade não só passou a ser reconhecida em toda a arte, mas exclusivamente na arte, criando um único universo entre os conceitos.

O conceito de criatividade inaugura um novo período na história da teoria da arte, o período clássico foi delimitado pela imitação, o período romântico prevaleceu a expressão e a arte concebida como criação inicia com o período moderno, pois foram conscientes de sua criatividade. As palavras criador e artista se converteram em sinônimos e a crença de que somente o artista é criativo predomina por todo século XIX.

A criatividade torna-se a essência da arte, quando a associação entre arte e beleza se debilitou a associação entre arte e criatividade se fortaleceu. No passado assumia-se a impossibilidade de existir arte sem beleza e a partir dessa nova concepção presume-se que não existe arte sem criatividade.

E é assim que o poeta e crítico inglês, Samuel Taylor Coleridge, entendeu a criatividade desde a virada do século XIX, quando escreveu que “a arte é a repetição do ato de criação” para ele a característica definidora da arte era a criatividade (TATARKIEWICZ, 2001, p. 299).

Do século XX em diante o pensamento é diferente, não somente artistas podem ser criativos e a criatividade passa a ser possível em todos os campos da produção humana, pensamento que se estende até os dias atuais. O homem será considerado criativo quando não se limita a afirmar, repetir, imitar, quando cria para si mesmo e estende sua produção para o mundo gerando valor.

Século XX: a criatividade está potencialmente em todos os homens

Segundo Tatarkiewicz (2001), a criatividade se torna um conceito muito amplo, além das atividades realizadas pelos artistas abarca toda classe de atividades e produções humanas como os cientistas e técnicos. Diante desse novo paradigma surge a seguinte indagação:

Qual é a substância deste conceito, em que consiste a criatividade — em sentido amplo —, que traços fazem que sejam diferentes as atividades e as obras criativas das que não o são? (TATARKIEWICZ 2001, p. 292).

O fator que vai distinguir o que contém ou não criatividade seja na arte, ciência ou tecnologia é a novidade. Tatarkiewicz (2001, p. 293) exemplifica dizendo que “em uma árvore não nova, de uma maneira não nova, cada nova primavera brota”.

O autor explica que a novidade está sujeita a gradação; maior ou menor e que existem várias classes de novidade de qualidades diferentes:

Uma nova forma, um novo modelo e um novo método de produção; por exemplo, em um automóvel, uma nova carroceria, um novo tipo de carroceria, um novo motor, um novo tipo de motor — o primeiro automóvel constituiu inclusive uma novidade qualitativa. Na arte diferenciamos entre o que é uma obra nova de um determinado estilo, de um estilo novo. Cada templo dórico tinha uma organização de colunas e vigas ligeiramente diferente, porém todos tinham a mesma ideia organizacional. Esta distinção não se aplica somente à arte. A novidade consiste, em geral, na presença de uma qualidade que antes estava ausente, ainda que as vezes se trate unicamente de um aumento quantitativo ou que se produza uma combinação a qual se está acostumado. Um historiador da filosofia do final do século XIX, Gérando, pensava inclusive que toda criatividade não é nada mais que uma nova combinação: ‘Toute création n’est qu’une combinaison’. (TATARKIEWICZ, 2001, p. 293)

Seja intencional ou não, impulsiva ou dirigida, espontânea ou atingida de forma metódica a novidade alcançada por pessoas criativas tem várias origens e a criação de um trabalho novo tem vários efeitos. Podem ser teóricos e práticos que compreendem desde pequenas transformações de melhora (inovação de adaptação) a efeitos que tocam o indivíduo e a sociedade (inovação de ruptura), desde os triviais até os que marcaram época gerando transformação na vida humana

como no caso do automóvel, luz elétrica ou as grandes obras de arte, filosofia e literatura.

A novidade se insere no conceito de criatividade para Tatarkiewicz, contudo não se integram por completo. O conceito de criatividade em sua perspectiva abarca apenas o nível mais elevado de ação, esforço e eficácia e não a cada nova organização que surja, sendo impossível precisar onde começa esse nível superior. É importante dizer que nos estudos realizados por Tatarkiewicz sobre criatividade, as ações criativas só podem ser avaliadas intuitivamente, por esta razão não é um conceito que se opera com precisão.

Criatividade no século XXI: potências e desafios

Como é possível observar, a modernidade provocou uma mudança acelerada nas concepções da criatividade e as pesquisas a respeito cresceram de maneira exponencial. Nesse momento, surgem os primeiros estudos evidenciando os atributos cognitivos e de personalidade que, de forma progressiva, incluíram contextos sociais gerando assim uma mudança de perspectiva de abordagem sobre a criatividade.

Os pioneiros nos estudos da criatividade muito contribuíram para a compreensão sobre esse fenômeno complexo. Runco & Albert (2010) nos apresentam um histórico sobre as pesquisas em criatividade e é possível perceber o quanto houve de investimento e produção teórica nesse campo nos últimos tempos. Mas além dos pioneiros, Neves-Pereira e Fleith (2020) observam o crescimento quantitativo e qualitativo dos estudos e das diferentes proposições teóricas, pois hoje é evidente a diversidade de olhares e pesquisas igualmente criativas desenvolvidas em todos os continentes.

Ao analisarmos o desenvolvimento do conceito observamos que o mesmo se desloca do foco psicológico/individual ao prático/pragmático/vivencial abrindo o campo para as influências sócioambientais. Nesta perspectiva Alencar,

Fleith e Morais (2003, 2017) observam que, ao examinar a literatura sobre Psicologia da Criatividade, as teorias mais recentes são as que consideram também as influências de fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade e constituem as teorias integradoras.

As autoras apontam três modelos de criatividade elaborados nessa abordagem: a teoria de investimento em criatividade de Sternberg (1988, 1991; STENBERG & LUBART, 1991, 1993, 1995, 1996), o modelo componencial de criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996) e a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c, 1996).

A abordagem proposta pelo psicólogo húngaro Csikszentmihalyi (1996) está amparada numa visão sistêmica e defende que o modelo sistêmico da criatividade é o resultado da ação do indivíduo com sua bagagem genética e experiências, em um domínio específico (de conhecimento e de cultura) que será, por sua vez, avaliado e validado por um campo composto por especialistas (sistema social).

Assim, a criatividade passa a estar contextualizada no tempo, na história, no conhecimento e nas implicações da ação criativa que geram valor para o meio. Como nos diz Torre (2005) ela passa de atributo pessoal para um bem social e como característica ou qualidade humana é a melhor forma de explicar as mudanças do ponto de vista individual ou social em todas as áreas de conhecimento e atuação do Homem.

A Psicologia Cultural³ é um novo referencial teórico no campo da Psicologia da Criatividade e representa a terceira

3 Este é o objeto de pesquisa atual de minha orientanda de graduação Maria Luiza Alcântara Milanezi, aluna de iniciação científica e membro do CPCEAr. Sua pesquisa tem contribuído com o levantamento da produção de Vlad Petre Glaveanu e objetiva comparar para evidenciar as consonâncias e dissonâncias entre a Psicologia Cultural de Glaveanu e o Modelo Sistêmico da Criatividade de Mihaly Csikszentmihalyi, que também possui uma abordagem de perspectiva social e interage com o paradigma *We*. Discutirá as relações e interações nos contextos socioculturais, com ênfase na Teoria do Desenvolvimento de Lev Vygotsky, que são a base da pesquisa psicológica cultural.

onda nos estudos acerca do assunto. A primeira menção ao tema foi feita por Glavenau em *Principles for a cultural psychology of creativity* e em *Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology*, artigos publicados em 2010.

Vlad Petre Glaveanu, professor, pesquisador e doutor em Psicologia Social, desenvolve em seu trabalho atual, uma abordagem psicológica cultural da criatividade que considera o fenômeno como distribuído entre o eu, os outros, os artefatos novos e os existentes.

A maioria dos modelos teóricos estão vinculados aos processos mentais que depois se materializam. Diferentemente, no modelo teórico da Psicologia Cultural, o processo começa na ação, a partir de relações e interações sociais e nunca de mentes isoladas, sendo o ato criativo uma forma de se relacionar com o mundo. De acordo com Vlad Petre Glaveanu e Mônica Souza Neves-Pereira:

Essa concepção não é anti-individual, mas anti-individualismo; ela se contrapõe aos modelos essencialistas da criatividade (que buscam a ‘essência’ da criatividade no cérebro ou na mente, na personalidade, cognição ou motivação do indivíduo). (GLAVEANU; NEVES-PEREIRA, 2020, p. 154).

A história dos estudos em criatividade nos permite identificar três paradigmas da teoria e das abordagens teóricas sobre a criatividade: *He* (ele), *I* (eu) e *We* (nós), e visualizamos neste último, as perspectivas futuras para as investigações para que haja expansão e desenvolvimentos do campo. Criatividade é uma área que precisa de atenção, não só para o desenvolvimento individual, mas para o desenvolvimento social-global fundamental ao enfrentamento dos desafios atuais e sempre presentes na vida.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003.
- BÍBLIA, Antigo Testamento. Gênesis. In: BÍBLIA. Português. *Nova Bíblia Pastoral*. Trad. de Luiza Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 2014, p. 22.
- CASTRO, Marcelo Ferrando. Mitologia Grega: As Musas Gregas. *Redhistoria.com*, 2015. Disponível em: <https://redhistoria.com/mitologia-griega-las-musas-griegas/>. Acesso em: 09 de out. 2020.
- COSTA, Marcos Roberto Nunes; BRANDÃO, Ricardo Evangelista. A Teoria da criação segundo Santo Agostinho. *Âgora Filosófica*, Pernambuco, a. 7, n. 1, p. 8, 2007. Disponível em: <https://www.saavedrafajardo.org/Archivos/82.pdf>. Acesso em: 09 de out. 2020.
- DIOMEDES. Diomedis ars. In: KEIL, Heinrich. *Grammatici Latini-GKL*. Cambridge: Sagwan Press, 2015.
- FLEITH, D. S.; Morais, M. F. Desenvolvimento e promoção da criatividade. In: ALMEIDA, Leandro S. (coord.). *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*. Porto: CERPSI, 2017, p. 45-74.
- GLAVEANU, V. P.; KAUFMAN, J. C. *Creativity: A historical perspective*. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (ed.), *Cambridge handbook of creativity*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2019, p. 11-26.
- JÚNIOR, João Alves de Araújo; REDYSON, Deyve. Platão e o papel do demiurgo na geração da vida cósmica. *Religare*, Paraíba, v. 7, n. 1, 2010, p. 74.
- NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; FLEITH, Denise de Souza (org.). *Teorias da Criatividade*. Campinas: Alínea, 2020.
- O QUE é teogonia? *Significados.com*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.significados.com.br/teogonia/>. Acesso em: 08 de out. de 2020.

OKA, Mateus. Cosmogonia. *Todo Estudo*. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/filosofia/cosmogonia>. Acesso em: 09 de out. 2020.

PONTES, Luiz Fernando. *O Bancário, O Banco e a Criatividade: Aspectos Históricos-Culturais para uma Sociedade Criativa*. Tese (Doutorado Pós-Graduação em Psicologia). Universidade de Brasília. Brasília, 2007, p. 100.

RUNCO, M. A.; ALBERT, R. S. *Creativity research. A historical view*. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010.

TATARKIEWICZ, Władysław. *Historia de seis ideias: Arte, beleza, forma, criatividade, mimesis, experiência estética*. Madrid: Editorial Tecnos, 2001.

TORRE, Saturnino de la. *Dialogando com a Criatividade: da identificação à criatividade paradoxal*. São Paulo: Madras, 2005.

Bloqueios à Criatividade

Prof. Me. Marcelo Teles Sattin

Introdução

Segundo citação atribuída à Maslow, um dos psicólogos mais reconhecidos do século atual, “o homem criativo não é o homem comum ao qual se acrescentou algo; o homem criativo é o homem comum do qual nada se tirou” (ALENCAR, 1999, p. 1). Por meio desta citação, compreende-se que o ser humano é criativo por natureza, mas que possui sua capacidade criativa subtraída com o tempo e por diferentes fatores.

Com relação a maneira de compreender a Criatividade e porque há bloqueios para sua manifestação, trataremos de conceituá-la para assim explicar a natureza destes bloqueios. Sattin explica que a criatividade é o processo de,

gerar ideias que resultem em um produto, serviço e processo de valor, útil, tangível e original, de forma que contribua na resolução de problemas cotidianos, melhorando assim a vida de um número relevante de pessoas. (SATTIN, 2014, p. 10).

A criatividade que, segundo Alencar é a matéria prima para a inovação, entra neste mundo competitivo não só como uma das habilidades mais relevantes para prosperar dentro desta quarta revolução industrial (GRAY, 2016), mas também como uma necessidade humana, capaz de prover subsistência e significado para a vida (SANMARTIN, 2014). Essa necessidade, segundo Sanmartin, resulta de um mundo em constante mudanças e que requer diferentes soluções, mas também é consequência de um sistema educacional ineficiente no desenvolvimento de pessoas que irão atuar neste cenário.

O processo criativo, por sua vez, sofre influência de diversos fatores fundamentais como: ambiente no

qual a pessoa está inserida, clima psicológico, disciplina, motivações e valores do indivíduo, humor e características de personalidade, percepção, imaginação, *mindset*¹ aberto e receptivo, inspiração, metodologia (KNELLER, 1965; SATTIN, 2014), alto investimento e capacidade de correr riscos (ROCHA, 2009). Apesar da criatividade possuir metodologia estruturada, o processo incorpora o acaso e pode ser imprevisível, o que pode dificultar a gestão do processo (SATTIN, 2014).

A alta relevância individual e social da criatividade, conforme estudos de Sternberg e Lubart (1996), acontece devido à sua ampla atuação numa variedade de áreas. Como exemplo, a criatividade, no nível do indivíduo, pode ajudar a resolver problemas em praticamente todas as áreas, enquanto a criatividade, na área social, pode contribuir para a criação de novas invenções, programas sociais, novas descobertas científicas e novas atividades de arte. Pelo menos uma fração desta criatividade acontece abaixo do nosso nível consciente e tende a fluir melhor na ausência de neuroses (ADAMS, 2019) que, segundo Ellis (1972; 1976), sabotam a inteligência humana e fazem com que o indivíduo aja de forma derrotista, hostil, depressiva e ansiosa.

Algumas das neuroses dos indivíduos aliadas às limitações perceptivas e culturais desenvolvidas pelo ser humano durante sua vida formam os bloqueios à criatividade. Por isso Maslow afirma que criativo é o indivíduo do qual nada foi retirado, pois todos nós nascemos com capacidades criativas, porém com o passar do tempo, esta capacidade é reduzida pelos bloqueios que serão apresentados agora. O simples fato de reconhecer os modelos mentais que limitam a sua criatividade já é um passo para começar a mudá-los (SENGE, 2006; WIND; CROOK; GUNTHER, 2009).

1 Mindset: “o jeito de pensar de uma pessoa e suas opiniões”. Conceito de Mindset. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/mindset>. Consultado em 26/10/2020.

Há três razões para que a nossa criatividade seja reduzida com o tempo. A primeira, segundo OECH (1999), é que, grande parte das ações realizadas no dia a dia não necessitam de criatividade. Se uma pessoa começasse a questionar seu jeito de fazer uma torrada, provavelmente não comeria torradas de manhã, explica e, neste caso, a rotina ajuda a fazer o que precisa ser feito, e a criatividade passa a não ser exercitada regularmente.

Em segundo lugar, por causa dos nossos hábitos, ou seja, os padrões enraizados de pensamento e comportamentos aprendidos pelo indivíduo durante a vida.

Aprendemos a ‘maneira como as coisas sempre foram feitas’ e a ‘maneira como as coisas devem ser feitas’. Com o passar dos anos, torna-se difícil ver e criar novas possibilidades - romper ou suprimir nossos hábitos destruidores da criatividade. (DAVIS, 1999, p. 116).

Estes padrões de pensamento e comportamento levam o indivíduo a desenvolver bloqueios à criatividade que fazem-no permanecer no *status quo* e o mantém pensando “mais no mesmo” (OECH, 1999, p. 20).

A terceira razão pela qual a nossa criatividade é reduzida com o tempo é que, segundo Sattin (2014), atuamos de forma neurótica por causa de crenças irracionais que possuímos sobre os eventos que acontecem ao nosso redor. Considerado um dos maiores psicólogos de todos os tempos, Ellis (1972; 1976) descreve algumas destas crenças irracionais que causam comportamento derrotista e não criativo do indivíduo:

- Necessidade de receber aprovação e amor por quase tudo que se faz;
- Necessidade de demonstrar capacidade e sucesso em áreas relevantes para não sermos desvalorizados;
- Necessidade de autocondenação e condenação

de outras pessoas por erros e comportamentos inadequados, além de ficar perturbado por causa disso;

- Necessidade de se sentir afetado profundamente por algo que já aconteceu ou por uma tradição imposta pela sociedade ou pelos pais;
- Necessidade de obter aquilo que valorizamos, caso contrário nos sentimos vítimas de um desastre;
- Necessidade de evitar adversidades e responsabilidades da vida para evitar sérias frustrações;
- Necessidade de culpar os eventos externos pelas nossas reações emocionais;
- Necessidade de se preocupar com potenciais ameaças, como se isso fosse impedir elas de acontecerem.

Segundo Ellis, esta forma de pensar faz com que o indivíduo tenha reações negativas como medo, insegurança, dependência e, por consequência, comporte-se muito abaixo do seu real potencial humano e criativo.

Estes bloqueios à criatividade podem ser caracterizados como de ordem emocional, perceptivo, cultural (ADAMS, 2019; ALENCAR, 1990; 1999; DAVIS, 1999; SIMBERG, 1971) ou em dimensões psicológicas e sociais conforme estudos de Morais e Almeida (2019). Diez (2006) utiliza quatro grupos para definir os fatores bloqueadores da criatividade: bloqueios ancorados no inconsciente, bloqueios enraizados no semi-

inconsciente, bloqueios associados com a consciência racional e social e bloqueios da supraconsciência criadora humana.

Usaremos aqui, neste capítulo, as nomenclaturas utilizadas por Alencar, Simberg e Davis para facilitar o entendimento sobre como estes bloqueios interferem na criatividade.

Bloqueios à criatividade

Bloqueios Emocionais

Os bloqueios emocionais nascem quando o sujeito se sente julgado ao expressar uma nova ideia ou por tentar convencer alguém a valorizá-la. Neste momento, o sentimento existente é que suas imperfeições foram expostas e ele se sente ridicularizado ao publicar os resultados criativos de sua mente, fazendo-o se silenciar para que evite julgamentos ou outros tipos de exposições. Consequentemente, os bloqueios emocionais podem interferir em suas capacidades de explorar e manipular com fluência e flexibilidade suas ideias (ADAMS, 2019), na criação, adoção e até na implementação de ideias (DAVIS, 1999).

Muitos bloqueios emocionais tem base em traumas, medos de punição, de correr riscos (AMABILE, 1998; MOSTAFA, 2005; SAHLBERG, 2009; SATTIN, 2014), enquanto outros são originados na necessidade de ser aceito, ansiedade e senso de urgência no alcance do sucesso (SATTIN, 2014). Os bloqueios emocionais pesquisados neste capítulo são:

Medo de errar, falhar ou correr riscos

Este bloqueio, que é fruto de uma insegurança do indivíduo, surge do sistema binário de educação escolar no qual somente há duas respostas: a certa ou a errada, sendo que a resposta certa garante pontos ao aluno, enquanto a errada penaliza-o com zero ponto (OECH, 1999).

Como exemplo disso, durante uma prova escolar, provavelmente o aluno irá começar pelas perguntas mais fáceis para garantir a sua aprovação, tornando-o mais conservador e avesso a riscos, ao invés de buscar as questões que aumentem sua chance de erro, e consequentemente ao fracasso. Isso acontece porque “todo mundo acha que sucesso e insucesso são opostos quando, na verdade, são consequência do mesmo processo” afirma Oech (1999, p. 100).

Além da influência do sistema educacional no período da infância, o indivíduo também é doutrinado a seguir ordens e orientações dos pais, chefes e professores, que impõem suas penalidades caso suas expectativas não sejam atingidas (SATTIN, 2014), deixando-os frustrados e chateados com os “erros” cometidos (ADAMS, 2019) e afetando o indivíduo emocionalmente ao fazê-los associar “acerto” com “aceitação” e “erro” com “punição” (DIEZ, 2006). Este sentido de obrigação conduz o indivíduo por caminhos já desenhados por outros e limita a sua liberdade de ação, expressão e iniciativa (DIEZ, 2006), e o medo de errar e ser penalizado inibe-o mental e emocionalmente, induzindo-o a viver de forma conservadora e a evitar riscos quando possível.

O medo é natural ao ser humano e, quando bem dosado, pode ser produtivo pois previne que ele entre em projetos falidos (SATTIN, 2014), além de também servir como uma forma valiosa de aprendizado sobre como não fazer algo ou como possibilidade de buscar novas abordagens (OECH, 1999). Entretanto, o medo se torna problemático quando aparece em excesso, fazendo o indivíduo abortar uma ideia, seja por parecer loucura ou ingenuidade, antes mesmo de ser compartilhada com outras pessoas (SATTIN, 2014) e, como forma de justificar seu apego exagerado à estabilidade, sua aversão ao risco e o abandono de projetos criativos que geram incertezas, ele cria ditados populares como “mais vale um pássaro na mão do que dois voando” por exemplo (ADAMS, 2019).

Apego à primeira ideia

Apesar do sistema educacional ser o grande responsável pela forma de pensar do ser humano sobre o funcionamento do mundo e das coisas, em sua grande maioria, ele também nos condiciona que há somente uma resposta certa para os problemas da vida (OECH, 1999). De acordo com o autor, até o final da faculdade, um sujeito terá completado em torno de 2600 testes que demandam uma única resposta certa, ficando isso enraizado em sua forma de pensar.

Isso pode ser ótimo em alguns problemas de matemática, que realmente só têm uma resposta certa. O problema é que a vida geralmente não é assim. A vida é ambígua. Nela, existem muitas respostas certas - e todas dependem do que você está procurando. Mas, se pensar que só existe uma resposta correta, é óbvio que vai parar de procurar outras e portanto, só vai encontrar uma. (OECH, 1999, p. 33).

Outros fatores que levam o indivíduo a se contentar com a primeira solução que lhe aparece, ao invés de buscar a melhor solução, são: o cansaço causado pelo exaustivo processo criativo (SIMBERG, 1971); para fugir do problema em si; ou até mesmo pela idolatria do criador à própria ideia, fruto de um grande investimento de seu ego nesta ideia (OECH, 1999).

Um dos problemas de se parar o processo criativo na primeira ideia é que, segundo Oech, é difícil perceber as vantagens e desvantagens desta ideia se você não tem outras para comparar, teoria que é reforçada pelo filósofo francês Emile Chartier ao afirmar que “nada é mais perigoso do que uma ideia quando ela é a única que você tem” (CONLON, 1999).

Outro problema a ser considerado é que há também o risco do indivíduo, ao apresentar uma única ideia, propor uma solução mais conservadora ao invés de se arriscar com algo mais original (OECH, 1999).

Visando resolver o problema do ‘apego à primeira ideia’, Adams (2019) explica que é importante não decidir

imediatamente pela primeira ideia, pois uma solução criativa pode aparecer de forma repentina na mente do indivíduo, por exemplo quando ele está relaxando ou mesmo após ele se aprofundar no problema em questão.

Apego emocional à ideia

É muito comum indivíduos terem um apego emocional às suas próprias ideias que acabam por esperar o momento perfeito (ter dinheiro suficiente, tempo sobrando, por exemplo) para colocarem sua ideia criativa em prática, levando-os à uma atitude de tudo ou nada. Há também a possibilidade do sujeito defender fortemente suas ideias contra todas as outras até que o projeto esteja realizado, prejudicando assim o processo criativo (SIMBERG, 1971).

Julgar é mais fácil do que criar

Embora um processo criativo demande julgamento, crítica, persistência e praticidade por parte dos envolvidos, este processo pode ser prejudicado e ter muitas ideias rejeitadas, caso o julgamento seja aplicado muito cedo ou sem critérios. O fato é que as ideias, no início do processo, são imperfeitas e frágeis e precisam de tempo para amadurecer e tornarem-se aceitáveis. Além disso, em diversos processos criativos, como o *brainstorming*² por exemplo, uma ideia leva a outra e, se a ideia for rejeitada antes de nascer, o processo será sabotado (ADAMS, 2019).

Este bloqueio acontece, segundo o autor, porque as pessoas não querem ser suspeitas de alimentar pensamentos que não podem ser colocados em prática. Outra razão é o fato de que o julgamento é considerado culturalmente como algo

² *Brainstorming*: é uma dinâmica de grupo que explora a diversidade de pensamentos e experiências dos participantes para gerar o maior número possível de ideias com o objetivo de encontrar uma solução inovadora. Conceito de *Brainstorming*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Consultado em 26/10/2020.

divertido, popular e recompensado financeiramente, visto que atividades com alto teor crítico como análises políticas, editoriais, colunas de críticas e opiniões, críticas de cinema são mais valorizado pela mídia do que o próprio processo de geração de ideias.

Pensamento grupal

Este tipo de bloqueio é resultado de uma maior motivação, que alguns membros de um grupo tem na busca de aprovação pelos demais, do que para propor ideias para um problema em questão (DIEZ, 2006), principalmente quando ele é novo no grupo (SIMBERG, 1971), levando-o a seguir um pensamento coletivo ao invés de tomar uma posição contrária a da maioria (OECH, 1999). Adams (2019) menciona que o indivíduo tende a se unir com pessoas com o mesmo ponto de vista que o dele, evitando assim conflitos e opiniões contrárias às suas, o que pode ser altamente prejudicial para um processo criativo que geralmente exige opiniões diversas e até mesmo opostas.

Esta forma de interação social impede atitudes criativas como correr riscos, experimentação e iniciativa (DIEZ, 2006), inibindo assim a originalidade de uma ideia pela pressão exercida pelo grupo (OECH, 1999).

Dentro de uma perspectiva criativa, “quando todo mundo pensa de jeito parecido, ninguém está se dando o trabalho de pensar muito” (OECH, 1999, p. 125), ou, como sugere Covey (1994, p. 161), “se duas pessoas possuem a mesma opinião, uma é desnecessária”. Sempre que alguém estiver se sentindo reprimido ou conformista dentro de um grupo no momento da busca de uma solução, o pensamento grupal está acontecendo e estes sentimentos precisam ser enfrentados por qualquer um que busque pensar criativamente (OECH, 1999). Infelizmente, estas pessoas originais, ou seja, que buscam romper com o padrão estipulado pelo grupo, acabam sendo consideradas

diferentes (SIMBERG, 1971) ou até mesmo “transgressores” em seu meio (DIEZ, 2006).

Falta ou excesso de motivação

Como a criatividade depende da motivação intrínseca (JESUS *et al.*, 2013), para que um indivíduo possa dar o seu melhor na solução de um problema, ele precisa estar motivado, seja por dinheiro ou por futuras possibilidades profissionais. Por isso muitas pessoas desenvolvem este bloqueio, que acontece tanto pela falta de interesse no problema como pelo excesso de motivação para triunfar rapidamente na vida, os quais, segundo Adams (2019), são vilões opostos.

O excesso de motivação na busca do sucesso pode inibir a criatividade do indivíduo (ADAMS, 2019) ao aumentar a sua impaciência na investigação de um problema e na busca pela solução, fazendo-o optar pela solução mais rápida, levando-o a sacrificar a criatividade em nome da objetividade (SIMBERG, 1971). O indivíduo também pode se tornar individualista em excesso e se “despersonificar” na sua busca excessiva pela autoafirmação da própria identidade, por querer se sentir singular e em deixar um legado da sua marca (DIEZ, 2006).

Autoconceito de imutabilidade

O hábito talvez seja o “mecanismo mais consistente, enraizado e forte, que dificulta a flexibilidade, ductilidade e originalidade criativa” (DIEZ, 2006, p. 3) e por isso muitas pessoas, por acreditarem ser impossível mudarem suas personalidades, tornam-se inflexíveis a mudanças e mantêm o seu padrão tradicional de comportamento. Este autoconceito de imutabilidade ignora a dinâmica de transformação e renovação do ser criador e ignora um mundo externo que clama por mudanças e renovação (DIEZ, 2006; SIMBERG, 1971).

Esta percepção de imutabilidade tem uma influência negativa ainda maior na criatividade quando o sujeito

acredita não ser criativo e que isso não pode ser alterado, tornando-se uma profecia auto realizada, ou seja, ele atua sobre uma crença de algo que não é realidade. Neste caso, há dois tipos de pessoas: as que se consideram criativas e as que se consideram “não criativas”. As pessoas do grupo que se consideram criativas irão facilmente entrar em estado germinativo e se sentirão livres para criar e dar ideias, enquanto as pessoas que acreditam não serem criativas, pelo fato de creditarem a capacidade criativa à grandes gênios criadores como Beethoven, Einstein e Shakespeare, se sentirão reprimidas criativamente e agirão de forma pragmática demais ou pensarão de forma padronizada e rotineira (OECH, 1999), apesar que, segundo o autor, mesmo as grandes ideias, surgiram das pequenas ideias.

Logo, uma importante diferença entre pessoas criativas e menos criativas é que as primeiras prestam atenção às suas menores ideias. Embora sem saber ao certo até onde vão chegar, elas sabem que uma pequena ideia pode resultar em uma grande descoberta e acreditam que são capazes de fazer isso acontecer. (OECH, 1999, p. 135).

Bloqueios Culturais

Os bloqueios culturais são formados por hábitos, regras e tradições aprendidos durante a vida, que estão em “conformidade com a maneira como pensamos que os outros esperam que nos comportemos e o medo de sermos diferentes” (DAVIS, 1999, p. 117).

A limitação da criatividade inicia-se nesta casta de bloqueios devido a interação social do indivíduo tanto em seu ambiente familiar, que se estende por toda a sua vida, como em ambientes como organizações, igrejas, sociedade, e outros (SIMBERG, 1971). Há também o fato do indivíduo ser parte de muitas culturas (crenças religiosas, idade, etnia, etc.), o que tem acarretado, segundo Adams (2019), muito conflitos que vão, por exemplo, desde guerras raciais ou religiosas até problemas

em uma viagem de férias, fazendo com que a insensibilidade aos fatores culturais bloqueiem a criatividade.

Tabus

Considerado como algo proibido de ser praticado ou até mesmo comentado, pois poderia causar um desconforto na sociedade, os tabus podem afastar pessoas e comunidades da solução de um problema. Adam comenta um exercício que ele aplica com as suas turmas de estudantes no qual eles precisam retirar uma bola de ping-pong de dentro de um cano de metal utilizando-se de alguns objetos disponíveis. Uma das opções criativas para solucionar tal problema seria alguém urinar no cano de metal para que a bola flutue e saia do cano, porém, essa ideia não surge devido ao tabu existente no ambiente de que esse ato seria proibido e discriminado pelo grupo. No entanto, o que é discriminado pela sociedade é a prática de determinados atos e não o ato de pensar neles. Em outras palavras, ao invés do indivíduo praticar alguma ação que viole algum tabu, se ele simplesmente usar o ato na privacidade do seu pensamento para imaginar a solução de um problema, o ato poderá ser benéfico ao invés de prejudicial.

Necessidade de crescer

Durante a infância, o indivíduo é profundamente envolvido em jogos de fantasias, mitos, contos de fadas, mas, com o tempo, ele se sente obrigado a “crescer” e se tornar responsável pela própria vida, levando-o a parar de fantasiar e se divertir para iniciar uma busca pelo sucesso rapidamente, tornando-o pragmático e com alto senso de urgência. Para as crianças é permitido brincar e fantasiar, mas para um adulto em um ambiente profissional, isso é considerado perda de tempo (SIMBERG, 1971).

Há duas crenças envolvidas neste bloqueio à criatividade: a primeira é que fantasia e brincadeiras são atividades para

crianças e o simples fato do indivíduo estar em um momento de ócio ou fantasiando sobre algo é discriminado pela sociedade (SIMBERG, 1971) o que, por consequência, leva muitos líderes a preferirem profissionais que estão em constante atividade, mesmo que no piloto automático, que aqueles que usam seu tempo na empresa para gerar ideias (SIMBERG, 1971).

A segunda crença é que brincar é falta de seriedade, ou seja, “se você está se divertindo com alguma coisa, não pode estar trabalhando de verdade no assunto (OECH, 1999). Estudos mostram exatamente o contrário, que o ócio, a fantasia e a diversão mental (ADAMS, 2019; SIMBERG, 1971) e o processo de divagar com a mente (SAPOLSKY, 2015) são importantes para o processo criativo. O simples ato de brincar em si proporciona prazer, além de ser uma das maiores fontes de motivação e tornar o ambiente de trabalho num lugar mais produtivo, afirma Oech. Além disso, o autor explica que brincar com um problema pode trazer muitos benefícios como: gerar diversas abordagens (desde tradicionais até fantasiosas), aprender sobre o que funciona ou não, avaliar o processo, gerar novas ideias ou até mesmo dar a elas uma forma utilizável.

Ênfase excessiva na lógica, na praticidade e incapacidade de tolerar a ambiguidade

Oech (1999) descreve a ambiguidade como algo dúbio, confuso, suscetível à várias interpretações e desconfortáveis, o que leva muitas pessoas a não gostarem de situações ambíguas, ainda mais em situações rotineiras que demandam clareza, especificidade e ausência de ambiguidade, como redigir um contrato, ensinar um caminho a alguém ou escrever um manual.

Grande parte das pessoas tem a crença de que a lógica e praticidade são características de pessoas fortes, ao mesmo tempo em que também são instruídas a evitar alguns comportamentos relacionados à ‘pessoas fracas’ como

excesso de sentimento, intuição, julgamento qualitativo e comportamentos ambíguos (ADAMS, 2019). Felizmente, este conceito tem mudado hoje em dia, afirma o autor.

Outro fator que causa intolerância a situações ambíguas é o desejo predominante por segurança e ordem e, ao mesmo tempo, uma falta de prazer por situações ambíguas. Neste caso, sujeitos compulsivos por organização e controle são retirados de sua zona de conforto quando acontece uma transgressão na ordem de suas vidas físicas, fazendo com que se sintam abatidos e inaptos a trabalharem com problemas que apresentam condições ambíguas e caóticas como: processos que podem ser indigestos, com muitos dados enganosos e inadequados, conceitos e opiniões confusas difíceis de testar, fatores esses que aparentam um certo ‘caos’, mas que são necessários para se chegar em uma solução (ADAMS, 2019).

Este bloqueio também é reforçado pelo sistema educacional que “realiza um bom trabalho quando se trata de desenvolver a habilidade de pensar concretamente, mas não faz quase nada para instigar o pensamento difuso” (OECH, 1999, p. 45). Segundo OECH, isso acontece porque o conceito de inteligência está baseado em lógica e análise, tanto que o teste de QI é um bom exemplo disso, pois consolida a importância do raciocínio lógico, mas ao mesmo tempo desqualifica talentos como musical, decoração, pintura e outros.

Apesar de aprendermos a funcionar de forma prática, lógica e a evitar ambiguidades, “a maior parte da vida é feita de ambiguidades - a inconsistência e a contradição são marcas permanentes da existência humana. Em consequência, é pequeno o número das coisas que podem ser pensadas de forma lógica”, afirma Oech (1999, p. 45). Pensar de forma ambígua pode ser um “poderoso estímulo à imaginação” e um caminho para a segunda “resposta certa”, principalmente quando o indivíduo “está na fase germinativa do processo de criação” (OECH, 1999, p. 88). Além da ambiguidade,

para que o processo criativo aconteça também é preciso de fantasia, imaginação e irracionalidade (OECH, 1999), caos, sensibilidade e intuição (ADAMS, 2019).

Em razão disso, tanto a lógica como a praticidade e a ambiguidade desempenham papéis fundamentais no processo criativo, pois a lógica e a praticidade são essenciais na fase prática do processo criativo, quando se faz necessária a avaliação das ideias e a preparação para colocá-las em prática, enquanto a ambiguidade ajuda na geração de ideias (OECH, 1999; SIMBERG, 1971). O problema, segundo Simberg, é que o excesso de lógica e praticidade podem prejudicar o processo criativo tornando as pessoas muito realísticas e pragmáticas. O excesso de realismo na geração de uma solução poderia impedir a invenção do avião, uma vez que nos últimos séculos, as pessoas acreditavam que somente aeronaves mais leves do que o ar seriam capazes de voar.

Como solução, Oech recomenda que o ser humano precisa ser prático nos momentos em que precisa de praticidade, mas que saiba também “como entrar em estado germinativo, ouvir sua imaginação e construir a partir das ideias encontradas” (OECH, 1999, p. 73).

Contudo, infelizmente a mente humana não permitirá que, em pessoas que evitam circunstâncias ambíguas, pensamentos amplamente contrastantes surjam e se combinem, aniquilando assim os pensamentos que são ambíguos e não práticos e, conseqüentemente, as possibilidades de uma solução mais eficaz (ADAMS, 2019).

Siga as normas e as tradições

A mente humana foi altamente desenvolvida para reconhecer e seguir normas e padrões devido ao sistema educacional vigente, que premia mais as pessoas que ficam dentro da norma do que as que fazem algo original. Por um lado, seguir regras e normas é fundamental para um melhor

convívio em sociedade, além de facilitar o nosso processo de entendimento de funcionamento do mundo (OECH, 1999).

Por outro lado, quando o assunto é criatividade, seguir as normas estabelecidas deixa de ser um atributo para se tornar um bloqueio ao processo criativo, pois é o equivalente a dizer “pense nas coisas como elas são” (OECH, 1999, p. 61), passando uma conotação de que é proibido pensar ou agir de outro jeito.

Muitas normas são definidas baseando-se em princípios que fazem sentido inicialmente mas, com o passar do tempo, algumas coisas mudam e aquelas normas perdem o sentido inicial. Infelizmente, muitas pessoas continuam seguindo-as sem questioná-las.

Criar algo original significa quebrar um padrão já existente para a criação de um outro e, para isso, é preciso que as normas e regras estabelecidas sejam questionadas e desafiadas (OECH, 1999), o que pode ser mal compreendido por empresas e funcionários (SIMBERG, 1971). Outra forma de romper com padrões é nos forçarmos a enxergar a realidade como ela realmente é, pois a nossa mente nos força e enxergar padrões já existentes e conhecidos por nós.

A mente humana é fascinante porque é capaz de desenvolver padrões onde não existem. Tentamos continuamente encontrar significado, mesmo quando não existe nenhum. Parece que somos capazes de “corrigir” nossas percepções, de organizá-las nos objetos significativos que conhecemos, em vez de olhar objetivamente para o que vemos. (SIMBERG, 1971, p. 125).

A mesma coisa serve para as tradições que orientam uma cultura inconsciente por meio de tabus, lendas e regras impostos pela sociedade que impedem o processo de mudança (ADAMS, 2019) e levam o indivíduo a privar-se de sua capacidade criativa ao vivenciar os valores que determinam o que é bom, belo e agradável perante a sociedade (DIEZ, 2006).

Este processo de mudança, necessária para o processo criativo, dificilmente acontece quando a tradição é muito enraizada no indivíduo ou porque ele não se motiva e nem percebe a necessidade de mudança em determinadas áreas (ADAMS, 2019), ou porque ele se choca com pensamentos tradicionais e que dificultam estabelecer novas perspectivas sobre um determinado assunto (SATTIN, 2014).

Para romper estes bloqueios dentro das organizações, Davis sugere que as empresas tenham líderes visionários abertos a questionamentos e com análise crítica, enquanto Oech orienta para que façamos uma fiscalização e limpeza nas normas obsoletas da empresa.

Centralização das decisões e pensamentos

Este bloqueio acontece porque muitas pessoas que detêm um cargo de autoridade como pai, professor, patrão acabam centralizando em si, de forma impositiva, o papel de tomador de decisões e detentores de todo tipo de respostas. Ao ser doutrinado assim, o indivíduo delega a sua capacidade de pensar, agir, errar, acertar e tomar decisões nas mãos de pessoas com conhecimento, habilidades e poder decisório, tornando-se uma “dependência inibitória da própria responsabilidade de pensamento e ação” (DIEZ, 2006, p. 3).

Excesso ou falta de cooperação

O ser humano, por se sentir excluído da sociedade e tão diferente dos demais, como se ele fosse de outra raça ou até mesmo de outro planeta, não se sente conectado socialmente com seus semelhantes. Como resultado, ele deixa de se conectar e colaborar com outras pessoas, o que acarreta em prejuízo para o processo criativo (DIEZ, 2006).

Por outro lado, Simberg (1971, p. 126) explica que o excesso de cooperação dentro das organizações pode tanto levar o indivíduo a “moderar suas ideias criativas para se

adequar ao pensamento atual da organização para a qual trabalha”, como também o torna dependente de outras pessoas para finalizar seus projetos, o que, conseqüentemente, reduz a sua autonomia.

Excesso de competição

O exagero de competições nas modernas organizações também influencia o processo criativo por duas razões: primeiro, pela pressão que a competição impõe ao indivíduo por meio de prazos estreitos, ambiente de estresse, exigência de praticidade, foco no resultado, além de outros fatores que limitam a criatividade; e segundo, porque o foco da indivíduo na competição é o de vencer a outra pessoa ao invés de solucionar o problema em questão (SIMBERG, 1971).

Bloqueios perceptivos

De acordo com Simberg, este conjunto de bloqueios pode ser o que causa mais frustração dentre todos, pois são causados tanto pela dificuldade em coletar as informações necessárias para resolver determinado problema, quanto em dimensionar e até perceber o próprio problema. Como consequência, o indivíduo inicia uma solução de problemas sem um objetivo adequado em mente, o que o leva a um desejo de ‘autopunição’ por não ter percebido a solução anteriormente.

Em geral, este tipo de bloqueio está relacionado com a predisposição do ser humano em olhar uma situação por meio do seu viés (SIMBERG, 1971). A seguir estão descritos alguns tipos de bloqueios perceptivos.

Dificuldade para isolar o problema

Um problema somente pode ser resolvido se houver compreensão sobre a sua origem, sendo este o primeiro obstáculo a ser superado (SIMBERG, 1971). Adams (2019)

chama isso de enquadramento do problema, ou seja, a capacidade de isolar o problema em meio a toda informação existente, comparando este papel ao de um diagnóstico médico bem sucedido que busca compreender a origem real do problema para oferecer o remédio mais eficaz.

Porras (1987), em seu livro *Stream Analysis: a Powerful Way to Diagnose and Manage Organizational Change*, reforça o quanto as pessoas tendem a focar na solução de um sintoma do problema e ignoram a solução de um problema central, o que, segundo Adams, não é algo incomum, pois este é mais difícil de resolver e cria mais controvérsia.

Albert Einstein disse certa vez:

Se eu tivesse uma hora para resolver um problema e minha vida dependesse da solução, eu gastaria os primeiros cinquenta e cinco minutos determinando uma pergunta certa a se fazer, e uma vez que eu soubesse a pergunta, eu poderia resolver o problema em menos de cinco minutos. (FOGLER, 1997).

Conhecimento de mais ou de menos

O ser humano terá a sua criatividade reduzida à área de seu conhecimento, uma vez que ele não terá conhecimento para gerar ideias e soluções para uma área que ele desconhece, tornando a falta de conhecimento um limitador da criatividade.

O excesso de conhecimento sobre determinado assunto também é uma armadilha para a criatividade (SIMBERG, 1971), embora a especialização seja uma necessidade para se tornar um profissional bem sucedido atualmente (OECH, 1999). Estes indivíduos, por se considerarem especialistas em um determinado assunto e acreditarem que tem todas as respostas, tornam-se inacessíveis e passam a não escutar pessoas de outras áreas ou com conhecimento inferior e,

quando tentamos conversar com ele sobre outra coisa, aprendemos que não podemos, pois ele é especialista apenas

em um campo. Ele não se sente competente para falar de outra coisa. (SIMBERG, 1971, p. 129).

De acordo com Adams, outro limitador à criatividade que pode acontecer pelo excesso de conhecimento no assunto é o indivíduo acreditar que a sua especialidade é a melhor para resolver determinados problemas, viés explicado por Maslow quando diz que “se a única ferramenta que você tem é um martelo, você tende a tratar tudo como um prego” (MASLOW, 1966, p. 15-16).

Um terceiro bloqueio à criatividade relativo à especialização é a atitude do “isso não é da minha área”, como declara Oech, levando o sujeito a delimitar o problema somente à sua área de atuação e impedindo que ele busque soluções e ideias em outras áreas. Prestar atenção às ideias de sucesso que os outros tem deve se tornar um hábito para o indivíduo que quer atuar criativamente, afirma Oech.

Excesso de delimitação do problema

Este bloqueio acontece quando coloca-se foco demais no problema e ignora os fatores e o ambiente que o rodeiam (ADAMS, 2019; SATTIN, 2014; SIMBERG, 1971). Isto pode acontecer também, segundo OECH, no caso dos especialistas que, por terem bastante conhecimento sobre determinado assunto, acabam por delimitar o problema ao assunto de sua especialidade.

Incapacidade de comunicar o problema e definir termos relevantes

O ser humano tem dificuldade em transmitir por meio de palavras e de forma eficaz as nuances de um problema e por isso, um problema que não pode ser compreendido, não pode ser resolvido. A comunicação dificulta ainda mais o processo criativo quando há uma equipe envolvida e que precisa compreender e compartilhar a terminologia utilizada dentro do processo criativo (SATTIN, 2014; SIMBERG, 1971).

Dificuldade em usar todos os sentidos durante a observação

Infelizmente, o ser humano despercebe importantes informações que poderiam ser acessadas por outros sentidos devido ao seu grande apego ao sentido visual (SATTIN, 2014; SIMBERG, 1971) e, embora seja muito comum associarmos “observação” à “visão”, o processo criativo exige o envolvimento de todos sentidos para tornar uma imagem ainda mais poderosa. Por exemplo, ao pensar de forma verbal ou visual, o indivíduo se limitará a poucas imagens (ADAMS, 2019), fazendo-se necessária a utilização de outros sentidos na solução de um problema:

Por exemplo, a oficina de conserto de uma empresa usa um gravador para capturar os sons das prensas porque descobriram que às vezes isso ajuda a diagnosticar melhor as dificuldades através do som do que olhando a máquina. Na verdade, a razão pela qual eles fazem uma gravação em fita ao invés de apenas assistir e ouvir, é o fato de que consideram a parte visual da operação da máquina uma distração. (SIMBERG, 1971, p. 121).

A solução, para Adams, é utilizar-se da combinação de todos os sentidos com o objetivo de ter disponível o maior número de imagens possível.

Sentidos como visão, audição, paladar e olfato estão comumente relacionados. O gosto é severamente inibido se o cheiro for suprimido. Da mesma forma, a visão é aumentada de forma importante pelo som (por exemplo, em filmes). Vários estímulos sensoriais, especialmente a visão, são importantes para pessoas extremamente inovadoras (ADAMS, 2019, p. 35-36).

Todavia, segundo Diez (2006), somente a utilização dos cinco sentidos pelo indivíduo pode limitar a sua mente e levá-lo a enxergar a realidade de forma cambiável e superficial. A solução para isso, segundo Simberg é a utilização de todos os sentidos no processo criativo, que podem chegar a vinte e incluem os sentidos internos que são responsáveis por premonições, intuições, por exemplo (SIMBERG, 1971).

Dificuldade em perceber relações remotas

A alma de todo o aprendizado é a capacidade de enxergar uma solução em uma determinada área e aplicá-la em áreas distintas, ou seja, o ser criativo precisa ter a capacidade de enxergar semelhanças funcionais entre objetos, problemas ou situações e aplicar o conhecimento a outras áreas, o que torna este bloqueio um dos mais prejudiciais ao processo criativo (SIMBERG, 1971).

Dificuldade em não investigar o óbvio

Segundo Simberg (1971), há três limitadores perceptivos dentro deste bloqueio. O primeiro é o fato de passarmos os olhos constantemente por certos problemas e situações, o que faz com que eles se tornem ‘invisíveis’ aos nossos olhos. O segundo limitador é quando o sujeito busca soluções óbvias e simples sem investigar outras possibilidades mais eficazes. Como exemplo o autor cita um sujeito que, quando recebe como tarefa projetar um novo componente, sua primeira reação é “procurar componentes que sejam semelhantes e forneçam a mesma função” (SIMBERG, 1971, p. 123) ao invés de buscar novos e melhores métodos para alcançar o mesmo resultado final ou até melhores na projeção do componente. O óbvio muitas vezes está tão visível que ele não é investigado. Em terceiro lugar, o ser humano tem a tendência de buscar soluções complicadas e modernas, quando uma solução simples e até óbvia pode ser satisfatória e até mais barata. O teste proposto pelo autor deixa isso claro:

Dois índios, um grande e um pequeno, caminhavam pela floresta. Eles se parecem e na verdade estão relacionados. O índio pequeno é filho do índio grande, mas o índio grande não é pai do índio pequeno. Qual é o relacionamento deles?³ (SIMBERG, 1971, p. 123).

3 A resposta para o enigma acima é ‘um é a mãe e o outro é o filho’.

Neste enigma, é perceptível como tentamos encontrar soluções mais sofisticadas sendo que a resposta é mais fácil do que se imagina.

Incapacidade em distinguir relações entre causa e efeito

Apesar do ser humano achar que sabe a diferença entre causa e efeito, esta relação não é muito bem definida para ele, levando-o a não debater e pesquisar mais a fundo sobre o problema para chegar a uma solução sobre o mesmo. Simberg cita como exemplo desta dificuldade que, dentre os alunos de engenharia do último ano que fumavam, os que tiravam notas piores fumavam mais do que os que tiravam notas melhores. Este tipo de problema levou as pessoas a chegarem a conclusões precipitadas como “o fumo causou notas baixas ou as notas baixas causaram mais tensão, o que levou ao tabagismo mais intenso?” (SIMBERG, 1971, p. 124) e a ignorarem outras possibilidades como o fato de que uma coisa pode não ter relação com a outra e que pode ser uma simples coincidência, afirma o autor. Isso pode acontecer por que temos fortemente enraizado dentro de nós o hábito de dar respostas fáceis e automáticas, sem pensar no que é dito ou feito (DIEZ, 2006). Para vencer este bloqueio, Simberg recomenda que o indivíduo aprenda a não tirar conclusões infundadas sobre a causalidade.

Incapacidade de enxergar o problema por diversos pontos de vista

Enxergar um problema pelo ponto de vista de todas as pessoas envolvidas e interessadas facilita tanto na geração e análise de ideias quanto na solução, além de ser algo necessário, pois a solução de um problema tem impacto em outras pessoas além do solucionador. Aliás, não é possível chegar a uma solução satisfatória a todos os envolvidos se todos os pontos de vista não forem completamente compreendidos (ADAMS, 2019; COVEY, 1994). O projeto de um carro deve envolver

quem irá dirigir, operar e produzir e o mesmo deve acontecer para outras problemas (ADAMS, 2019).

Infelizmente, para o ser humano esta atitude de buscar novas perspectivas sobre um assunto e enxergar um problema por meio dos olhos dos envolvidos é muito difícil por duas razões: primeiramente, se o sujeito se considerar um especialista no assunto, ele achará que somente sua opinião é suficiente (OECH, 1999). Em segundo lugar, como todos temos nossas preferências, pressupostos e opiniões sobre métodos, processos e materiais, uma sugestão de mudança vinda de uma outra pessoa sobre estes itens pode ser percebida como uma ameaça direta à nossa pessoa, o que pode nos levar a sustentar nossas opiniões com novos argumentos e, conseqüentemente, fazer com que nos apeguemos com mais força às nossas ideias. Como solução, é preciso desconectar a ideia de qualquer sujeito em particular (SIMBERG, 1971).

Conclusões

Durante a sua existência, o ser humano é treinado pela sociedade, sistema educacional, família e autoridades a se comportar baseando-se em suas expectativas, normas e tradições de funcionamento. As escolas, além de definirem regras e normas que devem ser seguidas rigorosamente, também definem o modelo engessado do indivíduo pensar e resolver problemas.

Além de serem moldados culturalmente e mentalmente pelos sistemas que os envolvem, muitos indivíduos também se comportam de forma neurótica e irracional ao buscar aprovação por quase tudo o que fazem, ao demonstrar uma necessidade de autopunição ou punição aos outros por erros e comportamentos inadequados, e ao fugirem de situações adversas para que não se frustrem seriamente, tornando-os menos criativos e fazendo-os permanecer no *status quo* criativo.

O ser humano cria em sua mente situações irreais, distorcidas e irracionais em que ele ‘precisa’ ser aceito por grupos, ser perfeito, alcançar o sucesso rapidamente e deixar um legado para ser feliz e, em troca disso, ele renuncia à sua criatividade pelo medo de ser julgado, e consequentemente, demonstrar um nível de capacidade inferior ao que ele acredita ser necessário para ser aceito pela sociedade. Todas essas influências externas e internas colocam a criatividade do ser humano em risco, tornando-se ameaçadoras de qualquer processo na busca de soluções criativas.

Analisando todos estes bloqueios a criatividade, é seguro afirmar que o simples fato de existirmos é o suficiente para estarmos expostos a uma série de bloqueios que são onipresentes, invisíveis e muitas vezes, inconscientes ao ser humano durante o processo criativo. Ser considerado criativo, seguindo a linha de pensamento de Maslow, cujo indivíduo é um ser do qual nada se tirou, é então um privilégio para poucos.

Referências

ADAMS, J. L. *Conceptual blockbusting: A guide to better ideas*. Londres: Hachette UK, 2019.

ALENCAR, E. M. L. S. *Como desenvolver o potencial criador*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

ALENCAR, E. M. L. S. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 3, n. 2, p. 123-132, 1999.

AMABILE, T. M. *How to kill creativity*. Boston: Harvard Business School Publishing, 1998.

CONLON, T. Critical thinking required or seven deadly sins of information technology. *Scottish Affairs*, v. 28, n. 1, p. 117-146, 1999.

COVEY, S. R. *7 Habits of Highly Effective People: Restoring the Character*

Ethic. Riverside: Rosetta Books, 1994.

DAVIS, G. A. Barriers to creativity and creative attitudes. *Encyclopedia of creativity*, v. 1, p. 165-174, 1999.

DIEZ, D. D. P. Múltiplos bloqueadores, desbloqueadores y estimuladores de la creatividad. *Revista Recrearte*, n. 5, 2006.

ELLIS, A. *Liderança executiva: uma proposta racional*. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Record, 1972.

ELLIS, A. *Como viver com um neurótico em casa e no trabalho*. Trad. de Cália M. P. de Miranda. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.

FOGLER, H. S. *Teaching Critical Thinking. Creative Thinking, and Problem Solving in the Digital Age*. Oklahoma State University, Stillwater, 25 abr. 1997.

GRAY, A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. *World Academic Forum*, 2016. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.

JESUS, S. N. *et al.* Intrinsic motivation and creativity related to product: A meta-analysis of the studies published between 1990–2010. *Creativity Research Journal*, v. 25, n. 1, p. 80-84, 2013.

KNELLER, G. F. *The art and science of creativity*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

MASLOW, A. *The psychology of science*. New York: Joanna Cotler Books, 1966.

MORAIS, M. F.; ALMEIDA, L. “I would be more creative if...”: Are there perceived barriers to college students’ creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 36, 2019.

MOSTAFA, M. Factors affecting organisational creativity and innovativeness in Egyptian business organisations: an empirical investigation. *Journal of Management Development*, v. 24, n. 1, p. 7-33, 2005.

OECH, R. V. *Um toc na cuca*. São Paulo: Cultura, 1999.

PORRAS, J. I. *Stream analysis: A powerful way to diagnose and manage organizational change*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1987.

ROCHA, L. C. *Criatividade e inovação: como adaptar-se às mudanças*. Rio de Janeiro: LTC Humanas Profissional, 2009.

SAHLBERG, P. The Role of Education in Promoting Creativity: Potential Barriers and Enabling Factors. In: VILLALBA, E. (ed.). *Measuring Creativity*. Luxembourg: OPOCE, 2009.

SANMARTIN, S. M. *Criatividade e inovação na empresa: do potencial à ação criadora*. São Paulo: Editora Trevisan, 2014.

SAPOLSKY, R. M. The Benefits of Mind-Wandering. *Wall Street Journal*, New York, v. 19, 2015.

SATTIN, M. T. *A arte mágica potencializando a criatividade e rompendo bloqueios criativos*. Dissertação (Mestrado em Criatividade e Inovação). Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014.

SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2006.

SIGNIFICADOS. *Significado de Brainstorming*. 2020. Disponível em: <https://www.significados.com.br/brainstorming/>. Acesso em: 26/10/2020.

SIMBERG, A. L. *Obstacles to creative thinking*. Training creative thinking. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. *American psychologist*, v. 51, n. 7, p. 677, 1996.

WIND, Y. J.; CROOK, C.; GUNTHER, R. *A força dos modelos mentais*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

Entrelaçamentos: memória e imaginação nos processos de criação

*Ana Lúcia Poubel Batal - UFES
Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin - PPGA UFES*

Introdução

A Covid 19 em 2020 desafiou o mundo, governos, profissionais, pesquisadores e a própria sociedade exigindo resiliência e criatividade para enfrentar as incertezas desta doença com tratamento variando de pessoa para pessoa, sem oferecer vacina ou cura. Para superar as dificuldades de toda ordem, política, econômica, social e individual, de saúde física, emocional e mental faz-se premente uma atitude criativa e propositiva dentro das possibilidades individuais e dos coletivos.

Inesperadamente, a partir das notícias além mar e dos primeiros casos confirmados no Brasil fomos obrigados a enclausurar-nos em nossas casas, e vimos nossa vida cotidiana completamente transformada. De uma hora para a outra nos foram retiradas todas as demandas externas: sair para trabalhar ou estudar, fazer compras, passear e mergulhamos no universo doméstico, levamos para casa as demandas profissionais.

Esta nova realidade, extremamente difícil, impôs o distanciamento social e intensificou a insegurança, o medo de viver e se relacionar. Assim, administrar a vida cotidiana e o trabalho em um único espaço exigiu enorme disciplina e planejamento. Diante das incertezas, das adversidades e pressões, algumas pessoas se esvaziavam, entristecem, deprimem, adoecem, outras enfrentam os desafios com otimismo e esperança, encaram o momento como oportunidade para se renovar.

Este longo tempo de reclusão oportunizou romper ou estreitar relações com os familiares, mas também evidenciou comportamento de empatia, abertura para se colocar no lugar do outro e em atitudes de doação e colaboração com os mais vulneráveis.

Os profissionais de saúde, que estão na linha de frente no combate a pandemia e a enfrentam com o conhecimento que possuem, por meio da imaginação criadora, podem visualizar alternativas de solução para este problema sem precedentes. Descobrimos que, além de tratamentos terapêuticos, podemos acionar sentimentos de compaixão e amor para amenizar a dor da solidão nas enfermarias e unidades de tratamento intensivo.

Mas, além dos profissionais de saúde, todos os setores da vida afetados pela pandemia, da mesma maneira, puderam enfrentá-la com imaginação e criatividade, pois o isolamento trouxe um tempo que há muito não tínhamos para nós mesmos. Tempo para olhar para dentro, para trazer da memória os bons momentos vividos, resgatar os sonhos esquecidos, para realizar projetos pessoais deixados de lado pela correria do dia a dia, ou mesmo para redirecionar as bússolas e criar novas metas e sentido para a vida.

Sob a hipótese de que a memória é a base para a imaginação criadora e um dos fundamentos dos processos de criação, falaremos sobre a memória, suas variações e possibilidades, para conectá-la à imaginação criadora nos processos criativos.

O lugar da memória: corpo e mente

Somos memória, ou melhor, a memória é a arte que permite com que nos reconheçamos. Mas somos igualmente criação de nós mesmos quando desejamos recordar algo que passou e ao qual estamos apegados porque é uma marca que nos identifica. (LEONARDELLI, 2008, p. 227).

Para conhecer o papel da memória na vida dos sujeitos, iniciaremos com o processo de sua formação associada à estrutura neuronal que permite formar, organizar e acessar a memória, pois interessa-nos articulá-la aos processos imaginativos.

Leonardelli (2008), em tese sobre a “Memória como recriação do vivido”, explica que apenas a partir da segunda metade do século XX, quando a neurobiologia teria passado por sua “revolução copernicana” relacionada à descoberta da dupla hélice do DNA (ácido desoxirribonucleico), os estudos sobre os mecanismos cerebrais da memória tiveram avanços significativos.

Sabe-se que o cérebro humano tem cerca de 100 bilhões de neurônios, que se comunicam por sinapses químicas e elétricas e formam o sistema básico para codificação, consolidação e recuperação da memória (PASCHON, ALCARAZ, KIHARA, 2014). Izquierdo *et al* (2013) lembram que desde a fundação da neurociência admite-se que a modificação da estrutura e função das sinapses - as junções entre os neurônios - e a memória estão relacionadas. Algumas estruturas e vias cerebrais como o hipocampo, a amígdala e suas conexões com o hipotálamo e o tálamo são reconhecidas, desde a segunda metade do século XX, como reguladoras do armazenamento e da evocação da maioria das memórias (IZQUIERDO, 1989). Mas, apesar deste saber de base, apenas nos últimos trinta anos tornaram-se conhecidas as alterações que permitem a formação, a persistência e evocação das memórias em diferentes regiões do cérebro (IZQUIERDO, *et al*, 2013).

Mendonça explica que,

a memória é umas das mais complexas funções neuropsicológicas, possibilitando ao indivíduo remeter-se a experiências impressivas, auxiliando na comparação com experiências atuais e projetando-se nas prospecções e programas futuros. (MENDONÇA, 2020, p. 1).

Segundo o autor, os processos relacionados à memória são complexos e possibilitam que os indivíduos codifiquem, armazenem e resgatem informações: por meio da codificação, acontece o processamento das informações que serão armazenadas; na armazenagem tem lugar o fortalecimento das representações registradas e sua reconstrução, na medida em que novas informações são adicionadas a elas; e na recuperação acontece a lembrança de uma memória anteriormente armazenada. A recuperação ou o resgate, o ato que chamamos de lembrar, pode acontecer de forma consciente ou não consciente, por associações, semelhanças ou necessidades do contexto.

Dalmaz e Netto (2004) destacam que “toda vez que lembramos de algo estamos re-construindo e adicionando alguma informação ao arquivo de memória” e reforçam que o conteúdo emocional das memórias afeta a maneira como são armazenadas e a facilidade com que são lembradas. É necessário ter em conta ainda, segundo os autores, que o processo subjacente à memória não é exato como rever uma fita rebobinada, ou seja, não se trata de recuperar exatamente os fragmentos armazenados no sistema nervoso, mas sim de um “processo ativo de reconstrução”, influenciado pelo humor de quem lembra e pela motivação da lembrança.

Há inúmeras classificações para a memória, seja relacionada à sua função ou a sua duração (DALMAZ, NETTO, 2004; IZQUIERDO, *et al*, 2013; PASCHON, ALCARAZ, KIHARA, 2014; MENDONÇA, 2020). Uma primeira classificação recorrente diz respeito à duração e divide as memórias de acordo com o tempo decorrido entre a aquisição da informação e sua evocação (DALMAZ, NETTO, 2004), classificando-as em memórias de curta e de longa duração. As memórias de curta duração podem ser imediatas (ocorridas segundos atrás), recentes (horas ou poucos dias atrás) e remota (semanas, meses ou anos) (IZQUIERDO,

1989). Izquierdo *et al* (2013) afirmam que, por muito tempo, foi vigente a hipótese de que as memórias seguiram um processo linear entre os tempos de duração, passando de um para outro. Atualmente, segundo os autores, já se sabe que são processos paralelos, o que torna possível, por exemplo, que uma pessoa tenha perda de memória recente e conserve memórias de períodos anteriores mais remotos.

Izquierdo (1989) destaca também as classificações da memória com relação ao tipo de informação a que se refere. Neste sentido, há a memória declarativa (saber que, evocativa) e de procedimentos (saber como); a semântica, relacionada à linguagem e a outros códigos; a episódica, relacionada a eventos em um momento cronológico; ou ainda relacionada a hábitos. Mendonça (2020) acrescenta que a memória de longo prazo pode ser ainda não declarativa, o que estaria relacionado a nossa capacidade de realizar um ato “que não requer um resgate intencional da experiência consciente”, por exemplo, a aquisição das habilidades de motricidade, que não exigem que nos lembremos de um evento anterior toda vez que nos movimentamos. Outros dos tipos de memória apontados por Mendonça são a lembrança de pré-ativação (*priming*), que seria evocada por meio de um estímulo sensorial, como som, imagem, cheiro, e memória prospectiva, referente à capacidade de lembrar-se de executar uma ação planejada para o futuro.

As memórias, entretanto, segundo Izquierdo (1989), não correspondem a apenas uma classificação de forma distintiva. Ele exemplifica que uma memória declarativa, como “saber que colocar o dedo na tomada é perigoso” se converte em memória de procedimentos, uma vez que “sabemos como não colocar os dedos na tomada”. Izquierdo afirma também ser impossível dizer que os diferentes tipos de memórias correspondem a representações neurais diferentes.

Além dos tipos de memória, Dalmaz e Netto (2004) chamam a atenção para o processo conceitualmente oposto: o esquecimento. O esquecimento, afirmam os autores, é um fenômeno essencial, uma vez que seria impossível lembrar com riqueza de todos os detalhes, de todas as informações armazenadas diariamente.

A memória, então, pode ser entendida como “uma das mais complexas funções neuropsicológicas, possibilitando ao indivíduo remeter-se a experiências impressivas, auxiliando na comparação com experiência atuais e projetando-se nas prospecções e programas futuros”, em um processo em que experiências passadas levam a alteração de comportamento presente e futuro (MENDONÇA, 2020, p. 1). Izquierdo (1989) propõe, inclusive, que não se trate memória, no singular, mas de memórias, no plural, uma vez que cada uma delas pode ser diferente e de fato, em certo sentido, o são, já que a variedade de memórias está relacionada à variedade de experiências possíveis.

Partimos da fisiologia da memória, sua funcionalidade e funcionamento no aparelho humano, mas em outra perspectiva, filosófica. Leonardelli (2008) levanta a hipótese de que todo trabalho de memória pressupõe a recriação histórica original do indivíduo.

Segundo a autora,

a memória, quando trabalhada em função da construção do depoimento pessoal, e a disposição dos conteúdos históricos do performer para a criação, exigem um trânsito criativo, intenso e, por vezes, acelerado entre os conhecimentos apreendidos e em apreensão, a ponto de um se misturar de tal forma ao outro que já não se pode falar em núcleos fechados de experiência armazenada, mas em fluxo de contaminações. (LEONARDELLI, 2008, p. 5).

E complementa que o,

depoimento pessoal é construído pela memória criadora, e suas singularidades processuais atestam a riqueza de possibilidades que essa função nos oferece para reinventar a existência. (LEONARDELLI, 2008, p. 6).

Concluindo, a memória é a base do conhecimento, devendo ser trabalhada e estimulada, pois é por meio dela que damos significado ao cotidiano e acumulamos experiências durante toda a nossa existência, compondo o processo criativo, em consonância com a imaginação. Segundo Leonardelli (2008, p. 143-144), a memória é algo próximo à consciência retencional, a consciência que trabalha sobre as regras apriorísticas específicas do tempo linear, que dispõe os fatos vividos em movimento de desaparecimento no tempo, especialmente se considerarmos as informações da memória pelos critérios da percepção.

Evocações da memória: imaginação e fantasia na construção simbólica

Além de buscar a satisfação de suas necessidades, o homem busca o sentido, que satisfaz os desejos do coração. Por isso ele criou a cultura. (STORT, 1989, p. 21).

Interessa-nos pensar como a memória é evocada pela imaginação e pela fantasia, no sentido de identificar os fundamentos conceituais que norteiam o gesto artístico e imaginário do artista, refletidos em seu processo de criação.

De acordo com Stort (1989, p. 44):

em dicionário de Psicologia, encontramos que imaginação é o processo de [...] 'pensamento que consiste numa evocação de imagens mnemônicas (imaginação reprodutora), ou numa construção de imagens (imaginação criadora). Nesta última acepção, o termo é usado com frequência, para designar a capacidade de um indivíduo em desenvolver atividade criadora, muitas vezes generalizada a toda e qualquer atividade inventiva'.

(PIERON, Dicionário de Psicologia, p. 225 *apud* STORT, 1989, p. 44).

A imaginação é uma capacidade mental que permite a representação de objetos, por meio das imagens mentais, segundo aquelas qualidades dos mesmos que são dadas à mente por meio dos sentidos.

Ao tipo de imaginação que evoca da memória a imagem do objeto conhecido e traz a presença, por meio da imagem mental, o que está ausente denominamos imaginação mnemônica. No entanto, também somos capazes de criar mentalmente novas imagens a partir do que conhecemos, podemos antever, projetar na mente novas formas, objetos ou situações e, para este tipo de atividade mental denominamos imaginação criadora.

Tal evocação possibilita a reorganização dos elementos provenientes de experiências passadas, podendo resultar em algo novo. Esta construção de imagens se dá pela formação mental de imagens do que existe mas não está em nossa presença ou de imagens de objetos que não existem no mundo físico. (STORT, 1989, p. 44).

Embora imaginação e fantasia sejam formas de pensamento ou atividades mentais imaginativas que evocam elementos da memória, alguns autores diferenciam os termos entre si, distinguindo imaginação como uma elaboração voluntária e organizada das imagens mentais, enquanto a fantasia seria produtora de imagens desregradas e desenfreadas que tendem a afastar os sujeitos da realidade.

Já o termo fantasia refere-se a uma forma [...] de atividade imaginativa que tende a afastar o indivíduo de um contato mais efetivo com a realidade. Frequentemente a fantasia exerce uma função de mecanismo de defesa por permitir que o indivíduo tenha o sentimento efêmero de ter solucionado seus problemas. No entanto, e sob determinadas circunstâncias, a fantasia (por ser uma atividade na qual as imagens se regulam pelo capricho

do momento) pode ser útil para o desempenho de uma função criadora' (CALDERELLI, Dicionário Enciclopédico de Psicologia Geral, p. 294-295 *apud* STORT, 1989, p. 45).

Segundo Barros (2007):

o mundo contemporâneo tem se mostrado, desde primórdios do século XX, cada vez mais, um espaço a ser percebido e vivenciado por meio de imagens e amparado por suportes que vão dos mais modernos meios de comunicação aos recursos computacionais. Em meio ao desenvolvimento de áreas do conhecimento que vão das ciências da comunicação aos saberes psíquicos neste novo mundo de possibilidades imaginárias, os discursos visuais e os circuitos da imaginação passaram a desempenhar um papel tão significativo como os discursos verbais no que se refere à produção de conhecimento sobre a vida humana. (BARROS, 2007, p. 1).

O imaginário mostra-se, desta forma, uma dimensão tão significativa das sociedades humanas quanto aquilo que corriqueiramente é encarado como a realidade efetiva. O imaginário pode ser definido, de uma forma simples, como a produção de imagens, ideias, concepções, visões de um indivíduo ou de um grupo para expressar sua relação de alteridade com o mundo. O conceito pode envolver vários significados, remetendo a uma multiplicidade de sentidos segundo os pontos de vista adotados.

Quando se fala em imaginário social ou em imaginário pessoal, faz-se referência a uma noção notavelmente diferente daquela que o senso comum associa à palavra imaginação. Trata-se da capacidade de um grupo ou de um indivíduo de representar o mundo com a ajuda de um recurso de associação de imagens que lhe atribuem um sentido.

Imaginação: possibilidade para criar e transformar a realidade

Negar o movimento do tempo é fugir da responsabilidade de assumir a intencionalidade da criação. (LEONARDELLI, 2008, p. 3).

É por meio da imaginação que o homem transcende o dado, transforma a natureza e cria cultura, característica essencial do ser humano e que o diferencia radicalmente dos outros seres vivos.

Para Leonardelli (2008, p. 78) a imaginação adquire a função agregadora dos saberes e de suas maquinações. A percepção em si não permite a reflexão sobre a própria percepção, senão sobre seus objetivos e sua dinâmica reguladora. Mas a imaginação como ação intencional e como consciência criadora encontra sentido e constrói significações, pois por meio dela descreve as experiências como atividades de conhecimento.

Para Stort:

a imaginação, através de símbolos, materializa o irreal, que reúne e traduz todo um mundo de desejos. Ela usa, então, o irreal, o que não existe no mundo normal e conhecido. Propõe o que parece inimaginável e que, no entanto, um dia foi imaginado. Este irreal assim o é no sentido estético do que é apenas imaginável, não sendo visível aos olhos de todos, mas criado pela imaginação, pela fantasia de um espírito. (STORT, 1989, p. 50).

Os estudos de Stort nos apresentam componentes da imaginação, que convergem e se fundem entre si:

- a) Uma paisagem fantástica, criada a partir de elementos conhecidos e que permite ultrapassá-los;
- b) Uma paisagem real, aquela em que se vive, em que se enraíza e que está sempre mais ou menos presente, subjacente, mesmo que de forma não consciente;

c) Uma paisagem afetiva, possivelmente sempre um lugar da infância, sendo ela quase sempre um lugar da infância. Este lugar aí aparece idealizado, mítico, sob o enfoque dos sentimentos, das lembranças, das experiências de um adulto, deformado se necessário, transmutado e povoado com os seres com quem convivemos e que amamos, no correr dos anos. (STORT, 1989, p. 51).

Como atividade humana, Stort (1989, p. 52-53) diz que a imaginação cumpre importantes funções, abaixo sintetizadas:

a) Função objetivadora e libertadora – que possibilita a libertação afetiva por compensação simbólica, pois supre ausências afetivas, desvela anseios reprimidos e possibilita o domínio mental dos objetos que produzem angústia;

b) Função comunicativa, de auto-conhecimento e de conhecimento do mundo – debruçando-se sobre o imaginário, o homem comunica-se consigo mesmo, conhece as suas carências, seus desejos, suas necessidades e possibilidades. (...) O imaginário também informa sobre o coração humano em épocas e culturas diferentes;

c) Função crítica – distanciando o mundo objetivo e o mundo idealizado, podemos refletir e afinar nosso espírito crítico;

d) Função de apoio ao desenvolvimento racional – quando bem educada, a imaginação favorece a racionalidade, pois se aprende a manipulá-la cada vez com maior habilidade e distância, auxiliando a distinguir o real do fictício;

e) Função motivadora – a imaginação é a responsável pelos sentimentos de interesse, de admiração e de amor do homem pela vida; alimentando os sonhos e os desejos, constringe à resistência, cria a esperança e dá origem à fé;

f) Função criadora – a imaginação propõe elementos, diante de problemas, como pontos de partida capazes de auxiliar a refletir, dialogar e elaborar, pouco a pouco, as respostas, permitindo ultrapassar o dado, o agora, o imediato,

originando o que não era visível e nem existente, mas em que se reconhece, em maior ou menor prazo, o que deveria ser revelado.

A imaginação criadora é uma das atividades humanas que nos permite julgar a experiência e o mundo, modificá-lo e fazê-lo ressurgir a partir de novos fundamentos, segundo os valores humanos mais fundamentais. Então quais seriam os elementos da imaginação?

Stort considera como elementos da imaginação:

- 1) Mágico – onde a magia é uma denúncia do absurdo da situação vivida que, tornando impossível o ato criador, reduz o homem à impotência e lhe solicita a criação da magia.
- 2) Lúdico – denunciando a opressão e buscando a alegria, o prazer e a liberdade.
- 3) Utópico – ligado à construção do novo. As utopias originam-se de formas específicas da vida social, da visão da dor e da solidariedade nela, originando então grupos sociais com ideias ou vivências que negam as limitações reais existentes, fazendo com que o futuro inverta a lógica do presente. (STORT, 1989, p. 54-58).

Leonardelli (2008) nos diz que reconhecer a memória como recriação do vivido não deve sugerir uma complacência irresponsável com a apuração dos fatos históricos, mas sua recriação e não com a reprodução.

Algumas considerações

A memória e a imaginação estão intrinsecamente ligadas à vida humana e são estas as dimensões da existência que nos permitem criar, transformar a natureza e constituir a cultura.

A memória e o repertório constituído são bases para que o homem, por meio da imaginação, possa projetar

o futuro e tornar a ideia matéria, criação, inovação. A motivação move os sujeitos, e a utopia os coletivos a perseguir o sonhado.

Portanto, propusemos neste texto conceituar os termos memória e imaginação que, “por não se tratar de uma experiência unívoca, inequívoca, e nem totalmente lógica”, como afirma Stort (1993, p. 43), são fundamentais aos processos de criação.

A ação criadora nos retira da rotina, do aborrecimento que é fazer sempre igual, pois criar é a maneira de exercer nossa essência para poder fazer a diferença no mundo, deixando nossas marcas.

Neste sentido a imaginação e a fantasia tornam-se nossas aliadas, pois assumem papel preponderante ao alargar o pensamento para lugares que desejaríamos estar, ou para trazer à presença, por meio da imagem mental, a lembrança de pessoas que gostaríamos de ter por perto. Se por um lado a fantasia alivia as tensões ao permitir brincar com os pensamentos, afastando-nos da realidade para transcender e transformar a dura realidade, a imaginação permite gerar ideias novas e criar projetos exequíveis para a resolução dos diferentes problemas que enfrentamos.

A pandemia ora imposta jamais foi cogitada ou convidada a participar de nossas vidas, nem desta pesquisa, entretanto restará em nossas memórias o que certamente a imaginação e a fantasia serão capazes de demonstrar em processos criativos de muitas pessoas e especialmente dos artistas que revelarão suas experiências de dor ou alívio, de um sopro de vida nestes tempos sombrios.

Referências

BARROS, J. D'Assunção. História, Imaginário e Mentalidades: delineamentos possíveis. *Conexão*, Caxias do Sul, v. 6, n. 11, p. 12-26, 2007.

Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/191/182>.

BERGSON, H. *Matéria e Memória*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2011.

BOSI, E. *Memória e Sociedade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

HELD, J. *O Imaginário no Poder*. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

IZQUIERDO, I. A. Memórias. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 89-112, 1989.

IZQUIERDO, I. A.; MYSKIW, J. de C.; BENETTI, F.; FURINI, C. R. G. Memória: tipos e mecanismos – achados recentes. *Revista USP*, São Paulo, n. 98, p. 9-16, 2013.

LEONARDELLI, P. *A Memória como recriação do vivido*. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENDONÇA, A. R. Memória: definição e tipos. *Fundamentos da Bio-Neuro-Psicologia*. Disponível em: <http://bio-neuro-psicologia.usuarios.rdc.puc-rio.br/mem%C3%B3ria.html>.

PASCHON, V.; ALCARAZ, A. C.; KIHARA, A. H. Formação da Memória está associada com mecanismos epigenéticos que são passados de geração em geração (Cérebro Lamarkiano). *Nanocell News*, v. 1, n. 11, 2014.

PESSANHA, A. M. A.; LEAL, A. M. E. R. Experiências Expressivo-Pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas de sucesso, *Revista Matéria-Prima*, Lisboa, v. 4, n. 2, 2016. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26208/2/ULFBA_MatPrima_V4_2_p28-40.pdf.

STORT, E. V. R. *Cultura, Imaginação e Conhecimento. A Educação e a Formalização da experiência*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

TAFNER, M. A. Redes neurais artificiais: aprendizado e plasticidade.

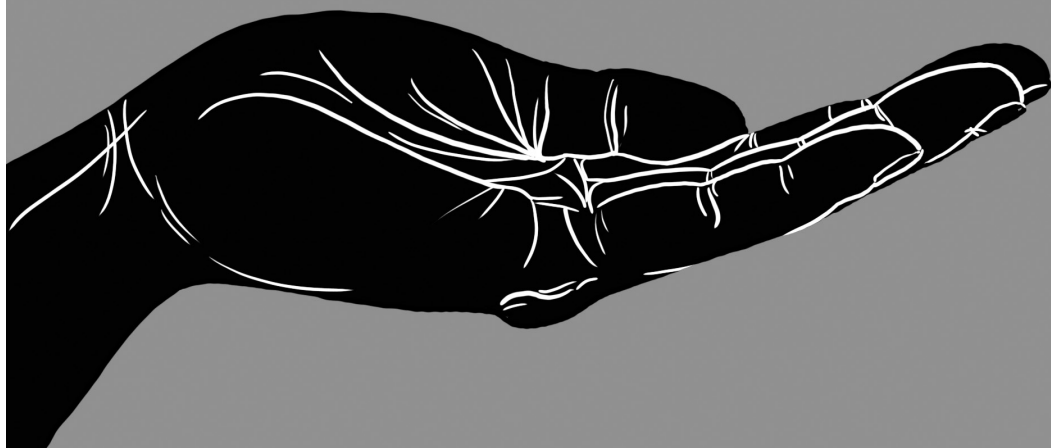
Stela Maris Sanmartin (org.)

Revista Cérebro & Mente, n. 5, 1998. Disponível em: <https://cerebromente.org.br/n05/tecnologia/plasticidade2.html>.



SOBRE EDUCAÇÃO

unidade 2



A universidade na pandemia de covid-19: condições para inovar

Ma. Liliane Ramos - UFES

Prof. Dra. Rosana Paste - UFES

Introdução

No dia 17 de março de 2020, as atividades presenciais de ensino da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foram paralisadas em razão da rápida disseminação da pandemia de covid-19.¹ Foram mantidos apenas os serviços essenciais e a possibilidade de realização de “atividades de apoio ao ensino-aprendizagem, de caráter opcional por parte dos discentes, não avaliativas e sem cômputo de crédito ou carga horária para disciplinas regulares” (UFES, 2020a).

Com uma comunidade acadêmica composta por 19.710 alunos de graduação, 3.829 alunos de pós-graduação e 3.933 servidores (docentes e técnicos-administrativos), distribuídos em quatro *campi* e em três regiões do estado do Espírito Santo, a Ufes agiu em consonância com as demais universidades públicas do país, que suspenderam atividades como forma de amenizar a contaminação pelo novo coronavírus (UFES, 2020b). Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), mais de 90% dos estudantes, nos diferentes níveis, foram afetados pelo encerramento das aulas em escolas e universidades.

No mesmo mês de março em que suspendeu atividades, a Ufes criou o Comitê Operativo de Emergência para o Coronavírus (COE-Ufes), com os objetivos de “acompanhar

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) – constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ou seja, o mais alto nível de alerta da Organização. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (UFES, 2020a).

a evolução epidemiológica da COVID-19, discutir propostas para atenuar a sua propagação e colaborar com os órgãos oficiais de saúde para a mitigação da doença” (UFES, 2020a). Em sua primeira publicação, de maio de 2020, o COE-Ufes recomenda

ações que possam mitigar o efeito da COVID-19 na comunidade universitária nos períodos de suspensão das atividades acadêmicas e administrativas, e quando do retorno dessas atividades, bem como possíveis ajustes nesse retorno. (UFES, 2020a).

Nesta recomendação, é ressaltada a necessidade de estruturação de um novo modo de organização das atividades sociais e de trabalho até que haja a imunização da população.

A recomendação do comitê e a ênfase na necessidade de novos modos de organização, provocada pelo contexto pandêmico, desdobrou-se na demanda a centros administrativos e departamentos de elaboração de planos de ação para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, levando em conta as especificidades de cada área de conhecimento. Pode-se considerar que o COE-Ufes convocou a comunidade acadêmica a propor soluções não apenas novas, mas inovadoras, em um cenário de crise, com variáveis complexas e desconhecidas para a maior parte das pessoas envolvidas. Além da característica celeridade dos processos de resposta, esta crise, em particular, trouxe também a dificuldade de planejar soluções com impacto no médio e longo prazos, devido ao fato de o próprio fluxo desta pandemia ser inédito e estar sujeito a condições específicas de cada localidade (ARRUDA, 2020). A este processo, já desafiador, soma-se o fato de que as respostas à crise devessem ser elaboradas por meio de contatos remotos entre os membros dos grupos de trabalho, devido à recomendação de isolamento social.

Ancorada em um processo criativo, a inovação depende da existência de condições específicas tanto organizacionais

quanto individuais para que aconteça em toda sua potencialidade e neste caso não é diferente. Não é impossível que se inove na ausência desses componentes, mas os estudos da inovação nas organizações tem demonstrado que eles influenciam no tipo e na frequência da inovação gerada, favorecendo resultados de inovação mais radicais, relevantes e em maior quantidade (AMABILE, PRATT, 2016).

Por isso, neste capítulo temos como objetivo analisar, de forma exploratória, a incidência dos componentes organizacionais no processo de adaptação da Ufes ao contexto da pandemia de covid-19, visando compreender se e como estes componentes favoreceram o processo criativo. Para tanto, nos valeremos do estudo de caso do processo de adaptação das atividades de ensino do Departamento de Artes Visuais da universidade. Como metodologia de análise, foi utilizado o Modelo Componencial Dinâmico de Criatividade e Inovação nas Organizações (MCDCIO), proposto por Amabile (1997 [1988]) e revisado por Amabile e Pratt (2016). Os dados foram coletados a partir de documentos publicados por comitês e grupos de trabalho envolvidos no processo analisado e a partir da realização de entrevistas com membros participantes da comissão do Departamento de Artes Visuais, em setembro de 2020, incluindo uma das co-autoras deste trabalho.²

Para embasamento das discussões propostas, nas seções a seguir apresentaremos o conceito de inovação nas organizações, sua evolução e desdobramentos para o setor público, detalharemos o Modelo Componencial Dinâmico de Criatividade e Inovação nas Organizações (MCDCIO) e passaremos a análise do estudo de caso.

² Foram enviadas solicitações de entrevistas aos oito componentes do grupo de trabalho do Departamento de Artes Visuais, dos quais três aceitaram concedê-la, a partir de um questionário estruturado, com perguntas abertas. Uma das co-autoras deste trabalho, como membro deste grupo, foi nossa interlocutora privilegiada para fins de esclarecimento do fluxo de trabalho no caso em questão. O acesso a documentos de circulação interna foi autorizado pela chefia do Departamento de Artes Visuais da Ufes.

As condições para inovar

Em tempos de economia globalizada, amplo acesso a tecnologias e rápido desenvolvimento de novas soluções para atender às demandas de um contexto cada vez mais complexo e ágil, tornou-se lugar comum falar em inovação como condição de sobrevivência nas organizações. Com frequência, entretanto, os desafios da inovação são tratados como se estivessem restritos às organizações privadas, como destacado por Lacerda (2020). Observa-se, entretanto, que, desde pelo menos a década de 1990, vêm crescendo o número de estudos dedicados à inovação no setor público, com a identificação de transformações operadas nestas instituições como forma de adaptação a ambientes cada vez mais instáveis a constantes crises de escassez de recursos para atender as demandas da sociedade (DÓRIA *et al*, 2017).

A conceituação da inovação no setor público não é consensual e encontra-se dispersa, mas a literatura permite identificar, neste âmbito, os objetivos de superar falhas de governo, lidar com problemas socioeconômicos complexos, fornecer respostas para pressões sociais por um serviço público de qualidade, ágil e eficiente, buscar maior produtividade com os gastos, ampliar a qualidade dos serviços públicos e a legitimidade e confiança da sociedade (LACERDA, 2020; DÓRIA *et al*, 2017; FERREIRA, ROCHA, CARVALHAIS, 2015). Além disso, como apontam Guimarães e Moreira (2019) somam-se ainda reivindicações da sociedade por melhores serviços públicos e de uma administração voltada para o interesse público.

No século XXI, a discussão sobre os paradigmas da inovação nas organizações, sejam públicas ou privadas, apresenta evoluções importantes. Uma delas diz respeito à mudança do foco da inovação dos produtos e serviços para o valor gerado (SAWNEY, 2011; HART, SIMANIS, 2011). Para Sawney, a principal implicação desta mudança é levar

as organizações a pensar de forma orientada para o valor percebido pelo consumidor ou usuário e para as diferentes perspectivas que podem gerar e expressar a inovação (não apenas o produto). Já Hart e Simanis propõem a extensão do próprio conceito de geração de valor, ao repensar o paradigma que se interessa somente em promover entregas mais rápidas, melhores e mais baratas. Em contraponto, eles defendem que o desafio é desenvolver um modelo de negócios totalmente inserido na sociedade, capaz de fundir a identidade de uma empresa com a identidade de uma comunidade, a partir da construção de oportunidades de negócios que proporcionam a melhoria da qualidade de vida das pessoas, e de criar conjuntamente, a partir de um envolvimento baseado no diálogo e ação conjunta, de forma a gerar renovação das propostas de valor e inovações de longo-prazo.

Nas organizações públicas, essa mudança de olhar se orienta para o chamado “valor público”. Ferreira, Rocha e Carvalhais (2015) retomam a definição da Fundação Nacional de Ciência, Tecnologia e Artes do Reino Unido (NESTA) que propõe que a inovação no setor público seria um

processo de exposição e captação de novas ideias, com o refinamento e a implementação das melhores delas, de forma que promovam a melhoria na maneira como a instituição governamental opera, bem como a geração de valor público (FERREIRA, ROCHA, CARVALHAIS, 2015).

Neste sentido, para os autores, a ideia de valor público pode ser considerada como um paralelo ao valor agregado ou à proposta de valor dos setores privados, expressando a prioridade das organizações governamentais.

O resultado da criação só adquire valor como inovação a partir de sua capacidade de mudar a cultura em algum aspecto relevante e ser percebido publicamente em função disso (CZSIKSZENMIHALY, 2007) e o processo criativo que leva à inovação nas organizações deve favorecer a manifestação do

potencial criador dos indivíduos que ali se encontram (BRAGA *et al*, 2018). Ou seja, a inovação nas organizações, seja no setor público ou no privado, é resultado da conjunção positiva de fatores individuais e organizacionais em um processo criativo estruturado.

Para elucidar a integração entre essas dimensões, Teresa Amabile (1997 [1988]) propôs o Modelo Componencial de Criatividade e Inovação nas Organizações, a partir do qual se assume que qualquer pessoa com capacidades normais é capaz de produzir trabalho criativo moderado em algum campo de atuação, em algum momento, e que o ambiente de trabalho influencia tanto o nível de inovação quanto a frequência do comportamento criativo. Recentemente, Amabile e Pratt (2016) atualizaram este modelo, passando a chamá-lo de Modelo Componencial Dinâmico de Criatividade e Inovação nas Organizações (MCDCIO).

Fleith *et al* (2020) destacam que, desde o modelo original, Amabile buscou desenvolver uma teoria compreensiva, que inclui uma descrição tanto do processo criativo quanto de elementos do indivíduo e do ambiente externo que têm influência na criatividade, destacando a importância tanto da perspectiva social quanto da individual nesta dinâmica. Neste sentido, o modelo corrobora a concepção das organizações como sistemas criativos, onde ideias emergem de “sistemas de conhecimento e surgem como resultado da interação dos elementos que compõe o sistema e dos processos que este executa e percorre” (TSCHIMMEL, 2011, p. 12).

No MCDCIO revisto por Amabile e Pratt (2016), a definição de criatividade também se mantém fiel à elaborada originalmente: a criatividade é vista como “a produção de ideias novas e úteis, por um indivíduo ou um pequeno grupo de indivíduos que trabalham juntos” e é considerada o ponto de partida para a inovação, que seria, então, o resultado da bem sucedida implementação de ideias criativas

dentro de uma organização” (AMABILE, PRATT, 2016). A dinâmica do modelo é complexa: associa duas dimensões de componentes relevantes para a criatividade e a inovação - a dimensão individual e dimensão organizacional - ao processo criativo, destacando a influência dos componentes das duas dimensões nas etapas deste processo e a interrelação entre estes componentes, que podem multiplicar o potencial criativo organizacional e influenciar no progresso alcançado em cada uma das etapas.

A estrutura do modelo revisado se mantém a mesma da proposta original: as duas dimensões, individual e organizacional, estão relacionadas de forma inextrincável, são interdependentes e análogas. O modelo estabelece que tanto indivíduos quanto organizações precisam de três componentes básicos para inovar: i. recursos básicos ou matéria-prima, ii. um conjunto de habilidades e processos para combinar esses recursos de novas formas, e iii. uma motivação para fazê-lo.

No nível individual, para os autores, no componente da motivação, é importante que haja motivação do tipo intrínseca, aquela que se dá por meio de interesses, busca por realização, prazer ou senso de desafio pessoal das pessoas para um determinado trabalho, independente de fatores externos. No âmbito dos recursos básicos, é necessário que haja conhecimento no campo de atuação específico, o que inclui especialização, talentos específicos e domínio técnico. No terceiro componente, busca-se a presença de processos criativos individuais relevantes, tais como a habilidade de pensar sob novas perspectivas e de forma ampla, de fazer associações não usuais e características de personalidade que levam a assumir riscos e a liderar de forma persistente e energética, entre outros.

De forma análoga, no nível organizacional a motivação para inovar se traduz na orientação da organização para a inovação. No modelo original, Amabile indicava que este

componente estava manifesto nas declarações de missão das empresas. Na revisão do modelo, entretanto, os autores constataram quase onipresença do termo inovação nas estratégias empresariais, sem que se tornassem de fato um indicativo da real motivação nesta direção. Amabile e Pratt enfatizam, então, que mais importante que o uso do termo inovação nos documentos da empresa, é o comportamento dos líderes e seus processos de tomada de decisão que incluem abertura para novas ideias e tomada de risco que de fato influenciam o processo criativo.

No que diz respeito aos recursos, no nível organizacional tratam-se de recursos básicos no domínio de interesse de inovação, como equipe com as competências necessárias, infra-estrutura, acesso a informações necessárias, recursos financeiros e materiais e tempo disponível para explorar os processos criativos. Já as habilidades e processos, neste nível, se referem às competências em gestão da inovação, tanto no âmbito organizacional amplo quanto no âmbito de departamentos específicos, como a capacidade de estabelecer objetivos estratégicos claros, mas capazes de permitir novas ideias, gestão com autonomia de trabalho para equipes, desafios que tenham apelo aos interesses pessoais dos membros das equipes, capacidade de comunicação e colaboração entre times, feedbacks frequentes e construtivos e sistemas de reconhecimento para os esforços criativos.

As atualizações incluídas no MDCIO dizem respeito ao reconhecimento, por Amabile e Pratt (2016), de um maior dinamismo no processo de criação, entendendo-o como uma sucessão de ciclos de progresso (*feedback loops*), ao aprofundamento do olhar para as motivações para inovar, com a inclusão do papel das motivações extrínsecas, principalmente aquelas relacionadas ao trabalho significativo, à exploração das interrelações entre os diferentes componentes do modelo, e à adição de uma dimensão afetiva aos elementos atitudinais, cognitivos e comportamentais anteriormente identificados.

O MCDCIO não foi desenvolvido especificamente para a análise de organizações do setor público. Entretanto, pode-se observar nos modelos desenvolvidos para este fim, como os analisados por Ferreira, Rocha e Carvalhais (2015) e por Dória (2017), uma proximidade de abordagem. Os modelos propostos para a análise da inovação no setor público variam de acordo com a quantidade das dimensões consideradas e seu consequente detalhamento, mas mantém o foco em diferentes fatores de influência, de natureza interna e externa, e no entendimento de que estes fatores podem tanto induzir à inovação quanto dificultá-las.

Entre as organizações do setor público, as instituições de ensino superior federais podem ser analisadas como entidades complexas, com uma ampla e múltipla segmentação de poderes a partir da qual desenvolve estratégias para cumprir sua função fim (ensino, pesquisa e extensão) e satisfazer as expectativas da sociedade. Considerados os desafios de gestão, as restrições de recursos e a debilitação em termos de autonomia, torna-se necessário que se desenvolvam estruturas organizacionais e práticas de gestão que favoreçam a percepção de problemas iminentes e a eclosão de ideias para novos produtos e serviços (GUIMARÃES, MOREIRA, 2019).

Optamos por utilizar o MCDCIO neste trabalho porque, além de listar os componentes que influenciam a inovação em diferentes dimensões, apresenta, de forma amadurecida, as relações entre os diferentes componentes e sua influência dinâmica no processo criativo, permitindo-nos uma análise mais aprofundada do objeto estudado. Pormenorizaremos, particularmente, a presença e influência dos componentes da dimensão organizacional no processo de adaptação do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo no contexto da pandemia de covid-19, por entender que a análise dos componentes da dimensão individual requer uma abordagem metodológica distinta daquela aqui proposta, que inspiraria esforços em outras direções.

Os componentes organizacionais no processo do Departamento de Artes Visuais da Ufes

Apesar de a suspensão das atividades presenciais na Ufes ter ocorrido no mês de março, foi apenas no mês de maio de 2020, após a publicação e divulgação do documento “Plano de Biossegurança da Ufes em tempos de Covid-19: recomendações do comitê operativo de emergência para o coronavírus da Ufes (COE-Ufes)” (UFES, 2020a), que os centros e departamentos da universidade, inclusive o Departamento de Artes Visuais (DAV), deram início aos seus processos de replanejamento das atividades de ensino no novo cenário. Para tanto, o DAV constituiu a Comissão do Plano de Contingência Local do Departamento de Artes Visuais, em cujo processo focaremos a análise deste trabalho.

Inicialmente, a comissão do DAV foi composta por cinco membros, escolhidos entre os docentes como representantes de áreas diferentes do conjunto de disciplinas oferecidas pelo departamento.³ Sua primeira reunião foi realizada em 29 de maio e suas recomendações foram finalizadas em 30 de junho de 2020. No princípio de junho, os membros da própria comissão decidiram ampliar a representatividade de seus integrantes e passaram a contar com um representante técnico-administrativo e dois representantes dos discentes.

Na perspectiva do MCDICIO (AMABILE e PRATT, 2016) apresentada anteriormente, os componentes organizacionais que influenciam o contexto de inovação de uma organização dizem respeito à motivação para inovar, aos recursos para inovar e às competências para gestão da inovação. É sob essas três perspectivas que buscaremos analisar a ocorrência, na universidade, de condições para inovar, particularmente no contexto da pandemia de covid-19, recorrendo ao caso exemplar do Departamento de Artes Visuais (DAV), a partir

³ Os docentes representaram as áreas de desenho, pintura e materiais e técnicas artísticas; gravura; poéticas tridimensionais; fotografia, vídeo e multimeios; e arte-educação.

da documentação do processo de trabalho desta Comissão do Plano de Contingência Local do DAV e das entrevistas realizadas com membros da comissão e com a chefe do DAV neste período. Apresentaremos, nesta seção, se e como os componentes organizacionais que influenciam o contexto da inovação se fizeram notar no processo de contribuição do DAV para a elaboração do Plano de Contingência Local do Centro de Artes da Ufes, salientando os possíveis tipos de influência que estes componentes possam ter tido neste contexto.

Motivação para inovar

No que diz respeito ao primeiro componente, a motivação para inovar, há, neste caso, uma motivação clara exterior à organização, que é o próprio contexto da pandemia de covid-19. Em adição a este fator, entretanto, nos interessa saber se há elementos na cultura organizacional da Ufes que nos permitam identificar uma motivação institucional para inovar, independentemente do contexto da pandemia, que possam ter influenciado positivamente a criação de soluções no contexto de crise. Desde a primeira versão do MCDCIO, Amabile propõe levar em consideração, como uma das formas de identificar se há motivação para inovar, as declarações estratégicas das organizações registradas em seus documentos de visão, missão e valores. No caso da Ufes, o termo inovação aparece tanto em sua missão quanto em sua visão organizacionais:

Missão: Gerar avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais e sociais, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo, *transferindo e socializando conhecimentos e inovações que contribuam para a formação do cidadão*, visando ao desenvolvimento sustentável no âmbito regional, nacional e internacional.

Visão: Ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em ensino, pesquisa e extensão, integrada à sociedade e *comprometida com a inovação* e o desenvolvimento sustentável (UFES, 2020c, grifo nosso).

Na declaração dos valores organizacionais da universidade, o termo não aparece diretamente. Entretanto, pode-se identificar, neste documento, aspectos que se relacionam com o conceito de valor público tratado anteriormente a partir de Ferreira, Rocha e Carvalhais (2015), tais como as afirmações de compromisso com “a busca permanente pela excelência, o compromisso com a coletividade, a pluralidade, a individualidade e a diversidade étnica e cultural, responsabilidade social, a interlocução e parceria com a sociedade e preservação e valorização da vida”. Neste sentido, esses valores organizacionais ofertariam um norte para os processos de inovação, estando, assim, pelo menos em tese, relacionados com a motivação interna para inovar.

No contexto específico da pandemia, essa orientação para o valor público foi reforçada tanto nos documentos institucionais quanto no documento elaborado pelo DAV. O Plano de Biossegurança (UFES, 2020a) já destacava “a importância da universidade para o “combate às desigualdades sociais, ampliando-se ainda mais a política de abertura de editais específicos para o combate à pandemia” (UFES, 2020a, p. 35), fomentava a proposição de “ações de pesquisas relacionadas à COVID-19 no âmbito dos laboratórios, do Hucam e dos programas de pós-graduação da Ufes” (UFES, 2020a, p. 36) e ainda indicava a necessidade de,

ampliar os esforços institucionais com vistas à permanência de nossos estudantes [vinculados aos cursos], em especial àqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica. (UFES, 2020a, p. 42).

Posição também reforçada nas “Propostas e reflexões do Departamento de Artes Visuais para o Plano de Contingência Local do Centro de Artes da Ufes” (DAV-UFES, 2020).

Na revisão do MDCIO, contudo, Amabile e Pratt (2016) consideram que apenas as declarações estratégicas

e documentais são insuficientes para que se afirme que há motivação interna para inovar. No caso da Ufes, percebe-se que a orientação para o valor público destaca-se como motivador da inovação, desdobrando-se da estratégia da organização para os documentos direcionadores de ação no contexto da pandemia de covid-19, mostrando-se, pelo menos, dinâmicos.

Ainda assim, no MCDCIO recomenda-se que sejam levadas em conta as atitudes dos gestores e seus processos de tomada de decisão, avaliando a abertura para novas ideias e a propensão à tomada de risco. A partir das entrevistas realizadas com os membros da comissão do DAV, alguns aspectos chamam a atenção neste sentido. Há por parte dos membros entrevistados um reconhecimento de certo esforço da universidade para promover um contexto de inovação, em diferentes níveis institucionais, mas também há percepções de insuficiência deste esforço. Os relatos aqui apresentados são específicos e não representativos, e não pretendem ser um inventário das motivações para inovar. Consideramos útil percorrê-los a fim de indicar, de forma exploratória, possíveis percepções por parte do grupo de trabalho pesquisado sobre a presença de motivadores para inovar no contexto da universidade, apreendidos de sua experiência cotidiana de trabalho, dimensão que extrapola aquela fornecida pelos documentos institucionais.

No âmbito geral da instituição, dois entrevistados mencionaram aspectos relacionados à “liberdade para pensar” e à “autonomia” para ação, ainda que esta autonomia seja “regulamentada por resoluções”. Como exemplo deste aspecto, foram apontadas as reuniões implementadas no âmbito do próprio Departamento de Artes Visuais, como tendo o intuito de “perceber os gargalos e criar diretrizes consensuais para melhor atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem”, fomentando um ambiente prazeroso e criativo no trabalho.

Também foi lembrado o tempo dedicado a capacitações, como por exemplo movimentos de formação de docentes, reuniões pedagógicas que teriam como objetivo “fazer um diagnóstico do ensino aprendizagem, no sentido de perceber o passado e criar novas estratégias para o presente”, abordando pautas como “a cultura negra, questões de sexualidade, classes sociais, alunos com necessidades especiais e pertencimento no ambiente universitário, a partir da visão de autores de-coloniais”.

Estes processos de formação e de capacitação foram percebidos como estímulos sistemáticos para que haja um fluxo ativo de proposições para a melhoria do ensino, pesquisa e extensão na universidade. Apesar disso, houve menção à falta de mecanismos que tragam consequências, no âmbito da organização, para os “profissionais” que não apresentem “o que seria desejável de desempenho”.

No contexto da pandemia, as diretrizes institucionais foram consideradas relevantes para a orientação dos processos criativos dos centros e departamentos e foi reconhecido o “trabalho duro” da universidade para dar amplo acesso a elas, seja por meio de treinamentos on line, portais eletrônicos ou pela mobilização dos grupos de trabalho. Entretanto, os membros da comissão entrevistados ressaltaram que, por vezes, houve uma demora na elaboração e divulgação dos documentos, falta de clareza nestas diretrizes e um prazo de trabalho considerado curto para a proposição de ações por parte dos centros e departamentos.

Os dados coletados nos permitem identificar, nos documentos estratégicos da universidade, a intenção declarada de atuar no sentido da inovação, principalmente no que diz respeito ao reforço do que se chamou de valor público. Para além dos documentos, os relatos nos chamam a atenção para a presença de sinais de uma cultura de inovação, ainda que, dadas as limitações deste trabalho, estes sinais apareçam ainda

de forma difusa. Apesar desses esforços para que a direção organizacional orientada pela inovação fique clara, surgiram aspectos que teriam influência negativa tanto no contexto organizacional quanto no processo específico de adaptação ao contexto da pandemia de covid-19. Elementos relacionados à disponibilidade de tempo para a realização do trabalho, à clareza e à quantidade de informações disponíveis nos levam ao segundo componente organizacional do MCDCIO.

Recursos para inovar

No que diz respeito às rotinas da universidade de forma ampla, a disponibilidade de espaço para o trabalho criativo, como laboratórios e salas de grupos de pesquisa, e de recursos financeiros para desenvolvimento dos projetos, como bolsas e verba para compra de materiais foi citada pelos entrevistados como ponto importante para a inovação. Estes aspectos remetem ao segundo componente do MCDCIO, segundo o qual é preciso que haja disponibilidade de recursos para a elaboração e a execução de um projeto de inovação, sejam esses recursos relacionados à disponibilidade de competências nos grupos de trabalho, a recursos financeiros, materiais ou de tempo.

Em um contexto de recomendação de isolamento social devido à pandemia de covid-19, as questões em torno de recursos tecnológicos e da realização de atividades remotas foram centrais nos debates sobre práticas educacionais em instituições públicas e privadas em todo o Brasil e mesmo internacionalmente (ARRUDA, 2020). Na Ufes, no que diz respeito aos recursos materiais, as questões relacionadas às tecnologias de informação e comunicação (TIC) foram o aspecto mais abordado nos documentos analisados, entretanto de maneira controversa.

O Plano de Biossegurança trazia o estímulo ao,

uso das TICs (tecnologias de informação e comunicação)
para atendimentos à comunidade externa e estímulo

à realização de eventos de forma remota (formaturas, congressos, reuniões). (UFES, 2020a).

O Plano de Contingência da Ufes em Tempos de Covid-19 (UFES, 2020b) ressalta os avanços neste sentido, indicando que o trabalho remoto só seria possível no contexto da pandemia em função da “informatização dos processos ocorrida nos últimos anos”.

Neste cenário, em que os processos de gestão e atendimento ao público estariam possibilitados pela tecnologia remota, o documento direciona que, especificamente com relação à metodologia de ensino, sejam desenvolvidas metodologias remotas, estimulando ainda a,

propor, em médio e longo prazos, a normatização dos Projetos Pedagógicos de Cursos para utilização de metodologias de ensino a distância em situações ordinárias e/ou contingenciais, tais como futuros períodos de isolamento social. (UFES, 2020a, p. 33-34).

Apesar da ênfase institucional no sentido de adoção das TICs para o replanejamento das atividades de ensino, a Comissão do Plano de Contingência Local do DAV considerou que haveria “dificuldades” para que fosse implementada a atuação remota, principalmente considerando-se as limitações de acesso às TICs pela comunidade acadêmica (DAV-UFES, 2020). A comissão manifestou preocupação quanto à provável exclusão de parcela significativa dos discentes, mas também considera que haveria impacto nos docentes, considerando a opção pelo ensino remoto pouco eficaz. Em “Carta aos professores do DAV”, os membros do Diretório Acadêmico de Arte reforçam este ponto, ressaltando impacto da pandemia no aumento da vulnerabilidade sócio-econômica e emocional dos alunos, acarretando em dificuldade para a realização de atividades remotas ou semi-presenciais.

No documento final da comissão do DAV, as condições para a adoção de um modelo remoto ou semi-presencial são

diretamente relacionadas à implementação de uma política de acessibilidade inclusiva aos materiais didáticos e às próprias TICs, que incluísse investimentos, estratégias institucionais e capacitação para produção e acesso a materiais didáticos qualificados e plataformas de informação e comunicação seguras e inclusivas. Além disso, foi reforçado no documento que a peculiaridade das disciplinas, com necessidades específicas de interação e ocupação espacial também exigiria “uma adequação cautelosa” às TICs.

Os entrevistados também demonstraram percepções distintas, que reforçam ambos os lados desta disputa entre a visão de uma universidade preparada e não preparada tecnologicamente para inovar. Um dos entrevistados reconheceu, em consonância com o que se postula nas diretrizes institucionais dos planos de Biossegurança e Contingência, que houve avanços relevantes na estrutura tecnológica da universidade, particularmente no que diz respeito à digitalização dos processos internos. Outro entrevistado, contudo, destacou o que considera uma “tímida mobilização para aprimorar os sistemas de informação e comunicação para a comunidade interna e externa”, considerados por ele obsoletos e sem o processo de capacitação de pessoal necessário. Estas diferenças de posicionamento chamam a atenção para a falta de consenso institucional sobre a capacidade de a universidade de mobilizar com agilidade os recursos tecnológicos necessários para o planejamento e a realização de projetos de inovação e também sobre sua capacidade de desenvolver competências internas relacionadas diretamente a seus processos-chave.

Essa divergência a respeito da disponibilidade de recursos para inovar se fez notar também no levantamento de informações necessárias para o processo. No Plano de Contingência da Ufes em Tempos de Covid-19 (UFES, 2020b), há a recomendação de que sejam realizados diagnósticos com a comunidade acadêmica da Ufes por meio de enquetes. A própria universidade conduziu uma ampla consulta desta natureza,

em que foram obtidas 178 respostas de alunos da licenciatura em Artes Visuais e 114 respostas de alunos do bacharelado em Artes Plásticas, cursos de graduação vinculados ao DAV. Os resultados deste recorte da pesquisa foram analisados em uma apresentação da “Síntese de discussões e propostas da Comissão para o Plano de Contingência do DAV, para iniciativas educacionais durante a pandemia de COVID-19”.

Em princípio, o levantamento de informações relacionadas à inclusão digital, à percepção dos impactos do ensino remoto e à situação de saúde de alunos e familiares com quem convivem foram consideradas pelos entrevistados um importante recurso para o processo de desenvolvimento de soluções no contexto da pandemia de covid-19. Apesar disso, em seu documento de junho de 2020 o Diretório Acadêmico de Artes indica que ainda não havia sido realizada “consulta democrática” à comunidade discente do DAV (DADA, 2020).

A respeito desse contexto - tanto de levantamento de informações em nível institucional quanto na própria comissão do DAV - os entrevistados ressaltaram questões relacionadas à autonomia dos departamentos e aos papéis desempenhados pelos integrantes da comissão que nos levam ao terceiro componente do MDCIO, que trata das competências na gestão da inovação.

Competências em gestão da inovação

O terceiro componente organizacional que favorece a inovação, de acordo com o MDCIO, se refere às competências em gestão da inovação, como a clareza de objetivos, o espaço para novas ideias, a autonomia das equipes, a capacidade de colaboração entre times e os feedbacks frequentes e construtivos e sistemas de reconhecimento para os esforços criativos. Este é o fator cuja análise depende em maior medida de uma observação participante sistemática nas diferentes etapas do processo criativo. Contamos, aqui,

com os relatos sobre o processo obtidos nas entrevistas e também com o relato de campo realizado por uma das co-autoras do trabalho, que foi membro da comissão do DAV, mas reforçamos novamente a natureza exploratória das considerações apresentadas.

O processo de trabalho da comissão foi realizado por meio de discussões diárias em um grupo criado no aplicativo WhatsApp especificamente para este fim, onde eram trocadas informações nacionais e locais sobre medidas tomadas no contexto da pandemia, principalmente ligadas às áreas da saúde e da educação. Uma vez por semana a comissão se reunia formalmente, de forma remota e com o uso softwares de reuniões, para leitura coletiva dos dados e formatação do documento com suas recomendações. A percepção dos entrevistados sobre o processo de elaboração do documento de recomendações do DAV indica aspectos que se relacionam com aqueles apontados nos itens anteriores.

Um dos entrevistados indicou, como pontos positivos do processo de trabalho, a dedicação do grupo, a representação, na comissão, de docentes, técnicos-administrativos e alunos, a transparência com que todas as etapas de trabalho foram conduzidas e a autonomia da comissão no âmbito do departamento. Outro membro da comissão, entretanto, coloca em questão justamente a falta de autonomia percebida por ele em uma outra escala. Em sua visão, paralelamente ao levantamento de informações realizado de forma centralizado pela “pró-reitoria”, como abordado no componente anterior, “os departamentos” poderiam ter sido instruídos a manter contato direto com os alunos e alunas vinculados a eles, de forma a estabelecer uma relação direta com eles. Dessa forma, segundo esta percepção, dados relacionados à saúde individual e familiar e ao acesso à internet e a dispositivos de TIC poderiam ter sido coletadas de forma mais ágil, propiciando um diagnóstico mais imediato e mais condizente com a realidade do departamento.

A dificuldade do grupo gerenciar de forma produtiva os embates entre diferentes visões e posições também foi outro aspecto que chamou a atenção. Foram mencionados como pontos negativos do processo aspectos como “a atitude de rejeição ou de preconceito” de certos membros com relação ao ensino remoto, assim como discussões e embates que teriam acarretado “obliterações de pontos de discussão”.

Embora a representatividade de docentes, discentes e servidores administrativos tenha sido apontada por todos os integrantes entrevistados como um ponto positivo, houve considerações a respeito da atuação em conjunto desses integrantes, por exemplo, com o apontamento de que determinados membros realizaram uma atividade de forma pouco sistematizada, dificultando que o grupo pudesse usufruir dos resultados dessa atividade. Além disso, houve também referência à baixa adesão, por parte dos docentes não participantes da comissão, a propostas de utilização das TIC para produção de conteúdo no período, como interações síncronas, webinários e cursos on-line.

Estes aspectos se relacionam diretamente com a capacidade de comunicação e colaboração dentro dos times, destacada neste componente do MCDCIO como uma condição relevante para a inovação. Diante da complexidade dos problemas apresentados e do contexto sócio-político-econômico em que se inserem, esta capacidade está relacionada à capacidade de compor equipes multidisciplinares, com um clima baseado em confiança, divergência construtiva e comprometimento com o objetivo comum (ALENCAR, 1998), criando o que Tschimmel (2011) chamou de “uma nova inteligência coletiva”, capaz de aumentar a capacidade associativa dos grupos e estimular o pensamento criativo.

Este ponto sugere também a possibilidade de aprofundamento da análise da capacidade dos projetos de engajar os interesses pessoais dos membros das equipes,

indicando possíveis desdobramentos para uma análise das dimensões do que Amabile e Pratt (2016) tratam como trabalho significativo. Embora envolva aspectos individuais, o trabalho significativo dialogaria com o contexto organizacional a partir do papel de mediação do discurso e ação dos líderes, seja no estímulo ao engajamento no processo criativo seja na clareza na explicação das decisões tomadas ao longo do processo.

Considerações finais

Em caráter exploratório, procuramos dar luz, a partir do MCDCIO proposto por Amabile e Pratt (2016), à inovação como resultado de um processo complexo, apoiado, entre outros aspectos, em componentes que favorecem ou desfavorecem que este processo aconteça de forma efetiva. Analisando o processo de adaptação de um departamento da Ufes às demandas de inovação apresentadas no contexto da pandemia de covid-19, buscamos sinais que nos levassem a componentes organizacionais que influenciam no processo criativo, tecendo considerações acerca dessas influências, positivas ou negativas.

Foi possível identificar sinais difusos de motivações internas para inovar, percebidos em diferentes processos e instâncias estratégicas, principalmente relacionados ao conceito de valor público (FERREIRA, ROCHA, CARVALHAIS, 2015). Quando nos aproximamos das etapas de execução dos projetos, em que pesam os recursos disponíveis e as competências para inovar, nossa análise sugere um contexto controverso, como se vê no caso dos recursos tecnológicos, em que se apresenta uma disputa de posições entre visões da organização como preparada e despreparada para inovar. Este aspecto sugere o aprofundamento de reflexões acerca da capacidade da organização para o desenvolvimento de recursos relacionados a suas competências-chave de maneira constante e sistemática, como os relacionados às TICs, de forma que possa haver (e

serem percebidos) investimentos, estratégias institucionais e capacitação para que a universidade atue neste contexto com qualidade, de forma segura e inclusiva.

A análise também sugere uma dispersão de energia no processo de trabalho colaborativo de um grupo heterogêneo, como o caso aqui analisado. Neste sentido, abre caminho para o desenvolvimento de novas pesquisas no sentido de identificar os métodos aplicados neste tipo trabalho e o papel dos métodos criativos neste contexto, assim como da preparação das equipes para utilização destes métodos.

Referências

AMABILE, T. Motivating creativity in organizations: on doing what's you love and loving what you do. *California Management Review*, Berkeley, v. 40, n. 1, p. 39-58, 1997.

AMABILE, T.; PRATT, M. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, n. 36, p. 157-183, 2016.

ALENCAR, E. M. L. S. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 18-25, 1998.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Rede - Revista de Educação a Distância*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRAGA, N. P.; FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S.; FORMIGA SOBRINHO, A. B. Processo criativo de publicitários brasileiros: Fatores motivadores e inibidores à criação. *Revista de Psicologia*, Peru, v. 36, n. 2, 2018.

CSIKSZENMIHALY, M. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins e-books, 2007.

DEPARTAMENTO de Artes Visuais -DAV (a). *Propostas e reflexões do Departamento de Artes Visuais para o Plano de Contingência Local do Centro de Artes da Ufes*, documento eletrônico, 3 páginas, de 19/06/2020.

DEPARTAMENTO de Artes Visuais -DAV (b). *Plano de contingência do DAV: síntese de discussões e propostas da Comissão para o Plano de Contingência do DAV, para iniciativas educacionais durante a pandemia de COVID-19*. Documento eletrônico, sem data.

DIRETORIO Acadêmico de Artes - DADA UFES. *Carta aos Professores do DAV*. Propostas de Contingência do Centro de Artes (CAR) Ufes, p. 4. Documento eletrônico de 18/06/2020.

DÓRIA, A. S.; SANO, H.; LIMA, J. P.; SILVA, A. F. S. S. Inovação no setor público: uma instituição pública de ensino sob a ótica dos servidores e colaboradores. *Revista do Serviço Público*, Brasília, n. 68, p. 285-318, 2017.

FERREIRA, R. A.; ROCHA, E. M. P.; CARVALHAIS, J. N. Inovações em organizações públicas: estudo dos fatores que influenciam um ambiente inovador no Estado de Minas Gerais. *Revista de Administração e Inovação*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 07-27, 2015.

FLEITH, D. de S.; VILARINHO-REZENDE, D.; ALENCAR, E. M. L. S. O modelo componencial de criatividade de Teresa Amabile. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. de S. (orgs.). *Teorias da Criatividade*. Campinas: Alínea, 2020.

GUIMARÃES, F.; MOREIRA, K. D. Reflexões sobre a serendipidade no contexto da gestão universitária. *Anais do XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Universidade e Desenvolvimento Sustentável - desempenho acadêmico e os desafios da sociedade contemporânea. Florianópolis, 25-27 de novembro de 2019.

HART, S.; SIMANIS, E. Innovation from the inside out. Top 10 lessons on the new business of innovation. *MIT Sloan Management Review*. Sloan Select Collection, Cambridge, v. 50, n. 4, p. 9-18, 2011.

LACERDA, K. L. C. Habilitadores da inovação em uma instituição pública de ensino superior. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, v. 14, n. 37, p. 3262-3282, 2020.

SAWNEY, M. The 12 different ways for companies to innovate. Top 10 lessons on the new business of innovation. *MIT Sloan Management Review*. Sloan Select Collection, Cambridge, p. 28-34, 2011.

TSCHIMMEL, K. *Processos Criativos: A emergência de ideias na percepção sistêmica da criatividade*. Matosinhos: Edições ESAD, 2011.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo - UFES (a). *Plano de biossegurança da Ufes em tempos de covid-19: recomendações do Comitê Operativo de Emergência para o Coronavírus da Ufes (COE-UFES)*. Maio de 2020. Disponível em: <http://producao.ufes.br/conteudo/planos-de-contingencia-e-biosseguranca-da-ufes-em-tempos-de-covid-19>, acesso em 29/10/2020.

UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo - UFES (b). *Plano de contingência da Ufes em tempos de covid-19: estratégias a serem implementadas durante o período de isolamento social e num futuro cenário pós-pandemia*. Maio de 2020. Disponível em: <http://producao.ufes.br/conteudo/planos-de-contingencia-e-biosseguranca-da-ufes-em-tempos-de-covid-19>, acesso em 29/10/2020.

UNIVERSIDADE Federal do Espírito Santo - UFES (c). *Site institucional: A instituição*. Disponível em: <https://www.ufes.br/institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 13/10/2020.

Criatividade e ação educativa: mediação nas galerias de arte de Vitória ES

Prof. Dr. Erick Orloki - UFES

Prof. Dra. Rosana Paste -UFES

Prof. Dra. Stela Maris Sanmartin - PPGA UFES

Introdução

A arte sempre esteve e está presente nas diferentes culturas, mas nem sempre faz parte da vida das pessoas e a educação tem parcela nesta responsabilidade.

Pensemos na Educação, em seu conceito ampliado, estendendo seus braços para as ações de formação que acontecem para além dos espaços formais da rede de ensino escolar. Desta maneira incorporamos, como imprescindível à formação dos sujeitos, as interações com a arte e a cultura de maneira informal, como também as ações educativas das instituições artísticas e culturais que denominamos espaços não formais de educação (LIBÂNEO, 2010).

Fazendo referência à breve história do ensino de arte no Brasil, sabemos o quanto ele esteve, inicialmente, atrelado ao ensino do desenho, aos cânones da tradição e a cópia na escola tradicional.

E é certo que até os anos de 1930 conviveram no Brasil dois direcionamentos para o ensino de arte: as diretrizes baseadas no neoclassicismo que priorizava o belo na arte, introduzido pelos artistas vindos com a missão francesa, e, por outro lado, o ensino do desenho como linguagem técnica que valorizava a formação de mão de obra para a indústria. Dessa maneira, trabalhar o desenho espontâneo da criança dentro da escola formal ainda era um desafio para programas estruturados sob moldes acadêmicos. (SANMARTIN, 2013, p. 89).

As modificações no âmbito das ciências humanas e as novas teorias da educação europeia conduziram ao surgimento

de novas concepções também no campo do Ensino da Arte e propiciaram abertura para novas experiências educacionais, transformando a maneira de ensinar e aprender arte, até então sob modelos acadêmicos e multiplicadores de modelos. Das orientações tradicionais, passamos para os pressupostos da Escola Nova que, pouco a pouco redimensionou a prática didática instaurando a livre expressão em um movimento que valorizava o desenho espontâneo, a não-interferência do professor, a observação das etapas naturais de desenvolvimento, a criatividade, o estímulo a não copiar, a auto expressão.

Vale destacar que a criatividade, entendida como natural pelos princípios da Escola Nova, não deveria ser estimulada nem desenvolvida e o ensino de arte nesta perspectiva esvazia-se de conteúdo e distancia-se do conhecimento arte (SANMARTIN, 2013). Esta não é a concepção de Criatividade que assumimos hoje.

Buscando devolver arte, a arte-educação, Barbosa (2019) e Iavelberg (2006) passam a discutir a importância da interação dos estudantes com a arte produzida historicamente (conhecimento arte) e propor maneiras para exercitar os processos de fruição estética para além do fazer criativo/expressivo. Afirmam que, para aprender a conhecer arte, é necessário vivenciar processos criadores, mas também, ampliar o repertório para esta ação criativa conhecendo a história da arte e aprendendo a dialogar com as imagens. Portanto, trazem a experiência estética como fator decisivo para a aproximação com a arte e consequente aprendizagem significativa.¹

Sobre a experiência estética, uma importante referência filosófica está nas ideias de John Dewey. O filósofo estadunidense, mesmo fortemente associado às bases do pensamento escolanovista, ganha relevância em linhas de

¹ Aprendizagem significativa, tendo como base a concepção de Ausubel (2003) é aquela em que o significado do algo novo, potencialmente significativo, constrói-se a partir da interação com o conhecimento prévio, que tenha relevância, já presente na estrutura cognitiva do aprendiz.

pensamento sobre o ensino de arte contemporâneo, sendo referenciado por autores como Barbosa (1989; 2011) e Imanol Aguirre (2009), a partir de um entendimento de complementaridade entre fruição e produção artística, assim como da indissociabilidade entre ideias e emoções e a transformação ocasionada pela experiência criadora, questões que dialogam com abordagens contemporâneas acerca de criatividade.

Da mesma forma que a Educação repensa seus princípios educativos, o ensino de arte também se atualiza no tempo, a compreensão sobre Criatividade se desloca do eixo do desenvolvimento do potencial individual para sua inserção social. Nesta perspectiva Alencar e Fleith (2003) observam que, ao examinar a literatura sobre Psicologia da Criatividade, as teorias recentes têm sido pouco divulgadas e, justamente estas teorias, são as que consideram as influências de fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento da criatividade.

O modelo sistêmico propõe que a criatividade é o resultado da ação do *indivíduo* com sua bagagem genética e experiências, em um *domínio* específico (cultura) que será avaliado e validado por um *campo* composto por especialistas (sistema social). Assim, a criatividade passa a estar contextualizada no tempo, na história, no conhecimento e nas implicações da ação criativa a interferir no mundo. Como nos diz Torre (2005) ela passa de atributo pessoal para um bem social e como característica ou qualidade humana é a melhor forma de explicar as mudanças do ponto de vista individual ou social em todas as áreas de conhecimento e atuação do homem. (SANMARTIN, 2007, p. 6).

É neste contexto que propusemos um encontro entre os gestores dos espaços expositivos do município de Vitória para conhecer as ações educativas que estão realizando e, a partir dos relatos, podermos identificar sobre quais matrizes teóricas e pedagógicas estão apoiados. Entretanto, antes de fazer este percurso junto as instituições culturais capixabas, convém

explorar melhor um conceito importante nesta abordagem: mediação cultural.

Sobre mediação cultural e seus espaços

Tendo em vista que parte significativa das ações apresentadas pelas instituições constituem o que vem sendo abordada como mediação cultural, vale a pena discorrer um pouco sobre a questão.

Termo recorrente em ações educativas de museus e instituições culturais do Brasil - assim como de outros países - a mediação cultural - assim como o seu agente, o mediador cultural ou simplesmente mediador - vem ocupando no século XXI o lugar de outro termo, que era mais comum no século XX: a monitoria, e seu agente, o monitor. Do “latim *MEDIATIO*, ‘mediação’, de *MEDIARI*, ‘intervir, colocar-se entre duas partes’, de *MEDIUS*, ‘meio’”², o termo não é exclusividade do ensino de arte ou mesmo da educação, sendo utilizado em áreas como direito e relações internacionais, entre outras.

No que diz respeito ao ensino de arte, Ana Mae Barbosa (2009, p.13) diz que “o conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos”, sendo que “Sócrates falava da educação como parturição das ideias”, em que “podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto”. A autora também coloca que,

Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíram à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. (BARBOSA, 2009, p. 13).

E ressalta que “o professor mediador é tudo isto”. Para Barbosa ainda,

² Extraído de: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/mediacao/>. Data de acesso: 23/11/2020.

finalmente, Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. (BARBOSA, 2009, p.13).

Segundo a autora, “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público”.

Entre diversos(as) pesquisadores(as) que vêm tratando do tema na área desde o início dos anos 2000, podemos destacar Mirian Celeste Martins, que escreve sobre o tema em diversos textos, liderando inclusive o *Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas*.³

A autora fez parte da equipe responsável pela elaboração da proposta para a área de artes no *Curriculo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2012). Partindo de uma abordagem do conhecimento como rizoma, com base nas ideias de Deleuze e Guattari (1995), este currículo organiza conteúdos de artes em rede, ocupada por “territórios da arte”, dentre os quais se encontra a mediação cultural. Apresenta uma definição:

Mediação cultural. Museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto abrigam práticas artísticas, acolhem apreciadores de arte. Curadores, museólogos, encenadores, maestros, cenógrafos, programas de ação educativa e todos os segmentos e agentes que envolvem uma produção cultural em arte trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando, sem dúvida, o acesso a ela. Medeia-se, pois, de forma sensível e significativa para mover o público à experiência estética.

A experiência estética traduz-se em múltiplas sensações, percepções, reflexões; às vezes, solitária, em seu próprio ritmo; algumas vezes, compartilhada com outros numa

3 Junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo/SP, onde a pesquisadora - que é professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP - é docente.

conversa. O estudo sobre a experiência estética e os modos de provocá-la é a tônica da mediação cultural, tanto nos bastidores das instituições culturais como no espaço da escola, em que o professor, pode-se dizer, é também um curador quando privilegia algumas obras e artistas e não outros, quando exhibe (sem recursos ou com a qualidade necessária) reproduções de obras, quando planeja uma visita a uma exposição ou a uma sala de espetáculos ou concertos, quando coordena a apresentação de trabalhos de seus alunos. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 194-195).

É possível notar que, nesta definição de mediação cultural, a experiência estética se destaca, não apenas como fim, mas também como meio. Não se trata apenas de ter acesso aos bens culturais, mas a possibilidade de experiência - estética - junto desses. E sobre a questão do acesso, ainda na perspectiva da mediação cultural, Martins apresenta posteriormente, no texto *Mediações culturais e contaminações estéticas* uma definição ou, como a própria autora define, uma palavra-chave:

Acesso cultural. Desde os primeiros mediadores que ofereceram encontros com a arte, sejam os pais, os avós, os tios, os professores, entre outros, o acesso cultural espelha políticas culturais e educacionais e as oportunidades que a vida oferece. Acreditar e lutar pelo acesso cultural abre espaços para experiências estéticas que se interligam com a percepção, pois, até independentemente do mediador, a arte e a cultura são mediadores por si mesmos. Contaminam muitos. Para isso, não basta apenas “curtir” no Facebook, mas comentar o que assistiu ou viu, divulgar espetáculos, concertos, exposições e intervenções em conversa na escola, no trabalho, em todos os lugares, são oportunidades de alardear e provocar contaminações estéticas. (MARTINS, 2014, p. 259).

Dentre as palavras-chave apresentadas pela autora, também está outra, acerca do agente deste processo:

Mediador. É um dos grandes destaques. Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestesiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o

encontro com a arte. Medeia quem? O aluno, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seu repertórios, preconceitos e desejos.

Os já citados Dewey (2010) e Aguirre (2009), assim como Jorge Larrosa, parecem convergir numa ideia da experiência estética como um processo do indivíduo. No entanto, caberia ao mediador, nas perspectivas aqui apresentadas, possibilitar e/ou provocar experiências estéticas entre o público/aprendiz e o “objeto” da ação de mediação. E sobre o “estar entre”, Cintia Maria da Silva, em sua dissertação *Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho* nos instiga:

Assim deveria ser o entendimento do termo mediador cultural: ele não está no meio dividindo público e objeto cultural. Ele está no meio porque é integrante do grupo, é mais um dos brotos que podem vir a florescer no caule rizomático. O mediador cultural é parte do encontro, do diálogo estabelecido, porque tem experiência e conhecimento para compartilhar, assim como todos os outros participantes. Com conhecimentos específicos, certamente, mas como qualquer outro sujeito do grupo. (SILVA, 2017, p. 53).

O mediador cultural, nesta abordagem, para além de alguém que simplesmente apresenta “coisas” ou ainda promove o encontro entre pessoas e “coisas”, é alguém que constrói “coisas” junto às pessoas, assumindo a responsabilidade de conduzir e/ou centralizar o processo. Ou seja, mediar não é “estar no meio” - tal qual o sentido literal do termo - mas “estar entre”.

Ação educativa e mediação nos espaços expositivos

Em 2019, a partir da aprovação do projeto de pesquisa *Perspectivas da criatividade para a educação contemporânea na arte e seu ensino*, em edital de fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo/FAPES, formou-se o Grupo de Pesquisa Criatividade Educação e Arte – GPCEAr, com base na Universidade Federal do Espírito

Santo/UFES e credenciado pela CAPES. O grupo é liderado pela Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin (UFES), tendo como demais pesquisadores(as) os(as) professores(as) Dr. Erick Orloski (UFES), Dra. Rosana Paste e Dra. Olga Egas (UFJF).

Dentre as atividades desenvolvidas no primeiro ano do programa, o grupo organizou o *I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade*, realizado em 13 de novembro de 2019. Como estratégia de levantamento de dados para a pesquisa, foram convidados os gestores de instituições culturais do Município de Vitória/ES que atuam nos espaços expositivos, com o objetivo de conhecer a concepção que estes espaços têm sobre a criatividade e como incorporam a criatividade em suas estratégias de mediação.

Foram reunidas instituições privadas e públicas, o que pareceu ser uma ação inédita no município de Vitória. Estiveram presentes os gestores dos espaços privados OÁ Galeria de Arte, Via Torey, Matias Brotas e Sesc Glória. E dos espaços públicos, o representante do MAES – Museu de Arte do Espírito Santo, Casa Porto das Artes da Secretaria Municipal de Cultura e as duas galerias da universidade, Galeria de Arte e Pesquisa – GAP e Galeria Espaço Universitário – GAEU. Justificou ausência o coordenador da Galeria Homero Massena que pertence a Secretaria Estadual de Cultura do ES. Duas perguntas foram o ponto de partida para a organização do I Seminário: 1. Qual a concepção a Galeria tem sobre Criatividade? e 2. Como a Criatividade é trabalhada nas ações de mediação educativa na galeria?

Dentre as referências conceituais para a formulação das estratégias de pesquisa, pode ser destacado o termo Ação Educativa que, segundo Teixeira (1997), refere-se às ações de ensino e aprendizagem, que são centradas na interação entre os visitantes e os objetos que se articulam em uma exposição, mediados por ações educacionais. Já o termo Ação Cultural, segundo o mesmo autor, no contexto dos museus,

aparece como um conjunto de procedimentos, que envolvem recursos humanos e materiais, visando pôr em prática os objetivos de uma política cultural mais abrangente, não necessariamente vinculados com o acervo ou exposições que o museu apresenta. São exemplos desta ação o funcionamento de bibliotecas, projeções de vídeo ou filmes, ateliês, concertos musicais que ampliam e diversificam as possibilidades de atuação e aproximação com seus públicos. No que diz respeito às ditas ações educativas de museus e instituições culturais, o termo mediação cultural tem sido uma importante referência conceitual desde a virada do século XX para o XXI, conforme abordado anteriormente.

Neste contexto, tentaremos diferenciar a Ação Cultural, proposta pela política cultural nas instituições públicas, da ação cultural e propostas de mediação cultural desenvolvidas pelas instituições acima mencionadas a partir do relato dos gestores que participaram do I Seminário.

Sobre criatividade e mediação educativa nas instituições culturais públicas capixabas

Casa Porto das Artes Plásticas

De acordo com a página oficial da Casa Porto:

a Casa Porto das Artes Plásticas é um Museu de Arte do município de Vitória gerido pela Secretaria Municipal de Cultura. O espaço realiza exposições de artes visuais de artistas locais e nacionais, e promove ações que buscam a valorização e a divulgação da produção artística local, além de guardar e difundir o acervo de artes visuais da Prefeitura de Vitória. O acervo hoje é estimado em mais de 200 obras de artistas capixabas e brasileiros e é formado por obras adquiridas por meio de prêmios de aquisição concedidos pelos Salões, Bienal do Mar, doações e aquisições.

A Casa Porto está instalada em prédio histórico de 1903, onde foi residência de Manoel Silvino Monjardim filho do Barão de Monjardim e foi sede da Capitania dos Portos. Em

1999 o espaço foi concedido pela Capitania à Assessoria de Artes Plásticas da Prefeitura de Vitória, que reabriu o espaço para realização de sua primeira exposição em 1999. Em 2014 passou por grande restauração quando ganhou um novo e adequado espaço expositivo, sala de oficina, Reserva Técnica e auditório.

A cada ano o Museu recebe exposições de artes visuais de média duração que se desdobram em ações de cunho educativo e de informação, onde visa o desenvolvimento cultural e social do município de Vitória.

A ocupação do espaço por projetos culturais se dá por meio de convocatória pública via editais culturais realizados ano a ano.⁴

A diretora da Casa Porto Kênia Lyra, em sua fala, relatou que:

Desenvolvem e entendem aquele espaço como um museu, como um espaço de criação, interação, de vivência, de sociabilidade. Pensamos algumas estratégias não só para o desenvolvimento da criatividade mas o desenvolvimento da perspectiva humana de ser, sentir, estar e praticar a arte e a cultura dentro da sociedade, em nossa rotina diária. (LYRA, 2019).⁵

Nesta perspectiva as ações educativas e culturais envolvem o público visitante, parceiros, colaboradores, artistas, funcionários e demais participantes da vida cotidiana da instituição. Para desenvolver as atividades, partem do pressuposto de que as pessoas que adentram o espaço da Casa Porto já entram “abastecidas” com seus repertórios e vivências.

Nossa estratégia é não anular as experiências anteriores. Entendemos que as pessoas têm seus repertórios. Repertório para nós é tudo que compõe sua vivência, experiência de vida,

4 Casa Porto das Artes Plásticas <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6697/>. Acesso em 11/11/2020 às 18h43.

5 Trecho extraído de transcrição de fala de Kênia Lyra no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

sua relação familiar, social, cultural, política. E o artista que está expondo também é composto de seus repertórios, de suas referências, de suas pesquisas. Então quando pensamos na mediação, pensamos exatamente em choque: de um repertório do artista e o repertório do visitante. (LYRA, 2019).⁶

A participante propõe que pensar sobre o museu na atualidade é pensar em diferentes públicos, é pensar que cada visitante deverá ter uma mediação singular, individual. A prerrogativa da instituição Casa Porto é: não pensar “o público”, mas pensar “os públicos”. Neste sentido, é feito um processo de pesquisa, de investigação, com processos imaginativos de como aquele assunto ou aquela obra pode ser abordada ou repercutir, utilizando também pré-tópicos de dúvidas e curiosidades que podem estar no torno do trabalho exposto.

A Casa Porto, segundo a então dirigente, desenvolvia na ocasião o *Programa Educativo e Cultural*, composto por atividades fixas e rotineiras. Assim como a *Visita Patrimonial*, para conhecer a história da Casa como patrimônio cultural (tombado) com visita ao espaço. Abordam também a história da Casa Porto desde o período em que abriga exposições. Para a realização da *mediação e das práticas educativas*, a gestora usa também o termo “ações de sensibilização” para criar diálogo com os “públicos” visitantes das exposições sobre técnica artística, abordagem teórica de conceitos, construção do trabalho e a narrativa do artista.

A gestora apresenta outros projetos desenvolvidos pela instituição detalhando os princípios educativos e as estratégias metodológicas utilizadas.

No *Encontro de artistas e curadores*, foi destacado que ações dialógicas são muito utilizadas no espaço, com o artista expoente e o curador da exposição. Estes encontros

6 Trecho extraído de transcrição de fala de Kênia Lyra no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

são abertos à comunidade. Já o *Laboratório de educação museal*, o “LEM”, foi se reformulando ao longo do tempo e se trata de uma formação voltada para professores, de forma continuada dentro dos museus da prefeitura de Vitória que envolvem além da Casa Porto, o Museu do Pescador e o Museu do Negro.

Café com vizinhos busca aproximar a comunidade do entorno da Casa Porto. Esta ação é um encontro em que toma-se café e conversa-se, visto que a rua Barão de Monjardim ao lado da instituição, residem muitos artistas, músicos, poetas. Foi mencionada uma ação desenvolvida também no centro de referência da terceira idade, em que a equipe se depara com pessoas que tem muito repertório, muita história, muita memória, para reviver e reinventar. O museu, com este público, trabalha a memória viva das pessoas que estão na região, moradoras, do Centro (de Vitória), atuantes e que vivenciam o bairro com toda a força e potência.

O *Mercado Casa Porto* é uma feira de arte realizada no espaço externo da Casa Porto que reúne produtos de pequeno formato de jovens artistas e artistas que estão atuando há mais tempo para mostrar comercializar seus trabalhos.

Finalizando, Lyra apresenta a proposta das *Ações de Ocupação Cultural*, oriundas dos editais de ocupação com exposições e projetos de mediação.

Museu de Arte do Espírito Santo - MAES

De acordo com o site oficial do museu:

o Museu de Arte do Espírito Santo Dionísio Del Santo (MAES) é um espaço cultural do Governo do Estado do Espírito Santo, pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT), e está em funcionamento desde 18 de dezembro de 1998, após iniciativa do antigo DEC | Departamento Estadual de Cultura, junto com a luta incessante de artistas e agentes culturais do nosso estado. Sua primeira exposição foi uma mostra individual,

organizada pelo artista capixaba que dá nome ao museu, Dionísio Del Santo, com obras da sua coleção particular, doadas posteriormente por ele próprio, sendo até hoje o maior acervo de obras do artista reunidas em uma instituição pública.

Com o objetivo de aperfeiçoar o espaço disponível do museu e de adequá-lo às normas de acessibilidade, foi elaborado no ano de 2016 o projeto de reforma que propôs garantir acessibilidade motora, adequação da Reserva Técnica conforme padrões museológicos internacionais, ampliar a área expositiva permitindo uma maior flexibilização do espaço para comportar propostas diversas de exposições, além de criar espaços de convivência que se somem às exposições e ações educativas. A proposta previu a abertura das janelas do museu para a cidade, considerando parte do projeto de implantação do museu, desenvolvido por Paulo Herkenhoff, em 1995.

Conceitualmente, essa permeabilidade com a cidade pode tornar visíveis às ações desenvolvidas pelo museu para o público, criando um convite à visita, buscando a valorização da arquitetura do museu e um diálogo com o centro de Vitória. O projeto previu também soluções para portadores de necessidades especiais, como banheiros, elevador e sinalização adequada, além de mobiliário adequado para a guarda do acervo, hoje com aproximadamente 600 obras.

Neste momento, o museu vivencia também uma reflexão sobre sua atuação no cenário capixaba de arte, discutindo com a equipe e colaboradores as propostas que irão ocupar o novo espaço e interagir com o público visitante, a partir das diretrizes do seu Plano Museológico.⁷

Respondendo interinamente pela direção do museu Paula Nunes Costa, a museóloga responsável, relatou trabalhar com ações de bases comunitárias, pois em sua perspectiva a inserção da comunidade dentro do museu é algo essencial, primordial até que tenha sentido abrir as portas. Nos oito anos em que atua na Secretaria de Cultura do Estado, vem

⁷ Museu de Arte do Espírito Santo: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6674/>. Acesso em 11/11/2020.

trabalhando diretamente com ações de base comunitária, de preservação da memória dos municípios e dos próprios museus do governo do estado, além de executar atividades técnicas comuns aos museólogos.

Relata que no MAES faziam formação de professores e dos mediadores, mas com a equipe terceirizada também realizavam uma série de atividades relacionadas às exposições em cartaz. Atualmente, tem repensado o educativo e proposto que, para além das exposições temporárias sejam realizadas ações educativas sobre o acervo.

Os nossos dois principais artistas na coleção e aí digo principais não por uma questão de qualidade, mas por uma questão de quantidade são Dionísio del Santo, que é o artista que dá o nome ao museu, e o nosso segundo artista em quantidade muito maior, é o Elpidio Malaquias, que é um artista da terra de Cariacica, temos em torno de 450 obras o que equivale a 70% da nossa coleção. (COSTA, 2019).⁸

Têm discutido sobre a criação de material educativo específico para o museu, sobre que tipo de material disponibilizar em pdf no site.

Um pai de família, uma mãe pode baixar e utilizar com suas crianças em casa. Começamos a pensar em coisas mais simples, por exemplo: as obras do Dionísio e do Elpidio temos pensado em como transformá-las em desenhos de colorir. Como transformar em quebra-cabeça. Como transformar em jogos dos 7 erros. Como propor outras ações que talvez sejam mais simples de se trabalhar e que possam ser feitas em casa e que a pessoa tenha acesso no site do museu. Um kit educativo bem básico. E paralelo a isso temos construído um kit educativo com outras propostas mais densas. Com propostas voltadas ao professor para o trabalho em sala de aula, para grupos maiores. (COSTA, 2019).⁹

8 Trecho extraído de transcrição de fala de Paula Nunes Costa no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

9 *Ibidem*.

Atualmente os principais questionamentos que se fazem são: “Como o MAES pode ajudar na melhoria da qualidade de vida do Centro de Vitória? De que forma o museu enquanto uma instituição cultural, enquanto uma instituição pública, pode amparar esse processo?”

Alberta Luquis que é uma teórica na área de educação, uma importante pesquisadora do Museu Nacional tem uma fala ainda no início do século XX que eu acho muito boa: ‘Não adianta falarmos para as pessoas virem até nós, se o espaço cultural não se faz ver’. Essas pessoas não nos veem, então, estamos indo até eles, conversando, tentando entender o que pode ser feito e o que podemos receber desse espaço? Que troca que podemos realizar? A partir daí tentando entender, que tipo de mediação pode ser feita para esse público, para esses grupos. (COSTA, 2019).¹⁰

Em paralelo relata que tem visitado os outros espaços culturais do Centro: Casa Porto, Palácio Anchieta, Galeria Homero Massena, Casa da Stael para saber como recebem os visitantes e como realizam as ações de mediação.

O MAES tem procurado se aproximar dos moradores do centro e levá-los a frequentar o museu, para tanto, também fizeram contato com a associação de moradores do Centro, AMACENTRO, e convidaram para participar da comissão de cultura.

Galeria de Arte e Pesquisa, GAP UFES

De acordo com o site oficial da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES a GAP:

a Galeria de Arte e Pesquisa tem como objetivo promover a produção contemporânea dos artistas, curadores, grupos de pesquisa e pesquisadores de arte a partir do espaço universitário.

¹⁰ Trecho extraído de transcrição de fala de Paula Nunes Costa no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

Fundada em 25 de junho de 1976, foi a primeira galeria da UFES. Sua primeira sede era na capela de Santa Luzia (centro de Vitória), onde permaneceu até 1994. Sua criação foi de extrema importância para a renovação do cenário artístico cultural capixaba, apresentando produções de arte contemporânea.

Atualmente, sua programação engloba dois eixos: exposições nacionais (via edital) e exposições de práticas artísticas dos alunos do Centro de Artes da UFES (a GRADUARTES para formandos em Artes Plásticas e Artes Visuais e a DAVISUAIS que consiste em edital aberto a estudantes de todos os cursos do CAR-UFES), entre outras exposições e eventos.

Ressalta-se a importância desse espaço para a visibilidade da produção artística e sua ação de caráter extensionista para o acesso a arte pela comunidade capixaba.¹¹

Marcos Martins, coordenador da Galeria de Arte e Pesquisa da UFES no período em que se realizou o Seminário, entende que a galeria é um espaço de construção e de informação, desde sempre, que contribuiu e que continua contribuindo com processo de *experimentação*, de crescimento, formação e de *pesquisa* dentro da universidade.

A GAP vem atuando nesse processo de criatividade, acreditando no poder dessa palavra. A identidade é à *vontade de realizar*. As superações são muitas, pois não contamos com recursos próprios, a cada momento vamos aprendendo mais com os processos, e esses processos vão nos alimentando, vão nos capacitando, e nos fazendo um pouco melhor. Um *campo de liberdade* também que a galeria se propõe o espaço da experimentação, é um *espaço dos erros e dos acertos*. É um espaço que chamo de *convivência*, onde professores, alunos, públicos externos, artistas fora da universidade, instituições, dentro e fora da universidade, grupos de pesquisa, grupos de estudo, enfim, é um espaço que vem se tornando de uma capacidade de regular conhecimento, ajudar pessoas, interesses públicos e diversos. E também a liberdade, porque em algumas instituições percebemos que tem suas formatações em

11 Galeria de Arte e Pesquisa GAP: <https://gap.ufes.br/sobre-gap>. Acesso em: 12/11/2020 às 10h06.

relação ao espaço onde não se permite determinados procedimentos, na relação arquitetônica. (MARTINS, 2019).¹²

Para exemplificar a liberdade de experimentação o professor exemplifica com a proposta artística do artista capixaba Piatã Lube, projeto aprovado pela Funarte e realizado na GAP. Para a execução do projeto foi necessário perfurar um poço de 35m de profundidade dentro da galeria, extrair e filtrar a água. Relata que um projeto como esse não é fácil de ser aprovado nas instituições e que a GAP se presta a este espaço de experimentação artística.

Não há um aprisionamento da linguagem, o campo é aberto para experimentação do corpo, do pensamento. Acho que essa talvez seja a grande contribuição que a GAP também dá no processo de criatividade, onde o uso dos grupos que atuam como artistas ou mediadores, enfim, eles experimentam esse lugar. (MARTINS, 2019).¹³

O professor Marcos relata que a mediação educativa, o programa da mediação, vem sendo coordenado pela professora Stela Maris Sanmartin, que também integra o Conselho da GAP e faz a gestão do Educativo junto a programação anual da galeria. Para realizar as atividades também enfrenta a falta de recurso, a falta de material humano, enfim, de pessoal. Mas cria alternativas junto com os estudantes e docentes para realizar, a cada exposição, o atendimento do público espontâneo ou as visitas agendadas de grupos. Finaliza sua fala apresentando que em 2019 a galeria conta com uma servidora (Denise Vieira Cesar) e mediadores voluntários (alunos da graduação e pós-graduação da UFES) o que, de alguma forma limita, mas não impede que o trabalho da Galeria aconteça.

12 Trecho extraído de transcrição de fala de Marcos Martins no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

13 *Ibidem*.

Galeria de Arte Espaço Universitário, GAEU UFES

De acordo com o site oficial da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES a GAEU:

Fundada há mais de 40 anos, a Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu) é um dos mais importantes equipamentos culturais da Ufes e do Espírito Santo, se consolidando como um ambiente de projeção da produção artística local e de outros estados e países, além de preservar o acervo de artes plásticas da Universidade e promover a popularização da arte com visitas monitoradas.

Vinculada à Secretaria de Cultura (Secult), a Gaeu contribui significativamente para o movimento contemporâneo das artes, com uma média anual de 10 mil visitantes.

Para cumprir os seus objetivos a Gaeu atua em três áreas: exposições rotativas e permanentes na galeria, com produções de diferentes linguagens; preservação, valorização, guarda e manutenção do acervo artístico da Ufes; e ações educativas, cuja atividade – pioneira – é desenvolvida por meio de visitas guiadas e voltadas principalmente à formação de público apreciador de arte com a interação visitante/obra/artista.

A Galeria Espaço Universitário busca promover e motivar a produção artística do Estado, além de aperfeiçoar a formação cultural regional, mantendo uma agenda aberta a todas as formas de expressão e técnica. O objetivo do espaço é educar, formar, mostrar e dialogar com a comunidade. Assim, a galeria busca a aproximação do artista com o público, permitindo que os admiradores ganhem conhecimento a partir do contato com as múltiplas manifestações dos movimentos artísticos. Nos últimos 10 anos, a Gaeu promoveu cerca de 60 mostras.

A galeria apresenta exposições de artistas convidados, a partir da relação deles com a produção de arte contemporânea no Brasil e no exterior. Em cada exposição os artistas fazem a doação de uma obra de arte para o acervo da universidade.¹⁴

14 Galeria de Arte Espaço Universitário, GAEU UFES: <https://galeria.ufes.br/nossa-historia-0>. Acesso em: 12/11/2020 às 10h11.

A Galeria de Arte Espaço Universitário (Gaeu) foi se constituindo, ao longo de mais de 40 anos, como um espaço que busca aproximar e promover intercâmbio cultural entre as atividades da galeria e as escolas da Grande Vitória, além de envolver alunos e professores de escolas do interior do estado.

O professor Fernando Augusto dos Santos em exercício a seis meses como coordenador da GAEU no momento da realização do Seminário, relatou que a servidora Kênia Cristina Tinelli Guimarães é a responsável pelo Educativo da galeria.

Kênia desenvolve a partir do projeto de extensão “Visitas mediadas: estratégias educativas para grupos diversificados” ações educativas que visam intensificar, a partir da visita mediada, às experiências sensíveis e (re)flexíveis da arte, da cultura e da educação, além de inter-relacionar o cotidiano escolar às exposições e programas da Galeria.

Nos relatou também que a partir do segundo semestre de 2019, por meio de uma parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (Gepaei), coordenado pela professora do Centro de Educação da Ufes, Margarete Sacht Góes, que também atua como subcoordenadora do projeto acima mencionado, o educativo da Gaeu vem ampliando suas ações educativas.

Para exemplificar, evidenciamos o trabalho de curadoria educativa realizado na Exposição Trabalhar Cansa, do artista André Arçari. Além da produção de material impresso e digital que está disponibilizado na página galeriadearte.ufes.br, o educativo também realizou oficinas direcionadas para cada etapa de ensino, envolvendo ao menos 200 estudantes. A partir de experiências sensoriais com a terra, a oficina Land art, direcionada ao público da educação infantil ‘propôs a investigação, a pesquisa criativa com os elementos da terra-solo, buscando referências na Land art para trabalhar com a arte em campo expandido e fundamentar as discussões’, como afirmou a professora Margarete. O pátio externo da Gaeu foi o espaço para a realização destas atividades, que

também foram desenvolvidas com professores das redes públicas e privadas da Grande Vitória, durante a realização de um workshop direcionado a esse público. (SANTOS, 2019).¹⁵

O coordenador relata que iniciou uma reflexão sobre a gestão, conservação e restauração de acervo, convidando gestores dos municípios de Vitória e Vila Velha, ES, entre eles: Paula Nunes Costa do MAES, um representante da Homero Massena,¹⁶ Casa da Memória,¹⁷ Museu Solar Monjardim¹⁸ e Casa Porto, no sentido de pensar exposições e materiais educativos com as obras do acervo.

Centro Cultural Sesc Glória

De acordo com a página oficial do Sesc Glória, Vitória/ES:¹⁹

O Centro Cultural Sesc Glória foi inaugurado em 27 de setembro de 2014. O edifício preserva as características da fachada de época, original de 1932 (projeto do engenheiro alemão Ricardo Wright, de arquitetura eclética), e apresenta

15 Trecho extraído de transcrição de fala de Fernando Augusto dos Santos no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

16 A Galeria Homero Massena – GHM é o espaço da Secretaria de Estado da Cultura – SECULT, voltado a produção contemporânea de artes visuais. Inclui em sua programação as exposições selecionadas pelos editais anuais, mostras do acervo e ações educativas. As atividades desenvolvidas em cada exposição propiciam a interação entre o público, a obra, o artista, os educadores e a equipe institucional – visitas mediadas, rodas de conversa com o artista, encontros de educadores e oficinas acessíveis. Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/8915/>. Acesso em 12/11/2020 às 10h41.

17 A casa da Memória é um equipamento cultural da Secretaria Municipal de Cultura de Vila Velha, ES. Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6457/#/tab=tab-publico>. Acesso em: 12/11/ 2020 às 10h47.

18 O Museu Solar Monjardim está instalado em um casarão colonial que teve sua construção iniciada na década de 1780 e revela a vida cotidiana no século XIX por meio de objetos e manifestações artísticas. Fonte: <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6114>. Acesso em: 12/11/2020 às 10h51.

19 SESC Glória: <https://sesc-es.com.br/cultura/projetos-e-atividades/artes-visuais/>. Data de acesso: 24/11/2020.

um interior projetado e adaptado para abrigar um equipamento cultural contemporâneo. O Sesc Glória é um dos primeiros centros culturais do estado do Espírito Santo e um dos mais completos do país. Possui espaços voltados às Artes Cênicas, Artes Visuais, Cinema, Literatura e Música, além de uma Biblioteca especializada em Arte e Cultura com mais de 7 mil itens. Está situado na Av. Jerônimo Monteiro, 428 – Centro – Vitória/ES – 29010-002.

O Sesc Glória oferece ao público um calendário contínuo de exposições de arte e promove a formação do olhar por meio de seu Programa Educativo, voltado a públicos distintos, com atenção especial ao público acadêmico e infanto-juvenil. Por meio do Programa Educativo desenvolvido para cada exposição são viabilizadas Formações de Mediadores, Visitas Mediadas, Capacitações para Professores, Mostras, Palestras, Cursos e Oficinas de Arte, elaboradas por arte-educadores e artistas convidados. São premissas da linguagem de Artes Visuais: Revelar novos talentos e dar visibilidade a artistas e profissionais locais, em início de carreira ou já estabelecidos no circuito das Artes Visuais; Estimular a produção de artistas, produtores e curadores iniciantes, bem como tornar acessível e proporcionar ao público a oportunidade de conhecer obras de artistas do cenário artístico nacional.

Elaine Pinheiro assessora de artes visuais desde a inauguração, em 2014, até a realização do seminário relata que o Centro Cultural trabalha com cinco áreas: artes visuais, música, literatura, audiovisual e as artes cênicas e possuem uma biblioteca com cerca de 7000 livros que é voltado *para as artes em geral*. A visita mediada iniciou antes mesmo da inauguração do prédio como espaço cultural:

somos um equipamento cultural que antes de ser inaugurado as pessoas começaram a telefonar perguntando se poderiam conhecer o prédio, mesmo quando não tinha exposição. E aí percebemos que muita gente dos cursos de arquitetura, artes, artistas dos vários segmentos, guias turísticos, enfim... pessoas diversas nos procuravam para conhecer o espaço. Tivemos a ideia de criar uma página na internet, que é uma forma de disparar a informação, qualquer um que acessar esse link vai abrir, tem essa página e pode se informar e já

fazer o pedido do seu grupo, da sua turma para visitar o espaço. (PINHEIRO, 2019).²⁰

Com a inauguração do prédio, foi implementado desde a primeira exposição, o programa educativo que acontece a cada exposição.

Vou falar sobre os programas educativos, que é o que me parece mais precioso. É muito forte o programa educativo do Sesc Glória. A cada exposição contamos com 5 a 7 mediadores, normalmente estudantes de arte. A cada exposição temos um ciclo de Formação em Artes Visuais onde desenvolvemos grupos de estudos e oficinas. A partir daí temos uma estrutura de desdobramentos, que acontece as formações de mediadores, capacitações para professores, as visitas mediadas em si. Temos a construção do catálogo que é feito a muitas mãos e nem sempre ele sai na abertura, o material educativo, conversas com artistas, além das palestras, rodas de conversas. Essa é a estrutura básica do que acontece, nas Exposições. (PINHEIRO, 2019).²¹

No ano de 2018 organizaram um encontro sobre arte-educação tendo como convidada Ana Luiza Bringunte, arte educadora do MAES na ocasião. O seminário foi determinante para repensar o modo de construir o material educativo da exposição seguinte. Ana Luiza propôs que ao invés de entregar um projeto pronto, que fosse construído junto com os mediadores.

Achei fantástico porque também acredito nas relações mais horizontais. Acho que sempre que acontece esse processo colaborativo, entendendo também a criatividade como parte desse processo, ou processo em si, essa colaboração precisa ter escuta. Às vezes nós que estamos acima ocupando cargo de gerente ou coordenador, temos que escutar, temos várias equipes no prédio, pessoal da limpeza, segurança, então envolver todo mundo nesse processo é muito importante. Outra questão importante é criar autonomia, temos que dar

20 Trecho extraído de transcrição de fala de Elaine Pinheiro no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

21 *Ibidem*.

espaço para as pessoas, se colocarem realizarem também o que é sempre uma negociação, e iniciativa. (PINHEIRO, 2019).²²

Para o material educativo Ana Bringuente sugeriu que cada mediador escrevesse um texto partindo da memória afetiva, de como cada indivíduo se vê no espaço da mediação, como é a escuta com o visitante, quais são seus desejos e anseios diante de um objeto de arte. Com este material em mãos elaborou um texto que parte dos relatos dos envolvidos no trabalho.

Enquanto esperamos ouvir as vozes da próxima turma ecoar pelo saguão de entrada, enquanto os passos apressados sobem as escadas até a galeria, enquanto os olhos curiosos não encontram os nossos, nós planejamos esse encontro. Encontro que esse raramente acontece como planejado. Temos o anseio de proporcionar uma experiência sensorial, significativo e educativo para turmas. Muito embora nesses encontros, somos também arrebatados por essas experiências. É uma via de mão dupla estamos exercendo a horizontalidade. (PINHEIRO, 2019).²³

O Sesc Nacional promove anualmente capacitações e visitas orientadas para todos que trabalham com artes visuais no país. Nestes encontros é possível ter um panorama geral do que cada regional faz e trocar ideias de projetos que podem ser implementados, é uma forma de proporcionar trocas, debater e incorporar novos temas nos projetos realizados no educativo das exposições. Segundo Elaine, estes encontros são propícios para pensar em processos criativos e reinventar modos de percepção da relação do mediador e do visitante. Temas novos surgem como Afrobrasilidades. Muitos se surpreenderam com este tema e a partir de então começaram a estudar sobre branquitude, negritude, várias questões que ainda não haviam incorporado no processo de pensar e construir o material educativo das exposições. Outro tema importante

22 Trecho extraído de transcrição de fala de Elaine Pinheiro no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

23 *Ibidem*.

que o Sesc vem incorporando em suas ações de mediação é a acessibilidade com a produção de vídeos em libras que são projetados na fachada do Sesc Glória contando a história do prédio e as diversas atividades que são oferecidas. O vídeo em libras sobre a exposição são condicionados em tablets que ficam disponíveis para serem acessados no espaço expositivo.

Outra ação importante foi o seminário com a Mara Pereira, que falou sobre “força, educação e práticas artísticas”. Naquele momento fizeram uma aproximação mais efetiva com o pessoal do administrativo da Secretaria de Educação do Espírito Santo SEDU e da Secretaria de Educação da Prefeitura, uma vez que com escolas públicas esta convivência é permanente. Destaca que esta aproximação tem o propósito de sensibilizar os gestores, facilitando a visita das escolas.

Galeria Matias Brotas

Segundo a página oficial²⁴ da galeria:

a Matias Brotas arte contemporânea nasceu para dar vida a um projeto em que o vigor da arte se realize por meio da exibição das obras, do incentivo ao debate sobre a arte como dimensão da vida, da formação e ampliação de públicos, da valorização do artista e da promoção de novas inserções e percepções da arte.

Fundada por Sandra Matias e Lara Brotas no ano de 2005, com o intuito de atender à um público apreciador da arte contemporânea, a galeria visa favorecer a circulação e o mercado da arte, valorizando a produção artística e seu consumo. Respaldada num conceito de qualidade e profissionalismo, busca estabelecer, com atendimento personalizado, conexões e interações entre críticos de arte, artistas, colecionadores e apreciadores da arte e profissionais que atuam neste cenário. Projetado pelo arquiteto Kleber Frizzera, o edifício comporta volumes, vazios e luz propícios à fruição da obra de arte, criando uma atmosfera que convida o espectador à apreciação da arte. O acesso principal

²⁴ Extraído de: <http://matiasbrotas.com.br/galeria-matias-brotas/>. Acesso em: 27/11/2020.

caracterizado por uma imponente rampa prenuncia as dimensões dos vãos que são encontrados no interior, especialmente o que vem a ser um salão de exposição, banhado de luz natural, de intensidade parcimoniosa e distribuição farta. Além do grande salão de exposições, o espaço conta com salas para exibições de vídeos, palestras e workshops e reserva técnica climatizada para preservação do acervo.

Participou do Seminário a sócia fundadora Lara Brotas que objetivamente nos respondeu às perguntas: “Qual concepção a Galeria tem sobre criatividade?”

Consideramos que o essencial é o acesso à experiência estética a partir do contato com a atitude e o trabalho dos artistas. A experiência ‘in loco’ permite um deslocamento de tempo e espaço estimulando a ampliação dos sentidos e percepções. (BROTAS, 2019).²⁵

Como a Criatividade é trabalhada nas ações de mediação educativa na Galeria?

Ao longo dos seus 14 anos de atividades a Matias Brotas arte contemporânea vem buscando estratégias de aproximação e formação de público. Além dos projetos como o Clube do Colecionador MBac (primeiro clube de arte do ES), o ciclo de cursos e as viagens de imersão. A galeria idealizou em 2019 o projeto ARTECria, coordenado pela Prof.^a DR.^a Adriana Magro do DLCE UFES e o projeto foi realizado em parceria com escolas do ES, com o objetivo de atrair o olhar de crianças de 3 a 11 anos para a produção artística e provocar pensar e o sentir em torno da exposição ‘Confluências em Verde’ da dinamarquesa MAI-Britt Wolthers. O projeto trabalhou o estímulo de percepções, reflexões e diálogos que instigam um novo olhar das crianças sobre a arte contemporânea, de modo a estimular a criar um repertório visual crítico, vivência artística e social.

O ARTECria caminhou por diferentes possibilidades de apreensão estética, que perpassou a fruição, questionamentos provocadores à ampliação de sentidos até as práticas artísticas

25 Trecho extraído de transcrição de fala de Lara Brotas no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

realizadas dentro do espaço expositivo. Mais de 300 crianças participaram dessa primeira edição que culminou com uma exposição das obras extensiva às famílias. (BROTAS, 2019).²⁶

Via Thorey Galeria

Segundo a página oficial da galeria:

a Via Thorey é uma galeria de Arte Contemporânea e Design Autoral. Dedicada à apresentação de artistas consolidados, com percursos reconhecidos nacional e internacionalmente no mercado de arte e também, ao mapeamento da produção e promoção de jovens artistas.

Foi projetada em múltiplos espaços, de forma a abrigar diferentes tipos de projetos culturais e artísticos viabilizando a realização de exposições, palestras e oficinas curtas em sala independente. Contribui na formação de coleções privadas e participa em feiras de arte nos importantes centros.

Estabelecida desde 2008 em Vitória, Espírito Santo, a galeria tornou-se uma plataforma de disseminação cultural, tendo como fio condutor o fomento da discussão e do debate relacionados a Arte Contemporânea, sempre compartilhando experiências e conhecimento.²⁷

Da mesma forma Gorete Thorey, proprietária da Galeria, respondeu-nos com objetividade as perguntas guias de nosso Seminário:

Qual concepção a galeria tem sobre criatividade?

Na nossa concepção ‘a diversidade’ é o terreno mais fértil para gerar um ambiente criativo, e por meio disso permeia tudo que fazemos. Dessa maneira se descobre mais talentos, conquista-se a empatia do cliente, diminui a desigualdade social e como consequência é bom para

26 Trecho extraído de transcrição de fala de Lara Brotas no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

27 Via Thorey Galeria: <https://viathorey.com.br/about/>. Acesso em: 27/11/2020.

os negócios porque é mais atraente e justo. (THOREY, 2019).²⁸

Como a criatividade é trabalhada nas ações de mediação educativa na galeria?

A criatividade é sempre pensada e trabalhada com foco na pluralidade de ações que dialoguem com a arte, na fluidez das oficinas realizadas e nos eventos corporativos que promovemos com empresas que possuem o olhar sensível a arte, buscando agregar valor às suas marcas e com isso nos ajudam patrocinando ações com a comunidade em torno da galeria, contribuindo na formação de público e causas sociais que abraçamos. Temos o compromisso com a arte educação porque acreditamos que a arte só transforma quando a gente compartilha, capacita e dá dignidade humana ao indivíduo (THOREY, 2019).²⁹

OÁ galeria arte contemporânea

Segundo a página oficial da galeria:

a OÁ Galeria nasceu em abril de 2007 motivada pelo desejo de valorizar, difundir e contribuir com a construção de um olhar sensível para a arte contemporânea através de sua apresentação a partir de diferentes linguagens e suportes.

Nossa atuação acompanha o desenvolvimento de jovens artistas contemporâneos, bem como de artistas com carreira já consolidada no mercado de arte nacional e internacional.

Além de exposições, o universo de ações da galeria se estende para iniciativas mais abrangentes como palestras, workshops, sessões de cinema, trocas com artistas, imersões e outras propostas que dialoguem nossos propósitos.³⁰

Para Thais Hilal, diretora da galeria, na concepção de criatividade “o que mais importa é o processo do artista”. E

28 Trecho extraído de transcrição de fala de Gorete Thorey no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

29 *Ibidem*.

30 OÁ galeria arte contemporânea: <https://www.oagaleria.com.br/nossa-historia>. Acesso em 27/11/2020.

como a criatividade é trabalhada nas mediações educativas, Tais responde “que além de promover as exposições, conversas com artistas, promove lançamentos de livros, filmes de arte e residências artísticas” (HILAL, 2019).³¹

Considerações sobre a Mediação cultural e instituições capixabas

Em relação às propostas neste texto apresentadas, das instituições culturais capixabas, mais especificamente da capital Vitória, é possível dizer que todas encontram-se, em maior ou menor grau, identificadas com os princípios contemporâneos da mediação cultural, ao promover os encontros de seu público com seus acervos e/ou exposições.

O fato de ser um museu e/ou uma instituição pública ou privada, incluindo as galerias de arte - voltadas à comercialização de obras - indica também diferentes caminhos e/ou abordagens. Contudo, parece haver uma convergência em torno do acesso aos bens culturais potencializado por ações pautadas pela mediação.

Tantos os princípios - aqui apresentados - de mediação cultural como de experiência estética pressupõem uma atitude mais ativa por parte daquele que frui e/ou consome uma produção artístico-cultural, contrapondo uma perspectiva tradicionalmente passiva. Assim, como esta abordagem de mediação se conecta às abordagens contemporâneas acerca da criatividade?

A compreensão histórica sobre a Criatividade mudou o foco do indivíduo para a abordagem social, deslocando-a dos grandes gênios, inventores e artistas para as pessoas comuns; da autorealização pessoal à criação com valor social. Atualmente entendemos que este fenômeno se manifesta na

³¹ Trecho extraído de transcrição de fala de Thais Hilal no I Seminário Criatividade e suas perspectivas na contemporaneidade, realizado em 13 de novembro de 2019. A transcrição foi realizada por integrantes do GPCEAr.

vida a partir das características dos sujeitos (atitude, repertório e imaginação criadora) em interação com o que pode favorecê-la ou bloqueá-la no meio.

Na visão sistêmica da criatividade, (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) a ação competente do sujeito em um domínio, avaliada e validada pelo campo, constitui uma perspectiva fundamental à ação criativa e criadora que gera resultados de valor para o contexto, pois direciona a criatividade para a modificação de um domínio existente com a intencionalidade de propor novos conhecimentos para ele.

Como comentamos, a construção do conhecimento em arte implica na experiência criativa a partir da matéria, da técnica e da poética; do pensamento e da ação; do repertório e da imaginação criadora, contextualizados em um tempo e enriquecidos pela cultura. Assim, a experiência estética experimentada no contato com as obras, e o conhecimento sócio-histórico produzido em arte, está relacionado a postura ativa dos sujeitos que amplia os saberes e as possibilidades de fazer, apreciar e conhecer arte.

Consideramos que o conhecimento em arte se dá no binômio *fazer-pensar*, que gera um conhecer contextualizado sócio-historicamente e que as propostas de mediação nos espaços expositivos envolvem ação criadora, tanto do mediador quanto do público, estendida à formação do professor e das famílias. Ação criadora para fazer a diferença, na Educação e na maneira de Ensinar Arte.

Identificamos que um ambiente harmonioso, estimulador e significativo pode contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo, para conhecer arte e para formar público que possa fruir a produção artística. De acordo com Sternberg (2003), no contexto educacional, um ambiente que estimula a criatividade inclui os seguintes fatores:

- (a) alocar tempo para o pensamento criativo,
- (b) recompensar ideias e produtos criativos,
- (c) encorajar o aluno a correr riscos,
- (d) aceitar o erro como parte do processo de aprendizagem,
- (e) possibilitar aos alunos imaginar outros pontos de vista,
- (f) propiciar oportunidades para a exploração do ambiente e questionamento de pressupostos,
- (g) identificar interesses,
- (h) formular problemas,
- (i) gerar múltiplas hipóteses
- (j) focalizar em ideias gerais ao invés de fatos específicos.
(STERNBERG *apud* FLEITH; ALENCAR, 2005, p. 87).

Destacamos que as instituições pesquisadas, em síntese, aproximam teoria e prática por meio da práxis artística nas ações de mediação, pois exercitam o olhar e o fazer, mas também a reflexão sobre a ação e sobre arte. Com isso, enriquecem as visitas com estudos teóricos e históricos sobre arte e com diálogos e, por meio das práticas, desenvolvem pensamento criativo e crítico das crianças e jovens atendidos.

Concluimos que a Criatividade está indiciada pelas falas dos gestores dos espaços culturais de Vitória, pois todos evidenciam, no relato de suas práticas de mediação educativa, muitos fatores que nos levam a considerar que estão situados nos princípios contemporâneos da Criatividade. Consideram os sujeitos com suas singularidades, com seu repertório, instigam o olhar e o pensar criativo e crítico sobre as obras, fazem propostas de ações (práticas artísticas no espaço da galeria ou residências artísticas) e estão dispostos a promover a aproximação do público com a arte e seus criadores.

Referências

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: Tourinho, I.; Martins, R. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009, p. 157-188.
- ARANHA, C. S. G.; CANTON, K. *Espaços da Mediação: a arte e seus públicos*. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARBOSA, M. H. R. Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas. *Palíndromo*, v. 4, n. 7, 2013.
- BARBOSA, A. M. T. B.; DA CUNHA, F. P. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e os novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, A. M. T. B. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, A. M. T. B.; COUTINHO, R. G. *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- CASA Porto das Artes Plásticas. <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6697/>. Acesso em: 11/11/2020.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Implications of a systems perspective for study of creativity. In: R. J. Sterberg (ed.). *Handbook of creativity*. New York: HarperCollins, 1999, p. 313-335.
- MUSEU de Astronomia e Ciências Afins. *Museu e museologia: interfaces e perspectivas*. Rio de Janeiro: MAST, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Rizomas. In: *Idem. Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ESTADO de São Paulo. Secretaria de Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2 ed. São Paulo: SE, 2012.

FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia*, Brasília, v. 21, n. 1, 2005.

FRONZA-MARTINS, A. S. *Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte*. Disponível em: <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewPDFInterstitial/198/195>. Acesso em: 19/03/2020.

GALERIA de Arte Espaço Universitário, GAEU/UFES. <https://galeria.ufes.br/nossa-historia-0>. Acesso em 12/11/2020.

GALERIA de Arte e Pesquisa, GAP/UFES. <https://gap.ufes.br/sobre-gap>. Acesso em 12/11/2020.

IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 04-27, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2010.

MATIAS BROTAS Arte Contemporânea. <http://matiasbrotas.com.br/galeria-matias-brotas/>. Acesso em 27/11/2020.

MARTINS, M. C. Mediações culturais e contaminações estéticas. *Revista Gearte*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, 2014.

MUSEU DE ARTE DO ESPÍRITO SANTO. <http://museus.cultura.gov.br/espaco/6674/>. Acesso em 11/11/2020.

ÓA Galeria. Arte contemporânea. <https://www.oagaleria.com.br/nossa-historia> Acesso em 27/11/ 2020.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. T. B. *Arte-educação: leitura no subsolo*, p. 13-142, 1997. [v. 2]

ORLOSKI, E. *O Pescador e o Professor*. As Jornadas da Experiência: uma abordagem sobre educação desde e para experiência junto a estudantes de arte. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015.

PNEM, 2013. Disponível em: <http://pnem.museus.gov.br/>.

ROSA, N. S. S.; SCALÉA, N. S. *Arte-Educação para professores: teorias e práticas na visitação escolar*. Rio de Janeiro: Pinakorheke, 2006.

REIS, P. *Da sala de aula para o museu: Aplicações do Ensino da Arte*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SANMARTIM, S. M. *Arte no espaço educativo: práxis criadora de professores e alunos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANMARTIM, S. M. *Perspectivas Contemporâneas da Criatividade na Educação e no Ensino de Arte*. Anais do II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação. Teorias e práticas em contextos interdisciplinares. Campinas: Universidade Católica de Campinas, 2017.

SESC Glória. <https://sesc-es.com.br/cultura/projetos-e-atividades/artes-visuais/>. Acesso em 24/11/2020.

SILVA, C. M. da. *Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho*. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

VIA THOREY Galeria. <https://viathorey.com.br/about/> Acesso em 27/11/2020.

VON SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.). *Educação não formal: cenários da criação*. Campinas: Unicamp, 2001.

A criatividade na educação contemporânea e no ensino de arte

Nathalia Serra - UFJF

Profa. Dra. Olga Egas - UFJF

Corroboram

Criar é tão difícil ou tão fácil como viver.

E é do mesmo modo necessário.

(OSTROWER, 1987, p. 166)

A artista Fayga Ostrower (1920-2001) possui vasta publicação sobre o tema criatividade e os processos de criação, resultado de suas inquietações sobre o fazer artístico e as articulações entre o ser consciente-sensível-cultural no qual, criar e viver se interligam.

O potencial criador não é outra coisa senão esta disponibilidade interior, esta plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. Ela vem acompanhada do senso do maravilhoso, da eterna surpresa com as coisas que se renovam no cotidiano, ante cada manhã que ainda não existiu e que não existirá mais de modo igual, ante cada forma que, ao ser criada, começa a dialogar conosco. É nossa sensibilidade viva, vibrante. (OSTROWER, 1990, p. 247).

Com sua produção artística e intelectual, Fayga trabalhou a criatividade como potencial e necessidade humana de fazer e dar vida à ciência e à arte. Entre tantas outras acepções para criação e criatividade, destacamos esta extraída do Glossário da Cultura:

Fruto de ação estética, mostra o 'olhar' de quem cria, seu conhecimento sensível sobre a dimensão material e não-material. Revela suas 'maneira' de relacionar e interagir com pessoas, natureza, coisas, formas, artes; seus modos de usar do seu potencial para jogar com a fantasia, concretizando-a pelas suas produções criativas e, desse

modo, participando da transformação de sua realidade. (SESI, 2007).

Como arte-educadoras, estamos interessadas nas dinâmicas possíveis da construção de um conhecimento sensível entre ciência, ação estética e vida. Neste texto, interessa-nos refletir sobre o que pode fazer a criatividade na articulação entre educação, arte contemporânea e o professor de arte.

Sobre educação e criatividade

Como apontam os diferentes capítulos desta publicação, o conceito de criatividade deixou de ser restrito a um campo de saber, para perpassar diferentes perspectivas, modos e estratégias de promovê-la. Autores contemporâneos apontam que devemos entendê-la como estratégia transversal metacognitiva para viver a complexidade da sociedade que nos exige constantemente rever escolhas e contextos, entre precariedades e incertezas. Assim, se desejamos promover o pensamento criativo no interior da escola, será preciso ressignificar o agir na educação. No sentido de principiar este movimento, elegemos dois pesquisadores que articulam criatividade à educação, Vigotski e De La Torre.

Há mais de 100 anos, o russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), baseando-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscou compreender o desenvolvimento humano a partir da psicologia. Vigotski¹ desenvolveu estudos sobre o campo da psicologia e da educação, estabelecendo aproximações entre imaginação e criação às experiências e vivências infantis e adolescentes, observando a reprodução e reelaboração destas experiências em investigações que reverberam em ambos os campos até os dias atuais. Apresentamos a seguir, algumas de

1 Neste texto, elegemos a grafia do nome Vigotski seguindo o texto original do próprio autor, em tradução do russo elaborada por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2018). No entanto, mantivemos a grafia Vygotsky para as citações literais de autores que assim o fazem.

suas reflexões sobre criação, imaginação e imaginação criativa para contribuir com a educação nos tempos que correm.

No livro *Imaginação e criação na infância* (2018), Vigotski define a atividade criadora como “algo novo” criado pelo homem, em que,

pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. (VIGOTSKI, 2018, p. 13).

Para o autor, a criatividade é pensada como uma função psicológica que se desenvolve por meio de um sistema que agrega a imaginação, a brincadeira e os processos de significação vivenciados pelas pessoas em seu curso de vida e na lida com os acontecimentos que a natureza nos convoca incessantemente. Na concepção de Vigotski, o salto qualitativo dado pelo homem em sua trajetória tem origem na cultura entendida como “todo e qualquer objeto/ideia/produto/significado construído pelo homem, seja por meio da criação e utilização de ferramentas ou o uso de signos” (NEVES-PEREIRA, CHAGAS-FERREIRA, 2020, p. 115).

Com sua abordagem desenvolvimental, Vigotski atribui a humanidade do sujeito aos processos mentais enredados nas conexões entre pessoa, natureza e dimensão social, recusando a ideia de uma herança herdada pela espécie *homo sapiens*. No texto *O modelo da imaginação criativa de Lev Vygotsky* (2020), as professoras Mônica e Jane, esclarecem que este conceito de humanidade está atrelado às circunstâncias em que o indivíduo age instrumentalmente sobre a natureza,

mediado por suas relações com os seus semelhantes e em contexto de coletividade, se originaram as funções psicológicas superiores, que representam ações tipicamente humanas, como: pensamento, linguagem, imaginação, memória, atenção voluntária, criatividade, raciocínio lógico e formal, entre outras. (NEVES-PEREIRA, CHAGAS-FERREIRA, 2020, p. 117).

Ao estudar o comportamento humano, Vigotski identificou duas atividades principais. A primeira atividade está relacionada à memória e ao modo como repetimos e reproduzimos condutas e impressões elaboradas anteriormente. A capacidade de conservar a experiência anterior por meio de atividades reprodutivas ou da memória, facilitam nossa adaptação ao contexto, inclusive na constituição de hábitos permanentes.

Nosso cérebro conserva a experiência anterior e facilita a reprodução de impressões e, simultaneamente, possibilita a segunda atividade mental, combinatória ou criadora, advinda da ordenação e reelaboração dos elementos da experiência anterior, por meio de novas imagens, situações e comportamentos. Neste sentido, todas as realizações humanas no mundo da cultura, em contraposição ao mundo da natureza, são produtos da imaginação e da criação humana. Para o autor, “a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2018, p.16).

Como Fayga, Vigotski também enfatizou que a criação é condição necessária e vital à existência humana e não se restringe à genialidade ou talento de poucos. A base da criação está na capacidade de construir e reconstruir elementos, combinar e recombinar o conhecimento adquirido de maneiras outras. Esta atividade criadora de combinação se desenvolve gradualmente das formas simples com elementos primários da realidade até os mais complexos, imbricada no acúmulo de experiências, na imaginação e na realidade. Vejamos como Vigotski (2018) estabelece as relações entre a atividade de imaginação e a realidade:

1. A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque tal experiência constitui o material que constrói a fantasia. Quanto mais rica a

experiência da pessoa, mais material está disponível para a sua imaginação;

2. A dependência que a imaginação tem da experiência anterior. Isto é, a atividade de criação inventa novas combinações e reelaborações a partir dessa experiência. E quanto maior a reserva de experiências anteriores, mais elaboração de elementos, associações e dissociações de novas imagens internas, inclusive a partir da experiência alheia ou da experiência social com ajuda da imaginação;

3. As relações entre imaginação e emoção são manifestadas de dois modos distintos. Inicialmente, pela expressão dupla de sentimentos, a expressão externa e corporal e por outro lado, a expressão interna que se reflete na seleção de ideias, imagens e impressões, através da fantasia e de signos emocionais, onde sentimentos influenciam a imaginação. No segundo modo, inversamente, as construções da fantasia influenciam nossos sentimentos.

4. A imaginação torna-se realidade. Isto é, algo completamente novo e nunca antes experienciado, ao adquirir uma concretude material, através da imaginação combinatória humana passa a existir no mundo. Torna-se tão real quanto as outras coisas e a influir no mundo real que nos cerca.

Em síntese, o autor teoriza que os produtos da imaginação são construídos a partir da realidade interna da pessoa, em que seus pensamentos são reelaborados e se transformam em produtos da imaginação e quando encarnados, “retornam à realidade como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2018, p. 31). Deste modo, tanto o sentimento quanto o pensamento movem a complexidade da criação humana. É assim que o trabalho criador anônimo e coletivo de

inventores desconhecidos se tornou o grande responsável por tudo o que já foi criado pela humanidade. Qualquer inventor é, pois, fruto de seu tempo e suas criações respondem às demandas criadas antes e para além dele.

Ratificando tal ideia, a arte educadora Mirian Celeste Martins, afirma que,

a imaginação é um modo de conhecer. Quando a criança, em seu pensamento projetante, maneja a matéria - massinha, lápis e papel, tecidos, roupas, sons - e cria no contato com ela, a imaginação criadora se desvela. Uma imaginação que também é capaz de antecipar, antever, pois imaginar é também já ter hipóteses para sua ação. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 1998, p. 118).

A complexidade de fatores que envolvem a atividade da imaginação criadora, segundo Vigotski, diferenciam o desenvolvimento da imaginação da criança e do adulto, pois, os produtos da verdadeira imaginação criadora em todas as áreas, pertencem somente à fantasia amadurecida. Sob o prisma científico do autor e, contrariando o senso comum, a experiência da criança com a imaginação é bem mais pobre do que a do adulto. Embora a criança confie mais nos produtos de sua imaginação e os controle menos, seus interesses são mais elementares e suas interações com o contexto, não possuem o mesmo nível de complexidade, sutileza e multiplicidade alcançados por um adulto.

A criança entre três e seis anos, potencializa a memória voluntária, o cálculo, a inteligência, a linguagem e sua personalidade por meio de comportamentos imitativos, sejam eles, jogos simbólicos, brincadeiras de papéis sociais e/ou o desenho. Nesta fase, todas as crianças desenhavam e o fazem, por vontade própria, quase sempre sem estímulo dos adultos, uma vez que o desenho assume uma função social de apropriação da cultura e seus signos. Como interlocutor e mediador da cultura, caberia ao professor, propiciar situações para desenvolver a imaginação infantil. Sobre isso, Gobbo e

Miller (2019) assinalam que quanto mais explorarmos as multiplicidades da realidade, maiores são as oportunidades de agir sobre ela. Por isso, o contexto social, a cultura e a escola, como espaços de ensino, são os interlocutores responsáveis pelo desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (2018), gradualmente as crianças perdem o interesse e desenvolvem uma relação crítica com seus desenhos até deixá-los de lado, bem como se desinteressam pelas brincadeiras ingênuas da primeira infância e os contos de fada. A criança cresce, acumula experiências e atinge um estágio superior de domínio da oralidade na convivência direta com outras pessoas. A fala escrita, abstrata e carregada de conceitos, carrega em si novos desafios e inseguranças e, com frequência, descolore a beleza espontânea da linguagem infantil, seus pensamentos e sentimentos.

Para o pesquisador russo, a chegada da maturidade, na idade de transição - nos adolescentes, coincide com a ascensão da imaginação e o amadurecimento da fantasia. Neste período, os interesses infantis se retraem e dão lugar aos chamados interesses permanentes que somados ao amadurecimento geral, provém a atividade de imaginação de uma forma final. Nesta fase de transição, os adolescentes experimentam uma série de relações contraditórias e polarizadas, que repercutem em atividades de imaginação caracterizadas por rupturas, transgressões e a busca por um novo equilíbrio.

A adolescência é caracterizada por impulsividade emocional, crescimento físico acelerado, amadurecimento sexual e maior complexidade nas relações com o meio e o Outro. A atividade de imaginação mais frequente nesta faixa etária é a criação verbal e literária, estimulada por vivências subjetivas e a imersão em seu mundo interno e particular. No entanto, o avanço da imaginação e sua auto crítica em relação a insuficiente objetividade de suas produções, levam-no a

deixar de escrever, tal como fizera antes com os desenhos. Discorrendo sobre esta idade de transição, Vigotski afirma que é “extremamente fácil satisfazer-se na imaginação; a fuga para o sonho, para o mundo imaginário, muitas vezes, afasta as forças e a vontade do adolescente do mundo real” (VIGOTSKI, 2018, p. 52).

Os conceitos de Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) são relevantes para a compreensão do desenvolvimento da criatividade em especial, nas relações de ensino e aprendizagem. No modelo teórico desenvolvido por Vigotski a mediação se configura como um processo complexo, dialético, dialógico e dinâmico que caracteriza a relação humana com o mundo. Neste *continuum* mobilizado por diferentes processos atrelados à cultura, manifesta-se a dimensão colaborativa da aprendizagem, em que a pessoa agrega ao que já conhece e é capaz de realizar sozinha, novos saberes adquiridos com ajuda de outra pessoa mais experiente.

Vygotsky (1998) considera o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal importante para repensar os processos educativos, a avaliação psicológica e o papel da imitação na aprendizagem. Para além de suas hipóteses iniciais, podemos inferir que os processos criativos agem no sentido de ampliar a zona de desenvolvimento proximal, levando o sujeito a vivenciar, com a ajuda da sua imaginação ou do relato de outra pessoa, o que não viu e não experimentou de forma direta. A imaginação criativa, nessa direção, expande fronteiras da experiência histórica e social do sujeito, atuando sobre potencialidades de seu desenvolvimento. Assim, a imaginação criativa geraria novas zonas de desenvolvimento mediadas pela internalização dos elementos da realidade e pela experiência anterior da pessoa, que vai do *insight* até a sua expressão no ato ou produção criativa. (NEVES-PEREIRA, CHAGAS-FERREIRA, 2020, p. 119).

É fato que vivenciamos a realidade de modo singular e particular e com isso acumulamos experiências pessoais distintas, sejam elas objetivas ou subjetivas, afetivas ou

racionais, conscientes ou inconscientes. Para o autor, o processo de desenvolvimento e aprendizagem na interação entre o sujeito e a cultura é o espaço/lugar que ancora a criatividade. Neste sentido, a criatividade não é vista como inata ou um “dom” ou um talento criativo restrito apenas para os iluminados, mas precisa ser percebida nas ressonâncias da inserção do sujeito no domínio social. A capacidade criativa está presente em todas as pessoas e, cada um de nós, vai irradiá-la de modo singular e particular, em diferentes intensidades. Reside aí, a importante defesa vigotskiana em relação à dimensão social e coletiva da criatividade: não se trata de compreender a criatividade no indivíduo ou nos seus produtos e obras, mas em reconhecer que a criação é o resultado de interações complexas entre os elementos internos e externos ao sujeito que cria.

Saturnino de La Torre (1932), professor e pesquisador de didáticas inovadoras e criativas, concentra seus estudos sobre a criatividade no âmbito educacional há mais de 30 anos. Assim como Vigotski, Torre também defende que a criatividade não seja algo pertencente somente ao campo dos estudos psicológicos ou entendida como uma habilidade humana de desenvolvimento exclusivamente individual. Para ele, nos tempos atuais, a capacidade criativa tem uma significação social indispensável para o progresso de um país e por isso, a considera um dos potenciais mais importantes e essenciais para o campo educacional. “Se dissermos que a criatividade é uma exigência social, porque é necessária para resolver seus problemas, esta não pode ser abandonada à livre iniciativa” (TORRE, 2008, p. 26), afinal, não basta informar, é preciso que as pessoas saibam usar criativamente as informações.

Em seu livro *Criatividade Aplicada: recursos para uma formação criativa* (2008), o pesquisador espanhol, convida-nos a pensar a importância e o lugar que a criatividade ocupa na sociedade nos dias atuais. Para isso, faz uma analogia entre os princípios e conceitos que configuram o sistema educacional

atualmente e o que precisamos levar em consideração quando pensamos no desenvolvimento de fatores relativos à criatividade. Torre destaca quatro tópicos que, além de serem as bases do processo educativo nos tempos atuais, deverão também nortear as tendências educativas da criatividade no meio escolar: universalidade, obrigatoriedade por parte do Estado, capacitação integral e o aspecto social. Ou seja, pensar em uma “pedagogia da criatividade” requer o entendimento de que a capacidade criativa existe em todos os sujeitos e em diferentes intensidades; para a inclusão e obrigatoriedade dos métodos criativos em programas e currículos escolares, será imprescindível mais flexibilidade e liberdade na forma de ensinar; que a criatividade não é exercida somente nas expressões artísticas, mas sim em atitudes e comportamentos das mais diversas áreas do saber, considerando o ser humano por inteiro; que a criatividade compreendida socialmente como uma energia potencial da população, não pode ser colocada em segundo plano quando falamos de educação.

Como dito anteriormente, existe a consciência de que criatividade não é um dom concedido a um reduzido número de pessoas, e sim que todos nós temos um potencial criador que pode ser desenvolvido em maior ou menor grau. No entanto, apesar deste caráter universal, a capacidade criativa do sujeito precisa ser devidamente estimulada durante o período escolar para não tender ao enfraquecimento na idade adulta (TORRE, 2008, p. 21). Isto explicaria porque é mais fácil atribuir o adjetivo “criativo” em uma sala da educação infantil do que em uma turma do ensino médio.

Ao contrário do que defendia Vigotski, Torre argumenta que a capacidade criativa do adulto é consideravelmente menor do que a de uma criança, exatamente pelo fato de não ter sido bem estimulada no ambiente familiar ou durante a formação escolar. O meio educativo é um dos principais condicionantes da criatividade, “seja estimulando ou bloqueando o pensamento divergente” (TORRE, 2008, p. 68).

O autor reitera que por vezes, o adulto acaba por se transformar em um acumulador de verdades e certezas. Outro fator contribuinte para tal feito cabe ao ensino prioritariamente racional, mecânico e positivista que ainda permanece nos tempos atuais do sistema educacional, direcionando alunos e alunas para um caminho pouco permissivo, à elaboração do pensamento divergente. Cabe o registro de que, no atual sistema educacional brasileiro, o pensamento divergente é pouco explorado e funcional nas escolas em que a única meta é fazer com que o estudante acerte o maior número de questões nos exames de avaliação externa. Diante disso, vale ressaltar que a educação na criatividade está atrelada ao desenvolvimento e à utilização da energia criativa existente na humanidade para fins de transformações no mundo em prol de um bem coletivo, como afirma.

Dessas ideias mencionadas, concluímos que a sociedade necessita e exige que, na renovação de metas educativas, seja instalado o desenvolvimento da criatividade, como norte e motor de novas orientações metodológicas. Já não se trata de uma qualidade rara e inalcançável para muitos, nem de uma ciência esotérica, mas sim da fonte de energia mais poderosa que a humanidade já imaginou. (TORRE, 2008, p. 25).

A escola é um espaço/tempo de formação que proporciona experiências e oportunidades de contato com vivências sociais e pessoais diversas. É o lugar primeiro, por excelência, em que aprendemos a conviver com a cultura e os valores da humanidade. Para tanto, o exercício docente é parte responsável por conduzir e avaliar o desempenho dos estudantes, garantindo que atitudes criativas não sejam reprimidas. Como diz Torre (2008) “os professores são os semeadores”, ou seja, carregam consigo o compromisso social de articular meios para a criação de oportunidades que permitam o bom desenvolvimento das competências do ser humano, incluindo o fator criativo. Caso este objetivo não seja bem estruturado, teremos um número maior de crianças com aprendizagens carentes de sentido, sem motivações

para expressar-se espontaneamente e se tornando adultos com baixa autoconfiança, conformistas e obedientes demais (TORRANCE *apud* TORRE, 2008).

Embora os princípios da formação criativa apresentados por Torre (2008) possam ser aplicados em qualquer disciplina escolar ou contexto educacional, este texto enfatiza tal abordagem com relação ao ensino de Arte. Sobre a importância da disciplina de Arte para o desenvolvimento da criatividade como atitude e comportamento necessário para dialogar e inter-relacionar os mais diferentes campos do saber, Praun e Torre (2011) dizem que,

o aluno que conhece arte pode compreender melhor e mais claramente um determinado período da história; ao desenvolver a criatividade, esse aluno estará mais habilitado para produzir um texto ou para desenvolver estratégias pessoais de resolução de problema. O conhecimento da arte proporciona uma compreensão do mundo através de uma visão estética. A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que se podem mudar as referências a cada momento e que se pode ser flexível. Criação e conhecimento são indissociáveis e a flexibilidade é condição imprescindível para a aprendizagem. (PRAUN, TORRE, 2011, p. 26).

O conhecimento proveniente da aprendizagem estética, criativa, inventiva e imaginativa por meio da arte tem potencial para alcançar relações cognitivas múltiplas quando a proposta de ensino da escola cria aberturas para uma formação interdisciplinar. Um ambiente escolar que valoriza o ensino das artes nos aspectos transdisciplinares, possibilita o desenvolvimento criativo que estes saberes proporcionam, para além do “fazer livre” ou para habilitação técnica das atividades artísticas. “A criatividade cresce na liberdade, porém, precisa de orientação para não cair em uma extravagância improdutiva” (TORRE, 2008, p. 27). O desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar, exige do professor e da professora um conhecimento prévio

e postura coerente com os princípios da educação criativa. Assim como um professor, uma professora não deveria ter permissão para realizar uma aula caso desconheça a didática e o conteúdo da disciplina que ministrará, o mesmo acontece com a criatividade. Esta só poderá ser abordada e incorporada na sala de aula por aqueles docentes que estiverem preparados e aptos para tal ação.

Se tivéssemos que estabelecer uma disciplina responsável pelo desenvolvimento da criatividade nas escolas, muito provavelmente, a Arte estaria na frente desta seleção. “Arte e criatividade são palavras constantemente associadas, usadas quase como sinônimos, pois o artista é reconhecidamente considerado uma pessoa criativa” (RIZOLLI, MARTINS, MELLO, 2012, p. 788). O imaginário acerca do ser criativo, mesmo com estudos teóricos mais recentes mostrando outros pontos de vista, ainda revive o senso comum atrelado a figura do gênio, do artista ou da pessoa dotada de um “dom”. Não à toa que, além da atribuição ao artista, o adjetivo “criativo” é constantemente utilizado para vestir o professor e a professora de artes. Antes mesmo dele conceber tal capacidade como foco de desenvolvimento no seu planejamento de aula ou demonstrar algum trabalho.

A criatividade é um tema presente na educação e em diversos campos de atuação profissional, mas, no caso do professor de artes visuais, assume características especiais, sobretudo porque dele é esperado um conhecimento maior sobre os processos criativos, e também porque é quase uma exigência que esteja presente no desempenho de sua função. Isto se deve tanto à estreita relação da arte com os processos criativos quanto às exigências sociais e políticas que interferem no contexto escolar e impõem a necessidade da criatividade na ação pedagógica. (ANACHE, FERNANDES, 2015, p. 50).

Diferentes estudos apontam a importância e os benefícios obtidos quando da incorporação dos fatores de desenvolvimento da criatividade no cotidiano da prática escolar. Tendo em vista a complexidade de significados

e conceituações que envolvem esta questão, Anache e Fernandes (2015) buscam direcionar o olhar para uma perspectiva ainda pouco abordada, mas que pode auxiliar a perceber como este movimento tem acontecido nas diferentes realidades escolares. A proposta é analisar não só as condições que propiciam uma pedagogia criativa, mas sim as formas de manifestação da criatividade no trabalho pedagógico. Quando falamos do ensino de arte, é natural vermos o conceito “criativo” sendo atribuído a um produto, um trabalho material realizado por alunos e alunas. Ou ganhando destaque naquelas produções “fora da caixinha” penduradas nas paredes e murais da escola. Isso acontece porque, embora a criatividade seja entendida e colocada nos currículos escolares como um processo, uma atitude ou uma forma de pensar; na aula de artes ela ainda é vista como o objetivo (Anache, Fernandes, 2015). O que Vera Lúcia Penzo Fernandes chamou de “criatividade como objetivo e arte como estratégia” revela o quanto os planejamentos das aulas de artes ainda são pautados pela ideia de a atividade artística ser um recurso e não um conhecimento em si. Isto não significa que usar as técnicas artísticas não ajudem a desenvolver a capacidade criativa, mas “ainda existem questões da educação estética ou de uma educação criadora nela (artes visuais) engendradas que precisam ser mais bem sistematizadas e compreendidas no contexto escolar”. (ANACHE, FERNANDES, 2015, p. 56).

Sobre criatividade, arte contemporânea e o professor, a professora de arte

A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se” (EISNER, 2008, p. 16).

No texto *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação*, Elliot Eisner (2008) aponta aos professores e professoras caminhos para alcançar as estrelas e dar suporte aos estudantes para que desenvolvam a imaginação. Entretanto, precisamos nos reencontrar como professores criadores, professoras criadoras, recuperando nossa dimensão inventiva e descobridora, pois só assim, poderemos nos esticar e esticar o Outro.

A este respeito, a professora Virgínia Kastrup, menciona que,

o melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP, 1999, p. 174).

Neste sentido, também a arte contemporânea pressupõe desaprendizagens. Ainda que dizer desta vertente da arte, mesmo atualmente, continue um assunto que divide opiniões. Seja pela falta de informação e acesso, ou pela insistência de um pensamento conservador, em usar como parâmetro o tempo e a complexidade da realização da obra de arte para medir o valor e a legitimação que ela tem. Embora não exista um consenso entre os historiadores da arte ocidental sobre uma data de início da arte contemporânea, as suas primeiras manifestações são percebidas na virada da década de 50 e 60 do século XX.

As novas orientações artísticas, apesar de distintas, partilham um espírito comum: são, cada qual a seu modo, tentativas de dirigir a arte às coisas do mundo, à natureza, à realidade urbana e ao mundo da tecnologia. As obras articulam diferentes linguagens - dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc. -, desafiando as classificações habituais, colocando em questão o caráter

das representações artísticas e a própria definição de arte (ARTE Contemporânea, Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, 2020).

A arte contemporânea não se define por um estilo ou temática comum, mas, sim por romper paradigmas ao arriscar-se em novas discussões no campo das artes, declarando-se em linguagens, técnicas e materialidades plurais na articulação entre o tempo e sobre o tempo em que vivemos. Seu processo construtivo é híbrido e constituído no atravessamento de outros campos do saber, como política, filosofia, antropologia, sociologia, psicologia, história, educação, moda, tecnologia, entre outros. Ao estabelecer uma rede rizomática de argumentos e ressignificações constantes sobre passado, presente e futuro, concebe aquilo que nos compõe como seres humanos históricos e culturais. “A arte contemporânea é feita da irrupção de acontecimentos” (LOPONTE, 2008, p. 116). A experiência proporcionada pelos desdobramentos da arte contemporânea não mais pressupõe um local específico ou um comportamento contemplativo para tal ação. Ao contrário, exige ir além do ver, da interpretação narrativa única e da expectativa do encontro com a beleza, com o sublime.

Antes de mais nada, tiremos nossos óculos renascentistas acostumados com molduras douradas, temas (quase) facilmente identificáveis e um ideal de beleza mimético. Ou ainda, deixemos de lado nossos óculos modernistas, encantados com as vanguardas artísticas e ousadias formais em desenho, pintura e escultura. Não podemos usar estes mesmos “óculos” para falar de arte contemporânea. (LOPONTE, 2012, p. 7).

A arte contemporânea exige novos óculos, pois carrega consigo um caráter de manifestação crítica e reflexiva acerca do cotidiano e das relações entre sujeito e sociedade. Obviamente isto reverbera e clama por novos paradigmas também no ensino e aprendizagem da arte na escola. Para

além da atualização curricular, é preciso, arquitetar novas posturas às formas de pensar e articular intencionalmente a aula para que seja condizente com o potencial criativo que a arte contemporânea oferece.

Acreditamos que o arte-educador, a arte-educadora que constrói seu pensamento e seu fazer artístico a partir da arte contemporânea, possibilitará a postura participativa e interativa dos estudantes, elementos constitutivos do pensamento divergente e das soluções criativas. Docentes e discentes são, assim, instigados a deixar a posição de contemplação/transmissão/absorção de conteúdo enquanto se colocam prontos a investigar relações e buscar caminhos inovadores para entender o que acontece no mundo.

Como professores andarilhos na cultura, nutridos cotidianamente pela contemporaneidade, em estados de invenção, atentos e sensíveis aos outros que conosco vivem processos educativos, poderemos potencializar olhares outros sobre a cultura que está em nosso entorno. (MARTINS, 2012, p. 57).

A arte é uma forma de conhecimento e de linguagem, com potencial para possibilitar às pessoas compreenderem sua realidade e a do outro por meio da busca e atribuição de sentidos.

Talvez esteja um pouco aí a razão da dificuldade de aproximação com esse modo contemporâneo de ver e produzir imagens, se estamos ainda marcados pela estabilidade, fixidez e linearidade com que aprendemos a interpretar o mundo. Aprendemos, modernos que somos, a ambicionar um mundo-verdade, um mundo sem contradições, sem mutação, sem luta, sem dor. (LOPONTE, 2008, p. 116).

Reafirmamos ao arte-educador/arte-educadora que é imprescindível que estejam conscientes dos objetivos e do potencial de sua prática. Um professor, uma professora que, além de manter uma formação continuada com estudos

específicos na área da criatividade, na arte contemporânea e suas particularidades esteja, também, imerso no exercício artístico-criativo, exercitando consigo mesmo o desenvolvimento do potencial criativo, pois, “a consequência imediata de uma disposição criativa por parte do professor será o desenvolvimento criativo na sala de aula” (TORRE, 2008, p. 81).

Além da disposição criativa do professor, da professora, há outro recurso importante de aprendizagem que necessita de atenção para o desenvolvimento criativo no contexto escolar: o espaço. Ao pensar sobre o espaço da sala de aula, não estamos falando apenas da disposição física dos móveis, objetos e decorações, embora sejam aspectos fundamentais para melhorar a ambientação no momento da aula, mas, ressaltamos a diferença que um “espaço criativo” pode ocasionar em sala de aula (TORRE, 2008; ANACHE, FERNANDES, 2015). Para Torre (2008), o clima criativo é resultado de uma boa relação dialógica entre professores e estudantes que, ao se sentirem pertencentes à um ambiente seguro, conseguem sentir maior liberdade para se expressar de forma espontânea. Para conseguir uma atmosfera criativa é preciso que professor/professora e alunos/alunas estejam comprometidos e dispostos a manter este tipo de conduta, já que “sem uma coesão cooperativa, compreensiva, de interesse e esforço por parte do grupo, cairíamos em uma anarquia improdutiva” (TORRE, 2008, p. 41).

Embora os acordos estabelecidos entre professores e estudantes sejam a principal via para iniciar um clima criativo em sala de aula, Anache e Fernandes (2015) enfatizam como fator determinante, a liberdade da prática docente garantida pela gestão escolar. Uma escola colabora com este tipo de comportamento quando demonstra confiança no trabalho do professor e da professora, e propicia que estes realizem seu ofício de modo autônomo e coerente com sua singularidade expressiva. O apoio e o envolvimento de toda a comunidade

escolar são fundamentais para estimular a criatividade na prática pedagógica, “por isso, conseguir um clima criativo representa uma tarefa multiplicadora para todos que estiverem envolvidos nela” (TORRE, 2008, p. 41).

Vigotski e Torre reafirmam, cada qual no seu tempo, que a criação e a criatividade estão presentes no DNA humano - o que por si só, elimina a falsa ideia de “dom”. Ambos preconizam que a criatividade precisa ser desenvolvida para que sejamos autores de nossa própria história imbricada nas relações com o mundo de tal modo que sentir, olhar, pensar, manusear, desejar, querer e amar abriguem nossa subjetividade. Os autores defendem o contexto sociocultural e a ambiência escolar como oportunidades para o exercício e a criação do novo, capaz de transformar a realidade individual e coletiva. E por fim, constatamos que a arte contemporânea em suas complexas formas de existir, pode ser o potencial lugar da capacidade humana inventiva, de experiências culturais e colaborativas. Aos professores e professoras que nos leem e, em especial, aos arte-educadores e arte-educadoras, esperamos que o texto, possa trazer novas e ricas inquietações sobre a capacidade humana criadora e inventiva que nos une.

Referências

- ANACHE, A. A.; FERNANDES, V. L. P. Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 49-57, 2015.
- ARTE Contemporânea. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2020.
- EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.
- GOBBO, G. R.; MILLER, S. *A Imaginação Infantil: relações entre gênero discursivos, desenho e brincadeira de papéis sociais*. São Carlos: Pedro &

João, 2019.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPONTE, L. G. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/10>. Acesso em: 15/11/2020.

LOPONTE, L. G. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 42. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1125>. Acesso em: 15/11/2020.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do Ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.

NEVES-PEREIRA, M. S.; CHAGAS-FERREIRA, J. F. O modelo da imaginação criativa de Lev Vygotsky. In: NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. S. (org.). *Teorias da Criatividade*. Campinas: Alínea, 2020, p.109-139.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTETTO, L. E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Objetos Educacionais Unesp*, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>. Acesso em: 15/11/2020.

PRAUN, A.; TORRE, S. de la. Dimensão social e educativa da arte. *Revista Humus*, Baganga, v. 1, n. 2, p.24-37, 2011.

RIZOLLI, M.; MARTINS, M. C.; MELLO, R. L. S. *Arte e interdisciplinaridade: um convite à partilha*. 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/marcos_rizolli_regina_lara_e_mirian_celeste.pdf. Acesso em: 15/11/2020.

SOUSA, E. S.; RAMALHO, C. M. (coord.). *Glossário de Cultura*. Brasília:

SESI/DN, 2007. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/uploadAddress/Glossario%20de%20Cultura_arquivo\[33313\].pdf](https://www.sesipr.org.br/uploadAddress/Glossario%20de%20Cultura_arquivo[33313].pdf). Acesso em: 15/11/2020.

TORRE, S. de la. *Criatividade Aplicada: Recursos para uma formação criativa*. São Paulo: Madras, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SOBRE ARTE

unidade 3



Grandezas do ínfimo: processo criativo no Teatro Lambe-lambe

Ana Rita Cesar Lustosa - PPGA UFES

Luciano Tasso Filho - PPGA UFES

Profa. Dra. Stela Maris Sanmartin - PPGA UFES

Introdução

O Universo contido numa caixa, pode ser uma das definições do Teatro Lambe-lambe, ramificação do teatro de animação que, por princípio, narra histórias curtíssimas, nas quais os personagens e objetos em miniatura interpretam os dramas e as comédias humanas para o olhar atento de um espectador.

Esta modalidade cênica, ainda pouco conhecida pelo público em geral, carece de explicações detalhadas acerca de suas características, métodos de produção, desde a criação do tema até a confecção do palco com objetos e formas de apresentação.

Este trabalho propõe, por meio do relato testemunhal, revelar as implicações lúdicas, artísticas e educativas resultantes de atividades propostas pela mãe em interação com seu filho nos processos de criação, montagem e encenação de uma peça para o Teatro Lambe-lambe (TLL) inspirado nas poesias de Manoel de Barros (1916-2014).

A atividade em questão transcorreu entre os meses de março e agosto de 2020, durante o primeiro período de quarentena, determinado pela administração do estado do Espírito Santo, obedecendo às orientações de restrições sanitárias impostas pela Organização Mundial de Saúde. Este período representou um hiato na vida das pessoas e, de alguma forma, terminou por afetar as interações sociais e familiares, provocando consequências ainda a serem analisadas.

Pensando em encontrar referências para análise e considerações aqui descritas, recorrer-se-á, inicialmente, à identificação dos estudos que conferem às experiências pessoais sua adequação aos métodos científicos; em seguida, identificaremos as contribuições do teatro para crianças na formação intelectual, em paralelo às origens do *Teatro Lambe-lambe*, para, finalmente, apresentar o relato da experiência vivida, identificando os conflitos relacionais no período dos primeiros cinco meses de isolamento social, o trabalho com os signos gerados na atividade e suas significâncias para a criança, além das possíveis reverberações culturais resultantes desta interação.

Acredita-se assim, contribuir para os campos da Arte, da Educação e da Criatividade, por meio da ampliação do conhecimento sobre esta manifestação originária da cultura popular brasileira e pelo relato, análise e interpretação das possibilidades dentro dos processos de elaboração de um espetáculo de mãe artista-professora e um menino de seis anos.

Adequações do relato testemunhal à metodologia científica

A natureza do testemunho está relacionada ao julgamento que se faz, a partir da exposição de alguns eventos ou conteúdos proposicionais apresentados por um agente cognitivo dentro de uma lógica doxástica. Ou seja, a crença de que determinados atos racionais possibilitem, desde que submetidos a certos rigores de avaliação metodológica, à formação de conteúdos informacionais relevantes. Medeiros (2015) expõe alguns passos necessários para que uma teoria testemunhal seja aceita pelo meio acadêmico:

- 1- Uma teoria filosófica, [doxástica] deve procurar explicar um conceito que aparece no repertório humano.
- 2- Uma [justificativa] começa pela investigação das instâncias particulares onde o conceito ocorre no repertório da experiência humana.

3- Após uma investigação suficientemente ampla das ocorrências de tal conceito, generalizações ocorrem, fornecendo a abstração que fundamenta a explicação teórica de tal conceito. (MEDEIROS, 2015, p. 4).

Tomando por base estas premissas, partiremos da investigação dos conceitos filosóficos pertencentes ao repertório humano, propostos pela *Teoria do Conhecimento* de HESSEN (1980). Em seu livro, assim intitulado, o autor expõe uma pequena parábola que apresenta alguns dos elementos que fundamentam as correntes filosóficas acerca da formação do juízo:

Se formulamos o juízo ‘o sol aquece a pedra’, fazêmo-lo fundando-nos em determinadas percepções. Vemos como o sol ilumina a pedra e comprovamos ao tocá-la que a aquece paulatinamente. Para formular este juízo, apoiamo-nos, pois, nos dados dos nossos sentidos - a vista e o tacto - ou, em suma, na experiência.

Mas o nosso juízo apresenta um elemento que não está contido na experiência. O nosso juízo não diz somente que o sol ilumina a pedra e que esta se aquece, mas também afirma que entre estes dois processos existe uma relação íntima, uma relação casual. A experiência revela-nos que um processo segue o outro. Nós acrescentamos a ideia de que um processo resulta de outro, é causado por outro. O juízo ‘o sol aquece a pedra’ apresenta deste modo dois elementos, dos quais um procede da experiência e o outro do pensamento. (HESSEN, 1980, p. 59).

As principais escolas filosóficas mantêm suas bases na dualidade entre experiência e pensamento. Segundo os adeptos da corrente “empírica”, a “consciência cognoscente não tira os seus conteúdos da razão; tira-os exclusivamente da experiência” (HESSEN, 1980). Na perspectiva do empirismo, a criança é percebida como uma *tábua rasa*, uma folha em branco, que será preenchida pelo acúmulo de práticas vivenciadas. Em outras palavras, não haveria espaço para uma elaboração associativa por parte do pensamento que agregasse novos elementos ao encadeamento de dados adquiridos

unicamente por meio da experimentação. Já os defensores do “racionalismo” pregam uma “posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte principal do conhecimento humano” (HESSEN, 1980). Ou seja, seus princípios baseiam-se na capacidade de julgar por meio de processos lógicos capazes de atribuir uma “validade universal” para os conhecimentos adquiridos.

Experiência e pensamento, entretanto, não explicam isoladamente os problemas fundamentais na construção do juízo. Foi com o avanço nos estudos da Psicologia (*ciência humana*) que surgiram argumentos para refutar o empirismo, comumente aplicado às *ciências naturais*, por não amparar um tipo de conteúdo perceptivo e representativo formado pela consciência e, portanto, em conjunção com o pensamento. De forma análoga, a gênese de conceitos por fontes transcendentais, como nos propõe o racionalismo, restringir-se-ia aos campos teóricos das *ciências ideais* como os da matemática.

É de se supor, portanto, que as resultantes das experiências empíricas e racionalistas, subjacentes aos fenômenos psicológicos trariam, ao menos em parte, respostas para os processos da formação do juízo. Faz-se necessário, porém, uma objeção relativa à *natureza do conhecimento humano*. Conforme pontuado por Werneck (2006):

Não mais se aceita o conhecimento como um processo cumulativo. Há, na ciência, uma revisão constante decorrente da possibilidade de novos pontos de vista. O mesmo objeto pode ser analisado de diferentes ângulos, o que leva não a um relativismo, mas à constatação da relatividade do conhecimento;

- a interferência do imaginário na produção do conhecimento pela via da cosmovisão e da ideologia.

Admitindo-se como cosmovisão a visão de mundo do sujeito cognoscente pela sua posição histórico-geográfico, cultural e econômica e a ideologia como orientação originária do

imaginário que determina os papéis e as funções sociais, percebe-se a interferência desses dois fatores na produção do conhecimento. (WERNECK, 2006, p. 179).

Sendo assim, a matéria compositiva do conhecimento jamais se apresenta de forma estanque, mas consoante às contínuas trocas, formulações e reformulações presentes nas interações entre sujeito-objeto e sujeito-sociedade. Se, porém, verificamos uma incapacidade de objetivar os percursos de assimilação do conhecimento, somos levados a crer que encontraremos, no comportamento desenvolvido pela criança, as reverberações resultantes das ações propostas. Neste contexto, Díaz (2011) sintetiza:

Valorizando o plano externo, isto é, a influência social na aprendizagem, concebe-se que aprender é resultado da educação da atividade humana, multivariada como a influência social que a provoca. Tal atividade está em constante mutação, na medida em que a própria aprendizagem atua sobre essa atividade para modificar as próprias estruturas internas mentais e, ainda, as conformações biológicas, principalmente os mecanismos cerebrais que sustentam as capacidades psicossociais, assim como os comportamentos correspondentes. (DÍAZ, 2011, p. 85).

Desta forma, supõe-se que mudanças observadas nos comportamentos do sujeito tragam uma comprovação ou uma negação das supostas internalizações do conhecimento adquirido, o que, porém, jamais seria comprovado objetivamente, uma vez que, como nos recorda Vygotsky (2004), o meio externo interfere e influencia ao ponto de confundir-se com os próprios processos internos. Seriam, portanto, nos aspectos subjetivos que encontraríamos as resultantes de uma atividade lúdico, artística, educativa e familiar, supondo que estas, além de promoverem o desenvolvimento global da criança, sejam capazes de incentivar “a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo”. (QUEIROZ, MACIEL, BRANCO, 2006, p. 170).

À guisa de tecer uma reflexão mais ampla acerca do tema, acreditamos ser suficiente dizer que a formação dos conjuntos estruturados, de termos e conceitos representativos do conhecimento individual sobre o mundo, deriva, por assim dizer, das contínuas trocas entre o experimentar e o pensar. Esses, por sua vez, são resultados dos juízos engendrados não só pela interação entre sujeito e objeto, mas também pelos aspectos sociais de sua formação refletidos na sua interação com a sociedade. Ainda na concepção de Hessen (1980, p. 121), “Conhecer significa apreender espiritualmente um objeto”.

Neste relato testemunhal, o objeto em questão trata do *Teatro Lambe-lambe*, e para investigar as ocorrências genéricas que corroboram com as teorias de conceitos aqui levantados, faz-se necessário discorrer sobre a importância do teatro para crianças, como atividade artística, na formação intelectual infantil.

Segundo Arcoverde (2008) as primeiras manifestações deste gênero no Brasil tiveram uma função didática e pedagógica relacionada à catequese. Somente a partir da década de 1970 é que a categoria passou a ser reconhecida como atividade artística, ampliando o alcance de sua linguagem para além do ensino prático. A partir do momento em que se abre para as perspectivas artísticas, o teatro ganha novas significações, indo muito além dos limites da pedagogia. Duarte (1994) nos explica os complexos processos de reverberações do objeto artístico para os espectadores:

Frente a obra de arte o espectador deixa os sentimentos vibrarem, em consonância com as harmonias e ritmos nela expostos. O espectador encontra, nas formas artísticas, elementos que concretizam – que tornam objetos, perceptíveis – os seus sentimentos. Notem que dissemos os seus sentimentos, e não os sentimentos do artista que produziu a obra. Isso por que, sendo a arte uma forma de expressão, ela depende da interpretação, do sentido que o espectador lhe atribui. Como sua função não é transmitir

um significado conceitual determinado, seu sentido brota dos sentimentos de seu público. (DUARTE, 1994, p. 60).

O sentimento passa a ter uma relevância maior na apresentação dos sentidos presentes no objeto artístico. Sentidos que fazem parte da cultura de um povo, seus contextos sociais, tradições e valores contidos no inconsciente coletivo e que se concretizam na música, nas artes visuais, e, principalmente no cinema e no teatro, linguagens que possibilitam tanto a sátira quanto a crítica social. Nunes, Fabrini e Lyra (2012) descrevem a importância de compreender nossa realidade a partir dos significados, contrapondo-se à forma “literal” de encarar o mundo:

Porque o literalismo é também uma forma de equívoco no entendimento da realidade, uma forma desequilibrada de interpretação do Real, incapaz de perceber a presença ativa de metáforas na sintaxe da lógica. A abertura que resta, portanto, é a de ter capacidade para enxergar através dos eventos, sem perder a singularidade concreta deles, o que depende mais da atitude de quem atribui significados do que propriamente do acontecimento exterior. (NUNES, FABRINI, LYRA, 2012, p. 3).

A percepção sobre a materialidade que nos cerca advém, portanto, da contínua elaboração de parâmetros formados pela sedimentação de processos internos individuais, que refletem a qualidade de interações vividas durante e posteriormente à ocorrência dos eventos. Tratando-se de um evento artístico, encontramos em Teixeira (2012) sua função não apenas relativizante da realidade, mas também como espaço criado para fomentar questões acerca da própria realidade.

A arte não é o lugar de entendimento da realidade, a arte é o lugar da dúvida da realidade. É momento onde a realidade se oferece como latência produtiva. A arte não trabalha com o conceito de realidade, ela trabalha com a possibilidade de uma coisa vir a ser mais que um conceito de realidade. Para a arte não importa se este copo é um copo, importa o que ele pode vir a ser se ele não for o que ele é. (TEIXEIRA, 2012, p. s/n).

Portanto, caberia aos artistas a tarefa de preencher os sentidos simbólicos, transcendentais à lógica de compreensão conceitual. Desta forma, para além do potencial didático usado de forma lúdica e artística, o teatro constitui uma importante fonte para o desenvolvimento do conhecimento emocional na criança.

A arte é libertária e o teatro é sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de 're-viver' sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade. (NAZARETH, 2020).

História do teatro lambe-lambe

O termo Lambe-lambe faz referência aos profissionais de fotografia que ocupavam as praças das cidades urbanas e rurais brasileiras entre as décadas de 1940 e 1960, “que utilizavam máquinas em forma de caixa e para revelar a foto tinham que lambe o negativo” (OLIVEIRA, MOURA, LEOTTI, 2018, p. 2). Trata-se de um teatro portátil estruturado dentro de uma caixa quadrada, que mede entre 50 centímetros e 1,0 metro. Pode ser de madeira, papelão e/ou outras estruturas mais ousadas como caixa de frutas. No ano de 1989, duas professoras nordestinas: Ismine Lima e Denise di Santos, resolveram usar a estrutura da caixa fotográfica para abordar o tema sexualidade dentro da sala de aula, para os alunos da escola pública na qual lecionavam.

Conta-se que Denise lecionava em uma escola e para falar de gravidez usava uma boneca de espuma grávida que carregava uma bonequinha menor dentro da barriga, sentindo a necessidade dessa encenação ser mais íntima, tiveram a ideia de colocar essa pequena cena dentro de uma caixa, semelhante às aquelas que os fotógrafos da época utilizavam, assim dando origem ao primeiro espetáculo de teatro lambe-lambe ‘A Dança do Parto’. (OLIVEIRA, MOURA, LEOTTI, 2018, p. 2).

Durante uma feira realizada em setembro de 1989 pela Associação de Teatro de Bonecos da Bahia, no interior do Estado baiano, Ismine e Denise, que já eram conhecidas por seu trabalho com bonecos, foram convidadas para realizar alguma apresentação, e ali, com o sucesso de sua performance, ele acabaria sendo batizado com o nome Teatro Lambe-lambe (SANTOS, 2017).

Em pouco tempo esta modalidade foi ganhando corpo com outros artistas e galgando espaços nas comunidades periféricas, fora do eixo Rio-São Paulo. O “teatro estava assim indo ao encontro do público, saindo do lugar físico convencional” (OLIVEIRA, MOURA, LEOTTI, 2018, p. 3), e seus resultados passaram a ser reconhecidos por pesquisadores de renome no âmbito do teatro de animação, tais como Álvaro Apocalypse e Ana Maria Amaral.¹

Hoje em dia, dezenove anos após sua criação, o teatro lambe-lambe é utilizado por diversos grupos e atores-animadores, de várias partes do Brasil, que adotaram esta solução de criar pequenos espetáculos dentro de caixinhas móveis, que podem ser apresentados em variadas situações e espaços. (BELTRAME; ARRUDA, 2008, p. 6).

O TLL, portanto, consolida-se como uma vertente do teatro de formas animadas contemporâneo que ocupa espaço cênico em escala muito reduzida, dentro de uma estrutura de caixa fechada. As cenas são sintetizadas em, no máximo, três minutos. Isso se dá devido à sua dinâmica representativa, em que o espetáculo é apresentado a um espectador por vez. Para a sua realização, toda a estrutura cênica é idealizada e produzida pelo artista. Utiliza-se bonecos em miniatura

¹ Álvaro Brandão Apocalypse (1937 – 2003) foi um pintor, ilustrador, gravador, desenhista, diretor de teatro, cenógrafo, professor, museólogo, publicitário brasileiro e também um dos fundadores do Grupo Giramundo. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81lvaro_Apocalypse. Acesso em: 02/11/2020. Ana Maria Amaral é professora Titular de Teatro de Animação da Escola de Comunicações e Artes da USP, diretora e dramaturga de teatro de bonecos e escritora. Disponível em: <http://www.editorasenacsp.com.br/portal/autor.do?appAction=vwAutorDetalhe&idAutor=3591>. Acesso em: 02/11/2020.

confeccionados manualmente, objetos prontos do cotidiano e/ou objetos domésticos, normalmente deslocando-os da sua função original para conferir-lhes personalidade e autoridade na cena. Tudo é reduzido, porque assim se determina a condição de encenação e a técnica vinculada ao objeto e o que se faz presente ali é simbólico, tendo a intenção de levar o espectador ao campo do entretenimento e da catarse.

E lá dentro pequenos seres mostram ao espectador o seu mundo, miniaturas do que aqui fora é supérfluo, ou miúdo demais para ser visto a olho nu.

De lá – da caixa misteriosa – pode surgir de tudo: é um mundo à parte, poético e único, que apresenta o pequeno como princípio e a possibilidade enquanto fim. Um novo mundo onde a recepção é tão diversa quanto a criação, novos olhares sobre o cotidiano. Pequenos espaços intimistas que trazem em si histórias breves e delicadas; grandezas de intimidades capazes de aproximar pelo encantamento. (GERHARDT, 2017, p. 17).

A criatividade do TLL não está posta em definitivo dentro da caixa ou vinculada à apresentação em si, ela se estende. Inicia-se na construção da caixa, dos personagens, da narrativa, alcança a atuação do manipulador e a interpretação, além da previsível releitura da realidade. Com diálogos simples e acessíveis, capazes de atingir os sentimentos do espectador, o TLL faz viver experiências artísticas que expandem suas percepções e, – por que não? – propondo soluções para a vida. Mas também cria uma situação intimista em seu ambiente fechado, individual e secreto, cuja carga simbólica dialoga com o inconsciente do espectador, propondo um regresso ao útero materno (a caixa), um lugar protegido do exterior.

Nada mais natural que as apresentações sejam rápidas e voltadas para entendimentos cotidianos como representação daquilo que se mantém escondido até de si mesmo, dado

que o Ego² do indivíduo ainda não suporta a dimensão do conhecimento posto pela situação de enfrentamento da realidade revelada pela ação dramática.

A opção por apresentar a performance para uma só pessoa estabelece um tipo de relação em que ela é o centro das atenções. Só ela desfruta da apresentação naquele momento. É espectador especial e único, deixa de ser mais um na multidão. Isso pode gerar um sentimento positivo de inclusão, pertencimento, autoestima. (BELTRAME, 2015, p. 13).

Estrutura do teatro lambe-lambe

Tendo como elementos primordiais a visualidade e a sonoridade e, um curto espaço-temporal (geralmente os artistas trabalham com 1 a 3 minutos), as ações se utilizam da precisão, com poucos gestos, uma vez que é característico desta linguagem, mostrar, apresentar e exibir com rapidez, não por isso perdendo o encantamento. Tal eficácia em outorgar *dramaturgia da cena* com agilidade não diminui as instâncias imaginárias provocadas pelo manipulador.

O TLL está marcado pelo uso da caixa em que se concentram os objetos que pretendem compor a peça dramática, utilizando o tempo como um adjuvante no processo e não mais a cena em si. Por este motivo que ele se vale de uma linguagem polissêmica, multiplural e híbrida. Segundo Beltrame (2013):

No Teatro Lambe-Lambe a ideia de síntese, de despojamento e de simplicidade constitui uma opção que supõe a eliminação de excessos, a escolha do que é essencial. Isso não tem a ver com simplificação ou descuido. A premissa ‘economia de meios’, que há anos norteia o trabalho de diretores de teatro contemporâneos, é tida como elemento fundamental. Exige uma capacidade de condensação e síntese que desafia os poetas. Os

2 Lugar em que se reconhece, eu de cada um, designa na teoria psicanalítica uma das três estruturas do modelo triádico do aparelho psíquico: Id, Ego e Superego. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ego>. Acesso em: 02/11/2020.

‘caixeiros’ e ‘caixeira’ vivem o constante desafio de ‘dizer muito com pouco’. E basta lembrar que na arte, o simples é quase sempre o mais difícil de ser concretizado. (BELTRAME, 2015, p. 13).

Na Arte não existe classificação para o exagero, seja definindo-se como simples ou complexo, porque ela já é uma complexidade dada e o que se mostra na caixa é um recorte de mundo possível de ser experimentado pelo espectador na experiência que atravessa o indivíduo, deixando uma marca indelével e provocando mudanças em como se é e em como se tornará, um eterno devir.

Nem sempre seu *script* inicial é obedecido. Pelo contrário, improvisar é um dos requisitos que se impõem ao artista do TLL na dinâmica que desenvolve com seu espectador. Na relação íntima que ambos constroem durante o espetáculo, espera-se uma interação que, por vezes, obriga o redesenho das intenções originais da proposta. Explora-se, assim, a criatividade adaptativa do artista, que se alinha à sua habilidade multifuncional, visto ser dele também a responsabilidade sobre toda a estrutura do espaço cênico: luz, áudio, dramaturgia, domínio de manipulação, organização, *solitude*. “Trata-se então de uma dramaturgia do possível onde é necessário trabalhar as ideias, os sentimentos, as memórias e os materiais até que eles adquiram a forma de minutos” (SILVA, 2017).

Por não seguir um roteiro acabado, impositivo ou unidirecional, que somente a interação neste formato de teatro possibilita, a representação catexial³ do mundo do artista, exposta nos objetos aos quais dá vida, gera tensões com suas próprias experiências pessoais, levando ao extremo as relações que Nietzsche (2006) identifica no indivíduo dedicado ao teatro, quando este “tornar-se” outro; um

3 A catexia se mostra como uma força psíquica que se direciona a um determinado objeto por meio da representação mental. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/catexia/>. Acesso em: 02/11/2020.

reflexo no espelho às avessas que é a representação subjetiva do autor:

Ninguém leva ao teatro o sentido mais refinado de sua arte, muito menos quando se é artista que trabalha para o teatro – a solidão faz falta, a perfeição não tolera testemunhas... No teatro, nos tornamos plebe, rebanho, mulher, fariseu, gado eleitoral, patrono de igreja – [...] é ali que a consciência mais pessoal se submete ao encanto nivelador da maioria, é ali que reina o próximo, ali é que nos tornamos próximo. (NIETZSCHE, 2006, p. 243-244).

O TLL pode ser rememorado como um grande tesouro artístico, poético, experimental e, empregado no ensino da arte pode ter uma potência significativa na experiência estética e transformação pessoal. Lidando com a intimidade, talvez segredos, confissões silenciosas, o recurso do TLL pode ser usado no ensino formal ou informal, como proposta de ensino sobre temas transversais.

A existência e permanência da caixa

Uma caixa de sapato é sempre um convite para uma criança, ainda que não se demonstre [*tão*] criativa e um adulto que queira guardar algo que precisa estar protegido, além do sapato. Na infância, a caixa posta em sentido horizontal pode ser um caminhão, verticalizado pode ser um prédio ou geladeira. Vista de cima é uma planta baixa de casa, estacionamento de seus carrinhos de brinquedo; pode ser ainda um baú de tesouros, o *quarto de Van Gogh*.

Toda caixa tem um potencial imagético e simbólico que, no entendimento psicanalítico, é essencialmente feminino. A caixa que guarda, acolhe e protege, também pode sufocar. Em condições saudáveis de fertilidade, é por meio do muco cervical que o espermatozoide alcança o colo uterino, a caixa na qual os seres humanos se desenvolverão, desde a primeira célula até à vista da luz para o primeiro respiro pós-uterino. Para duas caixinhas vão as primeiras

moléculas de oxigênio quando se respira pela primeira vez. Os pequenos pulmões ficam bem protegidos dentro da pequena caixa-torácica de um recém-nascido. Depois vem o berço que não deixa de ser uma angustiante caixa retangular, caixa de angustia, tédio e espera e de abandono, prisão a que conduz à negação da vida pelo bebê recém-nascido. A caverna, cabana, oca, casa e carro também são caixas postas em outras escalas. Os segredos ficam bem guardados em suas respectivas caixas. Uma caixa de presente sempre proporciona um sorriso de infância. A caixa-surpresa, a caixa-preta. E, como não citar a Caixa de Pandora? O porta-joias que guarda ouro de uns; brincos de plástico de outros. A caixa que guarda as desejadas alianças, caixa do correio. Caixa postal, caixa de correio eletrônico. Porta-malas, porta-luvas. A caixa de lembranças da infância do filho e, ao final, conduzidos para a certeza inevitável, a última caixa: o caixão. Esta que conduz o ser humano de volta a outra caixa, o útero materno da natureza de onde um dia saiu. Na concepção de Bachelard (1993),

a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos em toda a acepção do termo. Vivemos fixações, fixações de felicidade. Reconfortamo-nos revivendo lembranças de proteção. Alguma coisa fechada deve guardar as lembranças da casa, acrescentamos valores de sonho. A casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador. (BACHELARD, 1993, p. 201).

Mas a casa é onde se abriga também o demônio mudo, conceito dado ao espelho, pelo Padre Antônio Vieira (1608-1697) e que revela aquilo que de todos é desconhecido e escondido, conduzindo ao desespero. Daí o cuidado do apresentador ao expor a sua criatividade ao espectador. Um princípio básico para o ator: tudo que eu executo no plano concreto da materialidade da cena tem seu duplo na imaginação. Ou ainda, o que se executa cenicamente é a parte visível de uma ação maior que acontece em outro plano (o

plano da impessoalidade do inconsciente coletivo) e isso é inseparável de uma repercussão no plano da ética. Não se lida impunemente com as imagens. Seu domínio é o do indizível e é entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte, que mora a grande afinidade.

Desta maneira, o que nos leva ao universo do teatro é a necessidade de novas experiências, da ampliação viva das emoções e dos sentimentos, da busca de sentido do conhecimento e, mais do que isso, do significado da própria existência humana, pois é provável que o sentimento de perplexidade diante do mundo esteja na origem da arte, que tem o mito como estrutura para a revelação. E aí está, precisamente, a sua dimensão metafísica.

Manoel de Barros – Poema: *O apanhador de desperdícios*

Poeta das coisas ínfimas, como se autodefiniu *Manoel de Barros* (1916-2014), atento às imperceptíveis maravilhas da natureza humilde e, em sua conceituação poética coloca um paradoxo, se são *imperceptíveis* como podem ser percebidas? E mais, desde quando a natureza se mostra humilde, fazendo do homem sua eterna vítima assustada?

A poesia de Manuel de Barros é uma expressão de sua capacidade de viver eternamente a infância, porque não expressa pelas vias naturais do olhar adulto e seco do mundo comercial. Assim expressa o autor:

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Não tenho conexões com a realidade.

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias
(do mundo e as nossas). (BARROS, 2008, p. 43).

Criatividade na pandemia – relato testemunhal

No dia 16 de março de 2020, semana de aniversário de seis anos do meu filho, iniciamos o isolamento social. Desde o início da Pandemia da COVID-19 lidei com muito pavor diante das notícias veiculadas na mídia e com desconfiança também. A sombra veio em doses cavalares e eu precisava manter o equilíbrio para lidar com tudo isso sozinha. Resolvi, para minha saúde mental, não acompanhar [*mais*], as notícias. Tudo era muito pesado para eu conseguir lidar sem me afetar ou adoecer. Sou mãe-solo e vivi uma angústia em grande dimensão com o medo da morte e solidão pelo afastamento da família e dos amigos.

Surgiu a ideia de retomar um projeto antigo que já havia iniciado com outra finalidade. A caixa Lambe-lambe que estava guardada no alto de um guarda-roupa foi, então, retirada para a limpeza. Lavei os dois panos pretos da estrutura e voltei a fazer os testes de luz e sombra. Uma reconciliação de um namoro sem fim. A fim de fazer um personagem visualmente neutro, sem gênero definido e sem expressão facial, procurei confeccionar um boneco branco com cerâmica fria e arame. Procurei meias velhas para o figurino e encontrei um tecido que me pareceu muito adequado ao personagem que nascia. O processo de construção de personagem em teatro de animação é orgástico e também, por vezes, desgastante, visto que o tempo todo, quase que numa obsessão, o artista vive pensa, faz, destrói e refaz o objeto que quer idilicamente ver finalizado.

No projeto inicial, havia selecionado um poema de Manoel de Barros (2018) por tratar dos silêncios e desencaixes com o mundo. Dada a situação que estávamos vivenciando, achei adequado mantê-lo como tema e propus que nossa inspiração criativa nascesse de suas palavras. Manoel de Barros é um poeta da infância, dos pés descalços e do silêncio

interrompido por passarinhos. Ele fornece a licença para viver sobre descuido das regras sociais cotidianas. Ele abre a porta para uma sala de descanso, ou melhor, um “quintal maior do que o mundo”.

Manoel de Barros - *O apanhador de desperdícios*

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Com um menino de seis anos em tempo integral dentro de um apartamento, é impossível produzir uma pesquisa ou espetáculo sem as suas interferências (que prefiro compreender como contribuições singulares). Procurei dar seriedade ao processo, explicando os limites da brincadeira e da distração; além de suas responsabilidades para respeitar,

não quebrar ou danificar o que já havia sido construído. Neste momento começou uma “disputa” para a montagem do cenário: estava disparado o gatilho que traria Dante como agente participante no processo criativo do nosso teatro lambe-lambe.

Todos os dias, nos cinco meses de experimentação do processo criativo do TLL com meu filho, vivemos silêncios fecundos e prazeres de descobertas incessantes. Todo o material necessário para a confecção das peças e do cenário ficava disponível por cima de uma grande mesa de madeira, para que o tempo de procura do material fosse diminuído e para que a criatividade não fosse interrompida. Houve certa dificuldade em manter a organização dos tipos de materiais: arames ficaram com alicates, tesouras submergiam nos alfinetes e anticorrosivos eram facilmente confundidos com lubrificantes. Além desses, usamos tecidos, agulhas, máquina de costura, fitas de cetim, linhas variadas, massa de cerâmica fria, *durepoxi*, pedaços de madeira, partes cortadas de cabo de vassoura, lixas de madeira, lixa de unha, plásticos, um pouco de silicone no fundo de um pote com provável data de validade já ultrapassada. Tínhamos à parte um caderno de *canson* gramatura 300, encadernado, para qualquer momento de ideia. Muitas canetas coloridas, folhas de papel cenário branco, tintas guache, acrílica, estojo de aquarela e muitos pincéis, muitos...

Durante o processo criativo, a música tornou-se um componente fundamental. Cantamos e dançamos enquanto montávamos nosso teatro, criar junto com meu filho trouxe-me uma sensação de alegria semelhante àquelas que sentia nas festas de aniversário de minha infância.

Começamos a criar um boneco a partir da ideia de cabeça e dois braços, sendo, um deles articulado. Queríamos passar a sensação de simplicidade e timidez, então pegamos

meias usadas para fazer o figurino do personagem. Apenas um pé de meia poderia cobrir o corpo físico não-existente, dando uma impressão de envelhecido, uma roupa, ou manta, cobertor gasto. Este boneco não tem definições de rosto e é todo branco sem nenhum grande acabamento. A cabeça, do tamanho de um dedo polegar, é articulada por uma ponta de alfinete que foi fincado ainda com a massa em preparo. Com pouca habilidade é possível torcer o rosto oferecendo expressões positivas e negativas.

A luz é fundamental para o cenário, ela dá o tom necessário à peça. Há um bocal no centro do teto com uma lâmpada incandescente dimerizável que regula a intensidade de luz a partir de um *Interruptor Dimmer*, controlado pelo manipulador. Quando o espectador entra na caixa, a luz já está acesa em forma de penumbra para dar um sentido anoitecer, *solitude* e intimidade. A peça tem o poema narrado pelo manipulador que olha diretamente para o espectador e ainda não pode ser aberta ao público (em outras atividades individuais) por causa da problemática do distanciamento. Escolhemos adequadamente o modelo de TLL em que há apenas um espectador e um manipulador que ficam poucos centímetros de distância.

A experiência de elaboração do espetáculo inspirado no poema de Manoel de Barros ainda está em curso e, talvez, demore ou nunca será apresentado porque esta tornou-se uma maneira de experimentar um jogo de construção cênica com uma criança de seis anos. Dante não faz exatamente arte, mas utiliza diversos materiais disponíveis e liberdade para criar junto a mim um espetáculo de intimidade e transformação de angústia pelo cumprimento correto do isolamento social.



Figura 1: Dante criando personagens para a peça.

Dante, em 2020, está em processo de alfabetização. Ávido pelas descobertas, ele explora toda a casa que é configurada para um espaço de criação. É uma casa-ateliê completamente disponível para as etapas de criação de mãe e filho. Variedade de papéis, canetas coloridas, gesso, massa de modelar, tintas e Google.



Figura 2: Bonecos produzidos por Dante feitos de massinha de modelar escolar. À direita, dentro da caixa, Dante manipula bichos de quintal por cima de um pedaço de galho colhido por ele no manguezal das praias de Aracruz-ES.

Monstros, bichos, bruxas, fantasmas, piratas fazem parte do repertório principal de interesse de Dante. Os personagens do espetáculo “O apanhador de desperdícios” são bichos de quintal.

No cenário há um pedaço de galho e folhas secas. Algumas vezes o processo de criação do espetáculo é interrompido por desejos de criar personagens aleatórios, como o boneco verde a esquerda e a “Mamãe descansando” a direita.



Figura 3: Ana Rita dentro da caixa manipulando uma trena de construção civil que simboliza um caracol. Fotografia de Dante. Abaixo, a caixa pronta com os panos pretos e as cadeiras postas nos lugares de espectador e manipulador.

Por uma questão de postura e conforto, tanto para espectador quanto para (principalmente) manipulador, é fundamental que a caixa esteja em altura média para os dois participantes. É interessante que o ambiente seja silencioso e, se possível não muito claro. É necessária a disponibilidade de interruptores na sala.

Descobertas

A educação informal corresponde aos processos de conhecer (experiências, ideias, valores e práticas) que vêm do ambiente em que o sujeito vive e das relações socioculturais que mantém. A educação informal não está ligada a uma instituição, não tem ações sistematizadas, organizadas, nem intencionais e conscientes, assim abrange as possibilidades de aprendizagem que se dão no decurso da vida em um processo permanente. (SANMARTIN, 2013, p. 22).

Desde criança, inventava minhas próprias brincadeiras. Filha única de uma família que há muito não via crianças brincarem pelos corredores da casa, pegava objetos do cotidiano e os usava de forma lúdica para passar meu tempo. Mais tarde, enveredei pelo caminho acadêmico das artes com a intenção de entender como isso influenciou minha construção pessoal. Ao longo dos estudos, descobri e me encantei com os bonecos de animação, principalmente por possibilitarem uma expressão artística individual e independente. Foi assim que encontrei o TLL.

Com Dante, meu filho, encontrei o caminho para realizar um projeto pessoal: a caixa, o teatro, etc. Durante a pandemia, recuperei o material antigo e o convidei a participar. Dante, que também é filho único acabou aceitando, e sua interação demonstrou-se interessada, proporcionando-nos a vivência de um processo fluido e prazeroso para ambos.

Para manter este encantamento, percebemos que não havia necessidade de realizar um espetáculo, mas manter sua permanência como uma arte contínua.

Consegui verificar em Dante uma maior segurança em relação a produzir algo criativamente, que tivesse sua autoria. Percebi também maior autonomia na decisão das escolhas e uma ousadia em criar sem travas, com materiais que ele decide no tempo que quiser, independente de minha presença. Como educadora em artes, acho fundamental dar para a criança a possibilidade de criar livremente, sem censura ou castração. É como se eu estivesse revivendo a minha infância com ele, educando, informalmente, com aquilo que aprendi ao longo de meus estudos e pesquisas.

Afinal, a experiência que vivenciamos me faz concluir que Arte também pode ser aquilo que nos faz sentir vivos.

Referências

- ARCOVERDE, S. L. M. *A importância do teatro na formação da criança*. XIV Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: Teorias, Metodologias e Práticas, Curitiba, p. 600-609, 2008.
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARROS, M. *Memórias inventadas, as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planeta, 2008.
- BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de fadas*. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BELTRAME, V. N. *Animar o Inanimado: A Formação Profissional do Ator no Teatro de Bonecos*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BELTRAME, V. N. Teatro Lambe Lambe: peculiaridades e desafios. *Revista Anima*, Belo Horizonte, n. 03, p. 13, 2015. Disponível em: https://festivalteatroemminiatura.files.wordpress.com/2017/05/revista_anima_n5_2016.pdf.
- DÍAZ, F. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011.
- DUARTE JR., J. F. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1994.
- GERHARDT, G. *Brasil Pequeno*. Porto Alegre: Libretos, 2017.

- HESEN, J. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Arménio Machado, 1980.
- MEDEIROS, F. C. B. *Epistemologia do testemunho: uma avaliação crítica*. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- NAZARETH, C. A. *O teatro e a escola*. Disponível em: <http://www.ikids.noradar.com/o-teatro-e-a-escola/>. Acesso em: 04 nov. 2020.
- NUNES, A.; FABRINI, V.; LYRA, L. *Mito e teatro*. Anais do VII Congresso da ABRACE – Ressonâncias e Mutações. Porto Alegre, 2012.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Escala, 2006.
- QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.
- SILVA, L. C. *O Teatro Lambe-Lambe Sua história e poesia do pequeno*. Dissertação (Mestrado em Artes). Université Charles de Gaulle, Paris, 2017.
- TEIXEIRA, A. M. P. *Trocas: a arte na rua e a rua na arte*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- TEIXEIRA, A. M. P. *A arte na rua e a rua na arte*. Um relato de experiências. Disponível em: <http://hipermedula.org/2012/07/a-arte-na-rua-e-a-rua-na-arte-um-relato-de-experiencias/>. Acesso em: 04/11/2020.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, 2006.

Entre janelas digitais: processos criativos, artístico e curatorial

Profa. Dra. Rosana Paste - UFES

Disfuncionalidade do presente – por Neusa

Neusa Mendes foi convidada pela cineasta Luiza Lubiana, idealizadora do Festival de Santa Teresa, para fazer a curadoria de uma exposição, que surgiu ano passado como proposta e já trazia a indicação de duas artistas, Maruzza Valdetaro e eu, Rosana Paste, cujas pesquisas artísticas Neusa acompanha há vários anos, sempre com boas conversas fazendo pontes de afeto. Diante desses fatos, Neusa resolveu aceitar e acolher esse estimulante desafio.

Sob a coordenação de Neusa, demos início aos trabalhos efetivamente em 10 de fevereiro de 2020. Durante o processo, especialmente após março, ficou incontornável não aludir ao tema que domina o mundo neste momento: “a guerra contra um vírus”, que pausou o mundo, ameaçando a existência do *Homo sapiens*, e que interrompeu a rotina da vida, fechando os espaços públicos, vilipendiando os idosos e encaminhando-nos rumo ao desastre e à ruína social.

Diante disso, em nossos encontros virtuais, logo ficou patente a necessidade de pensarmos e escrevermos sobre essa dramática situação que estamos vivenciando, que repercute em todos nós, mesmo por gestos simbólicos, como circunstâncias involuntárias, alterando a normalidade da vida e interferindo na percepção do real.

E é consensual o entendimento de que, a partir desse marco doloroso, definido pela triste surpresa de uma pandemia que assola o mundo, com a emergência do tempo e a alteração irremediável das coisas rotineiras, a vida passa a ser construída

de um lado a outro através da janela digital, ou atendendo à obrigatoriedade do uso das máscaras e outros procedimentos de proteção social como política de saúde pública. “Eu protejo você e você me protege”.

Depois de vários dias dedicados a pensar sobre o momento presente, guiadas por Neusa, mergulhamos num campo de forças coletivo, para que pudéssemos reconectar memórias, estruturar narrativas, desfiar histórias e recuperar gestos estéticos e simbólicos intensos e delicados, que foram se manifestando, gradualmente, nesse “convívio”, por meio de expressões metafóricas e transbordando como soluções estéticas individualizadas.

No processo, pudemos olhar detidamente para este lugar onde o social e o que parece (ir)real se transmutam um no outro. Resta-nos reagir aos problemas específicos: às condições do espaço conforme se apresentam. Por exemplo, questionar: onde o objeto artístico será exibido? Temos de problematizar, pois estamos diante de um grande desafio, que implica refletir sobre o sentir, o olhar, o lugar do espectador, a “moldura”, o mercado, os artistas, as intervenções, as bienais – nada disso dispensa a relação *tête-à-tête*.

Indubitavelmente, sempre se abrem portas para que possibilidades inéditas e cambiáveis entre o desejo e a necessidade permeiem nossas inquietudes. Entretanto, nenhuma estratégia nasce do dia para a noite. O resultado?! Talvez único, para nós, no momento, pelo escopo, abrangência e formato, levou-nos às janelas digitais. Lançamos mão dessa base, depositando ali nossas investigações e processos, articulando diálogos interativos sobre o dia a dia. Reflexões, registros em áudio, leituras de textos, desenhos, objetos, fotografias, *performances*, vídeos etc. conformam o trabalho.

Falar em método, neste caso, nada tem a ver com fórmulas e modelos; demos lugar à multiplicidade, na riqueza

do diálogo, na reciprocidade, na escuta. O fato é que todas as terças-feiras, por volta das 19h30, Neusa (em Laranjeiras, Serra, ES), Maruzza (em Fradinhos, Vitória, ES) e eu (em São João de Viçosa, distrito de Venda Nova do Imigrante, ES) virtualmente nos encontrávamos, e nosso trabalho foi tomando corpo, assim como um diário. Desse modo, pela condução de Neusa, chegamos à representação de uma imagem que se aproxima de uma carta náutica, uma roda (da fortuna?), uma abertura para novos horizontes, na tentativa de desfazer o nó e, assim, driblar a disfuncionalidade do presente.

O que segue são questões que envolveram o processo criativo do meu trabalho, com as contaminações e os atravessamentos da convivência. Agradeço a Maruzza e Neusa por esses momentos e por toda reflorescência que deles brotou.

Experiência telúrica – passado e presente constroem o futuro – perscrutando o limite tênue entre a vida e morte

As provocações de Neusa foram necessárias para questões que há muito apontam meu trabalho e as quais trato como relações de Tempo no espaço Corpo: “Rosana está perscrutando o limite tênue entre a vida e a morte”. É sim uma “experiência telúrica” regada de afetos, que se efetuam como escolha de produção de sentidos para minha vida cultural, política e social. “Passado/presente constroem o futuro”: sim, exatamente o tempo como camadas que se sobrepõem, e não como tempo linear. O futuro reconstrói o passado e reterritorializa o presente.

O que seria isso senão a Série Geografia Genética (2000-2020), o *eumuseu rosana paste* (2014-2020) ou uma tatuagem no pé de 1998 em que desenho as marcas que o tempo produziu em meu pé e as tatuo definitivamente? Territórios percorridos, vividos, que se ramificam, tornando-se matéria-prima do devir.

O relato que segue é um documentário quase que diário da oportunidade de construir um trabalho juntas, eu, Maruzza Valdetaro e Neusa Mendes, de 17 de março a 28 de abril de 2020, em quarentena devido à pandemia de coronavírus, da Covid-19. Durante esse período eu estava em São João de Viçosa, distrito de Venda Nova do Imigrante, área rural a 107 Km da capital do Espírito Santo, Vitória. O local de onde falo fala sobre todo meu corpo e minhas experiências nesse período de confinamento. Sim, estou isolada e confinada com a horta, a mata, a água da nascente em nossa propriedade, as galinhas, as vacas, os cachorros, gatos, minha mãe DoNA Jove, minha irmã Rita, o trabalho diário de uma roça... A multiplicidade de organismos compondo esse lugar o faz mais suave e claro. Sou contaminada pelos fluxos trocados nesse ambiente, para a realização dos processos desenvolvidos.

18 mar. 2020 – Primeira reunião virtual em decorrência da pandemia. Neusa nos trouxe questões importantes sobre o procedimento que deveríamos ter a partir desse momento, que seria um tempo relevante para leituras e reflexões sobre o momento presente de isolamento e que com certeza afetaria nossa produção. Não poderíamos ficar alheias ao momento presente, conforme Neusa: “Há questões que são o próprio tempo. O próprio universo nos colocou numa pausa, então temos que pensar essa pausa e usá-la muito bem; [...] pensar o estatuto da exposição”.

Tempo e território foram as duas palavras centrais de toda a conversa. Neusa propôs um exercício de defesa sobre o trabalho por meio de palavras.

Durante a semana, Neusa compartilhou via WhatsApp o texto “O tradutor do pensamento mágico”, de Ailton Krenak (2019), que reafirma a pausa como necessidade de realinhamento dos organismos vivos no planeta Terra. Isso

foi afirmativo para que nós, em confinamento, em produção, distantes uma das outras fisicamente, mas ligadas diariamente pelos meios de comunicação, acendêssemos a chama da reflexão sobre em que território estávamos, cultural, social e politicamente, sobre que tempo é esse em que a liberdade até então vivida em sua maior potência nos foi restringida devido à pandemia.

24 mar. 2020 – Reunião por videoconferência. Uma pena não termos gravado, mas tudo que foi dito ficou em nosso corpo vibrátil, atuando como estratégia de produção. Durante nossa reunião, Neusa foi anotando palavras que se repetiram e vieram carregadas de sentido e significado, questões que ela relatou em áudio via WhatsApp no mesmo dia: cartografia, território, tempo, afeto, horizonte, existência, humor, agora, silêncio, escrita, oralidade, pulsa, caderno, desafeto, cuidar, problema, solução, resistir insegurança, criança, viva, vida, fazer. Registrou cinco números: 89, 77, 67, 53, 52 (idade de minha mãe, da mãe de Maruzza, idade de Neusa, idade de Maruzza e idade de Rosana, sequencialmente).

Como trabalho para a semana (25 a 31 de março), ficamos de postar um texto, uma imagem, uma foto, uma palavra, qualquer possibilidade material, para registrar a feitura de um trabalho por dia. Livre e espontâneo, que fosse parte processual do que cada uma estava vivendo. Um laboratório de fazeres!

25 mar. 2020 – Desenho 1 – Cartografia EUhoje – caneta nanquim sobre papel pólen 20 x15 cm (Figura 1). Palavras que estavam fazendo todo o sentido para aquele momento, e a escolha de trabalhar como um metaesquema rizomático, sem hierarquia; sentidos conectados, afetados e afetando.

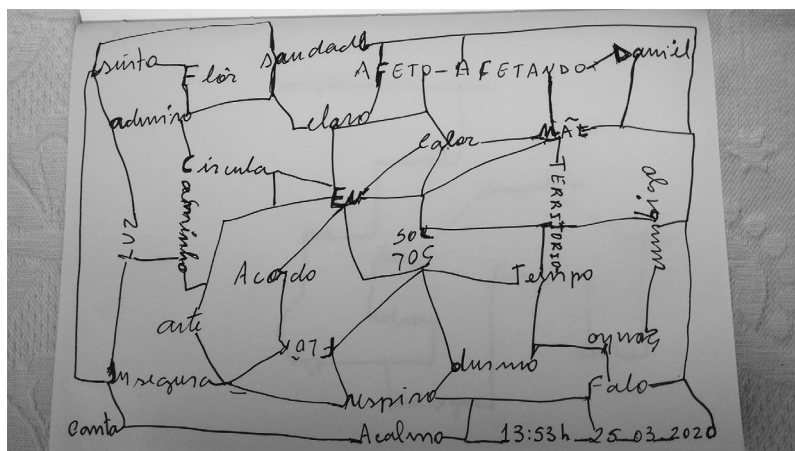


Figura 1 – Cartografia EUhoje. Rosana Paste, 2020. Acervo da autora.

26 mar. 2020 – Desenho 2 – Tempero Drag – caneta nanquim sobre papel pólen 20 x 15 cm. Homenagem aos meus amores LGBT+. (Há duas semanas em confinamento, longe de casa, dos amigos, dos amores...). A figura central plainando sobre o espaço se apresenta entre duas linhas que não terminam nem para cima nem para baixo do desenho, criando uma instabilidade. Vemos números que se apresentam como uma equação de dividir e o título impresso no canto esquerdo acima do desenho.

27 mar. 2020 – Desenho 3 – Os quatro elementos – caneta nanquim sobre papel pólen 20 x 15 cm (Figura 2). O desenho surgiu durante a caminhada matinal com minha mãe. As palavras contidas no desenho foram faladas por ela num outro contexto de conversa, e reterritorializadas para meu trabalho: Sol caloroso, água caudalosa, mata linda, terra boa – fogo, água, ar, terra. A disposição das palavras no suporte e o material são estudos. É um trabalho que funcionaria como uma poesia concreta, com um trabalho gráfico e uma bela *tipia* para impressão – estudos para o futuro.

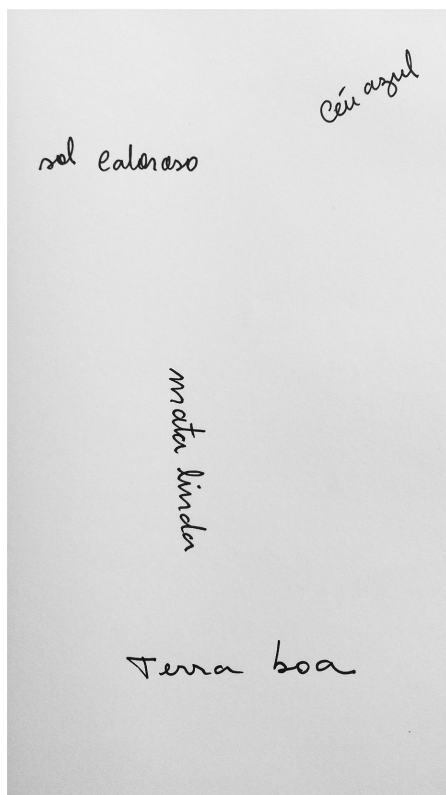


Figura 2 – Os quatro elementos. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

28 mar. 2020 – Desenho 4 – Objetos que valem ouro – caneta nanquim sobre papel pólen 20 x 15 cm. Definição da série de trabalhos cuja produção iniciei em fevereiro e que poderá ou não fazer parte da exposição. De qualquer modo, venho pensando nessa série há uns quatro anos, com registros em meus cadernos de estudo, para definição dos objetos e da origem deles. (Essa série está dentro da Geografia Genética e do *eumuseu rosana paste...* Acho que faço a mesma coisa o tempo inteiro...).

29 mar. 2020 – Desenho 5 – Para Maru – Fotografia (Figura 3). Andando de bicicleta no trajeto entre São João de Viçosa e Venda Nova do Imigrante, na comunidade de

Bicuiba, fui atraída por uma placa muito singela e quase imperceptível à beira da BR 262: “A natureza pode suprir todas as necessidades do homem, menos a ganância”. Rememorei a verdade soberana social e política desse alastramento de um vírus capaz de matar pessoas em poucos dias, da ganância de poder, do descaso com a vida, da soberba humana. Lembrei-me de Maruzza e dediquei a ela o trabalho do dia. Investiguei depois a autoria da placa: foi um projeto desenvolvido pela professora de artes da Fundação Deolindo Perim com as crianças.



Figura 3 – Para Maru. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

30 mar. 2020 – Desenho 6 – Meu ateliê no fim de tarde – Fotografia (Figura 4). Detalhe de uma fresta de uma parede que caiu: temos em primeiro plano dois pés de mesa; à esquerda, um tacho antigo de fazer açúcar dos meus avós pendurado numa parede amarelada; logo acima, uma caveira de cabeça de boi pendurada na parede; e à direita, uma estante

de ferro atual com panelas antigas de fazer polenta, de minha família. Era final de tarde e a luz traduziu uma segunda-feira melancólica e ao mesmo tempo carregada de uma estética que me agrada muito, quando penso no tempo e suas possíveis redes de relações e ressignificações atemporais. Creio que essa foto está pronta. Trabalho feito.



Figura 4 – Meu ateliê no fim de tarde. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

31 mar. 2020 – Desenho 7– Sagrado pé de limão – caneta nanquim sobre papel pólen 20 x15 cm (Figura 5). Esse desenho de um pé de limão-galego é a vista da janela da cozinha da casa de minha mãe. Imediatamente perceptível, o pé de limão é emoldurado por uma janela solta no papel, sem definições de paredes e teto. Cheguei à casa de minha mãe dia 17 de março de 2020, conscientizei-me de minhas carências, medos, pânico, saúde... fazendo uma alimentação cuidadosa na tentativa de melhorar minha imunidade. O limão foi o carro-chefe desses primeiros quinze dias, quando percebi meu organismo desinflamar física e mentalmente.

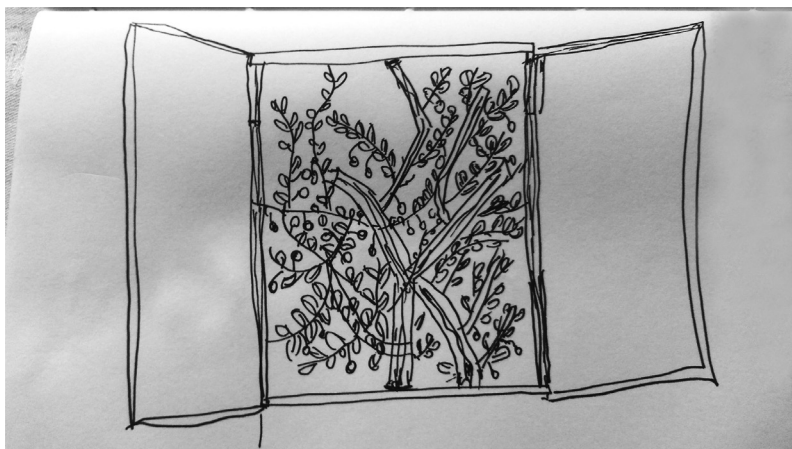


Figura 5 – Sagrado pé de limão. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

31 mar. 2020 – Reunião *on-line* por videoconferência – Neusa a conduziu com questões pertinentes ao confinamento e os reflexos em nossa produção. Durante a semana postou referências importantes para nos alimentar artisticamente, para mostrar como todo o sistema de arte estava se perguntando sobre o que fazer diante de tamanha discrepância entre a produção política do objeto arte e suas estratégias mercadológicas. Neusa pediu que postássemos uma notícia da mídia que havia nos mercado mais, diante da poluição infernal de notícias tristes e amedrontadoras. Postei um vídeo de uma jovem que habita em Praga relatando a importância da utilização da máscara para controlar a Covid-19, uma matéria positiva e real diante de tanto caos. Neusa postou, na sequência da reunião, suas anotações cartográficas, lindas e contundentes, com todo o processo que estávamos vivendo. Enviou referências de artistas para nós, enfim estávamos em curso. A proposta da semana foi a produção de vídeos.

1 abr. 2020 – Vídeo 1 – Respiro – 50” – Câmera parada, posição de *selfie*, imagem da pele da minha barriga que mostra o movimento da respiração. Som ambiente com barulhos

da natureza misturados aos das máquinas ao redor e de um mugido da vaca Roxinha ao fundo. O trabalho fala por si, e o considero um trabalho pronto.

2 abr. 2020 – Vídeio 2 – Aqueço – 50” – Câmera de celular parada, posição de *selfie*, imagem apresenta meus cabelos em primeiro plano como um emaranhado, um ninho. Som ambiente com abertura de um galo cantando e marteladas sendo dadas numa madeira. No momento que fiz esse vídeio, entendi que estava criando atravessamentos com os quatro elementos da natureza. Então denominei de Série Corporganismo o conjunto de quatro vídeios: Respiro – ar; Aqueço – fogo; Limpo – água; Ando – terra. Considero-o também um trabalho pronto.

3 abr. 2020 – Vídeio 3 – Limpo – 50” – Câmera de celular parada, posição de retrato, imagem apresenta o encontro dos meus dois joelhos e uma água limpa escorrendo pela pele. Assemelha-se, assim, a uma geografia, uma paisagem montanhosa, com uma luz que cria um estado de gel para a matéria. Som ambiente da água escorrendo e de vassouradas sendo dadas num terreiro de lajota, próximo da captação do vídeio. Considero-o pronto.

4 abr. 2020 – Vídeio 4 – Ando – 50” – Câmera de celular em movimento, posição de retrato. Com uma fita crepe coleio o celular no meu pé, de forma que pudesse andar e gravar o movimento. A imagem apresenta um percurso de terra habitado por micro-organismos pequenos, mosquitos, larvas, húmus num arrastamento que não é possível identificar ao certo o que se vê. Som ambiente da pisada de meu pé com o peso do meu corpo. Considero-o igualmente um trabalho pronto.

Como faltavam três dias para completar a semana, já havia decidido que faria a Série Tríade – Mãe, Filha e Espírita Santa. E todos os vídeios teriam trinta segundos de duração. Fiquei pensando e anotei divagações de como esses

três trabalhos de uma certa forma estavam relacionados com o Sétimo Selo, exposição que realizei em 1992 no Espaço Universitário.

05 abr. 2020 – Vídeo 5 – Mãe, Bianca deu à luz – 30”. Câmera de celular parada na posição retrato. O plano é composto por uma galinha-choca em seu ninho e seus pintinhos saindo de baixo dela pela primeira vez. Som ambiente da conversa entre mãe e filhos. Não havia planejado que essa seria a imagem para o vídeo que já tinha o nome “Mãe”; o acaso generosamente resolveu.

06 abr. 2020 – Vídeo 6 – Filha, que é mãe – 30”. Câmera de celular parada na posição retrato. A imagem é de uma mulher (minha mãe) caminhando de costas num plano médio, em que seu corpo se apresenta em primeiro plano e, ao fundo, vemos uma natureza exuberante em tons de verde e azul. Ao perceber que está sendo gravada, pergunta o que é isso. Som ambiente com a madeira das muletas da mulher encostando no chão de asfalto, um carro que passa e a voz da mulher. Aos 89 anos com independência e muita mobilidade, minha mãe DoNA Jove segue sua trajetória diária, diagnosticada com Alzheimer, mas em plena vitalidade e vigor. Por isso os papéis que desempenhamos na vida estão atravessados, contaminados e afetados: somos mãe e filha, e somos filha e mãe...

07 abr. 2020 – Vídeo 7 – Espírita Santa – 30”. Câmera de celular parada na posição retrato. A imagem do vídeo mostra copas de árvore, e o passeio pelo verde das folhas se mistura com o azul do céu e com raios de luz que geram pontos brilhosos, que se diluem o tempo todo. Som ambiente, e se ouve claramente a voz de minha irmã dizendo, como num mantra: “não estou cansada, não estou cansada, não estou cansada”. Creio que esse vídeo é uma ode à natureza, que, mesmo recebendo toda a podridão do homem, consegue ser generosa a ponto de se restabelecer muito rápido. Índices

foram medidos nesse tempo do Covid-19 e mostraram que, com a diminuição da produção industrial e de outras fontes poluentes, a Terra conseguiu se regenerar. Esse vídeo me lembra o trabalho de fotografia que fiz, o “Para Maru”.¹

07 abr. 2020 – Reunião *on-line* conduzida por Maruzza, que fez um levantamento lindo sobre a produção da semana. Neusa pediu que fizéssemos uma reflexão a partir de texto postado de Lathur, falando sobre quais atividades gostaríamos que não retornassem após o período pandêmico. Minha reflexão: “Professores universitários arrogantes e deterministas que não conhecem, promovem nem valorizam a cultura local, em favorecimento de um modelo decadente, fazendo do ensino superior somente um cabide de emprego. Em decorrência dessa postura, a formação dos professores que atuam nas redes municipais e estaduais é extremamente aniquilada, gerando um distanciamento entre o que deve ser valorizado no dia a dia das aulas de artes. Tomara que essa atividade cruel e passiona sume de todos os lugares do planeta Terra. Quanto mais locais formos, mais globalmente atuaremos” (texto publicado no WhatsApp).

Essa semana trouxe muitas referências importantes de estudo e reflexões. Era Semana Santa, segundo o calendário da religião católica: rito de passagem, ritual de morte e vida. No dia 14 de abril de 2020, poste uma foto com minha mãe, de costas, as duas sem blusa, com a parte da frente do corpo refletindo num espelho. Tiramos a foto dentro do quarto dela, após o banho. Reconhecemo-nos como corpos que se parecem, tocamos com os olhos! É um possível trabalho da Série Geografia Genética.

14 abr. 2020 – Tivemos uma reunião *on-line*, que foi conduzida por mim e teve como referência o texto “Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil”, de Suely Rolnik (1987). Fiz alguns destaques a partir do texto, criando *links*

1 Todos os vídeos podem ser vistos em: <https://rosanapaste.com/>.

com nossos trabalhos. Neusa fez leituras muito pertinentes, relacionando nossa produção, o cartógrafo como antropófago, aguçando os sentidos do corpo vibrátil, com destaque para a língua. “Sugestão de exercitarmos nosso corpo vibrátil: escolha a palavra do dia. A partir dela, escreva um pequeno texto em que essa palavra se relaciona com sua produção. O texto pode ser uma narrativa, poesia, crônica, o que desejar. Tem de ser autoral” (mensagem de Rosana via WhatsApp).

15 abr. 2020 – Palavra 1 – Roxinha – “Roxinha é uma vaca. Machucou o fêmur e não teve como imobilizar. Roxinha convive conosco no terreiro. Estamos confinadas juntas. Num ensaio fotográfico, Roxinha passa a fazer parte da Série Geografia Genética. A imagem de Roxinha e eu [Figura 6] ganha novos territórios fazendo parte da exposição coletiva ‘450 anos da Festa da Penha’, com o título ‘Foi ela quem aqueceu a Senhora das Alegrias’. A exposição pode ser visitada pelo perfil do Instagram da @galeriavirginiatamanini ou nas redes sociais do Convento da Penha” (Texto compartilhado via WhatsApp).

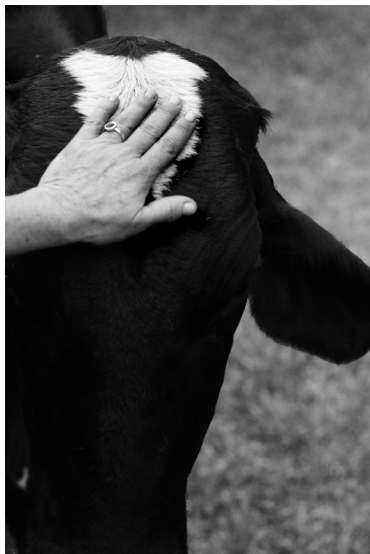


Figura 6 – Roxinha e eu. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

16 abr. 2020 – Palavra 2 – Lenha – “A lenha foi cortada para ser usada no fogão a lenha, que é aceso todos os dias. Era preciso guardar a lenha empilhada. Como trabalho, realizo há uns 47 anos, como exercício estético, desde a segunda metade da década de 1980, enquanto aluna do curso de artes plásticas na UFES. Costumo recolher as lenhas de acordo com suas espessuras, e nesse caso foram três espessuras diferentes, de lenhas de pés de café. Coloquei-as em cima do carrinho de mão, desloquei-me treze passos, cheguei ao local de empilhar, e empilhei. Fiz essa mesma ação vinte vezes. Nesse trajeto, vou criando rizomas e diálogo com Richard Serra, Richard Long, Vilar, Louise Bourgeois, Lygia Clark... e muitíssimos. Hoje a lenha foi a matéria-prima do trabalho, assim como a cortina balançando para o Hilal, com que Neusa nos brindou em sua fala em nossa última reunião” (texto publicado no WhatsApp).

17 abr. 2020 – Palavra 3 – Altar – “Lugar do sagrado, Lugar da cura, Lugar da oração, Lugar da oferenda, Lugar da doação, Lugar, Sagrado, Cura, Oração, Oferenda, Doação, Casa” (texto publicado no WhatsApp).

18 abr. 2020 – Palavra 4 – Imagem é texto – Publiquei o convite de um *happening*, “Milhões de imagens para apenas dois olhos”, que fizemos no dia 19 de dezembro de 2000, no Galpão de Escultura onde dou aulas na UFES. O trabalho consistia em projeções que iam desde super 8 e 16 mm a projetor de *slides* e retroprojetor etc., enfim, todas as possibilidades técnicas que dessem projeção. Escolhi essa imagem porque Maruzza era minha aluna na época, e estávamos juntas ali.

19 abr. 2020 – Palavra 5 – Índio – “Corporismo integrado à Mãe Terra. Sabedoria e ética com todas as ações na vida: alimento, moradia, vestimenta, espiritualidade, respeito... tudo. O congresso indigenista interamericano realizado em Patzcuaro no México entre 14 a 24 de abril de 1940. Os representantes indígenas se negaram a participar

do evento. No dia 19 de abril de 1940 decidiram aparecer no congresso para tomar parte das discussões. Getúlio Vargas instituiu como sendo o dia do índio. Confesso que não sabia ou lembrava por que hoje é o dia do índio. Pobre educação, como você é falha na contribuição para a formação do indivíduo! Não gosto de ter dia para comemorar alguma coisa. Povos indígenas, eu vos amo, respeito, admiro e tenho muito a aprender com todos! Obrigada, sempre, pela força e resistência” (texto publicado no WhatsApp).

20 abr. 2020 – Palavra 6 – Deslocamento – “Sou uma árvore de 500 anos, dou ar, sombra, chuva, flores, frutos, adubo a terra com minhas folhas secas, guardo em meus galhos e tronco hospedeiros que muito me fazem bem. Rimos e brincamos todos os dias, dividimos nosso alimento e nos esquentamos quando a madrugada fria chega. Abrimos um sorriso imenso quando o sol raia e nos aquece com seu sopro! Fazemos planos todos os dias: infestar o solo com nossas sementes para ver nossos filhinhos nascerem. Sim, temos sentimentos e sentimos...” (texto publicado no WhatsApp).

21 abr. 2020 – Palavra7 – Paisagem – “Eupaisagem, Tupaisagem, Elepaisagem, Nóspaisagens, Vóspaisagens, Elespaisagens” (mensagem via WhatsApp).

21 abr. 2020 – Reunião *on-line* conduzida por Neusa. A conexão estava muito ruim. Neusa pediu que trabalhássemos o estado de espírito, que falássemos de cada uma, do que estávamos carregando dentro, como estavam sendo nossos dias. Depoimentos sem a razão. Disse que “deixei que a paisagem me paisagem”. Neusa disse estar carregando angústia no coração e que não conseguia ver nada além. Eu disse que estava tranquila e começando a me preparar para a volta para a cidade. Palavras de Neusa: caminho, rumo, limpeza. Desenhou uma roda dos ventos, uma carta náutica, como um guia para o caminho que quer ir. “Temos que limpar e expurgar para germinar”, disse Neusa. E a proposição dela

para a semana: fazer objetos que sejam de expurgo, objetos manuais.

Assim, na semana que se seguiu, produzi vários patuás (Figura 7):

- 22 abr. 2020 – Patuá da Cura – Cúrcuma – Anti-inflamatório. Tecido de algodão bordado com linha amarela;
- 23 abr. 2020 – Patuá da Cura – Alho – Probiótico. Tecido de algodão bordado com linha vermelha;
- 24 abr. 2020 – Patuá da Cura – Cânfora – Expectorante. Tecido de algodão bordado com linha verde;
- 25 abr. 2020 – Patuá da Cura – Alecrim – Alegria. Tecido de algodão bordado com linha marrom;
- 26 abr. 2020 – Patuá da Cura – Sol e Sol – Energia vital. Tecido de algodão bordado com linha roseada;
- 27 abr. 2020 – Patuá da Cura – Água – Alimento completo. Tecido de algodão bordado com linha branca;
- 28 abr. 2020 – Patuá da Cura – Verbena – Cura da humanidade. Tecido de algodão bordado com linha azul.

Sou neta de parteira. Foi minha *nonna* materna Vitória Perim quem fez meu parto e de muitas pessoas da comunidade de Venda Nova do Imigrante. O primeiro patuá que recebi foi para curar o umbigo durante os sete primeiros dias de nascimento: era feito com pó de café e trocado todos os dias.

Além de trazer as pessoas ao mundo, ela cuidava de todos os perrengues da infância, juventude, velhice. Para espantar os males do cotidiano do tipo perebas, piolhos, cafubira, cobreiro, fazia patuás com ervas que combatiam os males. Lembro-me do cheiro dos patuás, lembro-me da costura feita à mão e sempre com o cuidado muito especial e feminino de colocar um biquinho ao redor do patuá. O local em que carregávamos o patuá no corpo era de acordo com a necessidade: pescoço, umbigo, virilha, sovaco etc.

Quando Neusa propôs um objeto manual de expurgação, lembrei-me na hora dos patuás e assim os fiz durante os sete dias. O “ingrediente” que compunha o patuá do dia era utilizado como elemento de cura, e a cada dia eu adicionava mais um, e os usava durante todo o tempo.



Figura 7 – Patuás. Rosana Paste. 2020. Acervo da autora.

**“Somos ondas do mesmo mar, folhas da mesma árvore,
flores do mesmo jardim”**

Este texto é um relato do vivido, na tentativa de construir pistas com indicações para a efetiva validação das investigações. A prática cartográfica na produção é avessa a unificações e promove abertura a variações, a multiplicidades, a desvios e a

indeterminações, pois o cartógrafo não varia de método, mas faz o método variar. “Um gesto inacabado não finda, um gesto gesta”, como lembra Cecília Salles (2013). Gesta outro gesto, que gesta mais um gesto e assim se segue no finito ilimitado na produção singular de cada indivíduo.

Nesse processo de diálogo, reciprocidade e escuta, buscamos apreender como as produções são vivas e a arte, tanto quanto o homem, é plural. Tomamos como modelo epistemológico a filosofia de Deleuze e Guattari, para os quais “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (2011, p. 22). Por consequência, abre-se um convite a partir dos versos romanos que dão nome a esse processo e a este texto: canalizam-se, assim, a intensidade pacífica, a coexistência do outro e a necessidade de todos caberem igualitariamente na dimensão do universo. Por isso trouxemos esses versos, que irrompem a cena contemporânea para bem perto de cada um de nós, que se ramificam, que criam sentido e proximidade em tempos de “distanciamento”. E que servem de guia, pois “Somos ondas do mesmo mar, folhas da mesma árvore, flores do mesmo jardim”.

Referências

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

KRENAK, A. O tradutor do pensamento mágico. [Entrevista cedida a Amanda Massuela e Bruno Weis]. *Revista Cult*, n. 251, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/ailton-krenak-entrevista/>. Acesso em: 4/10/2020.

ROLNIK, S. *Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil*. São Paulo: NES/PUC, 1987.

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2011.



Criatividade na libertação do artista em tempos de confinamento

Natacha de Souza - UFES

Prof. Dr. Orlando da Rosa Faria - UFES

Introdução

Questionamentos sobre liberdade inquietam o homem desde os seus primórdios. Entre outros pensadores, Kierkegaard (1844) dedicou muito do seu tempo a estudar, meditar sobre a angústia, esse sentimento avassalador que inquieta e atormenta o homem em sua existência. Segundo esse pensador, a angústia é uma condição existencial inerente ao ser humano, profunda e inexorável, que o predispõe a refletir sobre a liberdade e a sua perda, um aspecto da vida que o ser humano persegue obstinadamente. Para Kierkegaard, a angústia está relacionada às nossas escolhas, ao nosso autoconhecimento e às responsabilidades pessoais, aspectos, muito íntimos, que podem levar-nos, de repente, de um estado de imediatismo não-autoconsciente a uma reflexão autoconsciente. Segundo esse autor, o indivíduo torna-se consciente do seu potencial criativo, emocional e reflexivo através da experiência da angústia, segundo o qual, esta seria o caminho para o reconhecimento ou realização da identidade e liberdade de cada indivíduo.

Referindo ao momento presente, um tempo marcado por duras restrições, por limitações que nos obrigam ao distanciamento social, fica evidente que o trabalho do artista plástico Lando, nos abre um caminho interessante para discutir, através da análise do seu processo criativo relativo à série de pinturas intitulada “...IN VITRO”, o conceito de liberdade, que pressupõe questionamentos acerca de sua perda, e que envolve a experiência da angústia.

Por ser muito amplo e uma questão fundamental para as reflexões e questionamentos a propósito da existência humana, o conceito de liberdade vem sendo discutido ao longo dos séculos nas mais diversificadas culturas e contextos sociais.

Diante de um conceito com possibilidades especulativas tão amplas, neste momento marcado pelas duras restrições ao convívio social, o trabalho do artista plástico Lando, nos oferece uma condição bastante oportuna para pensar, através da análise de sua obra artística, especialmente sobre a série, ... IN VITRO, um conceito tão complexo quanto estimulante que é a ideia de Liberdade e que sempre pressupõe questionamentos sobre a sua perda.

Muito explorado nas mais diversificadas áreas do saber e da criatividade humana, o conceito de liberdade apresenta uma oportunidade muito especial para pensarmos o momento atual e talvez vislumbrar saídas ou alternativas para reinventar a própria vida, o próprio futuro. Neste momento especialmente novo e permeado de complexidades, acreditamos que a arte, a criatividade seja um dos caminhos ou veredas para experimentar tais enfrentamentos.

Com isso, o presente texto não propõe, obviamente, esgotar as discussões acerca do tema, mas apenas fazer uma reflexão teórica segundo o pensamento existencialista de Kierkegaard no que tange a constituição do Eu. Também teremos em conta assim como alguns aspectos das Ciências Sociais que discutem a identidade na contemporaneidade.

A análise visa problematizar, a relação entre arte, processo criativo, identidade, liberdade, confinamento em tempo de *Covid 19*. Para tanto, far-se-á, para além do discurso teórico, uma abordagem que procura interpretar o caráter plástico-formal das pinturas, para situar questões técnicas e estéticas, implicadas nesse processo. Desse modo, pretende obter o entendimento necessário às discussões acerca da produção do objeto de estudo.

Portanto, o objetivo principal do presente texto é discutir o processo criativo a partir de uma reflexão sobre a relação entre liberdade e confinamento, tendo em conta o sentimento de angústia experimentado como sintoma dessa “fricção”.

Lando é Licenciado em Artes Plásticas/arte-educação (UFES); Especialista em Políticas Públicas (UFES); Conservação de bens culturais móveis (UFRJ); História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC-Rio); Mestre em História Social da Cultura (PUC-Rio); Doutor pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Participa desde o início dos anos 80 de salões de artes, Festivais de cinema e vídeo no Brasil e no exterior.

Discussões

É possível dizer que o sujeito na contemporaneidade está a ser reelaborado permanentemente. Tal afirmação vem favorecer a discussão sobre como tal condição pode exacerbar os conflitos pessoais e interpessoais, num contexto marcado pela instabilidade causada pela presença ameaçadora do vírus mortal que se alastra pelo mundo. Neste capítulo, o foco é dirigido ao processo criativo do artista Lando, ao debruçar-se sobre questões que envolvem a representação de si e os impactos sobre a percepção do Eu no contexto atual.

Segundo Stuart Hall (1992), o sujeito tem a identidade formada a partir da interação com a sociedade e, portanto, reflete a complexidade do mundo. O sujeito pós-moderno nasce quando aquele sujeito com identidade fixa e imutável, passa a fragmentar-se em várias identidades transitórias, continuamente formada e transformada, em diferentes períodos históricos. Hoje, fica cada vez mais evidente que a multiplicidade de relações impostas pela vida nos leva a experimentar uma diversidade de sentimentos contraditórios que põe em crise o conceito de Eu centrado, dotado de características unificadas. Tais percepções se intensificam

e se reconfiguram com maior intensidade no contexto de isolamento social, o que exacerba as idiossincrasias do Eu.

Na arte contemporânea, nos últimos 20 anos observam-se, de modo agudo e exponenciado, as repercussões das profundas transformações que caracterizam o mundo atual. Na produção da arte há um grande interesse pelas poéticas do si, pelas estéticas do Eu, pelas questões autorreferenciais, o que demonstra que o artista contemporâneo está preocupado em discutir a identidade pessoal através dos processos artísticos para viabilizar soluções pessoais inventivas e integrativas, criando diálogos entre o indivíduo e a sociedade. Tudo isso, agora está redimensionado pelas condições restritivas da vida impostas pela ameaça invisível do vírus mortal. Uma condição que vem permitir novas abordagens criativas para decodificar o Eu e refletir sobre o direito à liberdade e também sobre a sua perda, condição que pode proporcionar ao indivíduo, sentimentos de discernimento e angústia profundos.

A imposição de restrições, as alterações na percepção do tempo e do espaço, as carências de todos os tipos, as perdas generalizadas, compõem as definições do conceito *Kierkegaardiano* de angústia. Para Kierkegaard, sentir-se ameaçado é inerente à condição humana, pelo fato de que o homem, ao projetar incessantemente o futuro, se defronta com a possibilidade inelutável de fracasso, sofrimento e, no limite, a consciência da morte.

A angústia pode ser comparada à vertigem. Quando o olhar imerge num abismo, existe uma vertigem, que nos chega tanto do olhar como do abismo, visto que não seria impossível deixar de encarar. Esta é a angústia, vertigem da liberdade, que surge quando, ao desejar, o espírito, estabelecer a síntese, a liberdade imerge o olhar no abismo das suas possibilidades e agarra-se à finitude para não soçobrar. (KIERKEGAARD, 1968, p. 66).

Para Kierkegaard (1844), a existência humana é marcada por múltiplas formas de angústia. A “angústia da liberdade” é o estado que o indivíduo experimenta quando

decide imprimir uma direção precisa à sua vida; uma angústia também definida como “angústia do nada”, quando o indivíduo se encontra defronte àquilo que ele ainda não é.

Portanto, a “angústia do nada” toma de assalto o indivíduo quando ele está diante de uma multiplicidade de possibilidades sobre o que fazer de si mesmo, sempre submetido ao sentimento de instabilidade, ao risco de poder realizar-se, ou não. Tal condição, no entanto, tende a promover a síntese entre os elementos contraditórios que o constituem, constituindo-o indivíduo. Um Eu.

O contexto de isolamento social veio, segundo nosso entendimento, potencializar uma percepção mais aguda de si e do mundo de uma forma jamais vivida. Tais experiências, portanto, colocam em questão, com mais ênfase, o conceito de liberdade e de identidade.

Estas são algumas das questões que Lando nos coloca, com a série de pinturas, na qual mostra representações do Eu, sempre apresentando figuradas masculinas, despidas, aprisionadas dentro de um vidro. Essas figuras apresentam comportamentos variados que expressam em seu conjunto, como imagem plástica, as circunstâncias vividas diariamente na rotina criativa do confinamento, no isolamento social.

O artista Lando, durante o período de confinamento, “preso” em sua casa durante vários meses, trabalhou com restrição do uso de materiais artísticos, condição imposta pelo contexto social e sanitário. Entretanto, a escassez de recursos, foi assimilada como um dispositivo de criação artística, como metodologia de trabalho (telas 0,20 m x 0,20 m, tinta acrílica branca, tinta acrílica preta e lápis grafite). Os trabalhos surgem num contexto no qual o tempo é confinado, o corpo também. Através das pinturas, o observador é capaz de ter a sensação, assim como o artista, de estar preso num tubo de ensaio. Sistematizado numa rotina, foi esse contexto de restrições que deflagrou o processo reflexivo que levou o artista a fazer as pinturas.

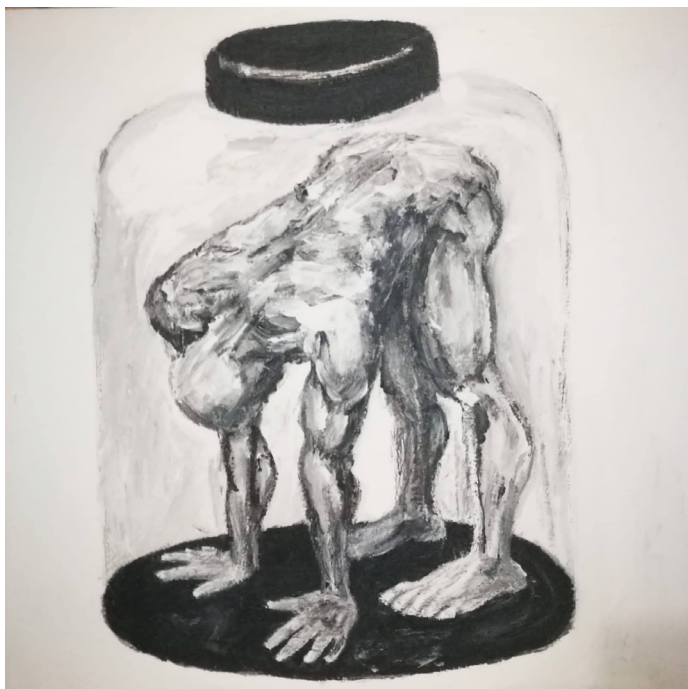


Figura 1 - “...in vitro” 0,20 m x 0,20 m, Acrílico sobre tela, Lando. 2020. Acervo do Artista.



Figura 2 e 3 - “...in vitro”. 0,20 m x 0,20 m, Acrílico sobre tela. Lando. 2020. Acervo do Artista.

O título da série remete para o universo das experiências científicas; o termo refere aos métodos de cultivo de micro

organismos em experimentos laboratoriais *in vitro*, tendo como finalidade, decodificar as características de sistemas virais para poder desenvolver vacinas, medicamentos, antídotos para doenças diversas, etc.

Ou seja, ...IN VITRO remete para o momento mesmo em que o mundo científico se debruça em estudos aprofundados para encontrar uma vacina capaz de pôr fim ao surto de contaminação pelo COVID-19. Tal circunstância faz pensar na magnitude desse fenômeno diante da (nossa) fragilidade humana.

A série mostra representações do Eu contemporâneo. Traz uma pequena narrativa que fala de si, mas extrapola a questão da individualidade, na medida em que se trata de uma pandemia que se dá em nível global, portanto, que ameaça grande parte da população mundial, o que pressupõe um Eu mais abstrato, mais universal.

Do ponto de vista plástico-formal, o artista, inclusive, se aproxima de uma estética que remete à tradição da pintura que se pretende universal, para a qual o tema do nu é recorrente. Tal aproximação se dá, no entanto, sem obedecer aos rigores canônicos tradicionais, pois a densidade das figuras representadas confinadas dentro dos vidros tem um caráter que busca a expressividade, muitas vezes evidenciando relações corporais desproporcionais, com ênfase, principalmente, nas mãos e pés dos personagens.

Em sua maioria, os personagens não apresentam traços fisionômicos que os identifiquem. No contexto da série, o valor da individualidade, da identidade pessoal se dilui em favor do comportamento, do aspecto físico, das posturas que insinuam certas condições emocionais, tensões, estados de ânimo variados.

As figuras são elaboradas a partir do recurso à memória, não são utilizados, nesses trabalhos, imagens de referência. É

através do esforço mnemônico que as figuras vão surgindo na superfície das telas, muitas vezes com o atrito incisivo do lápis sulcando a materialidade espessa da tinta, abrindo veios e constituindo as formas. Outras vezes, as camadas de tinta branca opaca vão sendo depositadas sobre as linhas tensas, ora precisas, ora indecisas deixadas pelo percurso do lápis a procurar a melhor forma e, assim, as figuras vão se mostrando em sua totalidade, velando e revelando os corpos, as poses, as circunstâncias estéticas, formais, narrativas e emocionais.

A criatividade é um potencial que está na mente de quem imagina, se contrapõe ao que é pré-existente e exige uma liberdade interior de concepção. Tal circunstância, ao nosso ver, evidencia-se ainda mais, no momento atual, esta autonomia interior é perceptível quando se vai além do aprendido. O uso corriqueiro da memória, o saber já aprendido do artista, faz “um processo de transformação pessoal do meio” (TORRE *apud* KARTING, 2012, p 36) em que o artista e todo o mundo se encontram: isolados e confinados.

A criatividade é a expressão de si mesmo do indivíduo. Se manifesta de diferentes maneiras em cada indivíduo segundo a orientação, o ambiente, o interesse, a habilidade, o talento da pessoa. Para alguns, é uma associação nova de ideias que são úteis. Para outros, é o meio mais importante para liberar-se do ordinário. Para todos, a criatividade emana da essência de quem somos nós mesmos, permitindo a expansão de seu universo e permitindo a profundidade de experiências que vão desde o interior. (SHALLCROS *apud* SANMARTIN, 2012, p. 52)

A criatividade do artista também tem seu caráter transformador. Todo ato criativo requer interlocuções entre o sujeito e o meio. O meio influencia o sujeito e também vice versa. O Lando, o seu processo criador, foi totalmente moldado pelas limitações que o meio o impôs. Mostrando os requisitos que a Criatividade exige para que ela ocorra: motivação, atitude, decisão de ir além do que é aprendido e procurar meios e ideias alternativas para, no caso do artista aqui analisado, pintar.

Lando, com o seu trabalho, nos faz refletir sobre as circunstâncias incomuns em que esse trabalho foi processado, contexto no qual nós também estamos inseridos. Um evento inesperado, no qual, a percepção de tempo e espaço se modificou, porém, a necessidade do artista de pintar o levou a usar este tempo, para uma reorganização de um novo modo de lidar com a vida e, assim, reestruturar sua rotina que subitamente foi alterada pelo confinamento.

Em tal contexto, todos nós estamos cientes de que as restrições impostas pela ameaça do vírus, pressupõe o afastamento entre as pessoas e acaba por dissolver as redes de relacionamentos construídas, em muitos casos, durante toda uma existência. Tais condições impostas de modo tão sub-reptício e adverso predispõe o indivíduo, neste caso, ao autoenfrentamento, um tipo de experiência que pode predispor todos nós, de um momento para o outro, a ver nossas vidas completamente destroçadas, muitas vezes perdendo vínculos sociais, emocionais e afetivos fundamentais. Diante desse quadro, um tanto desolador, a arte pode assumir uma função expressiva, cognitiva e ativa, pois o processo criativo predispõe o indivíduo a lidar com mudanças e transformações, descobertas e frustrações, sucessos e fracassos.

Com certeza, tais circunstâncias, que orientam os processos criativos do artista, favorecem uma relação positiva com a impermanência, com a instabilidade e com o inesperado, predispondo-o de certo modo, para os enfrentamentos com o chamado “novo normal”, com o inesperado, com as perdas e as descobertas também.

Em tais condições, vive-se uma diversidade de sentimentos que podem ser comparados às perplexidades deflagradas por um espelho que reflete, para além das semelhanças, as idiossincrasias, as dúvidas, as perplexidades, o desconhecimento sobre esse novo mundo que se apresenta como desafio para o ser humano.

Um contexto que se impôs de modo inadvertido, como uma ameaça invisível, que pode ser portadora de ansiedade e angústia profundas, expondo as pessoas a níveis muito altos de ansiedade e estresse, pois a percepção da fragilidade humana frente a ameaça imposta pela pandemia, exacerbou a emergência em recodificar o mundo. Sentindo-se só, exposto à própria fragilidade, o humano, para além dos seus temores, pode perceber seu potencial de adaptação e transmutar aquilo que o ameaça em experiências criativas, usufruindo de momentos ricos em reflexões e produtividade intensos.

É na angústia [...] – essa é a grande descoberta de Kierkegaard –, que o homem experimenta a possibilidade da liberdade, precisamente, como sua essência fundamental. Pois a angústia resolve a realidade em um feixe de possibilidades atormentadoras, diante das quais o homem deve decidir-se. Na angústia, então, descobre que ele não está determinado de uma vez por todas: seu ser é um poder-se. A coisa mais terrível concedida ao homem é a escolha – a liberdade. (WEISCHEDEL, 2001, p. 261).

A série, até o momento, é formada por mais de sessenta pequenas pinturas feitas com camadas espessas de tinta, o que remete, de algum modo, para a densidade do momento vivido; circunstância que potencializa o sentimento de opressão, restrição e contenção do tempo e do espaço, que evidenciam as complexidades, pessoal, sanitária, social e política do Brasil e do mundo.

Os quadros, com grossas camadas de tinta, nos revelam muito da espessura dos acontecimentos. O lápis, como um bisturi, vem cortando essa massa, deixando seus rastros, como cortes, cicatrizes que ficarão definitivamente impressas na materialidade das pinturas como marcas residuais repercutidas no corpo e na memória.

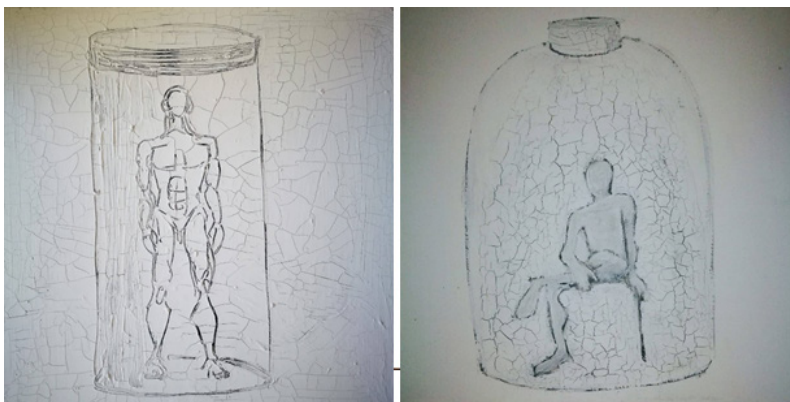


Figura 4 e 5 - "...in vitro", 20 m x 0,20 m, Acrílico sobre tela, Lando. 2020.
Acervo do Artista.

O artista, confinado e com restrições espaciais, sociais e materiais, nos faz questionar muitos aspectos da nossa existência. São muitos os questionamentos: o que tudo isso pode significar, como será o futuro num mundo que perdeu o sentido de liberdade e nos coloca em condições que nos apequenam e nos constroem? Estas perguntas ficam gravitando em nosso psiquismo ao observarmos virtualmente o movimento do mundo social e político. Tal condição extrapola, portanto, o universo pessoal do artista e abre-se como uma ferida exposta a todos os seres humanos. Esta é, ou tornou-se uma condição demasiadamente humana?

Considerações finais

A série de pinturas, do artista Lando, intitulada ...in vitro iniciada em abril de 2020, no contexto de isolamento social em consequência da pandemia do *Covid 19*, configura uma espécie de crônica visual dos estados comportamentais e idiossincráticos do Eu num momento extraordinário da vida contemporânea.

Assim como Lando, acreditamos que a arte é um dos canais importantes para questionar e ritualizar esse

processo intenso de subjetividade que caracteriza o mundo contemporâneo, agora exacerbado pela ameaça do *Covid 19*.

Em tal contexto, a prática pictórica, oferece, para o artista Lando, uma condição interessante para estabelecer diálogos com o Eu através da imagem plasticamente construída. Tal processamento, vivido num contexto extraordinário da vida, oferece uma oportunidade também extraordinária para pensar o Eu.

Uma espécie de embate acontece à medida em que as figuras vão surgindo na superfície da tela, fazendo emergir certos tensionamentos emocionais e psíquicos como sintomas de estados reflexivos. Tudo se configura a partir da interlocução com os materiais, o suporte, a memória e o momento presente. Esse exercício, caracteriza um processo de descoberta e construção de uma figura que, muitas vezes, se apresenta de forma estereotipada e até caricata do Eu, pois reflete as distorções desse momento dolorido da vida, marcado por perdas em vários níveis e angústia profunda.

Nas seções de pintura, ocorrem diálogos internos, que buscam, através do fazer artístico, descobrir acontecimentos plásticos e emocionais e, assim, constituir as figuras e materializar tais percepções para nutrir e ressignificar as novas demandas de um Eu que se reconfigura permanentemente e pretende, a cada dia superar, com trabalho e determinação, as limitações impostas pelas circunstâncias desestabilizadoras da vida atual. Nesse afã autorreflexivo as figuras surgem dos embates entre a tinta, o gesto, os nervos e o lápis, como cicatrizes, crostas, feridas cauterizadas. O que repercute o momento vivido.

Segundo o artista, neste contexto marcado pelo isolamento social, o Eu, pode eventualmente assumir um caráter universal, na medida em que há uma convergência mundial de percepções e enfrentamentos comuns e, que, apesar de potencializar as diferenças individuais, também

exacerba as semelhanças. Ou seja, expõe a fragilidade do humano diante do flagelo da pandemia.

A pintura, per se, traz, segundo Lando, uma discussão sobre limites. Impõe restrições, mas se dá para além do plano bidimensional, no plano psíquico. Expressa o conflito entre forças contraditórias: memória e esquecimento, explosão e contenção. É no limite dessas polarizações: embates, sínteses e rupturas que as pinturas acontecem. Tal experiência se apresenta como um processo intenso que abre a percepção a canais que permitem acessar sentidos de libertação e reelaboração permanentes do Eu.

Referências

- BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- FARIA, O. R. *Autorrepresentação e arte contemporânea: identidade/alteridade- matérias e memórias*. Tese (Doutorado). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2020
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- KIERKEGAARD, S. A. *O conceito de angústia*. São Paulo: Hemus Liv, 1968.
- SALLES, C. *A Crítica genética: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ, 2000.
- SANMARTIN, S. M. *A criatividade e a criação em arte*. Monografia. Master Internacional de Criatividade Aplicada Total, Universidade de Santiago, Santiago de Compostela, Espanha, 1999.
- SANMARTIN, S. M. *Criatividade e inovação na empresa: do potencial à ação criadora*. São Paulo: Trevisan, 2012.
- WEISCHEDEL, W. *A Escada dos Fundos da Filosofia: A Vida Cotidiana e o Pensamento de 34 Grandes Filósofos*. 3 ed. Trad. de Edson Dognaldo Gil. São Paulo: Ed. Angra, 2001.

Sobre os autores

Ana Lúcia Poubel Batal, graduada em Serviço Social, pela Universidade Federal do Espírito Santo, (1983), Pós Graduação em Políticas Públicas, pela Universidade de Brasília – UNB – Instituto de Ciências Humanas (2007), graduanda em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Espírito Santo de São Paulo, aluna de Iniciação Científica PIIC 2019/2020 e membro do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES. Email: nalupoubel@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1178533867356890>

Ana Rita Cesar Lustosa é graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011) e mestranda em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo- UFES e membro do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES. Email: lustosaanarita@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7290358656070206>

Andreia Luiza Tibúrcio é Graduanda em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Atualmente faz parte do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte (GPCEAr) como aluna bolsista de iniciação científica FAPES. E-mail: andreialtds@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9121348420816319>

Erick Orloski é graduado em Licenciatura Plena em Educação Artística (1998), mestre em Artes Visuais (2005) e doutor em Artes (2015), todos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, com realização de doutorado sanduíche (bolsa CAPES) junto à Universidad

Pública de Navarra/UPNA, Espanha (2013). É docente do Departamento de Artes Visuais, da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, passando por funções como: coordenador do curso de Artes Visuais EAD; subchefe de departamento; Docente Orientador, no Programa Residência Pedagógica (CAPES); entre outras. É professor universitário desde 2005, com experiência em arte/educação (desde 1999), também no ensino não-formal, em museus e instituições culturais. É professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte - GPCEAr, que obteve fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo/FAPES. E-mail: erickorloski@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756326758544618>

Liliane Ramos é graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2003), especialista em Gestão de Comunicação e Marketing pela Universidade de São Paulo - USP (2008), mestre em Criatividade e Inovação pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal, 2014), mestre em Gestão Internacional pela Steinbeis University (Alemanha, 2018) e mestre em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (2018). Tem 15 anos de experiência em gestão de processos de comunicação, marketing e inovação em empresas de porte nacional e internacional. Atuou como docente para os cursos de graduação em Comunicação Social - Jornalismo, em Administração, em Marketing, em Design de Produto e em Design de Moda, e para o MBA em Gestão Estratégica e Inovação, que também coordenou, todos na Universidade Vila Velha - UVV. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e membro do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte - GPCEAR, financiado pela FAPES, com sede no Centro de Artes da UFES. E-mail: lilianemoreiramos@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326841115330430>.

Luciano Tasso Filho é graduado em Comunicação e Artes, com Bacharelado em Publicidade e Propaganda, pela Universidade de São Paulo, (2001), e mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES e membro do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES. E-mail: lucianotasso@ltasso.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4163090301935589>

Marcelo Sattin Mestre em Criatividade e Inovação pela Universidade Fernando Pessoa (Portugal), Professor Liderança, Legado e Confiança dos cursos de MBA da Franklin Covey, Professor de Criatividade e Inovação dos cursos de pós-graduação da FAAP por 5 anos, empresário e palestrante e membro do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES. E-mail: marcelosattin@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9861420388196915>

Natacha de Souza é Graduanda do Bacharelado em Artes Plásticas pela UFES. Aluna voluntária na pesquisa de Iniciação Científica pela PRPPG da UFES e membro voluntária do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES. Atualmente seguindo as pesquisas entre as interlocuções da arte na filosofia e na psicanálise. Email: natachavalani@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9632018305326219>

Nathalia Serra é graduada em Artes e Design e Licencianda em Artes Visuais (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr/UFES, financiado pela FAPES e do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, (Faced/UFJF). E-mail: nathalia.serra@design.ufjf.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1910978441353847>

Olga Egas é professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF), atuando nas licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia.

Doutora em Educação, Arte e História da Cultura (UPM), Mestre em Artes Visuais (IA/UNESP). Graduada em Artes e Pedagogia. Líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, (Faced/UFJF) e integrante do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr/UFES financiado pela FAPES. E-mail: olga.egas@ufff.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871484166230389>

Orlando da Rosa Farya (Lando) é Licenciado em Artes Plásticas/artes-educação (UFES); Especialista em Políticas Públicas (UFES); Conservação de bens culturais móveis (UFRJ); História da Arte e Arquitetura no Brasil (PUC-Rio); Mestre em História Social da Cultura (PUC-Rio); Doutor pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Participou nos anos 80 dos festivais de inverno da UFMG, frequentou, nos anos 90, oficinas no Galpão do MAM-RIO e a escola de Artes Visuais do Parque Laje, RJ e os festivais de verão da UFES, em Nova Almeida. É professor adjunto do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Grupo de Pesquisa em Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr/UFES. E-mail: landovix@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2987823613745885>

Rosana Lucia Paste é Graduada em Artes Plásticas Bacharelado pelo Centro de Artes UFES (1992), mestre em Educação pelo PPGE UFES (2010), doutora em Educação pelo PPGE (2017), autora do livro *eu museu rosana paste* (2014) e do Catálogo *Rosana Paste* (2004). Participou do Projeto Rumos Visuais do Itaú Cultural (1999/2000) com exposição nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Paraná. Participou de exposições coletivas nos Congressos de Mosaico Contemporâneo no Egito, Japão, Itália, Brasil (1994, 1996, 2000, 2020). Última exposição individual realizada na Galeria Em Parede Contemporânea Vitória (2017). Membro do Grupo de Pesquisa Criatividade Educação e Arte - GPCEAR, financiado pela FAPES com sede no Centro de Artes da

UFES. Professora dos cursos de Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura Centro de Artes UFES desde 1994 até os dias atuais. E-mail: rosanapaste@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5145070938780104> Site pessoal: <https://rosana.paste.com>.

Stela Maris Sanmartin é Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela FAAP (1989), Máster em Criatividade pela Universidade de Santiago de Compostela (1999), Mestre em Artes pela Unicamp (2001) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Autora dos livros “Criatividade e Inovação na empresa: do potencial à ação criadora” (2012), “Criatividade nos processos de coaching” (2013) e Intuição e Criatividade na tomada de decisões” (2017). Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade, Educação e Arte, GPCEAr, financiado pela FAPES, membro do Instituto Avançado de Criatividade Aplicada Total, IACAT e da Associação Brasileira de Criatividade e Inovação, Criabrasilis. Atualmente é chefe do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes, professora da graduação em Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. E-mail: stelasanmartin@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169230790004855>