

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fábio Luiz Socreppa da Fonseca

**O CRIADOR-CRIADO:  
Uma fenomenologia da educação para a criatividade.**



São Bernardo do Campo

2025

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fábio Luiz Socreppa da Fonseca

**O CRIADOR-CRIADO:  
Uma fenomenologia da educação para a criatividade.**

Tese apresentada em cumprimento parcial  
às exigências do Programa de Pós-  
Graduação em Educação para o  
doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Furlin.

São Bernardo do Campo

2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

F733c Fonseca, Fábio Luiz Socreppa da

O criador-criado: uma fenomenologia da educação para a criatividade / Fábio Luiz Socreppa da Fonseca. 2025.

123 f.

Tese (Doutorado em Educação) --Diretoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2025.

Orientação de: Marcelo Furlin.

1. Criatividade (Educação) 2. Fenomenologia (Educação) 3. Corporeidade 4. Educação 5. Liberdade I. Título.

CDD 370.118

A tese de doutorado intitulada: “O CRIADOR-CRIADO: UMA FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A CRIATIVIDADE”, elaborada por FÁBIO LUIZ SOCREPPA DA FONSECA, foi apresentada e aprovada em 27 de fevereiro de 2025, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Marcelo Furlin (Presidente/UMESP), Profa. Dra. Luciane Duarte da Silva (Titular/UMESP) e Prof. Dr. Rui Josgrilberg de Souza (Professor aposentado/Ex-UMESP).



---

**Prof. Dr. Marcelo Furlin**  
**Orientador e Presidente da Banca Examinadora**



---

**Profª. Dra. Alessandra Maria Sabatine Zambone**  
**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Programa:** Pós-Graduação em Educação

**Área de concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Formação de Educadores

Ao concluir esta etapa formativa tão significativa, não posso deixar de expressar minha gratidão àqueles que, de diferentes maneiras, contribuíram para minha jornada durante o doutorado.

Primeiramente, agradeço profundamente aos meus orientadores, que não apenas me guiaram ao longo deste processo, mas também ampliaram meus horizontes intelectuais e humanos. Suas reflexões, críticas construtivas e apoio constante foram pilares fundamentais para a construção deste trabalho.

Minha gratidão à CAPES, pelo suporte financeiro que possibilitou a continuidade e dedicação necessária a este percurso acadêmico.

Aos meus companheiros e companheiras da Sociedade Brasileira de Psicopatologia Fenômeno-Estrutural (SBPFE), pelo acolhimento, pelas trocas enriquecedoras e pelo fortalecimento do campo fenomenológico no Brasil, que tanto inspira e fundamenta meu trabalho.

À Universidade Metodista, minha eterna gratidão. Foi neste espaço que recebi a base sólida para minha formação intelectual, onde pude me desenvolver enquanto pesquisador e profissional, em um ambiente que sempre valorizou a reflexão crítica e a busca pela excelência.

Ao professor e amigo Rui Josgrilberg de Souza, que me apresentou mais do que um modo de compreender o humano, mas um mundo mais vivo e cheio de sentido.

À minha família, fonte de apoio e amor incondicional, que esteve ao meu lado em cada etapa, celebrando as conquistas e oferecendo força nos momentos desafiadores. Em especial, ao meu pai, que me inspirou com sua sabedoria e suporte afetivo, e à minha querida esposa Jacqueline, cuja parceria, carinho e apoio inabalável foram essenciais para que eu alcançasse este momento.

A todos vocês, dedico não apenas este trabalho, mas também minha mais profunda gratidão, pois cada um, à sua maneira, tornou possível esta realização.

Muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente pesquisa aborda a criatividade a partir de uma perspectiva fenomenológica, com ênfase na educação como prática constitutiva da liberdade e da produção/transformação sociocultural. Justifica-se o estudo pelo reconhecimento da criatividade não apenas como habilidade artística, mas como dimensão essencial da condição humana e força motriz para a reinvenção do indivíduo e das estruturas sociais. Nessa perspectiva, a criatividade é compreendida enquanto projeto de ser, em que a ação criadora se insere no diálogo entre a subjetividade do indivíduo e os horizontes socioculturais que a constituem. O trabalho fundamenta-se em uma metodologia bibliográfica e fenomenológica-hermenêutica, sustentada pelas contribuições teóricas da fenomenologia da corporeidade de Merleau-Ponty, da discussão da criatividade a partir de autores como Ostrower e Glăveanu, além de pensadores educacionais como Freire, Gadotti e Libâneo. O objetivo central é oferecer bases para uma epistemologia da criatividade que articule a dimensão individual e coletiva desse fenômeno, destacando sua centralidade no campo da educação para a formação de sujeitos autênticos e capazes de interagir criticamente com o mundo. O primeiro capítulo investiga a criatividade na história e na cultura, examinando as transformações de sua concepção desde a antiguidade até o contemporâneo, em que se manifesta como uma competência essencial no cenário educacional e social. No segundo capítulo, a pesquisa adentra os fundamentos fenomenológicos da criatividade, discutindo sua relação com a constituição humana a partir das ideias de liberdade, corporeidade e enraizamento cultural, conforme delineado pela fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty. Por fim, o terceiro capítulo investiga a criatividade no contexto educacional, argumentando a favor de uma abordagem progressista que a reconheça como direito fundamental e elemento transformador das práticas pedagógicas. Entre os principais resultados, o texto aprofunda a discussão que interrelaciona a fenomenologia-hermenêutica com a teoria da enação, além da organização da consciência do ser a partir da noção de condições de possibilidade. Destaca-se também a conceituação da criatividade como fenômeno dialético, mediado pelas condições materiais e culturais, e sua relevância para uma educação voltada à emancipação humana. Ao invés de limitar-se à reprodução de normas e valores, a educação é apresentada como espaço para o cultivo da imaginação criadora e da liberdade de ser. Em contraponto, problematizam-se as tendências conservadoras que instrumentalizam a criatividade, restringindo-a a um utilitarismo que ignora suas implicações filosóficas e existenciais. Conclui-se que a criatividade, enquanto parte indissociável do processo educativo, precisa ser promovida de forma intencional, não apenas como habilidade técnica, mas como condição para a constituição de sujeitos críticos e transformadores. Tal perspectiva reforça o compromisso da educação com o desenvolvimento humano em sua totalidade, reafirmando seu papel na construção de uma sociedade mais livre, inovadora e sensível às complexidades do mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Criatividade. Fenomenologia. Corporeidade. Educação progressista. Liberdade.

## ABSTRACT

This research addresses creativity from a phenomenological perspective, emphasizing education as a constitutive practice of freedom and sociocultural production/transformation. The study is justified by the recognition of creativity not merely as an artistic skill but as an essential dimension of the human condition and a driving force for the reinvention of the individual and social structures. From this perspective, creativity is understood as a project of being, where creative action is situated in the dialogue between the individual's subjectivity and the sociocultural horizons that constitute it. The work is based on a bibliographical and hermeneutic-phenomenological methodology, supported by theoretical contributions from Merleau-Ponty's phenomenology of corporeality, discussions of creativity by authors such as Ostrower and Glăveanu, and educational thinkers like Freire, Gadotti, and Libâneo. The central objective is to provide foundations for an epistemology of creativity that articulates the individual and collective dimensions of this phenomenon, highlighting its centrality in education for the formation of authentic individuals capable of critically engaging with the world. The first chapter investigates creativity in history and culture, examining the transformations of its conception from antiquity to the contemporary era, where it emerges as an essential competency in educational and social contexts. The second chapter delves into the phenomenological foundations of creativity, discussing its relationship with human constitution through the ideas of freedom, corporeality, and cultural rootedness, as outlined by Merleau-Ponty's phenomenology of the body. Finally, the third chapter explores creativity in the educational context, arguing for a progressive approach that recognizes it as a fundamental right and a transformative element of pedagogical practices. Among the main results, the text deepens the discussion interrelating hermeneutic-phenomenology with the theory of enaction, as well as the organization of the consciousness of being through the notion of conditions of possibility. It also highlights the conceptualization of creativity as a dialectical phenomenon mediated by material and cultural conditions and its relevance to an education focused on human emancipation. Rather than being limited to the reproduction of norms and values, education is presented as a space for cultivating creative imagination and freedom of being. In contrast, the text problematizes conservative tendencies that instrumentalize creativity, restricting it to an utilitarianism that ignores its philosophical and existential implications. It is concluded that creativity, as an inseparable part of the educational process, must be intentionally promoted, not merely as a technical skill but as a condition for the constitution of critical and transformative subjects. This perspective reinforces education's commitment to holistic human development, reaffirming its role in building a freer, more innovative society sensitive to the complexities of the contemporary world.

**Keywords:** Creativity. Phenomenology. Corporeality. Progressive education. Freedom.

*Hino à Musa<sup>1</sup>*  
(Mesomedes de Creta)

*Canta, minha Musa amiga,  
Anuncia o início do meu canto  
E que a brisa dos teus bosques sacros  
vibre o meu coração.*

---

<sup>1</sup> PEÑALOZA, R. **Mesomedes e o Hino à Musa (tradução)**. Medium, dez. 2014. Disponível em: <https://milesmithrae.medium.com/mesomedes-e-o-hino-%C3%A0-musa-rodrigo-pe%C3%B1aloza-dez-2014-4523f0dc173c>. Acesso em: 28 jul. 2024.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	10
2.	A CRIATIVIDADE NA CULTURA E EDUCAÇÃO .....	15
	<b>2.1 A criatividade a partir da Psicologia</b> .....	21
3.	A CRIATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA .....	27
	<b>3.1 A criatividade como berço do pensar filosófico e a fenomenologia</b> .....	28
	<b>3.2 A fenomenologia como abertura para um filosofar sobre a criatividade</b> .....	37
	<b>3.3 A fenomenologia da criatividade</b> .....	44
	<b>3.4 O criador-criado e o ato criativo</b> .....	52
4.	CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: EM DEFESA DO DIREITO DE CRIAR .....	67
	<b>4.1 Educação e criatividade: Uma abordagem fenomenológica e progressista para o contexto contemporâneo</b> .....	67
	<b>4.2 A criatividade como projeto de ser</b> .....	79
	4.2.1 <i>Desenvolvimento humano como co-criação e enação</i> .....	80
	4.2.1 <i>As condições de possibilidade como situação de liberdade de ser</i> .....	86
	4.2.3 <i>A aquisição da linguagem como aprendizagem, jogo e criação</i> .....	91
	<b>4.3 Criatividade como cultivo da cultura</b> .....	97
	4.3.1 <i>Os perigos da educação para a criatividade na contemporaneidade</i> .....	101
	4.3.2 <i>Possibilidades de lidar com o problema e fundamentos para a educação para a criatividade</i> .....	104
5.	Conclusão .....	109
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	116

## 1. INTRODUÇÃO

Contam os antigos que ao serem distribuídas as faculdades da sobrevivência para os animais irracionais, Epimeteu deixou o humano “ficar nu, descalço, indefeso e inerme” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 12) e, por isso, Prometeu rouba de Efesto e Atena a aptidão mecânica e o fogo com os quais os humanos poderiam procurar se proteger das intempéries e realizar a busca de alimentos. Com as armas e as casas os argumentos humanos eram capazes de buscar sua sobrevivência, mas sua concepção frágil os impedia de lidar com as grandes feras (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981). Zeus intervém em favor da humanidade e envia Hermes para dotar os humanos igualmente do respeito mútuo e a justiça como princípios ordenadores, cabendo a todos os humanos participar da política (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

Conforme Abbagnano e Visalberghi (1981) o mito de Protágoras contado por Platão nos traz a verdade de que os humanos carecem das artes e da organização, mas precisam aprendê-las.

Nós dizemos hoje que o homem deve aprender as técnicas de uso dos objectos já construídos e as técnicas de trabalho dos objectos a construir ou a produzir, e, além disso, deve aprender a comportar-se no convívio com os outros homens, de modo que a colaboração e a solidariedade sejam garantidas, segundo o que Platão chamava «o respeito recíproco e a justiça». (ABBAGNANO; VISALBERGHI, p. 12).

Ao contrário dos demais animais tão atados às suas habilidades, os humanos demandam enredar-se em sua língua e cultura, aos modos de organização social e às diferentes regionalidades culturais que compreendem as crenças, regras, humores etc. A cada geração os modos de produção são acumulados na linguagem e na categorização dos atos produtivos dessa sociedade, essa acumulação demanda passagem, entrega às próximas gerações. Disso se trata a educação enquanto transmissão das crenças, hábitos e modos de agir dentro de um horizonte cultural (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981).

A educação é, pois, um fenómeno que pode ter as formas e as modalidades mais diversas, segundo os vários grupos humanos e os seus graus de desenvolvimento; mas é sempre substancialmente a mesma coisa, ou seja a transmissão da cultura do grupo de uma geração a outra, transmissão mercê da qual as gerações mais jovens adquirem a capacidade de utilizar as técnicas que condicionam a sobrevivência do grupo (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 15).

A educação não apenas transmite os modos de fazer, mas dá a possibilidade de sua transformação. Este é o objeto dessa pesquisa, a criatividade, tomada de modo leviano como a possibilidade de criar algo. Para Ostrower (2022), a criatividade é um potencial inerentemente humano, ela nos ensina que

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, a arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana, e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (OSTROWER, p. 05).

Essa é a chama roubada de Atena, a razão, que junto com a inventividade técnica de Efesto dão a humanidade a capacidade inerente de adentrar as estruturas apreendidas de sua sociabilidade e cultura a fim de dar novo sentido a seus potenciais. A criatividade faz parte da natureza humana (OSTROWER, 2022), revelando sua abertura à liberdade de ser a partir dos elementos apreendidos durante seu processo educacional de aculturação (MERLEAU-PONTY, 2006b).

Educação e criatividade são elementos moventes da reprodução e produção das formas de sociabilidade. Seu cuidado tem um lugar especial desde os antigos, como pode ser refletido no mito, no cuidado das categorias da imaginação e da criação no curso da história (GLĂVEANU; KAUFMAN, 2019). Desde os antigos, a educação já era vista como instrumento de formação do espírito humano e de formação do modo de pensar e agir, não é por isso que Sócrates é acusado de corromper os jovens uma vez que ao ensinar o pensar filosófico acabava por afastar a formação simplesmente servil ao mercado e a simples reprodução dos modos sociais vigentes (ANTISERI; REALE, 2003).

Criatividade é forma de liberdade, é articulação dos modos de ação dentro da sociabilidade e a formação humana já é uma condução das formas de ser dentro dessa sociedade. Ostrower (2022) comenta que os problemas e mesmo as soluções das questões humanas surgem a percepção a partir do entendimento formado, ou seja, educado.

Daí podermos falar da 'intencionalidade' da ação humana. Mais do que um simples ato proposital, o ato intencional pressupõe existir uma mobilização interior, não necessariamente consciente, que é orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta para a qual a ação seja solicitada. É uma mobilização latente seletiva (OSTROWER, p. 10).

É nesse sentido que o educador contemporâneo Robinson (2017) ao demandar o cuidado para uma educação voltada à criatividade, propõe a necessidade de se incentivar as pessoas a reconhecer essa capacidade criativa e desenvolvê-la. Para tanto, o que implica ser criativo, assim como as motivações para as quais se direciona a educação para a criatividade são importantes a serem consideradas.

Nosso estudo é uma pesquisa bibliográfica em que se propõe uma hermenêutica fenomenológica em torno da criatividade a partir do campo de estudo da Educação numa linha de formação de educadores. A motivação por uma pesquisa hermenêutica se dá como tentativa de enriquecer a reflexão a respeito da noção de criatividade dentro de uma perspectiva ligada a Filosofia da Educação em interseção à Psicologia da Aprendizagem, a fim de abrir caminhos para práticas educacionais implicadas à formação humana e a conexão das pessoas ao seu contexto, ou seja, propomos que ao tratarmos de uma educação para a criatividade é demandada uma posição progressista de educação nos sentidos que podemos encontrar em Gadotti, Freire, Libâneo, Luckesi.

Em nosso primeiro capítulo chamado *A criatividade na cultura e educação*, trabalhamos a relação entre a concepção de criatividade encontrada na história humana e sua apropriação teórica na contemporaneidade. As principais referências que apoiam esse texto são Glaveanu e Kaufman (2019), Ostrower (2022), além de Josgrilberg (2020). Posteriormente elencamos teorias da aprendizagem humana como modo de entender a proposição da criatividade existente nessas teorias e a maneira como elas propõem a criatividade no ensino ou se é mesmo estimada, sendo muitos autores considerados como Piaget, Vygotsky, Gardner, Bruner, Amabile, Csikszentmihalyi, Simonton, Lubart, Eagleman e Goldberg. Esses autores atravessam perspectivas que tocam o ensino da criatividade ou inspiram práticas educacionais de modo mais direto ou indireto e acabam seguindo um caminho oposto ao considerado na tese, a proposta da enação que será desenvolvida no capítulo 03.

O segundo capítulo nomeado *A criatividade na constituição humana* inicia sua discussão com um diálogo sobre a história da filosofia como compreensão criativa e toma a perspectiva de análise como foco da criatividade antes de ser seu objeto. Nesse sentido, a metáfora empregada segue com a apresentação da fenomenologia relacionada a esse estudo, abordada no subcapítulo *A fenomenologia como abertura para um filosofar sobre a criatividade*, passando a aprofundar a análise rumo à estrutura da criatividade em *A fenomenologia da criatividade*. Aqui propõe-se um

entendimento dialético da estrutura da criatividade enquanto dialética da existência humana, tocando o ato criativo como possibilitador no humano dessa ação pessoal que enlaça estruturas sociais já existentes em algo ainda não realizado. Por fim, discutimos em *O criador criado e o ato criativo* a relação constituinte do humano como criativo, buscando identificar no movimento da formação cultural e da pertença da pessoa a uma dada sociabilidade como uma posição que se expressa no objeto produzido. Dá-se ênfase aqui ao poder do ‘encontro criativo’ inspirado por May (1994). Ademais, tratamos nesse segundo capítulo a fenomenologia do corpo a partir de Merleau-Ponty, além de autores que auxiliam a compreensão de seu entendimento.

Nosso terceiro capítulo, chamado *Criatividade e educação: Em defesa do direito de criar*, discute as consequências dessa hermenêutica do criador-criado, perpassando o tempo todo o risco desse poder exercer uma postura servil de criado-criador, alguém ligado apenas à conservação e subserviência da reprodução dos modos de sociabilidade.

Na primeira seção, que chamamos de *Educação e criatividade: Uma abordagem fenomenológica e progressista para o contexto contemporâneo*, desenvolvemos esse problema da educação na contemporaneidade ao tratarmos da existência de propostas educacionais mais conservadoras e progressistas, discutindo a posição de criatividade em cada uma dessas proposições educacionais. Tratamos aqui de autores como Gadotti e Freire, além de Libâneo e Luckesi para tratar da escola e do professorado. Discute-se também nessa seção questões contemporâneas ligadas ao cansado e a perda do investimento criativo a partir de Lipovetsky e Charles e Han.

Na segunda seção, nomeada de *A criatividade como projeto de ser*, tratamos da compreensão de aprendizagem e desenvolvimento que entendemos ser produtiva ao desenvolvimento da criatividade. Tomamos duas vertentes para compreender esse processo epistemológico partindo da teoria da enação, em especial a partir de duas obras de Di Paolo e associados, além de autores da Psicopatologia Fenomenológica como Ceron-Litvoc e Messas, que nos auxiliam a compreender as condições de possibilidade da consciência no engajamento com a atividade.

A última seção desse capítulo trata da discussão dos elementos encontrados nesse capítulo, chamado de *Criatividade como cultivo da cultura*, envolvemos problemas para o pensar criativo que não se restringe apenas a posição de criado-criado ou criado-criador, mas da pertença a uma sociedade e cultura que incentive e

promova um agir criativo. Ao fim, seguimos com possibilidades de abertura para promover uma educação para a criatividade.

Nossas conclusões retomam nosso caminho discutido e refletem sobre o comprometimento com as formas já edificadas em sociedade e as novas formas possíveis, resgatando elementos discutidos sobre a potência da educação e seu papel diante da natureza e expressão humana.

## 2. A CRIATIVIDADE NA CULTURA E EDUCAÇÃO

O campo da criatividade é um campo de desejo e mistério. Seu tratamento na contemporaneidade envolve o interesse de diferentes campos com o objetivo de tomar a frente nas inovações, sendo uma das competências de *soft skills* mais buscadas para a seleção de profissionais (JOSGRILBERG, 2020) e frequentemente encontrada como produto em cursos de escrita criativa, *design thinking*, além de aparecer nas propostas educacionais ofertadas desde a educação infantil.

O tratamento da criatividade em nosso meio social carece de esclarecimento, caso pretendamos trabalhar cientificamente com essa temática. Nosso objetivo inicial é buscar o entendimento de como se define a criatividade a partir de diferentes visões tanto no curso da história como das tentativas contemporâneas de delimitar sua expressão.

A criatividade encarna a força da criação no curso da cultura humana. Ela é herdeira da inspiração divina, da genialidade, do talento e da imaginação (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019). Trata-se da criança que carrega o fogo do saber roubado dos deuses por Prometeu e os cânticos conselheiros das musas, o insuperável traço do talentoso e a obsessão do gênio.

O poder de criar é admirado e temido desde os antigos e invade a imaginação daqueles que viam nos mitos a dívida e o castigo divino do humano diante do saber. A sciência adquirida com o roubo da maçã no paraíso ou sua variação no mito de Prometeu simboliza a aspiração humana para transcender seus limites e também o medo e receio diante do conhecimento proibido. Essa dualidade entre a força criativa de mudança e da segurança prometida pelo já estabelecido forma uma tensão pelo potencial de destruição que a inovação pode trazer para os modos de vida, desafiando os elementos já definidos na cultura (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019).

Essa dualidade existente se mantém em todo o percurso histórico. Na Grécia antiga, podemos observar outros mitos em que as invenções que desafiavam os Deuses, tal como as asas de cera desenvolvidas pelo pai de Ícarus, Dédalos, derretem com a tentativa do jovem de alcançar o mais alto dos céus (WOODARD, 2008). A problemática da justa medida humana (a *húbris*) e o risco de ultrapassá-la percorrem a imaginação grega e também o mundo medieval, que toma a criação como fruto da

inspiração divina, embora os desvios do pensamento tradicional pudessem conduzir a punições.

No humanismo renascentista, a inventividade e a razão foram os enfoques, assim as personalidades de gênios inventores, como Leonardo Da Vinci, representavam o que era tido como o exemplo de ser humano na Renascença. Com a maior presença da individualidade, a capacidade de criar passou a ser percebida mais a partir dessa capacidade individual. Essa ênfase na razão e progresso caracteriza o iluminismo, promovendo a busca do uso da razão para a solução dos problemas que acometiam a sociedade. A força desse progresso era temida a tal ponto que algumas figuras do próprio movimento iluminista, como Rousseau, se encontravam fora das universidades que naquele momento se viam mais relacionadas às posturas conservadoras (WEINER, 2000).

O investimento do projeto humano presente no mundo Iluminista deixa sua marca nos movimentos sociais posteriores (como o Positivismo na Filosofia, a Revolução Industrial no desenvolvimento tecnológico e o Romantismo nas artes e literatura), intensificando a importância social do poder criativo para o contexto do desenvolvimento econômico, como também o valor da individualidade no contexto social (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019).

A contemporaneidade é regida pela mesma estrutura do problema proposto, pois temos, ao mesmo tempo, uma tensão relacionada a um conservadorismo dos costumes e ideias, acabamos também ligados a propostas tecnológicas que têm desafiado a própria sociedade em sua organização e que demanda mais e mais revisionismo de suas regras para se adequar ao constante movimento de inovação.

Como em nenhum outro tempo, há busca pela capacidade de inovar e, assim, a criatividade passa a ser um tema de grande investimento de pesquisas e acaba por ser abordada por diversos ângulos nas mais diversas ciências (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019). Para além disso, os tempos atuais são preenchidos por tentativas de facilitar ou otimizar processos, pela busca de ferramentas mais úteis e que possibilitem mais agilidade na realização de tarefas, assim como uma maior integração com as demais pessoas, o que também promove maior compartilhamento de informações.

A maneira como esse conhecimento é compartilhado aumenta a produção e adaptação de modos de saber que ampliam a cultura conforme as pessoas atuam sobre um mesmo objeto de conhecimento. Conforme Glaveanu e Kaufman (2019b), a

*tendência contemporânea de se compreender a criatividade converge a tensão da proposição de algo inovador ou a aplicação apropriada de já conhecido em uma dada tarefa.* Esses autores apontam que se pode adicionar a essa concepção a busca pela alta qualidade, a potência do surpreender, além da estética, da originalidade e da criação de um produto (GLAVEANU, KAUFMAN, 2019b).

Esse amparo para a discussão da criatividade aponta, mais uma vez, para a dificuldade em sua abordagem e definição. Glaveanu e Kaufman (2019b), na tentativa de organizar as principais abordagens do tema no século XX, apontam o valor de Rhodes (em 1968) como um dos primeiros esforços sistemáticos em explicitar o que é a criatividade, sendo o resultado de sua revisão de literatura uma abordagem individual de como se opera a criatividade. Esse modelo é condensado na noção dos '4 Ps': pessoa (*person*), produto (*product*), processo (*process*) e ambiente (*Press*). Tal ênfase na operatividade desse conceito é encontrada no esforço de Glaveanu (em 2019), ao propor uma versão que considera mais o peso social e ambiental, propondo como categorias os '5 As': atores (*actors*), audiência (*audience*), ações (*actions*), artefatos (*artifacts*) e possibilidades (*affordances*).

Enquanto Rhodes investiga a natureza da pessoa criativa e o que significa ser criativo, a proposta de Glaveanu questiona de que modo os atores se relacionam com a audiência para a criação, questionando também as bases materiais e históricas para a realização de uma obra (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b).

O modelo de Kaufman e Beghetto, proposto em 2007, avança a discussão desse modelo ao propor nos '4 Cs' a distinção entre o 'Pequeno C' (criatividade cotidiana) e o 'Grande C' (eminência criativa). Propõe-se uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem para o constructo que começa em um 'Mini C', que se trata dos insights pessoais que podem levar ao reconhecimento dos demais e ser considerada como criatividade cotidiana. O cultivo dessa prática pode desenvolver-se para o reconhecimento da posição profissional da criatividade (Pro-C), cujo esforço e impacto social podem levar ao 'Grande C' que é o reconhecimento da criatividade por seu impacto social significativo (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b).

Os três modelos apresentados aqui tratam da difícil tarefa de se estabelecer o fundamento da criatividade. Ou seja, a definição desse conceito aponta para uma imprecisão, apesar de se estabelecer sempre uma relação entre a pessoa e o meio vivido, independentemente da abordagem adotada.

Essa dificuldade estrutural em delimitar o que considerar ao se tratar da temática da criatividade é consistente com a inadequação histórica que leva da noção da inspiração divina, passando para a noção de talento e genialidade, até a noção de processo de criação. É esmaecida a presença de como se dá a criação, assim como o conjunto de relações que a ela pertence, contudo, mantém-se a noção da presença da pessoa e da necessidade emergente, algo que parece conter essa noção histórica conceitual que leva ao conceito de criatividade na contemporaneidade.

Avançamos para as abordagens cognitivas da criatividade, nas quais se destacam inicialmente os estudos de Wallas que, em 1926, propôs abordar a criatividade como um processo que relaciona 05 estágios: preparação, incubação, sugestão, iluminação e verificação (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b). Conforme os autores, o impacto dessa obra de Wallas tem ecos até hoje, sendo comum encontrar os 4 estágios da criatividade (normalmente o estágio da sugestão acaba sendo suprimido na literatura contemporânea) e percebe-se um modo de abordar o problema mais próximo da emergência e realização dos processos cognitivos da criação (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b). Contudo, foi em 1950 que Guilford marca o campo demandando mais atenção do meio acadêmico à temática da criatividade (JOSGRILBERG, 2020; GUILFORD, 1950).

A própria contribuição de Guilford ao campo foi a inclusão da noção de pensamento divergente e pensamento convergente, sendo essas tidas como duas etapas do processo criativo. Divergir seria o momento em que a pessoa se coloca em ampliação de ideias e possibilidades conceituais para um processo posterior de conversão dessas ideias rumo à concepção do objeto idealizado (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b; GUILFORD, 1950).

A criatividade ainda foi associada ao conceito de inteligência na teoria triárquica de Sternberg (MIRANDA, 2002). A inteligência nesse modelo sempre daria uma interdependência entre habilidades analíticas, criativas e práticas. Desse modo, a criatividade poderia ser cultivada e desenvolvida no curso da vida (GLAVEANU; KAUFMAN, 2019b).

Glaveanu e Kaufman (2019b) ainda discorrem em sua revisão bibliográfica a respeito das teorias da criatividade sobre a teoria da variação-cega e retenção seletiva de Campbell, de 1960, que foi atualizada por Simonton, em 2011, no sentido de explorar a noção da criatividade e inovação a partir de uma noção evolutiva na qual o valor da ideia é que garantiria sua manutenção. Essa aproximação com a teoria da

evolução significa tratar a prevalência de ideias mais fortes e adaptáveis sobre outras menos importantes para o conjunto social.

Cabe ainda destacar a teoria das associações de Mednick, cuja concepção ressalta a importância das associações para a constituição de ideias. E o modelo de Genevieve, que enfatiza a criação de representações mentais iniciais, podendo ser refinadas no curso da geração até a exploração das ideias (Glaveanu; Kaufman, 2019b).

Essas abordagens cognitivas que acompanhamos mudam o enfoque da delimitação dos elementos constituintes da criatividade para os processos mentais e metacognitivos que lhe são constituintes. Se, no primeiro caso, persiste a presença da pessoa e do meio, no segundo, a pessoa se encontra esvaziada a partir da elevação dos seus processos executivos. Embora tais processos mentais tratem da criatividade, recorda-se da provocação do psicólogo existencialista Rollo May (1994) ao afirmar que o artista acha interessante o discurso sobre o criar, mas que esse não teria a ver com seu próprio processo criativo.

A dificuldade se mantém, juntamente com o embaraço existente para a definição da criatividade. O mérito das abordagens até o momento apresentadas se dá pelo esforço em explicitar a maneira como o campo tem sido abordado, do mesmo modo que a ênfase nas polaridades nos revela a necessidade de se reconhecer o lugar da criatividade na existência a fim de tocar seu lugar em meio às vivências e de explicitar sua presença como forma de lidar com essa dificuldade.

A consistência dessa dificuldade é apontada na chamada (in)definição proposta por Josgrilberg (2020) e inspirada em David Bohm, cuja discussão partiria da impossibilidade de se descrever a criatividade com palavras, mas a partir da descrição e da metáfora. Para Bohm (2012) a criatividade não pode ser considerada como algo fechado a uma estrutura física, mas pertencente ao reino da subjetividade, da intimidade da pessoa com seu objeto de conhecimento, assim pode-se reconhecer tanto esse fenômeno na atitude de Anne Sullivan no processo educativo de Hellen Keller, na genialidade de Albert Einstein, como na vida de diversos artistas.

Josgrilberg apreende essa linha de pensar de Bohm e evoca o poema sobre Faya Ostrower, por Carlos Drummond de Andrade, que a decupa do seguinte modo: “Faya é um fazer, filtrar e descobrir as relações da vida e do visto” (ANDRADE, 2012, p. 101 *apud* JOSGRILBERG, 2020, p. 201). No trecho destaca-se como a atuação da artista trata-se de uma ampliação dos modos de ser daquilo que é participante das

relações culturais, a arte, nesse sentido, revela-se criativamente ao lançar a cultura para além dela própria e, nesse sentido, se compreende a linha final do mesmo poema: “o dia em flor no dia”, um desabrochar revelador da verdade do ser do dia numa flor que já não é semente, nem broto, mas flor – seu estado máximo enquanto ainda não é decadência.

Josgrilberg (2020) ainda aproxima sua discussão da perspectiva sociobiológica de Edward Wilson ao destacar a proposição do biólogo em seus estudos sobre a criatividade como uma atividade humana distintiva de outros animais, ou seja, característica inata e pertencente a toda a espécie enquanto força motriz rumo a originalidade.

A aproximação fenomenológica realizada por Josgrilberg (2020) ao problema da criatividade na discussão junto a Bohm, Ostrower e Wilson carrega seu movimento de (in)definir a criatividade a partir desse reino da subjetividade, mas pela participação da vida, assim como dos demais atos existenciais pertencentes tanto a vida dos sujeitos como a cultura a qual os autores pertencem.

Ainda dentro de uma proposta fenomenológica se destaca o trabalho de Ramirez (2010) que propõe, como ponto de partida, a noção de criatividade como criação de realidade. Sua obra parte da noção da estética, mas visa ultrapassar essa posição ao questionar a ideia da arte como representação do real, propondo a discussão da criação da realidade a partir da arte.

No início de seu artigo *Creativity* o autor evoca o pensamento merleau-pontiano presente em *O visível e o Invisível*: “o ser é que requer de nós a criação para que possamos experimentá-lo”. Não há criação sem criação de si mesmo, sendo o próprio ser desenvolvido na intimidade experimentada com sua obra, que constrói também a possibilidade da realidade compartilhada e que sempre será revista aos olhos de outros pertencentes à mesma cultura (RAMIREZ, 2010).

A obra não pertence a si mesmo, mas ao público que a avalia e a absorve em seu meio diante de suas próprias necessidades. Esse movimento trata a criatividade de modo mais próximo ao criador, cuja obra expressa ao mundo algo que ele já carrega em si. Melhor dizendo, o autor descobre sua verdade a partir da realização do produto de seu trabalho (MERLEAU-PONTY, 2004).

Os posicionamentos discutidos por Josgrilberg e Ramirez avançam para uma perspectiva existencial do fenômeno da criatividade, se ocupando menos da pessoa ou do objeto delimitado como criatividade, e mais de sua natureza e significação.

Avançaremos, agora, na tentativa de compreender mais esses fenômenos a partir do campo da psicologia, neurociência e a educação.

## **2.1 A criatividade a partir da Psicologia**

Compreender o campo da psicologia implica explicitar o entendimento de humano pressuposto em cada uma das maneiras de abordar 'quem é o humano considerado', assim como explicitar o campo de estudos dentro da ciência psicológica de que parte o autor.

Partiremos aqui da análise de algumas das principais teorias da aprendizagem de J. Piaget, L. Vygotsky, H. Gardner, J. Bruner, da psicologia social da criatividade de T. Amabile, da abordagem de M. Csikszentmihalyi da teoria do fluxo e da personalidade criativa, as abordagens integrativas da criatividade de D. K. Simonton e de T. Lubart, além das compreensões neurocientíficas a partir dos autores A. Brandt e D. Eagleman e de E. Goldberg.

A teoria piagetiana de aprendizagem considera a formação da mente a partir da busca por equilíbrio e homeostase entre processos de assimilação dos elementos de mundo que são apreendidos e organizados esquematicamente a partir de um segundo processo de acomodação. Ambos os processos visam a equilibração como modo de adequação do saber constituído. Piaget compreende que, por meio do incessante acesso sensório-motor, esses processos se dão no mundo, havendo a consolidação de processos estruturais do pensamento que rumam a uma operatividade plena e formal desde a infância até a adolescência (PIAGET, 1979).

A criatividade e a imaginação em Piaget podem ser entendidas como vias intermediárias entre o conteúdo acomodado e a ação da pessoa no mundo que assimila um novo conteúdo em movimento dialético (equilibração). A abstração é entendida como elemento essencial para se pensar a reorganização de esquemas cognitivos e para a adaptação contínua em meio ao ambiente (LUZ, 1994).

A inventividade poderia ser comparada a um 'ciclone da criação' dada a perspectiva elíptica entre a assimilação, acomodação e equilibração, sendo o ensino de jovens um processo rumo a considerar a criação como resultado desse processo (BORGES; FAGUNDES, 2016).

A perspectiva piagetiana é essencialmente uma teoria da inteligência e da formação cognitiva. A proposta que analisamos a seguir é a teoria da aprendizagem

segundo Vygotsky, cuja perspectiva é interacionista e sócio-histórica (FONSECA, 2008).

No entendimento do desenvolvimento a partir de Vygotsky se dá ênfase à inclusão da pessoa em seu contexto cultural e social, não podendo se tomar o humano apenas por sua biologia, mas partindo também da mediatização cultural (FONSECA, 2008). As funções psíquicas em Vygotsky emergem das interações sociais e culturais, sendo o próprio movimento constituído a partir dessa interação com o meio (FONSECA, 2008).

Segundo o autor, a imaginação pode ser compreendida como capacidade inerente a todos os seres humanos, um processo mental que ultrapassa a reprodução das informações ao desenvolver atividades criadoras. A criatividade aqui possui uma relação cultural e social e o humano participa das construções histórico-sociais a partir de suas contribuições (CARVALHO, 2017a).

Partindo dessa proposição, como proposta educacional de criatividade, Carvalho (2017a) entende que a discussão de textos literários, assim como a análise de produções artísticas mediadas pelo professor seriam capazes de fazer florescer a sua fantasia e criatividade.

Um modelo mais abrangente e divergente dos anteriores foi a proposta das inteligências múltiplas de Gardner, uma teorização que partiu de experimentos do autor que percebeu a disposição das pessoas no desenvolvimento de diferentes modos de ser inteligente (no sentido linguístico, lógico-matemático, espacial, musical, naturalista, cinestésico, interpessoal e intrapessoal) (DAVIS; CHRISTODOULOU; SEIDER; GARDNER, 2014).

Essa teoria é amplamente discutida e difundida no campo da educação, mas considerada frágil do ponto de vista experimental. Contudo, o autor defende que é o acúmulo de evidências de suas proposições que as valida (DAVIS; CHRISTODOULOU; SEIDER; GARDNER, 2014).

Essa possibilidade de diferentes entendimentos e talentos possibilita a construção de propostas educacionais mais amplas e inclusivas, não focadas apenas nas propostas de ensino formal, mas na proposição do uso de diferentes recursos que ampliam a exploração das potencialidades dos alunos na escola (ALBINO; BARROS, 2021).

A proposta de aprendizagem de Bruner fundamenta-se na crítica do desenvolvimento em Piaget e Vygotsky, além da teoria da comunicação de Chomsky

(BRUNER, 2013). Para o autor, o processo de aprender se dá a partir das narrativas culturais e das relações intersubjetivas, sendo o conhecimento formado a partir de esquemas mentais que organizam o mundo. Aprender seria sempre uma construção ativa que demanda da relação entre as pessoas pertencentes à mesma sociedade.

A perspectiva de aprendizagem do psicólogo é culturalista e é por meio das mediações culturais, da descoberta e da experiência que se formam saberes. Sua crítica ao computacionalismo baseia-se no seu entendimento de que a comparação da organização cerebral com um computador pode auxiliar a compreensão de alguns processos, mas falha na abordagem das dicotomias da experiência humana (BRUNER, 2013).

Nesse sentido, toda a aprendizagem é descoberta e criação. Sua posição pedagógica pode ser compreendida a partir de atividades reflexivas e guiadas de modo a, progressivamente, dar independência aos estudantes rumo à independência do seu professor/cuidador (OZDEM-YILMAZ; BILICAN, 2020).

A abordagem de Amabile (1996) é uma das mais marcantes dentro da psicologia da criatividade. Sua perspectiva conceitual integra fatores sociais e motivacionais para compreender a criatividade e destaca que a motivação extrínseca não seria o bastante para alguém ser criativo, havendo um grande fator de agência interna (motivação intrínseca) para formar o interesse e dedicação da pessoa criativa na realização de suas tarefas. Em si, os principais fatores para esse modelo de criatividade para Amabile são: habilidade de domínio, processo criativo e motivação intrínseca (ALENCAR; FLEITH, 2003).

A autora destaca que, especialmente para aqueles que detêm apenas motivação extrínseca e que busariam ser mais criativas, é relevante o cultivo de uma cultura de avaliações construtivas, reduzir a pressão por recompensas, assim como melhorar a qualidade do ambiente de trabalho e estudos, além da modelagem de comportamentos criativos, tais como a busca por professores, mentores e colegas que possibilitem o desenvolvimento de uma espécie de cultura criativa (AMABILE, 1996).

O psicólogo Csikszentmihalyi escreve duas obras que frequentemente são relacionadas ao campo da criatividade, sendo a primeira sua proposição a respeito do conceito de fluxo (*flow*), entendido como um estado de imersão na atividade de tal modo que a pessoa perde a noção de si mesma no curso da atividade e a ação e consciência se fundem no processo de realização da tarefa que encontra grande nível de satisfação e concentração (CSIKSENTMIHALYI, 2008). Embora não seja possível

para uma pessoa conscientemente adentrar no estado de fluir com a atividade, entende-se que é importante o engajamento na tarefa a partir de metas claras, equilíbrio entre as habilidades e desafio na tarefa, feedback constante e imediato, concentração e senso de controle (CSIKSZENTMIHALYI, 2008).

Uma segunda abordagem de Csikszentmihalyi (1997) centrou-se na análise de personalidade de pessoas criativas em seus campos de atuação, visando uma compreensão sistêmica do que faz uma pessoa criativa. O psicólogo define a criatividade a partir do diálogo com outros autores como Gardner, Sternberg, Simonton e Amabile para apontar para a criatividade como fruto de um sistema no qual suas fases seriam: incubação, insight, avaliação e elaboração de ideias. O autor nota que nem todas as pessoas criativas são geniais e que a criatividade possui regras internas dentro de seus próprios domínios (sejam as artes, tecnologia, ciências etc.). Destaca-se em sua pesquisa a importância da motivação e compromisso com o campo de estudos, assim como a dedicação e sacrifício pessoal para se realizar a obra pretendida (CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

Como apontamento rumo ao uso das contribuições do autor para a educação da criatividade pode-se considerar a mediação da atividade visando promover experiências de fluxo, assim como oferecer oportunidades de experimentação e de grande variedade de experiências (CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

A abordagem integrativa de Simonton (2004) analisa a criatividade e a genialidade nas ciências a partir da distinção entre as perspectivas de: lógica, genialidade, *zeitgeist* e acaso. Para o autor, essas perspectivas têm grande impacto na biografia que leva à compreensão da criatividade nas ciências partindo de sua revisão bibliográfica da vida e obra de pessoas criativas no campo científico (SIMONTON, 2004).

Uma perspectiva integrativa de criatividade foi proposta pelo psicólogo francês Lubart (2007), cujo destaque é dado a complexidade da noção de criatividade, sendo difícil delimitar pontos suficientes para tomá-la cientificamente. O autor francês integra conhecimentos de diferentes abordagens, como a noção de inteligência, aspectos conativos (motivacionais), emocionais e ambientais, para discutir a natureza da criatividade. Para o autor, a criatividade se desenvolve desde a infância e depende de experiências de vida e conhecimentos acumulados para seu pleno emprego (LUBART, 2007).

As perspectivas das neurociências da criatividade destacam as obras de Brandt e Eagleman (2017) e Goldberg (2018). A dupla de autores parte da concepção de que a criatividade é um fenômeno tipicamente humano que molda o mundo por meio da transformação e manipulação de experiências e informações já existentes. A criatividade seria um processo de reemprego das estruturas já fixadas no cérebro, que são dobradas, quebradas ou misturadas com o objetivo de construir a novidade (BRANDT; EAGLEMAN, 2017).

Os autores explicitam que a existência de uma reserva cognitiva não comprometida proporciona a flexibilidade mental para mediação dessas transformações no comportamento, assim como no conhecimento (BRANDT; EAGLEMAN, 2017). Os autores dão ênfase a estruturas cerebrais como o córtex pré-frontal, relacionado à tomada de decisões, o neocórtex, em função da associação e integração de informações sensoriais e experiências passadas, o hipocampo, no que se relaciona à memória e a sua atualização em novos conhecimentos, além da rede de modo padrão que atua no descanso e devaneio no sentido de divergir saberes (BRANDT; EAGLEMAN, 2017).

A importância da experiência vivida é colocada como de grande relevância para essa formação cognitiva e, nesse sentido, a promoção de experiências escolares diversas e positivas em relação ao uso de recursos imaginativos e a integração de saberes rumo à resolução de problemas é positivo para o fortalecimento das estruturas cerebrais no sentido do desenvolvimento da criatividade (BRANDT; EAGLEMAN, 2017).

A obra de Goldberg (2018) aborda a emergência da criatividade a partir da dinâmica entre diversas áreas e processos neurais. A integração cerebral leva à consideração da presença de muitas criatividades (como musical, matemática, linguística) e que envolvem processos relacionados à saliência, que é a capacidade de identificar e focar objetos de importância e evitar seu sequestro (por meio de atividades potencialmente irrelevantes que levam à dispersão da atividade ou mesmo que amortecem a capacidade cerebral de estabelecer relevância) (GOLDBERG, 2018).

O neuropsicólogo destaca o papel da memória para a formação de representações mentais, que, por processos de reconhecimento de padrão e reorganização, podem levar à formação de conceituações novas (GOLDBERG, 2018). Os lobos frontais e o hemisfério direito recebem tratamento especial nos processos

relacionados à criatividade dada a natureza do último em realizar um processamento holístico, reconhecendo padrões gerais e contextos, facilitando a organização linguística no cérebro e a tomada de decisão (GOLDBERG, 2018).

A posição de aprendizagem e criatividade para o autor relaciona-se aos processos dinâmicos do cérebro que, partindo de diferentes estruturas especializadas, facilitam a integração de novos conhecimentos a partir de outros já consolidados anteriormente. Nesse processo, o córtex pré-frontal desempenha um papel central, por estar envolvido na avaliação e adaptação das novas informações, enquanto a rede de saliência auxilia na priorização e foco no objeto de interesse (GOLDBERG, 2018).

O autor também destaca que processos de exploração e aprofundamento de conhecimentos, assim como o descanso da rede de modo padrão, que permite a interrelação da conectividade cerebral (e neuroplasticidade). Isto ocorre entre a precisão existente nas análises do lado esquerdo do cérebro e a generalidade e imaginação propiciada pelo direito, facilitando descobertas e formações de ideias a partir da reserva cognitiva disponível (GOLDBERG, 2018).

As propostas educacionais que tomam as neurociências nos processos de ensino-aprendizagem privilegiam a consideração das estruturas cognitivas, tais como a memória, funções cognitivas superiores, atenção e emoções, como aporte primário ao educar (COSTA, 2023). O conhecimento, a criatividade, assim como qualquer proposição, dependem mais do cérebro do que de qualquer outro processo de relação com os outros ou com o mundo.

As teorias psicológicas da criatividade apontaram para uma compreensão do indivíduo sobre o que se trata aprender e criar. Contudo, conforme visto na seção anterior, percebe-se que a noção de criatividade demanda um melhor delineamento para que se possa discuti-la no campo da educação e, assim, ser possível avançar rumo à discussão de uma epistemologia da aprendizagem para a criatividade.

### 3. A CRIATIVIDADE NA CONSTITUIÇÃO HUMANA

Em nossa primeira investida na compreensão da criatividade, podemos entender as diferentes maneiras como esse termo foi empregado no curso da história, além de destacar as reflexões de pensadores que acabaram, direta ou indiretamente, trabalhando com o termo e com suas consequências para o campo da educação no Brasil.

Aqui, pretendemos aprofundar a investigação sobre a criatividade, buscando compreender como essa é reconhecida no horizonte humano. Ou seja, trata-se de localizar estruturalmente sua presença no mundo vivido. Para tanto, cabe empregar uma metodologia que permita adentrar nesta estrutura, pendulando a reflexão entre o polo das relações humanas e do indivíduo, a fim de delinear melhor o que se quer dizer com criatividade. Carecemos de uma fenomenologia da criatividade.

Contudo, vale antes inquirir, se as perspectivas anteriormente apresentadas no capítulo 01 já não realizam essa mesma empreitada em seu esforço científico de explorar o mesmo tema de nossa pesquisa. Entendemos que a luz posta por metodologias que valorizam nossa biologia sobre o objeto de estudo ou mesmo nossa sociabilidade acabam por esmaecer os aprendizados possíveis a respeito dele. Não se visa negar os possíveis ganhos que a via objetivista, focada nas neurociências, agrega ao saber da criatividade. Apenas assumimos aqui a posição de contribuir com uma maior fidelidade com a descrição de como a criatividade aparece no horizonte humano, dialogando ocasionalmente com as perspectivas anteriormente citadas.

A proposição de uma epistemologia para a educação da criatividade configura-se como uma cartografia da existência, possibilitando adentrar o movimento constitutivo do ser, da criação e da tomada da novidade como signo inserido em uma cultura. É considerar os acordes errantes de um adolescente tentando desvendar o violão, o esforço de um acadêmico buscando novas maneiras de se investigar seu objeto de pesquisa, a discussão de uma equipe em busca da inovação ou ainda os traços de artista tentando compreender sua própria “voz”, não deixando de lado a maneira como as novidades impactam diferentes contextos sociais e modificam os modos de socialização.

Cabe reconhecer aquilo que reside em comum entre essas experiências acima citadas, além de todas as outras que são consonantes com a *essência da criatividade*.

Pode-se, assim, delinear melhor esse fenômeno que tratamos por reconhecer, na própria experiência humana, os diferentes modos pelo qual essa se apresenta e, desta forma, ultrapassar as confusões presentes nas diferentes emanações desse conceito no curso da história do pensamento, bem como nas diferentes compreensões dessa a partir das tomadas científicas.

Propor uma fenomenologia da criatividade, como anteriormente citamos, trata-se de sorver das relações vividas a essência desse fenômeno para, posteriormente, reconduzi-lo às relações compartilhadas, à historicidade e mesmo às fundações das quais poderão partir quaisquer edificações científicas. Para essa finalidade, primeiramente apontaremos correlações entre a fenomenologia e o conceito de criatividade, explorando onde essa também aponta seus recursos metodológicos para compor essa epistemologia de um educar que tenha como horizonte a criatividade do ser, posteriormente faremos uma aparente bifurcação ao posar nossa atenção na relação da criatividade como potência expressiva do ser e essa como elemento sempre presente na sociabilidade e cultura.

### **3.1 A criatividade como berço do pensar filosófico e a fenomenologia**

Ao se propor um movimento de conhecer um dado mundano, independentemente desse se tratar de algo concreto ou imaginário, a primeira dificuldade encontrada é a *posição de conhecimento* assumida diante desse objeto.

A própria linguagem utilizada e os termos empregados já implicam uma posição a respeito do que é o conhecimento, ainda que implicitamente. Ao se dizer “objeto”, por exemplo, evoca-se uma tradição e linhagem do pensamento filosófico que distingue o sujeito e o objeto, sendo leviano seu simples emprego por hábito (LUCKESI, 2021).

O mero uso cotidiano dessa distinção entre sujeito e objeto a partir dessa voga linguística aponta para o quão bem sedimentada na cultura essa noção do que é conhecimento se encontra, ainda que seja apenas uma posição possível e que nem sempre reflete exatamente o que cada pessoa gostaria de dizer sobre o que é conhecer (BUZZI, 1983).

A forte distinção entre sujeito e objeto esvazia o lugar do corpo nessa relação, ao ser esse mesmo um ‘objeto para’ (destinado a) uma consciência arbitrária, que detém as possibilidades de verificação e catalogação anátomo-morfológicas do real.

É nesse sentido que se dá a recomendação de Luckesi (2021) aos autores de sempre refletir o que visam com o emprego de cada um dos termos de uma sentença, para não cair no equívoco de perder precisão com aquilo que pretende dizer em relação àquilo que se costuma ser dito sobre determinado assunto.

Obviamente, a discussão proposta até esse momento não se refere a evitação do uso dos termos ou sua exclusividade dentro de um cerco semântico específico, mas sim do necessário reconhecimento da profundidade destes conceitos na história do esforço humano em dar-se conta de quem ele mesmo é – sendo esse o campo da ontologia – e o que é o conhecimento para ele – o campo da epistemologia. Cabe, portanto, sempre saber o que se assume como pressuposto ao colocar em moção esse campo linguístico.

Essa relação também se aplica para os traços de um artista em uma tela, que pondera o real a cada pincelada, assim como ao professor, que faz acenos a toda reflexão sobre o educar em cada ato com o qual aborda a criança na sala de aula. Cada gesto humano guarda em si tanto a liberdade do instante como sua dupla comunicatividade: com as demais pessoas do presente com quem se comunga o gesto dado, como também com a historicidade humana. Assim, cada gesto não é algo simplesmente pueril, mas carregados pela ressonância das relações que a antecederam.

Não apenas a história do conhecimento e das ciências, mas todo o saber humano se encontra vivo e dialeticamente posto em relação às suas bases constituintes, havendo sempre a necessidade de examiná-las para evitar equívocos e injustiças, tanto com o passado como com seus herdeiros. Nesse sentido, Luckesi (2021) resgata em Buzzi (1983) a reflexão de que

“consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente, quem vive possui uma filosofia de vida, uma concepção do mundo. Esta concepção pode não ser manifesta. Certamente ela se aninha nas estruturas inconscientes da mente. De lá ela comanda, dirige-lhe os passos, norteia a vida. A vida concreta de todo homem é, assim, Filosofia. O campônio, o operário, o técnico, o artista, o jovem, o velho, vivem todos de uma concepção de mundo. Agem e se comportam de acordo com uma significação inconsciente que emprestam à vida. Nesse sentido, pois, pode-se dizer que todo homem é filósofo no sentido usual da expressão (p.36)”.

A maneira mesma de agir de uma pessoa já carrega um *ethos* implícito, que ressoa tanto com a história de sua cultura como seu tempo vivido. Percebemos isso na forma como o humor contemporâneo discute o declínio do foco nas minorias visto em décadas passadas para destacar a subjetividade do dominador, bem como ao

abordar a cultura heteronormativa e a questão estrutural do racismo em nossa sociedade. Todas essas relações rediscutem a maneira como se dá nossa sociabilidade, bem como como ponderamos a nós mesmos, nossa cultura e modos de interação.

Compreende-se que, no instante presente, as noções já vividas se comunicam com necessidades ainda não plenamente atendidas, forjando a novidade, tomada aqui como o produto do fenômeno criatividade. Havendo assim um sentido amplo que pode ser identificado em praticamente qualquer ponto de uma cultura como bem específico ao se direcionar como *uma tensão existente entre o passado e o presente cuja síntese é a novidade* (MAY, 1994).

Contudo, ressurge a questão do conhecimento como problema, antepondo a criatividade como um fenômeno vazio e do qual nada se ganha, uma vez que o conhecer, numa perspectiva dualista, nada seria senão algo como a incidência de luz que, ao passar a iluminar algo, deixa sem mistério o espaço que ganhou contornos dada a presença da luz (MERLEAU-PONTY, 2006b, 2009). Nessa mesma postura dualista, nenhuma criança poderia ser entendida como criativa, pois não possuiria uma consciência suficientemente formada para assumir-se diante da historicidade e não poderia nomear adequadamente as novas correlações realizadas.

Contudo, esta posição não é aceitável. A posição dualista privilegia a verificação do real pelo cientista e tem como sentido aquilo que é julgado como adequado a partir de sua inspeção. Sendo assim a novidade, nesse contexto, o avanço dos instrumentos e o refino de sua calibragem, o que resumiria a relação do passado com o presente a uma edificação na qual os andares anteriores somente cabem ser visitados para a revisão de um conceito e não serviria à reflexão da conduta que levou à constituição do conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2009).

A criança descobre o sentido da novidade ao surpreender-se com a beleza do entorno. Seu passado pode não carregar o peso do tempo vivido e do saber formal de um adulto, mas ela ainda está situada no contínuo da temporalidade por meio do enredo das próprias vivências, que o brincar e o conviver com os outros oferece. Nesse contexto, há elementos suficientes para a dialética entre um curto passado e um inconsistente presente que revelam as novas e incríveis possibilidades do movimento corpóreo ou mesmo do quicar de uma bola.

A compreensão do que é o “sentido” desse enredo demanda reconhecer a posição de saber a ser explorada, do mesmo modo a questão do uso dos termos e o problema do que é o conhecimento (BUZZI, 1983).

Se entendemos a reflexão acerca da criança como verdadeira, então o sentido não pode ser entendido como uma doação arbitrária de significado a partir de uma verificação sobre aquilo que é percebido, pois pressupõe-se ali a surpresa no horizonte, que revela a potência do movimento do corpo, assim como da descoberta das possibilidades da bola, ou seja, o valor do polo do mundo para a constituição de sentido (MERLEAU-PONTY, 2006b).

Por essa descoberta do movimento do corpo e da bola, sendo ambos participantes do movimento de brincar da criança, torna-se inviável assumir uma posição de controle sobre toda a experiência. Em vez disto, há uma abertura para a composição do sentido que se faz e refaz na lida da existência.

Trata-se, então, de partir de uma outra base possível para fundar o conhecimento, uma perspectiva capaz de abarcar não apenas a relação de uma consciência constituinte, mas também os contornos do mundo que participam dessa edificação.

É imprescindível considerar, como fonte do conhecimento, as estruturas materiais e imateriais do mundo e dos objetos, ou seja, a *hylé*: aquilo sempre visado em qualquer atividade reflexiva. O amorfo indiferenciado que compõe toda a estrutura material que sustenta o real e o irreal, seja em cada contorno do mundo, ou no balanço que, de diferentes formas, nutre a vida, assim como em todos os elementos pertencentes aos vivos e mesmo nossa própria instância motora. Todos pertencem ao mundo e são possuintes de características inerentes que demandam ser consideradas para se fundar o saber (JOSGRILBERG, 2015).

Põe-se, então, não apenas uma consciência que dá o verbo para o real, mas que o visita ao saber-se pertencente a ele. Trata-se de sair de uma posição acima do mundo para participar dele junto com todos os demais, levando sempre em conta os aspectos preexistentes que dão condições ao percebido, bem como a nossa estrutura orgânica que nos dá a possibilidade de perceber e conhecer o mundo.

Partindo dessa preocupação, a fenomenologia se apresenta como um método investigativo privilegiado para adentrar as estruturas da existência, visando sempre um perceber ecológico dos elementos de mundo em relação à sua comunidade. Ou seja, considera-se toda a situação estruturante de um fenômeno para se encontrar a

sua verdade, evitando sempre o movimento da poda, tão comum nas ciências cartesianas que, pretendendo investigar um dado objeto, acabam por seccioná-lo de seu contexto, sacrificando-o por privilegiar uma parcela dessa estrutura (MORAN, 2002).

Dada a sutileza da noção de criatividade como potência de edificação da novidade a partir do criado e disseminado por toda a cultura, compreende-se como impossível dessa noção ser bem delineada sem um movimento fenomenológico que a apreenda dentro movimento da existência, para não se correr o risco de a extirpar da estrutura corpo-mundo na qual surge para dar lugar à novidade.

O posar da criatividade para a fenomenologia é, antes de tudo, atentar-se às situações mundanas em que ela aparece para reconhecer sua estruturação em meio ao vivido. Desta forma, visa-se captar o estrato dessa experiência para fazer emergir o fenômeno de nosso interesse.

Contudo, tal como a aurora dá lugar ao dia, a criatividade subitamente evanesce diante do edificar da novidade e, do mesmo modo que é possível falar longamente sobre a beleza da aurora e do valor da criatividade, existe um certo enredo ou movimento nessa dialética entre a passagem do nascer do sol e o início do dia, assim como da emergência da necessidade no agora, sua relação com as referências pretéritas à criação e à obra constituída é sempre herdeira de seu processo.

Este enredo, que trata da inseparável dívida do objeto criado com suas fontes, já se mostra presente em nossa aproximação com a criatividade ao apontarmos, ainda que brevemente, as posições sobre o próprio pensar do que é o humano e o que é o conhecimento que empreendemos nesse estudo. Sendo a proposta fenomenológica também fruto da criatividade e emergência de se encontrar novas maneiras de compreender a existência.

Já se encontra implícita na definição trazida por Merleau-Ponty toda a discussão filosófica que fica ao fundo e da qual a própria fenomenologia é herdeira. Ele nos diz que “a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência...” (2006a, p. 1).

Embora aparentemente clara, essa definição de essência carrega toda a discussão a respeito do que é o conhecimento. Essa também é a motivação de Husserl ao empreender sua fenomenologia, o matemático e filósofo propõe um novo ângulo que é exaltado na continuidade da explicação do filósofo francês: “Mas a

fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua facticidade” (2006a, p. 1).

Não se trata, para Husserl, de simplesmente idealizar significações para um sujeito, pois isso redundaria em limitar o pensamento a um idealismo ou psicologismo. Também não cabe restringir-se a catalogar todos os elementos presentes como na proposta empirista (GOTO, 2008). A novidade husserliana se encontra na hígida presença de um idealismo anteposto recursivamente por um materialismo que não permite maior redução um pelo outro, mas cujo encontro seria mesmo o “sentido” do conhecimento<sup>2</sup> (GOTO, 2008).

Assim, o movimento criativo presente na descoberta de Husserl se deu tanto na herança racionalista e empirista presente na história da filosofia quanto no positivismo reinante em sua contemporaneidade, do qual o matemático e filósofo foi um severo crítico (ZAHAVI, 2018).

O positivismo é uma proposição romântica, fruto da crença e encantamento humano pela forte industrialização e descobertas científicas realizadas no século XIX (ANTISERI; REALI, 2006). A visão do positivista sobre a humanidade é que essa se encontra em contínuo progresso e organização social, que só são possíveis de serem alcançados pela aplicação do método científico oriundo das ciências da natureza e das matemáticas para a solução de todos os males oriundos da falta de controle e de método (GOTO, 2008).

Se, por um lado, o intento positivista parece um gesto de bom grado, o excesso de confiança no olhar positivista para o mundo acaba por confundir a busca pela verdade com os dados obtidos em pesquisa. O que pode acarretar no problema de se deixar de questionar as maneiras como tais dados são obtidos e como nós mesmos podemos estar viesados no encontro de uma “verdade conveniente” (ANTISERI, REALI, 2006).

Tal risco pode ser visto na maneira como algumas ideologias se disfarçam de neutralidade, como se não existissem, em proposições de uma escola cujo modelo é “cívico-militar”, bem como na maneira como o corpo é tomado na contemporaneidade, conferindo privilégio massificado diante das diferentes cores, gêneros e modos de ser que compõe a humanidade.

---

<sup>2</sup> A natureza dessa novidade será apresentada ao tratarmos do método fenomenológico.

O otimismo ingênuo dos positivistas em reduzir toda a expressão das humanidades pode ser percebido na maneira como, por exemplo, na contemporaneidade, o fenômeno da criatividade ora é tratado como uma elaboração cerebral, ora como fruto unívoco das necessidades presentes na sociedade, ou ainda como um tipo de dom. Todas as posições são insuficientes para abarcar a complexidade do que trata.

Do mesmo modo, não se pode implicar que a criatividade se encontre amplamente na existência e é fruto tanto da pessoa que intui o feito como das relações de mundo que a levaram à realização. A profusão do fenômeno da criatividade não se restringe às maneiras ou contextos em que essa se realiza, mas também em 'como' ou 'onde se localiza'. Por essa mesma questão, toda a redução proposta ao investigá-la parece deixar algo de fora, não dando conta de tratar o que de fato é a criatividade.

Ao se tomar o próprio Husserl como agente criativo, tem-se não apenas a maneira como esse brandia a sua filosofia, mas todo o diálogo que estabeleceu com os filósofos e matemáticos anteriores a ele, assim como com o espírito e os problemas de seu tempo.

O movimento dessa criação filosófica implica que a 'nata' produzida pela efervescência de um dado pensamento sempre tem suas raízes naquilo que a sustenta, e que essa mesma estrutura também será uma verdade para as posições filosóficas posteriores. Assim operaram os filósofos anteriores à Husserl e toda a diáspora fenomenológica que veio a partir dele. Infiéis aos sistemas e às maneiras propostas de pensar, mas fiéis ao compromisso com o conhecimento.

A história da filosofia é uma confrontação, uma comunicação com os sistemas, análoga à que podemos ter com os homens. Por mais que os filósofos escolham, a sua escolha é sempre acompanhada, como à margem, de uma suspeita daquilo que a escolha deixa de lado. Toda a consciência de uma coisa é, ao mesmo tempo, consciência do que não é esta coisa. Cada escolha filosófica se destaca sobre o fundo do que não foi escolhido, e é por aí que os filósofos se comunicam; é este resíduo que mantém o diálogo entre homens, e, por conseguinte, com a história da filosofia (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 14).

Toda a filosofia, ao seu modo, também é fruto da criatividade de seu tempo.

O conjunto das ideias, crenças, hábitos e costumes de uma comunidade linguística sempre subsome enquanto sincronia de significações comungadas e vividas entre contemporâneos, àquelas existentes na diacronia de seu tempo, e serve também de fundação para as futuras gerações (MERLEAU-PONTY, 1984).

Luckesi (2021) nos diz que, ao abordarmos qualquer ideia, reside ali um mote filosófico, um modo de pensar implícito e que estrutura a própria maneira pela qual a pessoa aborda um dado problema. Escondida no fundo dessa mesma ideia, encontra-se a concepção de mundo e de conhecimento de quem a pensa, sua historicidade e relação com a cultura, quiçá sua posição diante dos entendimentos sociais propostos em relação a essa ideia.

Apesar de implícitas, essas fundações do pensamento acabam dirigindo nosso saber, influenciando, mesmo que de modo indireto e silencioso, o oculto que se encontra embrenhado em meio à cultura e aos modos de sociabilidade existente. A filosofia carrega a tarefa de ser a ciência das ciências, mas diferenciando-se destas por serem instituições de um dado campo científico. O filosofar é um constante tornar-se consciente das maneiras com que vivemos e conhecemos o mundo (BUZZI, 1973 *apud* LUCKESI, 2021).

Definir essas influências para nosso pensamento torna-se uma atividade difícil, que nos conduz a uma situação parecida ao dilema anedótico de se perguntar a um peixe sobre a experiência de estar molhado<sup>3</sup>. Nesse sentido, a pessoa tende a ter dificuldade em distinguir a propriedade, ou autenticidade, de seus pensamentos em relação às influências de sua história e cultura.

Há que se dizer o mesmo sobre a propriedade de uma ideia, uma vez que, em certa medida, ela pertence às relações sociais que conduziram sua possibilidade. Mas seria correto apartá-la de quem a concretizou? A originalidade também é fruto de suas influências, ainda que sempre se relacionando com suas origens.

A fenomenologia é a filosofia dos princípios e da incubação científica, pois explicita o modo de ser daquilo que se propõe a investigar, bem como suas origens na compreensão (GOTO, 2008; JOSGRILBERG, 2015; MORAN, 2002; ZAHAVI, 2018, 2019). Mas essa filosofia carrega em si as concepções que a anteviram, assim como seu compromisso com a facticidade (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Cabe entender essa facticidade como a maneira mesma pela qual percebemos o entorno e as possibilidades dali originadas, as quais se estruturam na linguagem e na historicidade, sendo esses meandros obstáculos para: “uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo

---

<sup>3</sup> Não sabendo o que é estar seco, como entender o que é estar molhado?

esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 1).

As distorções em relação a como percebemos os objetos são fruto da mesma sincronia de significações sociais e linguísticas que compõem nosso conhecimento e cultura. São ideias opostas que tensionam entendimentos e que ofuscam os fenômenos tais como são apropriados por nossa consciência, o que dificulta qualquer esforço no sentido de evidenciar esses fenômenos como eles são.

Se tomamos a criatividade como exemplo, podemos retomar a reflexão de Glăveanu e Kaufman (2019) que nos alertam de que essa é a versão atual de suas outras encarnações, tais como a genialidade, o talento, a inventividade ou a imaginação. Sendo tanto a criatividade como suas encarnações anteriores compreendidas hoje em um sentido diferente do que nos momentos históricos precedentes.

Se percebe, então, que a linguagem de cada tempo, assim como a maneira como se produz o conhecimento de cada época, influencia na abordagem dessa problemática (MERLEAU-PONTY, 2009, 2016). Na literatura científica, podemos observar como, em alguns casos, recorre-se rapidamente para abordagens específicas – seja a da psicanálise, das neurociências e mesmo de noções sociológicas a respeito do tema – escapando de aprofundar o conceito, se limitando a alocá-lo em alguma teoria pela qual se analisa o fenômeno.

Ao se substituir o contato com o mundo por uma via meramente explicativa, esvazia-se de sentido o refletir, assim como a possibilidade de conhecer a partir do contato com o objeto (MERLEAU-PONTY, 2009). Perde-se também o que Merleau-Ponty (2006a) menciona como “contato ingênuo com o mundo”, pois o perceber já se encontra carregado dessas interpretações e entendimentos que afastam aquilo que se visa refletir.

O risco da perda dessa ingenuidade é, exatamente, substituir o fenômeno por um homônimo mais relacionado ao campo conceitual e científico do qual ele mesmo pertence, do que à fidelidade com a experiência vivida (MERLEAU-PONTY, 2006a). Se pretendemos compreender a criatividade sem cair nos excessos cientificistas, devemos, primeiramente, manter-nos fiéis ao fenômeno estudado.

Para adentrarmos nessa discussão, precisamos de uma primeira pausa, pois se faz necessários compreendermos o que a fenomenologia adiciona para o nosso estudo. Tão logo, a seguir, trataremos da metodologia fenomenológica e do

delineamento do fenômeno da criatividade tal como compreendida em nossa pesquisa.

### **3.2 A fenomenologia como abertura para um filosofar sobre a criatividade**

Ao se tratar de uma proposta fenomenológica de saber, entende-se que a 'verdade' do objeto não se encontra apenas em sua imanência, tampouco na mente que a toma como racionalidade, mas da relação constituída entre quem percebe e o percebido (JOSGRILBERG, 2015; MERLEAU-PONTY, 2006a; ZAHAVI, 2019).

Tal inclinação para tomar a verdade de um objeto poderia levar à concepção de que a verdade seria inatingível, fazendo com que todo o desvelar da facticidade se esfacelasse diante da condição de impossibilidade de se encontrar o sentido de algo. Isso não é aceitável, uma vez que a fenomenologia se propõe como atividade de definir as essências na existência para esquivar-se das posições mais centradas no empirismo ou no idealismo.

No entanto, essa esquivia não significa uma fuga de se compreender o conhecimento ou sua negação, apenas a evitação reducionista dessas posições de conhecimento, por entender que a polarização conduz à perda do objeto refletido (GOTO, 2008). A pretensão da fenomenologia trata-se de partir desses polos como caminho para a compreensão das essências das coisas, pois, para a fenomenologia, o conhecimento se dá na existência (JOSGRILBERG, 2015; GOTO, 2008).

Ainda assim, toda a perspectiva que se pretende holística enfrenta um problema, pois a imensidão da existência leva também a um problema de saturação, ou seja, há o excesso de informações que pode igualmente levar à perda do objeto investigado em meio ao todo (MERTENS, 2018).

Esse problema de saturação acaba relacionado ao próprio ensejo de um excesso de teorias (não apenas acadêmicas) a respeito do que se investiga, o que leva esse objeto em questão a estar sempre em relação às diversas condições metafísicas oriundas da maneira cotidiana e natural que o permeiam, tornando a percepção de quem se debruça sobre o objeto sempre sobrecarregada e distanciada.

No entanto, a manjedoura da fenomenologia em Husserl parte exatamente dessa problemática e explora maneiras de encontrar não uma redução ou a negação das determinações estruturais oferecidas pelas relações socioculturais desses objetos

em relação ao todo. Em vez disso, o autor propõe um ‘retorno a sua estrutura fundante’ como caminho para as ciências humanas (ZILLES, 2008).

Retomamos, então, àquilo que se chama aqui de novidade ou descoberta husserliana. A fim de evitar os riscos de se ater a noções exteriores ao fenômeno ou outras dimensões causais ou reducionistas, deve-se valorizar o conhecimento da intuição direta da percepção como um “começo bom” para a formação do conhecimento (JOSGRILBERG, 2015). Husserl nomeou como “princípio dos princípios” o acesso direto e privilegiado pelo qual um dado objeto é apreendido na consciência (MORAN, 2002).

O solo seguro e a garantia apodítica da análise fenomenológica encontram-se na nascente do saber, oriunda do elo existente entre a objetividade e a subjetividade presentes no ato de visar um objeto na consciência, sendo esse chamado de *a priori da correlação universal* (GOTO, 2008). É nesse sentido que se pode retomar o tão repetido mote fenomenológico de que “toda consciência é consciência de algo”. É também o conjunto de todas as vivências, percepções internas das vivências psíquicas e, acima de tudo, vivência intencional (GOTO, 2008).

A consciência, por si só, é tratada como um vazio que sempre se encontra preenchido pelas dimensões da percepção, que apreendem o entorno dentro de suas possibilidades, estruturando na própria consciência seu conjunto e unidade a partir de uma perspectiva ou modo de apreendê-la. A intencionalidade da consciência retrata a maneira como se dá esse preenchimento, sempre em certo modo particular de visar, mas em relação aos objetos de mundo (ZAHAVI, 2019). Conforme Merleau-Ponty,

Trata-se de reconhecer a própria consciência como projeto de mundo, destinada a um mundo que ela não abarca e nem possui, mas em direção ao qual ela não cessa de se dirigir – e o mundo como este indivíduo pré-objetivo cuja unidade imperiosa prescreve à consciência a sua meta (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 15-16).

Reconhece-se a recursividade da relação do ser-no-mundo, que envolve não apenas seu filosofar, mas a íntima relação pela qual este ser se relaciona com o entorno. Sua consciência não é simplesmente um vazio apartado de mundo, mas um projeto iniciado por sua incessante abertura intencional com o qual ruma ao inesgotável do mundo; o ser é incessantemente abertura diante de um mundo inesgotável (MERLEAU-PONTY, 2006a; 2015).

A fenomenologia trata a intencionalidade fixa e valoriza o momento mesmo pelo qual uma coisa é apreendida pela estrutura da percepção, não entendendo aquilo

apreendido em meio às vivências como acurado cientificamente, mas exatamente o acesso a essa verdade e potência para se depor o discurso científico enquanto coincidente com a verdade universal (MERLEAU-PONTY, 2006a).

A ideia aqui presente não pretende extinguir o valor das ciências, mas equalizar seu lugar e valor. O filósofo nos diz que “a ciência foi e continua sendo a área na qual é preciso aprender o que é uma verificação, o que é uma pesquisa rigorosa, o que é a crítica de si mesmo e dos próprios preconceitos” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 05). Se a ciência se confundir com uma proposta esquemática de eterna revisão e correção do real, pode cair no engano de substituir o mundo por uma abstração dele mesmo e, por consequência, sacrificar a propriedade humana de seu contexto. O valor das ciências não está regido em cessar a estesia da experiência, mas partilhar, dentro de seu lugar, o diálogo pelo qual se compõe a cultura.

A cultura compõe-se a partir dos diferentes discursos pertencentes à comunidade linguística, seja em momento atual ou nos ecos de sua história (MERLEAU-PONTY, 1984). O discurso científico é apenas uma das maneiras de os seres humanos conhecerem e se envolverem com o mundo. Enquanto as ciências ocupam a produção de saberes e tecnologias que permitem a ampliação das capacidades humanas, as artes e o filosofar, ao seu lado, questionam a humanidade a respeito de seus caminhos percorridos, assim como a responsabilidade sobre a produção e os modos de sociabilidade existentes (LUCKESI, 2021).

A importância da fenomenologia como o filosofar sobre as origens dá-se pela intimidade propiciada pelo refletir a respeito da intencionalidade do conhecimento. Seu objetivo é alcançar a relação pré-reflexiva do ser com o objeto de conhecimento, um saber cuja essência só se revela a partir das vivências.

No discurso cientificista,

Desprezamos essa experiência pré-reflexiva em favor de certas teorias sobre a realidade desenvolvidas com base na experiência, a fim de explicar como é possível a experiência. A teoria que visa explicar a experiência substitui uma descrição da experiência mesma: passamos a achar que a descrição teórica aproxima-se mais do que é efetivamente a realidade do que jamais poderia nosso contato pré-reflexivo com ela. Tal é a ilusão de que procura nos libertar a fenomenologia – como para denegrir a descrição teórica, mas para deixar claro o lugar que lhe cabe em nosso pensamento (MATTEWS, 2010, p. 78).

A ilusão mencionada por Matthews refere-se a atitude natural, ou seja, às camadas de conhecimento que tingem nossa relação com o mundo de tantas instâncias que criam a distância entre a pessoa e os objetos de mundo com os quais

ela se relaciona, tendendo a certa fixação dos sentidos já presentes e edificados na cultura. De acordo com Merleau-Ponty, “é preciso romper nossa familiaridade com ele [o objeto], e porque essa ruptura só pode ensinar-nos o brotamento imotivado do mundo” (2006a, p. 10). Nesse sentido, as descrições daquilo já proposto teoricamente muitas vezes prevalecem sobre a relação direta com o objeto, dada a aparente robustez da primeira sem a segunda. Mas, ao agarrar-se nas considerações teóricas sobre um dado objeto, quase se perde a noção de que sem o último o primeiro nada significa (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Para a superação da atitude natural, cabe assumir uma atitude fenomenológica, que se trata do encontro da experiência pré-reflexiva com o mundo por meio do método fenomenológico, uma condição redutiva que permite se meditar a respeito dos objetos a partir de sua condição de fenômeno. Trata-se de posar a reflexão de modo que “ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 10).

Tal estranhamento diante do entorno, no qual se encontram todas as significações que são tão conhecidas, demanda aprofundar-se nas diferentes espessuras que encobrem o fenômeno, ou seja, a coisa em si tal como aparece. A dificuldade existente é que todo o entendimento a respeito do que é a criatividade se encontra embebido pelo discurso cotidiano e científico pertencente à atitude natural. Essa é a maneira mesma como existimos, não um constructo social ou histórico (FINK *apud* HEINÄMAA, 2002).

A questão da criatividade é que essa reside em tantas regiões diferentes da cultura que satura a possibilidade de apreendê-la em cada uma de suas variações. Por outro lado, reduzi-la a uma perspectiva mais empiristas, que têm a criatividade como uma estrutura cerebral ou simplesmente uma consequência sociológica, além das demais pertencentes ao nosso modo natural de habitar o mundo, também conduz a equívocos relacionados a essa maneira habitual, que é consequência da sociabilidade e historicidade, mas que não se resume a essas.

Isso implica em alcançar a criatividade como fenômeno na consciência, apreendido das vivências e dos discursos a respeito dessa temática. Este relato constitui um polo linguístico das relações concretas de mundo, e não uma separação efetiva de essências que permeariam a consciência (ZAHAVI, 2019). Essa ideia é

sintetizada por Merleau-Ponty ao afirmar que “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que tenhamos reduzido a um tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 13). Sentido é o encontro da maneira de como algo se dá a quem o percebe.

Para encontrar o ser da criatividade, é preciso assumir uma atitude fenomenológica – certo estado de maravilhamento, assombro e perplexidade diante daquilo que se direciona a reflexão. Cabe suspender a tese de entendimento de mundo, junto a todas as teorias e afetos em relação a ele. Esse primeiro movimento metodológico para a redução fenomenológica é chamado de *epoché* (colocar entre parênteses, em tradução) (HEINÄMAA, 2002).

Em relação a *epoché*, Heinämaa (2002) nos recorda o elogio merleau-pontiano à descrição realizada por Eugen Fink, que o interpreta como um movimento de surpresa ou admiração, vendo-a como uma das melhores compreensões a respeito desse momento do método. A mudança de atitude pode ser comparada a um terremoto aterrador, no qual a *epoché* é o primeiro impulso que inicia a destruição. Trata-se de uma mudança inesperada e não de simples ato volitivo; assim, o trabalho do filósofo é mais de sustentar essa mudança de posição quando elas ocorrem, bem como se manter em estado propício para que elas ocorram (por meio da meditação e estudos). De outro modo, toda a suspensão não é mais do que um retorno intelectualista sobre o mundo (HEINÄMMA, 2002).

A redução é a consequência do arrebatarse da vivência cotidiana iniciado na *epoché* e que conduz “à consciência a nossa própria parcela constitutiva (cognitiva e doadora de sentido)” (ZAHAVI, p. 25). Essa redução é, ao mesmo tempo, eidética, ou seja, tal como nos antigos, um recuo ao pensamento, direcionado ao polo virtual de um dado objeto ou conceito. Trata-se também de uma redução transcendental que revela exatamente essa parcela doadora de sentido, os fios intencionais existentes que vislumbram aquilo que se reflete em seu sentido.

As vivências sobre as quais o filósofo se debruça são o testemunho de onde se abre a passagem de um mundo bidimensional para um outro que é tridimensional (HUSSERL *apud* ZAHAVI, 2019). Nessas experiências vividas encontram-se as variações de sentido que revelariam o “ser” da criatividade. Contudo, como nos lembra Merleau-Ponty,

A evidência da percepção não é o pensamento adequado ou a evidência apodítica. O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (2006a, p. 14).

O testemunho vivido do pensador com aquilo que almeja compreender perpassa sua vivência direta com ele, assim como com os diferentes discursos sobre ele na cultura, constituindo uma experiência cheia em relação ao fenômeno (ZAHAVI, 2019). Contudo, ao se assumir o mundo como “inesgotável”, pode-se questionar como entender uma experiência como cheia, havendo sempre um problema de que um dado sentido não preenche inteiramente um objeto, ou sabemos dele por sua parcialidade ou perspectivas.

Isso quer dizer que todo o acesso da consciência intencional sempre apreende um sentido possível de um objeto relacionado a sua totalidade. Dessa forma, o poder descritivo do pensador depende do cuidado ao adentrar, por meio da descrição, as diferentes vivências rumo à arquitetura dessa conjuntura. A respeito disso, Merleau-Ponty explica que

Quer se trata de uma coisa percebida, de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, “compreender” é reapoderar-se da intenção total – não apenas aquilo que são para a representação as “propriedades” da coisa percebida, a poeira dos “fatos históricos”, as “ideias” introduzidas pela doutrina –, mas a maneira única de existir que se exprime nas propriedades da pedra, do vidro ou do pedaço de cerca, em todos os fatos de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo. Em cada civilização, trata-se de reencontrar a ideia no sentido hegeliano, quer dizer, não uma lei do tipo físico-matemática, acessível ao pensamento objetivo, mas a fórmula de um comportamento único em relação ao outro, à Natureza, ao tempo e à morte, uma certa maneira de pôr forma no mundo que o historiador deve ser capaz de retomar e de assumir. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 16).

A partir disso, no movimento de aproximação ao fenômeno, cabe reapoderar-se dessa maneira única que expressa a forma no mundo e que coincide com os elementos que a constituem. É necessário refletir sobre a dificuldade dessa conjuntura se nos esquecermos que, a todo momento, as diferentes dimensões de sentido apreendidas por nossa percepção são fusionadas de modo a termos uma noção da ‘forma’ que se estrutura em dado contexto. A unidade se revela dentre um todo que a torna possível. Assim, compreende-se o paradoxo sartreano da negativa do amor enquanto algo preexistente, mas que só pode ser construído numa relação de amor. Uma vez que, a possibilidade do romance já deve se encontrar esboçada entre as expectativas arquejantes de quem busca esse amor, desvelando-o entre as diferentes facetas caminantes no mundo. Este amor é eleito a partir das carências que se

reconfiguram na maneira de agir da pessoa amada, manifestando-se entre seus gestos, estilo, movimento, cheiro, tempo de fala, costumes, pensares, pela história comungada etc.

Esse movimento pode ser percebido na descrição do filósofo francês:

Assim como um ser manifesta a mesma essência efetiva nos gestos de sua mão, em seu andar e em sua voz, cada percepção expressa em minha viagem através de Paris – os cafés, os rostos das pessoas, os choupos dos cais, as curvas do Sena – é recortada no ser total de Paris. E quando ali cheguei a primeira vez, as primeiras ruas que vi à saída da estação foram, como as primeiras falas de um desconhecido, as manifestações de uma essência ainda ambígua, mas já incomparável (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 378).

Ainda que de modo inicialmente enevoado, a apreensão de um dado sentido de conjuntura se revela em meio às experiências vividas, ou seja, é o sentido da conjuntura que expressa o núcleo pelo qual o nomeamos. Assim podemos reconhecer o café, por exemplo, tanto por sua cor e oleosidade como por seu amargor, distinto aroma, ou, ainda, pela estrutura de conjunto dele em uma xícara, um bule ou em um copo americano no balcão de uma padaria: a maneira pela qual o café é apreendido é a mesma por quem sabe reconhecer a bebida e os hábitos culturais em que ele é apreciado (FONSECA, 2017).

Nota-se, a partir da reflexão sobre o café, que ele poderia ser diferentemente descrito por quem, pela primeira vez, experimenta a bebida e aquele que já possui o hábito de desfrutá-la. Sendo alguém que pode tomá-la por buscar certa tonalidade energizadora em meio ao expediente do trabalho ou aquele que a consome ao compartilhar da intimidade numa tarde entre amigos, ou ainda, pelo cafeicultor que faz a colheita, ou pelo seu vendedor. Todas essas experiências contam a relação direta e íntima com um dado elemento de mundo que se visa acessar, mas que é impossível de se ter acesso a todas essas experiências em primeira pessoa. É necessário, para um acesso completo a um dado modo de ser, a busca por sua compreensão na cultura.

Um fenômeno é tomado a partir de diferentes perspectivas dos sujeitos que o percebem, sua maneira de habitar o mundo influi em como ele é apreendido, cabendo o movimento da redução para poder encontrar seus elementos constitutivos. Contudo, cada narrativa enriquece, a partir de sua variação, os modos como uma cultura acolhe esse fenômeno, sendo o trabalho do fenomenólogo manter a “fidelidade” ao seu modo de ser.

A própria reflexão sobre uma doutrina só será total se ela conseguir fazer sua junção com a história da doutrina e com as explicações externas, e se conseguir recolocar as causas e o sentido da doutrina em uma estrutura de existência (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 17).

O núcleo compreensivo de um dado fenômeno deve considerar como ele se instala na existência, de tal modo que esse seja coerentemente assumido nas diferentes posições que possam tomá-lo como objeto de um dado discurso (ZAHAVI, 2019). É necessário que o cientista, o artista, o educador e o filósofo estejam falando verdadeiramente da mesma coisa, que essa tenha como fonte a própria existência e, não, os horizontes teóricos.

Entende-se, por fim, que o movimento fenomenológico de pesquisa visa, primeiramente, oferecer a fundação pela qual pode-se constituir a reflexão a respeito de algo, evitando desvios do objeto, uma vez que fornece certa garantia de que esses se encontram bem delineados por manterem sua fidelidade ao fenômeno percebido. Essa, por sua vez, implica na possibilidade de acordo entre as diferentes perspectivas que visam um mesmo objeto de mundo. A seguir propomos um aprofundamento fenomenológico da criatividade.

### **3.3 A fenomenologia da criatividade**

Para tratarmos da criatividade, cabe tematizarmos sua presença ambígua enquanto criação de algo novo para a cultura e para o sujeito que cria. Essas duas polaridades importantes fundamentam a construção de uma educação que tenha o ato criativo como enfoque. Se, em um primeiro momento, posamos o olhar para as construções históricas e teóricas a respeito da criatividade, agora o passo metodológico refere-se à descrição do fenômeno, a fim de nos aproximarmos de sua essência. Refletiremos a respeito de outros fenômenos cuja característica também é sua difícil penetração, tratando, então, da amizade e do amor.

Este é o primeiro problema de se delinear a criatividade enquanto fenômeno, pois sua presença nas relações interpessoais é tão evidente quanto a existência dos sentimentos. Estes se encontram tanto na pessoa – sem a qual nenhuma existência seria possível – quanto como valor na cultura. Se tomarmos a amizade como exemplo, percebemos que ela não é presente apenas na maneira como uma pessoa sente o ressoar de suas emoções diante de alguém que lhe é íntimo e querido, como também um valor culturalmente instituído.

A maneira mesma como é sentido o amigo é tanto experimentado em meio ao que se experimenta na sociabilidade quanto é ensinada desde as primeiras experiências de mundo, a partir dos tutores pertencentes a comunidade. Aquilo que é sentido como amizade é também conduzido pelo meio social à sua constituição, na vivência da criança, daquilo que se tem instituído socialmente como amizade. Constrói-se a partir de como é comungado o sentido compartilhado.

De modo semelhante, o que se experimenta no amor não se refere apenas à maneira como o cérebro de uma pessoa é encharcado de ocitocina ao olhar o filho amado, mas por todas as relações culturais internalizadas que antecipam os modos como essa pessoa acolhe o bebê em seu mundo, tal como as descobertas propiciadas pelo encontro na relação de maternagem (FONSECA, 2017).

A estrutura biológica do corpo sempre se encontra envolvida nos processos existenciais da pessoa na sua cultura, servindo de alicerce para sua sincronia com o mundo vivido. Não há existência para além do corpo; no entanto, existir não se restringe aos processos orgânicos. Essa mesma estrutura corpórea, que é comovida na presença do amigo ou da pessoa amada, também depende das relações simbólicas apreendidas que sincronizam o ser no mundo (BICEAGA, 2010; CAMINADA, 2015; MERLEAU-PONTY, 2006a).

Trata-se de um processo de sintonia que é vivido a partir da afinação dos diferentes sentires com o meio vivido, no qual o corpo adequa seu ressoar aos modos de vida e sociabilidade, aos costumes, crenças etc. Sempre mantendo uma dialética entre a cultura e a jornada pessoal, pois cada pessoa não adquire todos os elementos possíveis da cultura à qual pertence, mas sim uma versão e um estilo próprios dentro da comunidade linguística (MERLEAU-PONTY, 1984).

De forma diferente, a criatividade não é experimentada como emoção ou sentimento, embora parta das mesmas relações que tornam possíveis esses sentidos. Todo sentir ainda é inédito na situação que se apresenta, não sendo, fundamentalmente, novo enquanto qualidade, mas pela atualidade que se apresenta. Por exemplo, o encontro do tédio diante da pessoa amada não implica, necessariamente, o fim de um relacionamento, pois a abertura das possibilidades de sentir também pode oferecer um maior espectro de sentimentos que possam coexistir dentro de uma relação, incluindo a necessidade de se encontrar novos projetos (MESSAS, 2021; CAMINADA, 2015).

A atualidade sempre faz referência ao pretérito numa dialética que permite a sustentação do agora nas bases do já constituído. Do mesmo modo que um sentimento já sabido se apresenta no atual como novidade, a criatividade é sempre herdeira da cultura e do instante vivido (CAMINADA, 2015; MERLEAU-PONTY, 2006a).

Nesse sentido, a criatividade reside como potência na cultura e na pessoa que intui seu projeto, sendo, este último, o autor, um agente vivo da sua cultura. Pois é alguém imbuído de sua estruturação cultural e que parte dela para a proposição de algo novo. A criação não se inicia ou se encerra na concepção da obra, ela se encontra antecipada no broto da ideia, como potência em todas as referências que lhe serviram como base e persiste no esforço de sua realização como fonte para aquelas que a sucederão (RAMIREZ, 2010).

O movimento de sucessão presente nos elementos substanciais que influenciam uma obra ou ideia está ligado aos valores socioculturais que se mantiveram entre as referências e a novidade. De forma que a noção de valor como algo que está além da noção meramente capital, trata de elementos que se mantém na cultura e a edificam, podendo se tornar, inclusive, objeto do interesse capital, como um fetiche de consumo ou apenas como uma nova expressão de linguagem (MERLEAU-PONTY, 2013).

Sejam descobertas científicas, as novidades tecnológicas, as ideias de escritor sobre um romance, a interpretação de uma peça por um diretor de teatro ou o encanto presente nos diferentes modos que os objetos se apresentam no brincar para a criança, em todas essas situações, o valor não reside apenas em seu poder capital, mas na capacidade de reverberação (MERLEAU-PONTY, 1984).

As referências se encontrarão nos valores imantados na emergência presente, certos estilos e sentidos conhecidos são evocados na confluência daquilo que se propõe como o novo, seja como síntese ou antítese. Em ambas as posições, o diacrônico constitui o sincrônico; trata-se de um movimento comum à passagem da cultura e da educação (MERLEAU-PONTY, 1984; MERLEAU-PONTY, 2006b).

A criação devora suas bases ao sintetizá-las em novo sentido, acordando as novas necessidades sociais às possibilidades tecnológicas e existenciais de cada tempo (MERLEAU-PONTY, 2013). Tal como a língua, a cultura avança a cada geração, e os pequenos e grandes saltos sociais, tecnológicos, nos hábitos e nos

costumes, nos saberes e nas técnicas etc., são frutos de atos criativos – da criação de algo novo com valor a partir de necessidades existentes ou novas.

Assumimos, assim, que a criatividade se encontra no desenvolvimento ou progressão da historicidade (MERLEAU-PONTY, 2006a). Entendemos que as novidades se estruturam como relações de linguagem, a partir das relações existentes dentro das regiões de uma cultura. Esse avanço ocorre nas artes, tecnologias, modos de consumo e de compreender o humano, assim como na asseveração de tendências discursivas em dados contextos (MERLEAU-PONTY, 2013). A força de um discurso abre espaço para novas ideias, promovendo, inclusive, distorções a partir de suas bases e finalidades, pois tais ideias ou projetos compartilhados se firmam nas intencionalidades vividas por aqueles que as compartilham (HAMRICK, 1994).

A expansão e retração desses discursos partem das relações interpessoais, seja nas artes, na academia ou mesmo em relação a um programa popular. No contexto, as ideias sociais demandam certa adequação às relações entre os participantes dessa comunidade linguística, havendo a demissão daquilo que é assumido como inadequado ou identificado como sem valor, ao mesmo tempo em que, em certa instância, somente aquilo que é assumido por seu valor de uso se mantém, e não, necessariamente, a qualidade de sua significação (MERLEAU-PONTY, 1984).

Contudo, não se pode assumir que o ato criativo se encontre na progressão de uma dada ideia. Ele se encontra também em sua refutação, tratando-se não de um preenchimento aditivo ou redutor. Se a criatividade fosse relacionada à simples ampliação de ideias, nenhuma genialidade surpreenderia e suas ações não se distinguiriam do talento. Mas, se fazemos verdadeira a distinção de Schopenhauer ao distanciar o gênio do talentoso – não como alguém que consegue acertar um alvo difícil, mas algo que ninguém previu – devemos reconhecer que a criatividade não é um avanço lógico de certo estofo do sentido de um objeto, mas da própria possibilidade de redefinir esse sentido (BICEAGA, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006a).

Por conta disso, a história é sempre a contradição de ideias e sua construção se dá por pessoas e seus percalços, por acidentes que alteram seu curso em meio à sua composição (MERLEAU-PONTY, 1984). Toda a retomada da história também é uma visada por um projeto ou intencionalidade, e o discurso remonta e sintetiza, em sentido próprio, uma causação que não se encontra presente conforme essa mesma se está por fazer (MERLEAU-PONTY, 2006a). Cada pessoa apreende a partir da

linguagem, cultura e regionalidade da qual é constituída e que também constitui, sendo, assim, constituidora da sociabilidade que participa (MERLEAU-PONTY 2006a, 2006b)

O fundo estruturante o qual oferece à pessoa as possibilidades de consonância social também lhe oferece a oportunidade de as ultrapassar. Contudo, a oportunidade só se faz a partir de um gesto que se encontra, até o momento, escondido por sua sutileza (MERLEAU-PONTY, 1984). O salto entre o atual e o novo se dá a partir de uma necessidade que é amparada pelas ações possíveis dispostas por quem se encontra na tensão do encontro com a novidade e certo vazio que põe em xeque essas respostas já conhecidas (HAMRICK, 1994).

A maneira como a pessoa intenciona o objeto no ato criativo encontra também alguma destruição de suas bases, assim como diz Heinämma (2008) a respeito da redução fenomenológica. Os sentidos óbvios de um objeto são destituídos rumo a uma nova organização que abandona ou aglutina antigos elementos, a fim de fazer ressoar uma nova modalidade de estrutura resolutiva – a compreensão da novidade toma o sujeito e alinha sua percepção no sentido desse projeto, propiciando uma atualização do perceber (HAMRICK, 1994). Por exemplo, ao se provar um prato inédito de uma cozinha exótica, os sentidos alinhavam o novo ao atual, trazendo o desconhecido para o conhecido e tornando essa experiência uma protensão às revisitas desse sentido de mundo.

A realização da novidade na cultura, como já dito, encontra-se em toda a tensão do existente e, a cada momento, a cada revisita aos sentidos propostos e emanados na sociedade, esses se encontram em potência de revelar algo novo. Esse algo se encontra na intersubjetividade, na sincronia vivida por cada pessoa que imanta os sentidos compartilhados de modo a possibilitar o convívio e a comunicação (MERLEAU-PONTY, 1984). Contudo, existe uma tensão na relação de linguagem ao se considerar aquilo que é compartilhado na sincronia do vivido, uma vez que a linguagem nunca se dá em plena transparência e nada é plenamente compartilhado, residindo em toda a comunicação elementos incompletos ou mesmo assumidos em tons ou proporções diferentes daqueles inicialmente propostos no conteúdo expresso (MERLEAU-PONTY, 2006a).

O sentido apreendido pelo ouvinte não coincide com o do comunicador e é necessário um duplo exercício de interpretação para tornar a comunicação possível. O conteúdo apreendido pelo sujeito, a partir da cultura em que ele vive, serve como

fundo estruturante dos signos de linguagem com os quais, a partir do contexto vivido, o ouvinte se direciona aos sentidos expressos pelo comunicador. Mas, novamente, nada é plenamente transparente em um dado contexto ou apreendido exatamente do mesmo modo por diferentes pessoas (MERLEAU-PONTY, 1984, 2006a, 2006b). Com isso, compreendemos que há também um momento em que o signo cultural se encontra aberto, assim como as interpretações daquilo que está em jogo na comunicação. É nesse lugar e momento de tensão entre aquilo que já existe e a potência do novo que ocorre a criação de algo novo.

O elemento constitutivo da criatividade, ou seja, aquilo de irrevogável no ato criador para tratarmos desse fenômeno, refere-se ao *encontro de um novo projeto* que já se encontra esboçado nas referências e necessidades de que parte. Tratando, assim, de uma abertura possível naquilo que já é conhecido – o salto entre os sentidos prévios e o criado se dão tanto a partir das possibilidades existentes em uma cultura como na pessoa que exerce o ato criativo (MAY, 1994). A oportunidade é exatamente o que encontra vazio, não plenamente preenchido pela maneira como se intenciona o objeto, possibilitando uma retomada dessa base em nova proposta.

O esforço não está em negar o socialmente proposto, mas em adentrar sua estrutura discursiva para avançar a maneira como esse é concebido. O envolvimento do autor com a proposta demanda o que Heinämma (2008) afere sobre o trabalho do filósofo: manter-se em contato com o assombro da descoberta como fidelidade ao propósito encontrado. Os conteúdos prévios e retidos das vivências se reestruturam em sentido novo e direcionam-se, no presente, aos direcionamentos que delineiam o futuro. A imaginação amplia a percepção do que se encontra em potência.

O interesse pela concepção de imaginação segue desde o berço da filosofia no período clássico com Aristóteles, passando pela filosofia medieval e no curso da história<sup>4</sup> (ABBAGNANO, 2007). Ela recebe, contudo, um maior cuidado na filosofia kantiana que a concebe como a capacidade de conceber na consciência a imagem de um dado objeto. Essa imaginação pode ser reprodutiva, ou seja, aquela que apreende aquilo que se encontra diante do ser e a imaginação produtiva (GAY, 2015). Essa última, por outro lado, refere-se à possibilidade de representar um objeto sem a necessidade de tê-lo diretamente apreendido pelos sentidos corpóreos (THORPE, 2015).

---

<sup>4</sup> A imaginação foi objeto de maior ou menor interesse por grandes nomes da história da filosofia como Agostinho, Aquino, Hume Bacon, além de Descartes, Spinoza e Hume.

Seja na atividade artística ou científica, essa faculdade da consciência sempre parte das relações de mundo já concebidas, sendo a presença de um espaço conhecido e representado – tal qual o quarto em que se dormiu grande parte da vida de alguém. Assim, é possível retomar essa presença de espaço ainda que ela já não esteja presente (THORPE, 2015). Nesse sentido, esse espaço é tomado produtivamente através do tempo e reposicionada na consciência. Para além disso, trata-se da maneira mesma que na arte e na atividade científica aquilo que é retomado acaba ganhando novas formas a partir daquilo que já foi discutido e representado (GAY, 2015).

A influência de outras presenças de espaço no curso do tempo auxilia a organização do espaço presente, assim como a crítica e a ampliação das noções no tempo atual. A imaginação, ao conceber novas possibilidades, auxilia o entendimento no curso de sua atividade (GAY, 2015; THORPE, 2015).

Na fenomenologia husserliana, a imaginação ocupa um papel especial na maneira como as vivências são retomadas na consciência como objeto de contemplação das vivências (ABBAGNANO, 2007). A ocupação da imaginação nas obras de Husserl se dá na sua relação como um dos caminhos para o encontro do sentido de um dado objeto, tratando-se de ser uma apresentação atual na consciência do objeto correlato que ela visa (COHEN; MORAN, 2012).

O ato de fantasiar e instituir ficções sobre o real demarca o sentido atribuído em diferentes variações dentro das possibilidades de ser dos objetos concebidos na consciência (COHEN; MORAN, 2012). Sartre aponta que a fenomenologia emprega a imaginação para lidar com os fenômenos mais obscuros e que a exploração das imagens familiares de um mesmo objeto poderia ser o caminho para compreender seu modo de ser intencionado na consciência (COX, 2008).

Essa aliança de significados a partir de um mesmo sentido permite que essa 'família de significações possíveis' amplie-se a partir de diferentes necessidades a fim de apontar para aquilo que ainda não existe, mas que pode ser imaginado ou criado. Se aprendemos com Ramirez (2010) que o objeto artístico nunca é simplesmente representado, podemos retomar isso no próprio Husserl no curso da sua discussão sobre a imaginação. Para o autor, a imaginação não é somente uma repetição, mas é a tomada original do sentido do objeto em questão (COHEN; MORAN, 2012).

Se a criatividade é herdeira da inspiração divina, da discussão sobre talento, genialidade ou o processo criativo, todas essas manifestações tem como solo fértil a

imaginação. Ela correlaciona os diferentes perfis de espaços conhecidos a fim de questionar a identidade das necessidades, problemas e tecnologias existentes rumo a constituição de elementos novos para a cultura.

Para tanto, o jogo existencial entre os compromissos com a cultura e as possibilidades futuras devem manter-se em fluxo, havendo sempre historicidade e contexto para a criação de algo novo (RAMIREZ, 2010). O autor se encontra sempre em uma instância relativa entre o prévio e o porvir, em um balanço pendular que ora retrocede em busca de referências, ora o lança a um lugar inexplorado – processo que reflete o próprio movimento da consciência (MERLEAU-PONTY, 2013).

A novidade na consciência sempre surge como elemento intersubjetivo na maneira como se habita a espacialidade compartilhada em todas as incursões com os outros e com o entorno, abrindo-se em sincronia com as presenças temporalmente constituídas (MERLEAU-PONTY, 1984; 2006a; 2006b). O intersubjetivo manifesta-se na experiência encarnada de si-próprio na relação com o mundo. O fluir da experiência está sempre no movimento de apreender o entorno como expansão de si, em seu saber, compreendendo-se mais a sociabilidade, a cultura de modo geral e o si-mesmo (MESSAS, 2021).

A dedicação do autor à obra se dá na íntima relação da pessoa com os sentidos propostos das carências que clamam uma dada resolução e a necessidade vivida por seu autor. A “dor” é compartilhada por quem visa responder uma demanda, ainda que seja uma vivência mais ou menos cheia - no sentido apresentado por Zahavi (2019) ao tratar da experiência de primeira ordem ou de segunda ordem. Trata-se de envolvimento, pois ao ampliar um dado sentido cultural, o criativo também cria a si-mesmo, amplia-se ao realizar-se por meio de sua obra.

Essa dupla criação da obra e de seu autor ocorre pelo fim unívoco realizado da pessoa que se firma como criativo no ensejo do criado, sendo a obra o fim de um processo de encontro de si-próprio e das relações com o mundo e consigo (RAMIREZ, 2010). Criar também implica em aprendizagem e ampliação de si mesmo, das próprias ideias e em um amadurecimento durante a concretização do processo (RAMIREZ, 2010; MERLEAU-PONTY, 2013). O autor aprende a respeito de sua cultura, a respeito de si mesmo, na maneira pela qual mantém seu empenho rumo à realização da obra. Sua identidade é assentada em seu papel social conforme performa sua trajetória criativa.

A trajetória até aqui realizada em nossas descrições a respeito da criatividade promoveu um círculo que envolve a concepção de uma ideia, sua relação com a cultura e com a pessoa criativa. Assim, fornece bases para compreender o sentido da criatividade como criação – intuição e realização – de algo novo com valor, tanto em sentido pessoal quanto cultural, um jogo dos sentidos prévios existentes reestruturados à nova proposição social. Tal movimento demanda de seu autor não apenas a não fixação ao já estabelecido e nem a criação de um futuro, mas estar centrado no hoje e nas tensões comunicativas presentes em nossa sociabilidade. O contato e o esforço em direção à compreensão de uma dada carência conduzem ao encontro entre o criativo e a obra, cuja realização abre a sociedade de modo geral a adequar seu lugar de valor.

Pensar a educação desse encontro é refletir sobre seu cultivo entre a necessidade de buscar intimidade com as bases que firmam os saberes sociais e seu relativo abandono rumo ao pensamento crítico que avança a partir dessas bases e das possibilidades sociais existentes. Trata-se do cultivo de uma posição de flexibilidade, da manutenção da abertura da pessoa rumo àquilo que lhe surge como *insight* e, sobretudo, a coragem de manter-se nessa direção – respeitando as referências, mas não se adequando a elas em demasia.

O encontro desse sentido de criatividade enquanto estrutura de sociabilidade, que se revela pela identificação da novidade, ainda não resolve a questão do ato criador e da perseverança que a realiza, sendo este aspecto talvez o mais importante para a proposição de uma educação para a criatividade. Por esse entendimento, nossa investigação segue rumo à compreensão da estrutura do humano, assim como da análise de sua potência aprendente e primordialmente criativa.

### **3.4 O criador-criado e o ato criativo**

A reflexão acerca da estrutura da criatividade na experiência humana a delineou como elemento de ampliação cultural ou mesmo um modo de resolução de problemas cotidianos, sempre propondo um novo valor ou novo uso de um dado objeto já pertencente a uma comunidade linguística. A criatividade, nesse sentido, sempre se dá nessa dialética entre o já instituído e aquilo que se encontra em potência de ser realizado.

Para aprofundar a compreensão a respeito de como se dá esse movimento dialético, é fundamental adentrar a experiência do ser produtor do ato criativo e reconhecer o movimento de apropriação de sentido que esse ‘criador-criado’ realiza.

Tomamos aqui o humano a partir dessa perspectiva de um criador-criado, pois trata-se sempre de um ser constituído assentado nas relações sociais, históricas e culturais que o antecedem. Ao mesmo tempo, possui agência e também institui as próprias formas de ser-no-mundo a partir do já estabelecido. Se, por um lado, a pessoa vivencia seu aspecto de ser criada, tal como dito, a partir da previedade que lhe é constituinte, por outro, também é criadora, por propor novas maneiras de organização de seu ser prévio, de seu movimento rumo à expansão de seu ser entre os outros.

Aproximamo-nos aqui de duas diferentes propostas fenomenológicas. A primeira trata das estruturas fundantes que delimitam os atos constituintes, já a segunda é dedicada sempre ao retorno da questão do ser. Antepõe-se Husserl e Heidegger entre a proposta de uma fenomenologia transcendental e uma fenomenologia hermenêutica.

Esse aparente confronto entre propostas fenomenológicas dialoga com a perspectiva de ser que trabalhamos nesse capítulo, cabendo, minimamente, desenvolvê-la para refletir a respeito da questão do criador criado.

Sabe-se que Husserl não reconheceu a relevância da proposta heideggeriana para o projeto fenomenológico<sup>5</sup>, ainda que Heidegger tenha dedicado ‘Ser e Tempo’ ao solo que a obra de seu mestre oferecia – dedicatória essa que se encontra omitida após a primeira edição do texto.

O confronto entre essas propostas ocorreu no movimento de radicalização da noção de subjetividade, promovido por Heidegger ao fundar uma ontologia fenomenológica na qual estabelece a noção de ser-no-mundo. Na perspectiva heideggeriana, já não cabe discutir as distâncias entre a subjetividade e a objetividade, pois todo o projeto humano estaria tomado por uma negativa condição

---

<sup>5</sup> Husserl recusou *Ser e Tempo* por considerar que Heidegger se afastava radicalmente do projeto da fenomenologia transcendental. Enquanto Husserl buscava fundar uma ciência rigorosa baseada na redução fenomenológica e na análise da consciência pura, Heidegger propunha uma ontologia fundamental centrada no *Dasein*, na historicidade e na existência no mundo. Para Husserl, essa virada representava uma antropologia sob a atitude natural, que ignorava o papel central da redução. Sentiu-se traído por seus discípulos e chegou a afirmar que era o maior inimigo do movimento fenomenológico em sua forma posterior (MORAN, Dermot; MOONEY, Timothy (Ed.). *The Phenomenology Reader*. London; Nova York: Routledge, 2002.)

de carência que ruma o ser a definir-se e realizar-se. Tal movimento acaba por trair todo o esforço da primeira onda fenomenológica husserliana, cujo objetivo era exatamente aprofundar a compreensão dessa subjetividade, e não abandoná-la.

Se, por um lado, a proposta na fundação da fenomenologia seria a de refundar o conhecimento para não se cair nos problemas consequentes da razão positivista, por outro, pode-se entender que a fenomenologia-hermenêutica persiste nesse projeto ao edificar todo o conhecimento relacionado ao humano estruturado a partir da sua condição de *Dasein*<sup>6</sup>.

Desejar-se-ia remover essas contradições distinguindo entre a fenomenologia de Husserl e a de Heidegger? Mas se todo *Sein und Zeit* nasceu de uma indicação de Husserl, e em suma é apenas uma explicitação do “*natürlichen Weltbegriff*” ou do “*Lebenswelt*” que Husserl, no final da sua vida, apresentava como o tema primeiro da fenomenologia, de forma que a contradição reaparece na filosofia do próprio Husserl (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 02).

A criação toma sua proposta fundante e se refaz a partir dela, sintetizando suas aspirações e aprofunda seu sentido. Ao final, algumas preocupações heideggerianas aparecem acolhidas por Husserl e, nesse sentido, ambas se nutrem do movimento constitutivo do diálogo entre mestre e discípulo, ainda que rompidos (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Esse problema, aqui esboçado, aparece nas preocupações de Becher (2022) ao endereçar a proposta fenomenológica de Merleau-Ponty em trazer consonância a fenomenologia-transcendental, última fenomenologia de Husserl, e a fenomenologia-hermenêutica.

Nesse sentido, a obra Merleau-pontyana<sup>7</sup> trata-se de um duplo movimento: por um lado, aprofunda a metodologia fenomenológica de acesso aos fenômenos por meio do enriquecimento da noção de percepção; por outro, enriquece a noção de corpo que é algo pouco endereçado por Heidegger na sua analítica da existência.

---

<sup>6</sup> Para Heidegger, o *Dasein* é o termo que designa o modo de ser próprio do ser humano, aquele ente que, ao existir, se coloca a questão do ser. Diferentemente de uma definição substancial ou psicológica do sujeito, o *Dasein* é caracterizado por sua abertura ao mundo e pela sua estrutura de compreensão, isto é, por ser sempre um ser-no-mundo (*In-der-Welt-sein*), lançado em uma existência que já o precede. Sua existência é marcada por possibilidades, temporalidade e finitude, sendo a angústia uma das experiências fundamentais que revela o caráter próprio de seu ser, desvelando-o como um ser-para-a-morte. Em vez de buscar uma essência do homem, Heidegger propõe compreender o ser do *Dasein* como um modo de existir que se constitui na relação com o tempo, o mundo e os outros, rompendo assim com a tradição metafísica que priorizava o sujeito racional isolado. (MORAN, Dermot; MOONEY, Timothy (Ed.). *The Phenomenology Reader*. London; Nova York: Routledge, 2002.)

<sup>7</sup> Adota-se a forma “Merleau-pontyana” por preservar a grafia original do nome composto do autor e evitar confusões visuais. O uso do hífen mantém clareza e elegância, distinguindo-se de formas aglutinadas como “merleaupontiana”.

A resultante desse duplo movimento é uma compreensão do humano que não se limita a uma infindável abertura que se ata ao mundo por meio da linguagem, nem mesmo a um retorno à consciência transcendental capaz de fazer emergir o sentido das coisas. Trata-se, antes, de uma aproximação de como nossos hesitantes gestos no mundo nos conduzem ao conhecer a partir do que experimentamos, daquilo que nos marca existencialmente e nos constitui enquanto historicidade. Trata-se da relação do ser que se abre infindavelmente enquanto é vida e que encontra no mundo uma inesgotável fonte de sentido, sendo a percepção o elo entre o corpo e mundo, a nascente do sedimentado e daquilo em vias de constituição (MERLEAU-PONTY, 2006a). Aí está o solo onde edificamos nossa compreensão do criador-criado.

Avançamos, assim, na fenomenologia do corpo iniciada por Merleau-Ponty, que é interessada na maneira mesma como o conhecimento se origina criativamente para o humano no seu processo de envolvimento e sintonia com o entorno, tanto em relação ao meio natural como cultural em que a pessoa está situada (HAMRICK, 1992). A ênfase dessa fenomenologia dá-se na questão da corporeidade, entendida como a indissociável relação corpo-mundo, na qual a pessoa é formada recursivamente a partir do seu enlace existencial com o mundo, adentrando as suas estruturas conforme se sintoniza com elas numa íntima e singular constituição de si-próprio.

Para se compreender tal movimento constitutivo, cabe compreender os polos que compõe o conceito de corporeidade que trabalhamos. Se tomamos a noção de mundo, temos a fundação de todas as possibilidades existenciais. Toda instância material é abrangida pela sustentação por ele ofertada e, do mesmo modo, toda imaterialidade também depende de suas estruturas, por essas sustentarem a condição para qualquer construção cultural (MERLEAU-PONTY, 2006a). Nesse sentido, o mundo não se refere somente às suas bases objetivas, mas o entorno dos vivos que o compõe e, também, as possibilidades culturais que esse sustenta. O filósofo argumenta sobre a questão do mundo e sua relação subjetiva no trecho a seguir:

Ora, considerando esses declives arruivados, por mais que eu me diga que os Gregos os viram não chego a me convencer de que eles sejam os mesmos. Ao contrário, Paulo e eu vemos "juntos" a paisagem, estamos co-presentes a ela, ela é a mesma para nós dois, não apenas enquanto significação inteligível, mas como um certo acento do estilo mundial, e até em sua exceção. A unidade do mundo se degrada e se pulveriza com a distância temporal e espacial que a unidade ideal atravessa (em princípio) sem nenhuma perda. É justamente porque a paisagem me toca e me afeta,

porque ela me atinge em meu ser mais singular, porque ela é minha visão da paisagem, que tenho a própria paisagem e que a tenho como paisagem para Paulo tanto quanto para mim. A universalidade e o mundo se encontram no coração da individualidade e do sujeito. Nunca o compreendemos enquanto fizermos do mundo um objeto. Logo o compreendemos se o mundo é o campo de nossa experiência, e se nós somos apenas uma visão do mundo, pois agora a mais secreta vibração de nosso ser psicofísico já anuncia o mundo, a qualidade é o esboço de uma coisa, e a coisa é o esboço do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 544).

O que chamamos de mundo é um retrato temporo-espacial, fruto de um tempo histórico. Assim, podemos tratar de “mundo moderno” ou “mundo pós-moderno”, considerando tanto as implicações práticas das diferenças de compreensão existentes entre as díspares épocas históricas quanto as geracionais. Os acidentes geográficos no curso do tempo tratam apenas de um detalhe dentro de um todo que compõe a formação de um mundo – incluindo a sua história, a condição de sua sociabilidade vivida, suas tecnologias, religiões, costumes etc. Sendo que cada pessoa participante desse mundo representa uma “versão dessa verdade”, uma posição de seus discursos e narrativas, um envolvimento com os sentidos comungados dentro dessa sociabilidade.

A maneira mesma como esse mundo é experienciado é sempre como um solo, ainda que seus diferentes perfis apontem para os limites culturais que podem ser experimentados. A experiência vivida é aprendida e acolhida no interior do mundo vivido, sendo esse uma constante.

O próprio mundo permanece o mesmo através de toda minha vida porque ele é justamente o ser permanente no interior do qual eu opero todas as correções do conhecimento, que não é atingido por elas em sua unidade, e cuja evidência polariza, através da aparência e do erro, meu movimento em direção à verdade. Ele está nos confins da primeira percepção da criança como uma presença ainda desconhecida, mas irrecusável, que em seguida o conhecimento determinará e preencherá (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 439).

A relação com esse mundo, cuja estrutura nos sustenta e dá solo para a expansão de nosso próprio ser a partir da edificação cultural de nosso conhecimento – tanto na empreitada de reconhecer a extensão do espaço quanto no aprofundar do saber de suas estruturas – é o corpo. Essa estrutura perceptiva sensível ao todo, e que possui uma relação pré-reflexiva com seu entorno e com os demais vivos com a qual sente se direciona entre suas carências para manter-se existindo (MERLEAU-PONTY 2006a, 2006b). Essa estrutura pré-reflexiva é capaz de situar o ser em seu meio a partir da percepção. Como nos ensina Merleau-Ponty (2006a, p. 122) “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio

definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”. Sua disponibilidade de abordar o entorno ocorre por meio das dimensões existenciais que lhe são próprias e pelas quais é capaz de edificar sua relação com o mundo. Nesse sentido, o corpo é veículo objetivo e composto da mesma matéria do mundo, contudo, o corpo é fonte da significação, relação e movimento em meio ao espaço habitado e faz do seu ambiente também parte e extensão do seu ser (MERLEAU-PONTY, 2006a).

A experiência do corpo próprio, ao contrário, revela-nos um modo de existência ambíguo. Se tento pensá-lo como um conjunto de processos em terceira pessoa — "visão", "motricidade", "sexualidade" — percebo que essas "funções" não podem estar ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causalidade, todas elas estão confusamente retomadas e implicadas em um drama único (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.269).

A corporeidade é nossa maneira de habitar o mundo e de despi-lo em suas diferentes dimensões, embora seu acesso a elas se deem a partir de suas vivências e não pela reflexão (MERLEAU-PONTY, 2006a). É a própria maneira de ser sensibilidade que dota o corpo com a possibilidade de fechar-se a uma das suas dimensões existenciais, dispondo de seu movimento rumo a engajar-se a uma nova direção. Assim, dá-se atenção na escuta de uma pessoa em meio ao falatório externo ao diálogo ou que se foca em um dado objeto, enquanto se esmaece o fundo que o sustenta (MERLEAU-PONTY, 2006a).

A experiência de corpo “é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um número de termos co-variantes” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 203), seus gestos e experimentação perceptiva sempre envolvem uma dada experiência estética a qual expressa, ao mesmo tempo, o modo de ser do sujeito e as relações de mundo às quais ele se direciona.

A motricidade desse corpo revela a maneira mesma que se estabelecem os esquemas corporais, nos quais se realiza o elo sempre vivo entre gesto e meio, sedimentados como um saber que é aprendido na sincronia dos corpos em seu meio vivido (MATTHEWS, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006a). Conforme Merleau-Ponty

[...] a motricidade, considerada no estado puro, possui o poder elementar de dar um sentido (Sinngabung). Mesmo se, a seguir, o pensamento e a percepção do espaço se liberam da motricidade e do ser no espaço, para que possamos representar-nos o espaço é preciso primeiramente que tenhamos sido introduzidos nele por nosso corpo, e que ele nos tenha dado o primeiro modelo das transposições, das equivalências, das identificações que fazem do espaço um sistema objetivo e permitem à nossa experiência ser uma experiência de objetos, abrir-se a um 'em si. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 197).

O sentido do movimento é o broto de uma ação que ecoa no existir de uma pessoa, “o que chamamos de esquema corporal é justamente esse sistema de equivalências, esse invariante imediatamente dado pelo qual as diferentes tarefas motoras são instantaneamente transponíveis” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 196). Sempre trata-se da união de um modo de sincronia com o meio vivido.

Há o entrelaçamento entre o percebido e o gesto corpóreo que engaja toda a motricidade e o perceber numa mesma direção. O corpo é a própria expressão de seu movimento e também é o silencioso entendimento de mundo que alicerça sua percepção do todo e das relações, sendo indivisível o ser e o mundo do qual faz parte. A esse respeito Merleau-Ponty nos ensina que:

A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe de humanidade. Nessa medida, toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, a retomada ou o acabamento, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento de nosso corpo com as coisas. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 429)

Essa intimidade do ser-no-mundo é ponderada com as articulações culturais que lhe são ofertadas (MERLEAU-PONTY, 1984; 2006b). As culturas se formam a partir das relações humanas no território e acabam por se tratar da síntese linguística e discursiva dos entendimentos sociais e de seus costumes, além de crenças e tecnologias. Essas culturas são passadas entre as gerações por meio do processo de aculturação do humano, que nasce em uma comunidade que o imbui de sua cultura, costumes e linguagem.

A linguagem pode ser entendida numa fenomenologia do corpo como a comunhão dos sentidos históricos e vividos por uma cultura, não se restringindo apenas às estruturas gramaticais usadas, como também aos costumes, à maneira de gesticular e expressar (JOSGRILBERG, 2015; MERLEAU-PONTY, 1984). Sua formação e avanço se dá por intermédio das relações humanas edificadas entre as gerações (diacronia) e pela experiência da língua falada com os outros pertencentes de uma mesma comunidade linguística (FONSECA, 2017).

Para Merleau-Ponty as pessoas se servem

[...] da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo ou com seus semelhantes, a linguagem não é mais um instrumento, não é mais um meio, ela é uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do elo psíquico que nos une ao mundo e aos nossos semelhantes. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 266)

O uso da língua por uma comunidade linguística enreda, por meio dos atos e modos vividos das pessoas que nela habitam, os costumes e as narrativas pertencentes a um povo. Assim, organiza os papéis sociais, suas leis e orienta as maneiras de cuidado dentro dessa sociabilidade (MORAN, 2015). A língua aprendida também carrega características gerais das regionalidades habitadas pelas pessoas, assim como expressam uma certa maneira de ser comuns a elas, que é transmitida de geração em geração por meio da educação (COEN; MORAN, 2012; FONSECA, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b).

Tal passagem de saberes educa o ser a respeito de quem ele é e mesmo o que é “ser” dentro dessa sociabilidade. Por esse processo, para Merleau-Ponty

Obtém-se a comunicação ou a compreensão dos gestos pela reciprocidade entre minhas intenções e os gestos do outro, entre meus gestos e intenções legíveis na conduta do outro. Tudo se passa como se a intenção do outro habitasse meu corpo ou como se minhas intenções habitassem o seu. O gesto que testemunho desenha em pontilhado um objeto intencional. Esse objeto torna-se atual e é plenamente compreendido quando os poderes de meu corpo se ajustam a ele e o recobrem. (2006a, p. 251)

Toda percepção passa a ser entrecortada não apenas pelo que é autêntico ao ser, como também pelo que é educado conforme a pessoa se desenvolve e aprofunda sua relação de contato com seu meio social, fazendo das estruturas materiais e imateriais desse mundo compartilhado parte do próprio entendimento de mundo (MERLEAU-PONTY, 2006a; NOBREGA, 2008).

A língua, no sentido dessa fenomenologia, se distingue das posições tradicionais da linguística, uma vez que sua ênfase é a busca da expressão viva da linguagem e da edificação de suas formas e terminologias, dada a necessidade vivida das pessoas em se comunicar (MERLEAU-PONTY, 1984). Assim, entende-se que a língua é um fundo estruturante com características estruturadas. Sendo ela uma das bases para a constituição do ser, ao instituir maneiras de lidar com o percebido, mesmo em relação às emoções e sentimentos, como também às formas de conviver em sociedade, os papéis sociais, a distinção entre o acerto e o erro etc.

A historicidade constituída pelo humano ao longo de suas idades da vida sempre será sincrônica ao seu tempo vivido, mas essa se vincula a uma historicidade maior, que é fundadora do sistema cultural e linguístico que estrutura sua educação e entrelaça o ser à sua cultura, tornando-o parte integral dessa (JOSGRILBERG, 2015; MORAN, 2015). O ser será sempre em meio a sua historicidade e parte dela para recobrir empaticamente cada conhecimento sedimentado que o auxilia a dar conta

do percebido no agora. Esse movimento de retomar um sentido presente na cultura advém da relação vivida do ser no interior de sua comunidade, partindo das bases estruturadas por seu envolvimento com o meio e expressando-se a partir dessas mesmas bases (MERLEAU-PONTY, 1984; MORAN, 2015). Essa expressão se desprende dessas bases rumo a gestos originários e próximos ao improvisado e à originalidade presentes no agora.

No instante presente, pressentimos aquilo que já somos em meio à situação que nos é dada. Tal movimento ocorre dentro daquilo que é culturalmente constituído a partir das emergências naturais dos viventes de uma comunidade linguística, sendo que essa detentora de forma e estrutura é organizada por meio de seus símbolos e sinais que se ordenam pelas necessidades do natural. A própria maneira de dirigir a intencionalidade é atravessada no processo de aculturação dos corpos que, por meio da educação dos hábitos, costumes, regras e modos de ser e agir dentro dessa sociabilidade, já educam a respeito da própria intencionalidade constituinte da identidade dessa comunidade linguística (MERLEAU-PONTY, 1984, 2006a, 2006b; MORAN, 2015).

O tratamento da natureza e da cultura para essa linha do pensamento parte de um entrelaçamento dessas estruturas no curso de sua história, privilegiando sempre o processo de aculturação do humano. Este processo permite desenvolver sua cultura, sociabilidade e tecnologias como modo de expandir suas possibilidades de ser a partir de suas carências existenciais básicas – sejam elas relacionadas à segurança, subsistência, sociais, espirituais, morais etc. (MORAN, 2015).

A relação do humano com o natural nunca cessa de ser ponto de partida e chegada, não sendo possível a qualquer pessoa uma distância absoluta da natureza, pois essa sempre está envolvida em nossos processos existenciais gerais, dando-se conta de uma atualização ou complexificação de uma carência humana fundamental. Como bem expressa Merleau-Ponty:

No homem, tudo é natural e tudo é fabricado, como se quisesse, no sentido em que não há uma só palavra, uma só conduta que não deva algo ao ser simplesmente biológico — e que ao mesmo tempo não se furte à simplicidade da vida animal, *não* desvie as condutas vitais de sua direção, por uma espécie de *regulagem* e por um gênio do equívoco que poderiam servir para definir o homem. (MERLEAU-PONTY, 2006<sup>a</sup>, p. 257).

Sejam nas pinturas rupestres em que nossos ancestrais projetavam festins da caça; nos rituais religiosos que consagram a união entre pessoas dentro de um credo;

na reunião de planejamento estratégico em uma mesa de negócios; ou na exploração do solo que uma criança faz ao brincar com um galho ao mover a terra – o natural sempre está envolvido, em maior ou menor grau. Do mesmo modo, sempre há subjetividade envolvida que toma o espacial e o temporal a partir de seus perfis e os organiza de modo a serem apropriados às estruturas vivenciais do ser em questão.

A maneira como o criador-criado toma essas retenções das vivências para si depende dos recursos existenciais para essa realização. Contudo, cabe afirmar que em todo o vivo complexo, capaz de organizar de modo mais parco ou sofisticado suas vivências, essas experiências acabam por ser retomadas e participam da composição da apresentação do instante vivido. Elas servem sempre como uma lembrança ou referência daquilo já passado, mas que se encontra potente na incessante abertura do agora. Isso é bem ilustrado no pensamento do filósofo:

A nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultado de atos de expressão anteriores. As significações disponíveis entrelaçam-se repentinamente segundo uma lei desconhecida, e de uma vez por todas um novo ser cultural começou a existir. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 249).

Vemos essa participação daquilo já instituído nos reencontros de amigos, mas também na maneira como os outros animais retomam relações com tutores ou até retomam o perigo diante de elementos anteriormente reconhecidos como tais (MERLEAU-PONTY, 2006a). Assim, a apresentação do agora é de fato composta por aquilo que já habita a estrutura do sujeito, direcionando-a sempre à composição do que ainda não se encontra estabelecido, mas em projeto.

Nos animais, talvez a mais emblemática situação que se pode apontar para esse fenômeno da consciência é exatamente o caso do condicionamento clássico. Neste experimento, Pavlov<sup>8</sup> sincronizava ao cão a antecipação do alimento a partir de estímulos contingentes, mas não diretamente relacionados à situação.

O humano parte da mesma relação ao sempre se direcionar por um projeto, uma organização criativa na qual o criador-criado toma o presente em direção da realização do que a pessoa almeja. Contudo, vale destacar que essa tendência que o

---

<sup>8</sup> Ivan Pavlov foi um fisiologista russo que, no início do século XX, desenvolveu o conceito de condicionamento clássico a partir de experimentos com cães. Observou que os animais, ao associarem estímulos neutros (como o som de uma campainha) à apresentação de alimento, passavam a salivar diante do som, mesmo sem a presença da comida. Esse tipo de aprendizagem ocorre quando um estímulo inicialmente neutro passa a evocar uma resposta após ser associado repetidamente a um estímulo incondicionado. O condicionamento clássico tornou-se um dos fundamentos da psicologia comportamental e influenciou profundamente os estudos sobre aprendizagem. (MYERS, David G. *Psychology*. 9. ed. Nova York: Worth Publishers, 2009.)

ser toma no ato de perceber não se reduz a um caso de *wishful-thinking*, mas reflete a intencionalidade direcionada que toma toda a organização do ser em função da atividade em vias de realização. Este processo privilegia o engajamento de aspectos de nossa corporeidade na composição da ação, enquanto outros aspectos de nosso ser acabam ao fundo indiscriminado das potências que não se alinhavam com a presente proposta (ROMDENH-ROMLUC, 2011).

Nesse sentido, a enfermeira não toca apenas a pessoa amada e sorri ao acariciar a conjuntura de tecidos e nervuras, mas toca a totalidade de seu ser. De modo que seu saber teórico-técnico, por vezes, desaparece diante da proposição da vivência presente. Assim como o profissional da educação tem sua personalidade submersa em seu ser ao pôr-se a lecionar dedicadamente a seus estudantes. Em atividades mais físicas acontece o mesmo. Se tomamos o *cheerleading* como exemplo, a atleta executa sua performance como resultante de seus treinos, dando prevalência ao ritmo da música presente e à atividade sincrônica que constitui um agora que, ao mesmo tempo, direciona-se ao fim da série proposta, relegando ao fundo as dimensões do seu ser que não participam da execução dessa atividade (LE BRETON, 2018).

A atualidade move as retenções passadas em relação às urgências do agora, demandando esse movimento de resgate de aspectos do ser que recobram aquilo que é relevante ou semelhante às situações atuais. Estes elementos servem de referência para a criação das articulações possíveis com os problemas vividos (MATTHEWS, 2010; MERLEAU-PONTY, 2006a). O olhar para a saúde e o bem-estar retornam ao profissional da enfermagem de modo a efetivar seu treino quando assim se faz necessário. Do mesmo modo, a personalidade do professor é retomada ao conversar de uma experiência para falar com um estudante. Além disto, toda a intensidade dos treinos não guardam lugar na atleta diante de uma viagem de lazer.

Do mesmo modo que aquilo referente ao presente é imantado entre as retenções que auxiliam a criação de uma resposta à situação vivida, as parcialidades do ser que ficam ao fundo nunca são plenamente esquecidas. Elas permanecem nesse fundo latente, podendo ser evocadas diante das demandas do ser (MERLEAU-PONTY, 1984; 2006a).

Tal movimento entre as retenções para o presente não se trata de uma organização unicamente racional, mas existencial. Isso quer dizer que o engajamento do ser com seu projeto não se dá por simples escolha, pois esse projeto refere-se

mais às disposições e carências do ser em seu meio do que a uma atitude categorial da razão. Essa é a morada da dúvida da pessoa enamorada diante de um mundo que lhe oferta outras oportunidades amorosas, assim como da insegurança do autor diante das intuições que compõe a sua obra.

A relação da pessoa com o mundo sempre infere sobre o projeto assumido todas as oportunidades e projeções de vida que lhe são concorrentes. Não se trata apenas de posições racionais, mas envolvem aspectos afetivos, volitivos, espirituais e socialmente aceitáveis para a pessoa. Todas essas projeções competem com o projeto eleito no agora, que pode ser dissuadido na inesgotável fonte de oportunidades dispostas pelo mundo. As propostas que se abrem no contato com o mundo tocam diferentes dimensões do ser, se tornando mais ou menos atraentes conforme essas oportunidades se enlaçam e se desenvolvem na historicidade do ser.

Novamente, essa instância incontornável do entrelaçamento do natural e do cultural se apresenta, não permitindo uma leitura unicamente racionalizada do humano. A afetação da maneira de engajamento diante da vida e dos projetos destaca a forte influência do sentir na estrutura do sujeito. Isto não se trata apenas da objetividade ou racionalidade de uma ideia que mantém o interesse de uma pessoa, pois paixões podem conduzir a caminhos menos óbvios, embora autênticos.

Para que o criador-criado tome o já sabido em direção ao ainda não existente, é preciso que os próprios esquemas corporais vividos, já estabelecidos num arco intencional, se ampliem dada a necessidade do instante. Esse esquema arqueia em nova possibilidade, ainda que essa seja inicialmente parca e incerta, trata-se da prole de todo esse processo.

Esse movimento não é inédito na obra de Merleau-Ponty. Conforme nos antecipou Hamrick ao dizer que a obra Merleau-pontiana se tratava de uma construção teórica sobre a criatividade, afirmamos que, se todos os atos sincronizam as intenções e projetos, sendo gesticulações com valor comunicativo e linguístico, então tomamos todo o investimento humano como passível de uma hermenêutica, de uma estética e de significado.

Retomando a questão da 'língua falada' enquanto conhecimento de mundo, ela também carrega as significações e possibilidades reconhecidas pela pessoa que a expressa – desde a sensibilidade artística do cientista, passando pelas análises do físico, até a inquietação do UX designer em meio às suas pesquisas do melhor uso da tela de um aplicativo. Todo esse saber já instituído, já “sabido”, é comparável ao

que Merleau-Ponty chama de língua falada, pertencente a comunidade linguística. Este conhecimento abarca desde as narrativas sociais, costumes etc., até os referenciais simbólicos que nos orientam em meio às nossas trocas cotidianas e nos permitem percorrer os limites dos esquemas contextuais já estabelecidos (MERLEAU-PONTY, 1984; 2006a).

Nossa intencionalidade operante, que envolve o todo e o imanta de sentidos já pertencentes a nossa linguagem, é desafiado pela intencionalidade de ato, aquela que significa no momento presente o objeto intencionado, desafiando suas possibilidades de significação. Vale dizer, no mesmo sentido, que cada visada do ato intencional (*noese*) toca de um modo específico o objeto visado (*noema*) (GOTO, 2008). Contudo, reconhecer a originalidade desse ato de visada implica aceitar a dialética existente entre o já sabido e a oportunidade presente da relação com esse objeto (FOLLESDAL, 1969).

Todo ato do criador-criado é um ato criativo que expressa a mediação entre a sua necessidade e os recursos que sustentam sua ação. Esse é o lugar da 'língua falante', o recurso sempre atual capaz de nos direcionar significativamente rumo ao nosso projeto, fundamentado em tudo o que nos sustenta na nossa cultura e maneira de ser. Dessa maneira, o ser age e se realiza sendo a própria expressão daquilo que intenta.

[...] a fala, se é autêntica, faz nascer um sentido novo, assim como o gesto dá pela primeira vez um sentido humano ao objeto, se ele é um gesto de iniciação. Mas é preciso que as significações agora adquiridas tenham sido significações novas. É preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar — quer dizer, ao mesmo tempo de apreender e de comunicar um sentido — como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 263)

A nova significação, concretizada por meio de um ato de aplicação de um conceito diferente a uma situação já conhecida – seja na tomada de uma nova solução a um problema conhecido, na resolução de um problema já existente ou na geração de produtos – sempre se articula como a fala falante que trata Merleau-Ponty (2006a). As articulações culturais são também esquemas culturais que se estruturam nas intencionalidades vividas pela comunidade linguística. Por fim, cabe-nos responder como o criador-criado lida com a criação.

Tratamos o ato criativo como essa resultante da ação do criador-criado em todo esse contexto que percorremos, e discutimos sua estrutura vivencial e sua relação

com a cultura da qual faz parte. Entendemos que a maneira como uma pessoa habita o interior de sua cultura a leva à condição anônima de participante de um mesmo contexto, ressoando e expressando os sentidos habituais existentes no interior dessa mesma narração social. Contudo, o movimento de apropriação que o ser realiza de sua cultura – o modo como absorve sua historicidade e conjuga-se no meio vivido – o realiza em um certo “estilo”.

Meacham (2013), a partir de Husserl e Merleau-Ponty, discute o conceito de estilo como uma maneira particular pela qual uma pessoa, participante de uma comunidade linguística, se apropria daquilo que se encontra instituído na construção intersubjetiva que é a cultura experimentada, sedimentando o já instituído como hábito ou como um modo particular de ser de uma pessoa ou algo.

A relação entre instituição e estilo é deixada implícita por Husserl. No entanto, ela é tornada explícita várias vezes por Merleau-Ponty. Encontramos variações da frase 'o estilo é instituído' repetidas ao longo de seu trabalho posterior, e ele atribui sua compreensão do termo a Husserl. O uso do termo por Husserl é mais enigmático e certamente mais restrito do que o de Merleau-Ponty. Mas, ele deixa claro que a ideia de estilo pessoal, conforme articulada nas Ideias II, pode ser amplamente compreendida através da noção de hábito sedimentado (Ideias II 277/290). O hábito, consistindo de opiniões ou convicções duradouras que orientam a atividade de tomada de posição e atribuição de sentido do ego sem precisar ser explicitamente articuladas, coincide com 'instituições' no sentido que Husserl usa o termo (Ideias II, 113/120). (MEACHAM, 2013, p. 07).

Dessa forma, podemos ter uma cadeira em um estilo moderno ou industrial. Da mesma maneira, podemos pensar nos diferentes estilos de psicanálise existentes entre Lacan e Winnicott, bem como os diferentes estilos de humano presentes na história da filosofia, os gêneros humanos, ou até mesmo estilos pessoais. O estilo nada mais é que algo que é representativo de um todo, fazendo parte desse, embora não o represente por inteiro (COEN; MORAN, 2012). Para Meacham:

O estilo é a manifestação desse λόγος (logos) no seu movimento e, principalmente, manifestação de sua orientação histórica, bem como sua própria reformulação contínua de orientação à medida que refere-se a si mesmo no seu desenvolvimento. O campo geral da instituição em seu estilo e estilização contínua é o campo da Natureza dentro e fora do qual um campo de vida e, eventualmente, consciência são instituídos (MEACHAM, 2013, p. 26).

Nesse sentido, pode-se compreender que criador-criado sempre articula as significações de mundo que se encontram à sua disposição para a criação de algo novo. Contudo, dizer isso não significa que ultrapassar as significações correntes seja

simplesmente um ato racionalista ou uma decisão deliberada, trata-se, antes, de uma atitude comprometida nesse sentido.

Seja o artista, cientista ou o designer, todos colocam-se em condição de lançar-se diante de um problema que nem sempre é plenamente reconhecido ou bem nomeado. Convém assim retomarmos o sentido de destruição que Heinämma (2002) identifica no ato de redução fenomenológica, conforme descrito por Eugen Fink. Trata-se do ato de envolver-se, de apaixonar-se pelo problema, amigar-se a ele sem tomar uma verdade como ponto de partida, pois isso significaria incorrer no mesmo erro dos sofistas. Cabe ser filósofo diante dessas questões e aprender a questionar as verdades já concebidas, assim como suas soluções, a fim de exercer uma boa ideação de um problema e a consequente prototipação de resposta. Para o criador-criado, o ato criativo é mais a atividade de se manter em um caminho do que um simples e poderoso gesto criador, trata-se de paciência, de erro e de envolvimento.

Tais proposições já se encontravam como broto nos seminários de Rollo May (1994), quando o autor propunha uma teoria que definia que a “criatividade ocorre no ato do encontro e deve ser compreendida como seu centro” (p. 77). Embora essa teorização sobre a criatividade nunca tenha se realizado por completo, havendo um certo nevoeiro em suas asserções a respeito do tema, compreendemos que sua aproximação se encontrasse correta. Pois, tanto May como Merleau-Ponty provavelmente concordariam com a ideia de que o autor é transformado por sua obra. Nas palavras de Merleau-Ponty: “É certo que a vida não *explica* a obra, mas é certo também que elas se comunicam. A verdade é que *essa obra por fazer exigia essa vida.*” (2004, p. 92).

## 4. CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO: EM DEFESA DO DIREITO DE CRIAR

A reflexão a respeito da estrutura da criatividade, revelada a partir de uma fenomenologia do corpo, apontou, primeiramente, para a dificuldade de se delimitar o que é criatividade, revelando sua natureza produtora de sentido dentro de uma comunidade linguística. O *ato criativo* foi apresentado como nó constitutivo daqui que se manteria entre a previdade daquilo já criado em uma cultura e aquilo que ainda não foi concebido.

O ser da criação reside no mesmo movimento do seu ato produtivo. Trata-se de um criador-criado que parte do seu horizonte sociocultural, cuja gestualidade institui na cultura algo que se encontra além de sua organização prévia. Aprendeu-se também que seria a *intensidade do encontro* com os elementos prévios da cultura que conduziria a criação de algo que responde às inquietações, desconfortos e problemas contemporâneos dessa organização social.

Nesse capítulo, exploraremos a questão da educação para a criatividade e sua problemática na atualidade. Pois, abordar a criatividade e a educação de modo mais amplo é envolver tanto os aspectos mais epistemológicos de como se dá a criação na estrutura da ação e da consciência, quanto questionar a sociabilidade em que se dá essa formação para a criatividade e sua finalidade. Além disso, tratar sobre tais temáticas, também é refletir a respeito de sua proposta e como lidar com essa temática.

A questão educacional aqui tratada questiona tanto a relação ontológica da criação na estrutura do criador-criado quanto a maneira como a sociedade o reduz, dentro de um capitalismo tardio, a um repetidor ou intensificador delas, um criado-criador.

### 4.1 Educação e criatividade: Uma abordagem fenomenológica e progressista para o contexto contemporâneo

As análises que conduzimos até esse momento apontam que a criatividade é uma característica pertencente a todas as pessoas, sendo que o ato de criar relaciona-se com o campo do simbólico. Desse modo, ao ampliar significados para além daqueles já encerrados nas disposições culturalmente oferecidas, podemos

reencontrar aquilo que se encontra como germe no acesso ao objeto, explorando as inventivas maneiras de abordar um problema.

Nesse sentido, toda a proposta educativa enfrenta, hora ou outra, o dilema da criatividade, pois educar trata-se da passagem dos modos de fazer e de ser dentro de uma cultura, sincronizando e ecoando as maneiras de ser humano dentro de uma comunidade linguística. Trata-se da sincronização das pessoas em formação à sociedade que elas vivem. Educar implica em instituir as normas, papéis sociais, possibilidades, narrativas e formas de existir dentro de um meio vivido. Isto pode implicar em se correr dois riscos: de um lado, oferecer ao noviço um sistema fechado no qual todas as decisões já foram previamente tomadas; de outro lado, dar-se pouco e, com isso, deixar possibilidades de enfrentamento das problemáticas de vida tão abertas, parcas e indefinidas que a sustentação das questões não possuiria base suficiente para lidar com estas questões (SEVERINO, 1994).

De modo geral, essa é a discussão racionalista a respeito da educação, tangenciando, em diferentes momentos, para posições mais tradicionalistas, renovadas, tecnicistas ou progressistas de educação (LUCKESI, 2021). Cada uma dessas tendências oferece uma pessoa adequada ao projeto de sociedade que se pretende, refletindo-se na essência de cada uma dessas propostas.

Se, sob determinada perspectiva, o projeto humano se constitui dentro de uma organização segura e conservadora, a proposição tradicional promove a formação de uma pessoa com uma tendência reprodutivista, moldada aos modos e aos costumes e direcionada pela tendência histórica (LIBANEO, 2012). A tradição pode ser percebida pelas aulas, mas também na maneira como as pessoas demandam do neófito devoção e compromisso, assumindo uma verdade que é externa a si mesmo e que não permite questionamento a respeito das proposições sociais, nem de suas normas e problemáticas (SAVIANI, 2008).

A escola de uma sociedade tradicional encontra-se apartada das dificuldades sociais comuns, e professor e aluno são tratados como pertencentes a espécies diferentes, do mesmo modo que em suas famílias são os adultos e as crianças (FREIRE, 1987). Nessas condições, existe apenas o discurso limitado à mera repetição, sendo perpetuado por meio do decorado e da reprodução. Se a criatividade aqui é promovida, sempre poderá ser vista e reconhecida como certo dom ou inspiração, pois tenderá ao movimento do já instituído. Assim, qualquer iniciativa que

questione as próprias bases que estruturam os problemas acaba por ser desvalorizada.

A proposta renovada de educação advém das consequências dos avanços promovidos por teóricos da educação, como Freinet, Montessori e Waldorf. Tais propostas acabam por elevar interesses e potências individuais de uma pessoa, muitas vezes de maneira apartada do contexto sociocultural. Nelas, o professor assume mais um papel de orientador das vontades individuais (e liberais) dessa pessoa em formação, estando menos comprometida ou situada em seu meio (LUCKESI, 2021). O escolanovismo sofre entre um apego ao esforço e motivação individual e a carência de bases, o que leva ao retorno periódico ao uso de recursos mais tradicionais ou tecnicistas. O que torna necessária uma reflexão sobre o papel individual do humano em relação aos demais.

Se, por um lado, o desapego aos aspectos mais formais de uma educação oferece espaço para propor-se algo novo, essa proposição educativa repete o tradicionalismo por não questionar a sociedade da qual faz parte. Uma vez que professor, aluno e pais pertencem à mesma sociedade, mas permanecem separados por seus interesses, gêneros, idades e classe sociais (SAVIANI, 2008).

Percebemos essa mesma proposição de humano em formação resulta em uma educação descomprometida ou com sentidos esgarçados, na qual o desenvolvimento do educacional do estudante depende mais de a própria pessoa em formação entender e comprometer-se com seus limites e combinados do que da formalização desses papéis a partir de uma posição assertiva do mundo adulto. A esse fim que se aponta para um parco retorno reativo ao tradicionalismo, que aparece menos como solução do que como vingança – tanto em casa quanto nas salas de aula (CHARLOT, 2008).

A posição de criatividade aqui encontrada refere-se mais a uma imaginação sem limites ou descompromissada, correndo o risco de delirar as bases de referência sociais oportunas para o objeto de criação. Ou seja, há o risco tanto de desconsiderar bases técnicas quanto mesmo morais, ao enfatizar romanticamente uma posição de “gênio”<sup>9</sup> em seu sentido mais contemporâneo (FREIRE, 1987).

---

<sup>9</sup> Esse sentido contemporâneo de ‘gênio’ criticado aqui talvez seja bem representado pelo empreendedor Elon Musk, cujos seus diversos projetos mais condizem com um desenvolvimento tecnológico desenfreado do que com o compromisso de desenvolvimento da ciência. Como exemplo, o renomado neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis critica Elon Musk por adotar uma postura

Ao considerarmos uma educação tecnicista, temos a ênfase nas metodologias de eficiência e resultado, assim como o compromisso com o desenvolvimento científico e o apontamento de bases para a formação das pessoas. Professores e alunos têm papéis distintos, e a ênfase na eficácia se dá pelo protagonismo do emprego do método como modo de formar pessoas a partir de um mesmo molde (LUCKESI, 2021).

As pessoas pensam, atuam e falam a partir de um mesmo modo de ser e, assim, formam-se dentro de uma sociedade eficiente e regida por uma aparente lógica que privilegiaria o mérito – não fossem as diferenças sociais de que partem as pessoas em formação (GADOTTI, 2011). Aqueles que não cabem dentro dessa formação acabam consideradas como problemáticas ou desordeiras quando não encontram sentido em se manter dentro desse projeto de educação (BOURDIEU; PASSERON, 1992; SOUZA; SOBRAL, 2020). Além disto, são frequentemente rotuladas como detentores de um organismo transtornado e incapaz de lidar com as demandas técnico-sociais (HAN, 2015; SOUZA, 2010).

Embora possa parecer atraente essa proposta educacional, por seu foco no resultado e pela capacidade de formar técnicos eficientes em dados conteúdos, essa mesma educação não escapa às mesmas críticas de não questionar os problemas sociais que sustentam a produção social. Tratar-se de uma maneira de educar eminentemente excludente e que privilegia um mesmo tipo de pessoa: aquelas que possuem um bom desenvolvimento na educação formal, ou aquelas que podem receber o suporte social para lidar com as pressões dessa proposta a partir de uma infinidade de tratamentos e sugestões meta-educacionais (SOUZA, 2020). A posição de criatividade aqui privilegiada amplia-se às percepções científicas e positivistas, entendendo um mesmo olhar de ciência e de possibilidade de ser humano<sup>10</sup>.

As abordagens acima citadas pertencem ao hall das proposições conservacionistas de educação e tangenciam um humano que, de um modo ou de outro, se vincula à ideais mais individuais e não propensas a discutir a relação da

---

sensacionalista e tecnicamente irresponsável ao divulgar promessas futuristas da Neuralink, como a fusão da mente humana com máquinas. Para Nicolelis, tais ideias ignoram os limites éticos e científicos atuais da neurociência, transformando especulações em marketing e colocando em risco a credibilidade da pesquisa séria em interfaces cérebro-máquina.

<sup>10</sup> Isso pode ser exemplificado em tempos recentes pelo livro de Pasternak e Orsi intitulado “Quanta bobagem” e que tem em um dos seus focos o ataque a posições de produção de ciência diferentes daquelas que entendem como corretas, mas excluem tendências sérias e diferentes das que eles próprios propõem, como as psicanalíticas e hermenêuticas.

pessoa em sua sociedade, nem a produção dos problemas sociais na nossa contemporaneidade (FREIRE, 1987; LIBANEO 2012; LUKESI, 2021; SEVERINO, 1994).

Ao se propor uma formação humana voltada para a reprodução de uma sociedade como a contemporânea, cronicamente se reproduzem seus vícios e problemas vigentes. Pois é uma sociedade que acaba focada em uma estrutura que enclausura as diferentes possibilidades de ser, acabando por encucar nas pessoas excluídas a culpabilização por seus infortúnios, cuja humilhação gera segregação e distanciamento da aprendizagem como pertença social (GONÇALVES FILHO, 2020).

A exclusão também proporciona uma educação da criatividade aos excluídos. Se, por um lado, na posição freiriana isso já se mostra no imaginário do excluído de poder oprimir (FREIRE, 1987), por outro, ensina-se também a desistência, a desesperança e o fracasso escolar (LEITE, 2020). A percepção da humilhação social promove a noção de não pertencimento ao ambiente escolar, assim como não permite a percepção das potências relacionadas a escola. Isto torna essa formação de subjetividade resistente aos conteúdos e promove um movimento de autoexclusão, no qual a visão dos conteúdos escolares simplesmente não aparecem como sendo voltados à massa excluída. A capacidade de criação se torna assim restrita a outras expressões que não as escolares e, embora isso aponte para a potência criativa humana, ainda recai em um movimento no qual os produtos criados por essa forma de expressão surgem como tendo um menor valor (BOURDIEU, 2023).

Considera-se aqui que uma educação para a criatividade, enquanto projeto digno e íntegro, deva ancorar-se em uma posição progressista de ensino, no qual o humano não deva ser tratado apenas por sua individualidade ou com um modelo que seja excludente. Mas, esta educação deve incluir também as diferenças e as periferias do ser, de maneira que ela não seja apartada dos problemas e questões sociais contemporâneas, e sim que se enriqueça exatamente por elas estarem ali. Trata-se de quebrar a posição conservadora e individualista para enxergar um humano diverso e plural, com muitas formas, origens, cheiros, crenças, modos e classes sociais. Uma posição que enxergue a pessoa como parte de uma comunidade e que perceba que a comunidade também faz parte de seu si mesmo (SILVA, 2016).

As propostas progressistas da educação concordam que o entendimento do humano deve partir da compreensão de sua sociabilidade, indo além do seu isolamento nos grupos e preferências aos quais pertence, além do reconhecimento

de seu lugar entre as pessoas, onde sua liberdade ressoa nos demais e se entrelaça à responsabilidade conjugada nelas em relação ao meio vivido (SILVA, 2016).

Isso implica um retorno reflexivo à condição sócio-histórica humana, além da exploração de conteúdos acadêmicos, de modo a pensar sua aplicabilidade e consequência à própria reprodução da sociedade, levando em conta a ética envolvida nos processos humanos (LUCKESI, 2021). Cabe nessa educação a manutenção de uma dialética em que se recuse a objetificação do aluno ou do professor em seus papéis, pois ambos devem ser sujeitos para haver dialogicidade e crítica, tanto dos papéis, como dos conteúdos, do lugar da educação e da sociedade da qual fazem parte.

O lugar dessa educação se estende para uma posição em que essa mesma dialética se estenda para a relação da pessoa em formação na sua casa, na relação com seus cuidadores, assim como com quaisquer pessoas, promovendo maior alteridade e reflexividade no contato inter-humano (SEVERINO, 1994). Nesse sentido, a criatividade desenvolvida nessa posição deverá ser maior, significando não apenas manter sempre presente a correlação da dialética da responsabilidade para com o humano na produção criativa; mas também, para além dela, caberá alcançar um imaginário que trate de lidar com problemas sociais concretos, assim como com necessidades humanas que operem tanto na fragilidade das relações comunicativas como na ambição de desenvolvimento humano – agora, comprometido com o todo (GADOTTI, 2003; 2011).

Para tanto, essa mesma escola não pode se encontrar isolada do seu contexto social e histórico. Gravemente, nos encontramos em um tempo histórico demarcado pela exaustão e pela percepção de insuficiência (HAN, 2015). A crise social se encontra para além do campo da educação, atravessando o campo político, do trabalho e do próprio espírito humano (NUNES; TRAUMANN, 2023).

As concepções sociais tornam-se progressivamente mais calcificadas no curso da crise que se instala desde o golpe presidencial de 2016 no Brasil, em que a rachadura de contato entre as pessoas ocorre por sua distinção em grupos contrários, cujas ideias homogêneas, dentro de seus próprios recortes de redes sociais, acabam por aumentar a sensação de verdade dentro desses grupos (NUNES; TRAUMANN, 2023). Nessa crise apontada por Nunes e Traumann (2023), as mais diferentes instituições acabam afetadas, sendo a escola uma delas. Em uma

Pesquisa Genial/Quaest de dezembro de 2022 mostra a evolução da intolerância política nas escolas. Nela, 7% dos brasileiros entrevistados disseram que mudariam seu filho ou sua filha de escola se outros pais da mesma instituição tivessem opinião política divergente da sua. A intolerância de convivência nas instituições de ensino viria dos dois lados, já que 8% dos bolsonaristas e 5% dos lulistas estavam mobilizados a mudar seus filhos de escola caso identificassem que eles eram minorias políticas em suas escolas. Mais chocante ainda é o resultado para junho de 2023. Chegou a 25% o percentual de brasileiros que se sentiriam mal se seus filhos estudassem em uma escola com muitos pais com visão política diferente. (NUNES; TRAUMANN, p. 186).

Laços sociais, familiares, amorosos e de amizade foram rompidos nos últimos anos dada a crise social e política existente, sendo o agravo da crise a ausência de postos de trabalhos formais que levam ao desenvolvimento de uma massa de jovens sem perspectivas de trabalho formalizado (NUNES; TRAUMAN, 2023; SEGNINI, 2000). Em tempos de pós-pandemia, a percepção de desalento entre os jovens leva à perda de interesse pela busca de empregos, devido à desconexão com as atividades produtivas e à visão da educação como meramente um instrumento para instalar as pessoas no mercado de trabalho (CORSEUIL; FRANCA, 2022).

Essa crise se mistura com a temporalidade hipermoderna descrita por Lipovetsky e Charles (2004) ao tratar do que chamam de tempos hipermodernos, tidos como uma aceleração dos processos modernos. Tais tempos levam a sociedade à intensificação constante da tecnologia, da globalização e das mudanças culturais, o que demarca os modos de ser humanos produzidos em sociedade e agrava os processos de exaustão apontados por Han (2015).

A identidade se demarca a partir da noção de consumo, tornando-se modo de realização pessoal e destacando o próprio individualismo como um dos valores centrais desses tempos (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004). As pessoas se vinculam a marcas, produtos e lugares como um modo de relacionar-se a ideias e promover sua identidade, enquanto possuidores do poder de consumo. Isto mesmo quando o custo para a manutenção desse ideário seja altíssimo, o que acaba por promover ainda mais a exclusão apontada por Gonçalves Filho (1998; 2020).

A pessoa pobre vive um distanciamento forçado desse poder de consumo, mas não escapa de sua lógica, acabando por vivenciá-la de modo desacelerado e pelo acesso a marcas menores. Isto promove, em tempos atuais, a distinção existente entre as castas mais enriquecidas da sociedade das mais pobres, atualizando para a contemporaneidade as ideias de Goblot (1989), cuja análise indica que as camadas

mais pobres acabam se endividando mais, com a finalidade de relacionar-se com o que acreditam ser o modo de vida das pessoas mais abastadas.

Outras formas de distinção se promovem por meio da promoção do valor do desempenho, discutida por Han (2015):

A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou uma outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais 'sujeitos da obediência', mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos (HAN, 2015, p. 18).

A busca pelo consumo e por manter um desempenho intenso promove uma obediência sem finalidade para o próprio indivíduo. De modo que ele se mantém fiel aos dispositivos sociais, ao mesmo tempo em que se mantém apartado de relações de significado e da própria aceitação de limites e da complexidade do existir – que sempre se refere à dialéticas e polarizações entre atividade e repouso, tédio e entretenimento, produtividade e descanso, além de diferentes situações que ultrapassam os exemplos binários acima citados. Em relação à cultura contemporânea, seguimos com Han:

Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa. A cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda. Essa atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção (hyperattention). Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo (HAN, 2015, p. 25).

Percebemos a busca constante por informação e o consumo dela, ainda que essa nem seja de fato memorizada. As pessoas buscam informações a respeito de assuntos dos quais se alimentam tão rapidamente quanto abandonam esse saber nas margens do esquecimento e da busca da próxima informação. Essa sobrecarga de informação é apontada por Lypovetsky e Charles (2004) ao tratarem da relação da tecnologia da informação na contemporaneidade. Esta sobrecarga promoveria certo achatamento e superficialidade do contato entre pessoas, assim como na própria percepção do tempo e da urgência, que demandam a realização de diversas atividades simultâneas para lidar com as exigências da atualidade.

Se essas análises afetam tão presentemente o mundo adulto, preenchendo o imaginário social e transformando os processos criativos contemporâneos em *lifehacks*<sup>11</sup>. Como pensar a forma que isso afeta a escola e seu público, além dos próprios processos de criatividade em tempos tão intensificados e focados em velocidade, consumo e desempenho?

Sob uma perspectiva progressista, a escola é uma das instituições sociais e é entremeada pelas condições sociais existentes. Por sua natureza, ela é um dispositivo social formativo de jovens e adultos, cujo espaço é preenchido por essas mesmas pessoas, bem como por seus professores e corpo administrativo. Todas essas pessoas pertencem ao mesmo escopo social, onde todas as problemáticas anteriormente citadas existem. Portanto, seria leviano entender que esses problemas não ocupassem um lugar central dentro da escola (LUCKESI, 2021).

Hoje, a realidade escolar é composta por um corpo administrativo e docente hostilizado pela precarização de seu trabalho, pela sobrecarga de funções, desvalorização de sua atividade e defasagem salarial. Além disto, se caracteriza pela fragilização do corpo docente que se encontra em um tempo histórico cujas crises formam essa problemática realidade social que também é formadora dessas subjetividades. Como nos recorda Libâneo:

Presentemente, continuam a se multiplicar questões sociais, econômicas, políticas, culturais, como a globalização dos mercados, migrações, degradação ambiental, pobreza, desemprego, ataque aos direitos humanos e a vítimas de discriminação social e cultural. Outra vez a Pedagogia é desafiada (2022, p. 187).

A pedagogia é a ciência da escola por excelência, sendo a ciência que estuda os processos educativos em suas diferentes dimensões – social, cultural, histórica e política – e a reflexão de sua prática crítica implica repensar todo o processo educativo (LIBÂNEO, 2000). Aliada às demais disciplinas que compõe o universo escolar, mas localizada em seu centro, o estudo da pedagogia é a preocupação da formação do humano para além do saber formal e das ciências comodatas a educação, como a filosofia, sociologia, economia e a psicologia. O cuidado da pedagogia sintetiza as reflexões dessas disciplinas e se ocupa com a prática formativa, tanto dos estudantes

---

<sup>11</sup> Conforme a wikipédia: *lifehacks* são truques de produtividade que podem ser aplicados com a finalidade de superar a sobrecarga de informação, além de facilitar atividades cotidianas. Na contemporaneidade, inúmeros conteúdos em plataformas digitais oferecem modos de intensificar a produtividade ou simplesmente “haquear” a atividade de modo a facilitar a produtividade. (informação disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Lifehacks>> Acesso em 15 de julho de 2024.

como dos professores e demais agentes da escola (LIBÂNEO, 2000; 2020; LUCKESI, 2021; NOVOA, 2019).

Esse cuidado é exatamente o que mantém uma prática escolar que é capaz de refletir sobre sua atuação, seja mais tradicional, renovada, tecnicista ou progressista (LUCKESI, 2021). O ponto é que o ambiente escolar não deve ser tratado como campo neutro, pois seus conteúdos, assim como os modos como são ensinados, são formadores da subjetividade e da identidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, acompanhamos Silva em sua reflexão:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2016, 31-2).

Pensar a pedagogia e a educação é pensar as práticas formativas e curriculares da escola. O cuidado com os conteúdos e a maneira como esses são passados no contexto escolar são de primária importância para evitar decair nas mais cotidianas problemáticas da segregação de pares com base nos campos ideológicos. Assim como para evitar o excesso de informações passadas, que cai em desuso, ou mesmo na insistência de uma prática exaustiva e que, na prática, promove mais as ideologias dominantes do que a participação coletiva em um processo educativo. Desta forma, Libâneo compreende em sua reflexão que: "A concepção histórico-social, ao conceber a educação como produto do desenvolvimento social e determinada pela forma de relações sociais de uma dada sociedade, põe-se como crítica radical à educação individualista" (LIBÂNEO, 2000, p. 79).

Retomando a questão do currículo, na tradição crítica, ele deixa de ser tratado como uma formalidade para ser um documento vivo e propositivo (MOREIRA; TADEU, 2013). Para os autores:

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e

sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 13-4).

A partir dessa perspectiva, considera-se aquilo que o estudante será capaz de criar com base nos saberes que lhe são herança social e cultural, não como um simples fardo a ser aprendido no curso do ensino fundamental e médio. É no currículo que são consideradas também a noção de educação e qual é formação humana proposta. As práticas tradicionais e tecnicistas colocam um papel ora de maestro ora de cobrador de impostos para o professor, enquanto posições renovadas tendem a adotar práticas construtivistas, que, por vezes, podem carecer do ensino de uma posição colaborativa dos jovens (LUCKESI, 2021; SILVA, 2016).

Um currículo progressista sempre retornará os saberes aprendidos à reflexão da própria existência e à condição sócio-histórica das pessoas (GADOTTI; FREIRE, 1995; LIBÂNEO, 2012; LUCKESI, 2021; SAVIANI, 2008; SEVERINO, 1994; SILVA, 2016). Vale lembrar que a lição primeira de Merleau-Ponty (2006a), em sua Fenomenologia da Percepção, sobre o pensar fenomenológico é exatamente a proposição de se definir essências para então se as repor na existência, no circuito da vida e do saber das pessoas que experimentam o conhecer do mundo por intermédio de seus próprios meios de perceber.

Uma aproximação fenomenológica ao campo da educação analisa criticamente as posições que distanciam o humano de sua autenticidade e da liberdade de ser (CAPALBO, 2008). Nesse sentido, a dialética formativa da pessoa com sua historicidade, com as narrativas sociais e culturais, bem como a possibilidade dialógica junto aos pares e aos professores, sempre será positiva para o desenvolvimento desse humano. Para além disso, uma educação ocupada nessa direção de cuidado haverá de cuidar indiretamente da própria e silenciosa formação da pessoa que é o estudante.

Trata-se de uma educação dos sentidos como apontada por Han (2015) em seu diálogo com Nietzsche:

A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No Crepúsculo dos ídolos, Nietzsche formula três tarefas, em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a ler, devemos aprender a pensar, devemos aprender a falar e a escrever. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a 'cultura distinta' (HAN, 2015, p. 28).

Ler, pensar e falar/escrever são hábitos de vital importância para a formação cultural e crítica de uma pessoa, devendo, por meio desses hábitos, também

desenvolver a capacidade de seleção de estímulos, tolerância ao tédio e modulação da experiência do tempo (HAN, 2015). Coisas estas que são raras na atualidade que é repleta de telas, sons e estímulos frenéticos.

Essa pedagogia do ver, nesse sentido, ultrapassa as críticas capacitista, uma vez que trata a percepção da capacidade hermenêutica (interpretativa) de compreender o mundo vivido, não partindo das críticas existentes de uma ou outra teoria, mas da própria compreensibilidade.

[...] toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, a retomada ou o acabamento, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento de nosso corpo com as coisas (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 429).

A maneira como se dá esse enlace da pessoa com o mundo foi explicitada no subcapítulo: o criador-criado e o ato criativo, encontrado no capítulo anterior, assim não será repetido aqui essa explicitação. Contudo, vale destacar que a profundidade com que uma pessoa se vincula aos saberes envolvidos nas estruturas intersubjetivas, bem como seu interesse no entorno, demandam cultivo e cuidado por parte de todos os cuidadores dos jovens em seu processo formativo.

Conforme se educam os conhecimentos pragmáticos da escola, em maior ou menor grau, também ensina-se silenciosamente uma lição a respeito da liberdade. Isto não se trata de poder ser ou agir de qualquer maneira ou em qualquer direção, mas poder deter-se, reduzir o ciclo de movimento, esperar, repousar e ponderar a respeito da vida (MARMORATO, 2022).

Aprender a ver significa 'habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si', isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. Esse aprender-a-ver seria a 'primeira pré-escolarização para o caráter do espírito'. Temos de aprender a 'não reagir imediatamente a um estímulo, mas tomar o controle dos instintos inibitórios, limitativos' (HAN, 2015, p.28).

O envolvimento cultural pode mitigar os efeitos da aceleração e da positividade excessiva denunciadas por Lipovetsky e Charles (2004) e Han (2015), fatores diagnosticados como hipercinese e desatenção por Marmorato (2022). Para o psiquiatra, o contato superficial e parco com o entorno resulta em um enfraquecimento da possibilidade de deter-se em meio aos estímulos, pois tão rápido quanto são visados, já podem oferecer certo tédio e a conseqüente necessidade de avançar ao próximo estímulo. Byung-Chul Han, inspirado por Nietzsche, reflete que “a falta de espírito, falta de cultura repousaria na 'incapacidade de oferecer resistência a um

estímulo'. Reagir de imediato e seguir a todo e qualquer impulso já seria uma doença, uma decadência, um sintoma de esgotamento” (HAN, 2015, p. 28).

No processo de aculturação do corpo, enriquece-se suas estruturas subjetiva, aprimorando a qualidade da ressonância dessa pessoa com os sentidos culturais pertencente à sua cultura, da qual ela mesma é produto e produtora. É preciso que o corpo se aproprie do mundo na mesma direção inspirada por Josgrilberg (2015) ao tão cuidadosamente explicitar que o movimento de apropriação realizada pelo corpo-próprio não implica posse, mas fazer parte.

A vinculação da pessoa com o imaginário do mundo do qual pertence e se relaciona com seus conteúdos culturais elevam a condição de criatividade, discutida no capítulo anterior, e coincide com a apontada por Tomaz Tadeu Silva.

É essa compreensão antropológica da cultura que fundamenta, de certa forma, grande parte do atual impulso multiculturalista. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas (SILVA, 2016, p. 86).

O potencial criativo é característica comum de todo ser humano, sendo seu cultivo, educação e valor enquadrados enquanto abertura ao mundo, realização e atualização de si mesmo (MAY, 1994). O que demanda que as estruturas sociais de ensino permitam que o ser em formação seja o criador-criado e não um criado-criador.

## **4.2 A criatividade como projeto de ser**

Na secção anterior, adentramos na questão da formação de uma sociedade e educação que possam formar uma pessoa capaz de lidar criativamente com as demandas existentes de sua cultura. Isto é, um criador-criado ou alguém que carregue a potência criadora humana. Também tratamos da perspectiva de uma formação que esteja mais na direcionada a ser reprodutora dos problemas sociais vigentes, um criado-criador – repetidor ou intensificador dos mesmos problemas já existentes.

Se admitimos a capacidade criativa humana como potência existencial do humano, assumimos que sua educação dentro de uma sociedade pode conduzi-lo tanto a ser um criador-criado como um criado-criador. Vale afirmar que o movimento educativo de uma pessoa não é algo que se dê apenas no curso da trajetória escolar e que, portanto, não se trata apenas de uma escola ser mais conservadora ou não.

Se trata, assim, de todos os processos educativos que a envolvem, tanto no seio de sua vida familiar e social, quanto na interação com diferentes grupos e ideias no curso de sua vida. Pois, por toda a nossa trajetória existencial estamos aprendendo, criando e nos atualizando conforme nos relacionamos com os outros e com as coisas.

O foco desse subcapítulo é tratar epistemologicamente dessa relação do ser com sua aprendizagem e o movimento criador que aí reside. Retomamos a questão da criatividade e seu lugar na estrutura do ser, partindo dos perigos e consequências de se pensar que a mesma pessoa que vive uma modalidade de educação também poderá herdar sua proposição de humano e de mundo (LUCKESI, 2021).

A criatividade como projeto de ser, trata de descrever como se dá o processo de agência e de criação, visando explicitar as relações de encontro e de ato criativo envolvidas em nosso objeto de estudo. Para esse fim, trataremos da condição do criador-criado, partindo das bases de seu desenvolvimento, almejando dar substância a nossa fenomenologia da educação para a criatividade.

A perspectiva de desenvolvimento humano aqui discutida partirá de um círculo hermenêutico que discute a fenomenologia do corpo, a teoria da enação relacionada ao desenvolvimento humano e as condições de possibilidade da consciência oriundas da psicopatologia fenomenológica.

#### *4.2.1 Desenvolvimento humano como co-criação e enação*

Na abordagem tradicional do cognitivismo, assume-se o corpo humano a partir de um sistema complexo de estruturas modulares e especializadas que se relacionam com o entorno por meio de representações e do contexto interno do organismo. A percepção, cognição e ação são entendidas como processos separados, ainda que sequenciais, que resultam em uma resposta motora (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010). Trata-se aqui de uma consciência operante de uma estrutura movente, não diferente da direção de um automóvel ou de um pensar destilado dos humores e intencionalidades mundanas.

Na perspectiva modular cerebral, Goldberg (2018) investiga a criatividade a partir da intersecção dos processos cerebrais e da interrelação desses sistemas modulares, a fim de priorizar a saliência da informação e orientação à ação a partir dela. Todavia, a consequência de suas análises não supera a problemática encontrada por May (1994), que observa que, ao se inquirir um artista sobre as

relações da criatividade e do cognitivismo, suas respostas poderiam ser interessantes, mas elas não tratariam da complexidade do ser criativo, mas, apenas, da criatividade no cérebro.

Não se pode conceber verdadeiramente a criatividade como um projeto de ser, uma vez que, em Goldberg, todo o protagonismo recai sobre o próprio cérebro – minimizando ou anulando o significado do gesto, do encontro e do ato criativo. .

A exploração aqui proposta parte de um novo paradigma do cognitivismo, a teoria da enação. Propõe-se a cognição como processo dinâmico e contínuo de interação entre organismo e ambiente (STEWART, 2010). Não se trata de negar a modulação cerebral, mas sim de assumir o papel da interrelação do ser com o meio partindo da totalidade, não apenas como pressão passada ao longo das gerações, mas como uma interação dinâmica do organismo pressionado que se relaciona com o meio e se modifica conforme o transforma (SAPOLSKY, 2021).

A mudança proposta é inspirada na crítica fenomenológica de autores como Husserl, Heidegger e, especialmente, Merleau-Ponty. Ela discute o entrelaçamento (*ineinander*) das estruturas existenciais do ser com as do meio vivido e de sua cultura (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016; KAKUNI, 1998).

A alteração na abordagem se dá devido à compreensividade dos dados e pesquisas que conduzimos. A enação é um modelo de cognição encarnada e emergente dessa dinâmica entre organismo e ambiente (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016). “A abordagem enativa consiste em dois pontos (1) a percepção se trata de ação guiada perceptivamente e (2) as estruturas cognitivas emergem dos padrões recorrentes sensório-motores que permitem que a ação seja guiada perceptivamente” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016, p. 173).

Nesse sentido, perceber é o ato de assumir os elementos presentes no entorno e imantá-los em projeto próprio, na mesma moda merleau-pontiana que temos abordado (MERLEAU-PONTY, 2006a). Perspectiva esta que aqui serve de motricidade para o entendimento da agência – sendo essa entendida, no campo das ciências, como a capacidade de tomada de decisão, atividade e processo de ação.

Para que a ação tenha significado e que o encontro entre o produto em vias de constituição e o criador-criado tenha verdadeira potência, cabe explicitar o processo constitutivo de sua ligação e intimidade.

A partir de uma perspectiva enativista, abordamos o desenvolvimento humano como um processo de entrelaçamento de estruturas biológicas, sociais, históricas e culturais que tangencia a relação do corpo do bebê com seus cuidadores (ROCHAT, 2001). A existência do bebê é frequentemente antecipada por uma organização de cuidados que envolve tanto a pessoa-grávida quanto a morada da criança vindoura, além dos preparos imateriais que abrangem as mudanças de papéis, a estruturação da vida dos familiares e a expectativa em torno do novo membro (FONSECA, 2017a).

Essas expectativas já inserem o ainda não nascido em um projeto pré-estabelecido dentro do contexto familiar. Elas moldam, no horizonte cultural que envolve a criança, sua própria perspectiva educacional e compreensão de mundo. A relação do bebê com o mundo se dá com a mediação da pessoa grávida que carrega no próprio corpo o infante em desenvolvimento. Esse já pode receber o investimento psíquico ao participar das narrativas e expectativas sociais em seu corpo, onde ocorre o desenvolvimento do infante. Há um investimento de nome e uma pertença no imaginário intersíquico dos familiares da criança<sup>12</sup> (FONSECA, 2017a).

O nascer do bebê resume-se na sua separação física da mãe<sup>13</sup>, embora a separação psíquica vá ocorrer no curso dos anos de desenvolvimento da pessoa. A infância humana é mais longa que a de outros mamíferos, o que possibilita um maior período de vinculação por meio da socialização e da aprendizagem com os outros (HOPKINS; BARR; MITCHEL; ROCHAT, 2005; ROCHAT, 2001). “Com a imaturidade vem a dependência social e de supervisão. A imaturidade prolongada característica da infância humana está associada a uma parentalidade mais rica em comparação com outras espécies de primatas” (ROCHAT, 2001, p. 14).

Os primeiros anos do desenvolvimento seguem um ritmo acelerado tanto em aspectos físicos como neuronal. Neste período, há expressivo aumento de peso e de altura, assim como ganho de acuidade motora consonante com o aumento das estruturas cerebrais que são fundamentais para o desenvolvimento da motricidade do

---

<sup>12</sup> Obviamente, o desenvolvimento infantil pode dar-se em inúmeras perspectivas, tais como de pessoas que engravidam de modo indesejado (e que porventura possam inclusive desejar encerrar a gestação), assim como por pessoas que não pensam a respeito de sua gravidez ou que não se sabiam grávidas. Uma vez que o foco do nosso texto é descrever a estruturação da criatividade no curso do desenvolvimento, assumiremos um único processo, mas compreendemos que se trata de um cenário limitado esse que apresentamos.

<sup>13</sup> O termo mãe aqui aplicado não se liga necessariamente ao feminino, mas a pessoa que gestou o bebê. Dentro dos limites dessa exposição não será ampliado o cenário aos casos de pessoas adotantes, mas compreende-se que as relações de afeto sejam construídas a partir do enlace existencial oriundos desses papéis e que ultrapasse o meramente biológico.

bebê (ROCHAT, 2001). Os ganhos relativos ao desenvolvimento motor são inúmeros, como o controle da cabeça e pescoço (ainda no primeiro mês de vida), alcançar objetos e agarrá-los (em torno de quatro meses), sentar-se sem suporte (entre os cinco e oito meses), engatinhar (entre os seis e dez meses), ficar em pé e caminhar (entre os nove e doze meses) (ROCHAT, 2001).

Cada um desses gestos complexos dispõe o corpo rumo ao projeto de alcançar e agarrar objetos, virar-se para um lugar, engatinhar, rir etc., organizando-o no mundo e sintonizando a criança ao meio (CERON-LITVOC, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b). Esses projetos alcançados formam micro-identidades a partir do esquema sensório-motor sedimentado, cujo valor de uso mantém sua atualidade na ação da criança (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017; MERLEAU-PONTY, 1984). Tais mini-identidades são sedimentadas na estrutura do ser da criança conforme seu próprio corpo as ensina o prazer encontrado na potência do movimento, marcando, na própria motricidade, as experiências de prazer e desprazer vividas (MERLEAU-PONTY, 2006b)

Nesse sentido, a estabilidade da presença das pessoas e do ambiente é de crucial importância para o seu desenvolvimento, consolidando a maneira de relacionar-se com os outros e de se sentir no meio (PAPALIA; FELDMAN; MARTORELL, 2013; ROCHAT, 2001). A qualidade e variedade de recursos em um meio também oferece a oportunidade da ampliação do uso de uma determinada mini-identidade, permitindo que a criança vise diferentes projetos por meio desse recurso (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017). Assim, vemos crianças interagindo entre si e mostrando suas próprias potências de movimento, como se pode ver no brincar com objetos, na dança etc.

A relação com as pessoas também sintoniza essa maneira de sentir-se com os outros, levando à busca por brincar, interagir e comunicar com as pessoas do entorno. Se, por um lado, a figura de quem faz o papel existencial de mãe – ou outras principais figuras de cuidado – introduzem objetos de mundo e outras pessoas para o bebê no curso do seu desenvolvimento, os sentires corpóreos já enlaçam e estruturam relações de segurança, apego, afeto, prazer, curiosidade etc. (FONSECA, 2017a; LEWIS, 2005).

Esse movimento existencial de contato com os outros pode ser bem-visto na análise psicopatologista da infância:

As interações face-a-face entre pais e seus bebês promovem estímulos positivos a ponto de serem essenciais para acelerar a maturação das habilidades relacionais da criança (Feldman, 2003). É através da sincronicidade do encontro dual que a criança pode experimentar a potência da temporalidade e organizar o que em si mesma não apresentaria condições de possibilidade. Apesar das diferenças qualitativas estruturais entre o adulto e a criança, é por meio do contato sincrônico dos movimentos rítmicos que a criança e seu cuidador compartilham a duração vivida, elemento essencial para o desenvolvimento, como descrevemos enfaticamente acima (CERON-LITVOC, p. 176).

A temporalidade sincronicamente estabelecida entre os pais e a criança ancoram a maneira da criança ser no mundo, sincronizando e, portanto, organizando elementos que se encontravam em condições de serem ordenados. Pode-se perceber isso na desregulação de humor de uma criança, que encontra alento na relação com um adulto ou no riso compartilhado, existem, nessas situações, uma espécie quase mágica de energia que toma a corporeidade e alinha a sintonia dessas na intersubjetividade.

A conjuntura dessas mini-identidades imanta também a relação com os adultos e com outras pessoas de modo geral, acabando por fusionar mais a experiência de viver em um dado meio (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017). Os perfis de tempo dentro da experiência conhecida possibilitam o estabelecer de um arco-intencional, fundamentado na esquematização corporal da experiência (MERLEAU-PONTY, 2006a; 2006b).

A progressiva formação do autoconhecimento é originada a partir da experiência de exploração com o corpo que, progressivamente, organiza um self-ecológico (ROCHAT, 2001; DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017). Essa consciência de si, embora ainda precária, tem as bases do funcionamento do cérebro e da consciência enquanto uma espécie de órgão de conexão intersubjetivo com o meio, partindo-se das suas dimensões de sentido (FUCHS, 2018; TÔNUS, 2021).

A subjetividade experimentada diz respeito a uma emergência que é orientada pela aquisição do poder movente de diferentes esquemas de ação. O poder de subjetivação da ação e a experiência de si mesmo conduzem o vivenciar-se de um corpo vivo (MERLEAU-PONTY 2006a; FUCHS, 2018).

A vida sempre precede o ato de se tornar consciente; o eu só se experiencia no modo de seu auto-recolhimento. Seja o que for que planejamos ou fazemos conscientemente, vivemos com base em um fundo corporal inconsciente que nunca conseguimos revelar completamente a nós mesmos. Esse fundo permeia todos os atos de percepção, pensamento e ação, na medida em que requer um meio pelo qual são realizados, e que permanece transparente. Esse meio é o corpo subjetivo (FUCHS, 2018, p. 71).

A estrutura da subjetividade é enraizada na corporeidade, cuja auto-organização dá subsídios para a esquematização dos movimentos, bem como dos elementos do entorno. De maneira que, organiza não apenas as valências afetivas, mas toda a relação de valores apreendidos no curso dos primeiros anos de vida que aqui discutimos.

Cada gesto e visada da criança alça objetivos relacionais dos quais busca prazer, diversão, afeto, carinho, distração etc., mostrando um direcionamento ou intencionalidade nas ações, modos de brincar, expressar etc. (MERLEAU-PONTY, 2006b).

A subjetividade corpórea e sua indivisível relação com o mundo presume essa posição externalista que tratamos, na qual a percepção é um contato direto, não mediado, com o mundo, no qual a relação da pessoa com seu entorno já revela sua *affordance*<sup>14</sup>. Ou seja, o convite de como tal objeto pode ser manuseado, assim como a estimativa relacional de uso e possibilidade (CHEMERO; KAUFER, 2015).

Isso já era revelado por Merleau-Ponty (2006b), quando é indicada uma relação quase mágica entre os objetos e o corpo. Da mesma forma, Heidegger o fez ao tratar da relação das coisas que ficavam 'à mão'. A perspectiva de Gibson, neste contexto, é abordar essas conceituações a partir da discussão de uma ciência cognitiva que tem a enação como base (CHEMERO; KAUFER, 2015).

Esse self ecológico emerge da organização do sistema corporal que envolve todo o meio vivido, incluindo seus objetos, pessoas, sons, cheiros etc. Essa emergência e auto-organização de um sistema complexo compõe a proto-consciência do bebê que servirá de base para toda a organização futura (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2016).

Conforme amadurece o corpo, a estrutura da consciência se estabiliza ao longo da infância, dependendo amplamente das disponibilidades orgânicas, da abertura da motricidade corpórea, da relação com o entorno, das relações intersubjetivas experimentadas e da aquisição da linguagem (FUCHS, 2018; MESSAS, 2021; MERLEAU-PONTY, 2006b).

---

<sup>14</sup> O termo *affordance* é definido por J. Gibson dentro da sua teorização da mente ecológica, contudo não foi encontrado um termo que realmente o traduza e foi observado em artigos que muitas vezes este termo foi mantido no original. Em acordo com a dificuldade de tradução, o termo foi mantido dessa forma aqui.

A estrutura da consciência é um tema importante para avançar a discussão sobre a aquisição da linguagem e agência rumo a um projeto. Contudo, é necessário apresentar a conceituação de condições de possibilidade a fim de explicitar a emergência de como a consciência se relaciona com o mundo para ser possível avançarmos nossas ideias.

#### *4.2.1 As condições de possibilidade como situação de liberdade de ser*

As condições de possibilidade da consciência permitem o entendimento estrutural do funcionamento psíquico, sendo adotado na psicopatologia contemporânea – de caráter fenômeno-estrutural, mas que chamaremos no texto apenas de psicopatologia fenomenológica – a partir de Jaspers, em seu texto *Psicopatologia Geral* de 1913. Sendo retomado pela tradição de psicopatologia fenomenológica a partir da necessidade de compreender a complexidade da experiência humana (MESSAS, 2021).

Metaforicamente, podemos compreender as condições de possibilidade como o ajuste de uma lente em uma máquina fotográfica: elas são aquilo que dariam condições para a apreensão da imagem, mas não ela em si. Nesse caso, tanto foco, ISO, abertura, velocidade do obturador e balanço branco compõe as condições de possibilidade para a foto, havendo distorções na qualidade da imagem quando alguns desses recursos do aparelho não está bem ajustado. No caso da consciência, as suas condições de possibilidade são a espacialidade, a temporalidade, a intersubjetividade e a corporeidade, todas essas são categorias que, embora sejam descritas separadamente, são concomitantes em seu papel de enformar a experiência vivida (CERON-LITVOC, 2017; MESSAS, 2021<sup>15</sup>).

A vivência de espacialidade – ou seja, a experiência de habitação no horizonte do mundo, onde tudo existe como potência de reconhecimento entre espaços conhecidos e vazios, nos quais se dá a expansividade da vida ou sua retração, onde todas as coisas surgem como potência e possibilidade para o indivíduo (MESSAS, 2021) – revela a maneira como a pessoa para o adulto é organizada. Neste estágio, o modo e significados dos sentidos e de seus sentimentos, ou de outros objetos de

---

<sup>15</sup> No texto referido de G. Messas, é considerada também, como condição de possibilidade, a identidade e ipseidade, que não serão consideradas aqui por não permitirem a comparação com o texto de D. Ceron-Litvoc.

mundo, raramente o surpreende. Já a experiência da criança é de uma proto-espacialidade em que os movimentos de assimilação e acomodação se realizam de modo aberto e com pouca ressonância entre os objetos percebidos, dado o curto tempo e oportunidades de vias de construção (CERON-LITVOC, 2017).

Na experiência do bebê, não há distinção clara entre seu próprio corpo e o mundo exterior, o que conduz a uma experiência fusionada e indistinta. Os sentires do corpo são descontínuos e há pouca distinção entre o interno e o externo. Isso se evidencia na experiência de desconforto, cuja origem pode ser indistinta, podendo ser interna ou externa. A presença de objetos estáveis, como determinados brinquedos, e a constância do ambiente contribuem gradualmente para a construção da familiaridade (CERON-LITVOC, 2017).

A estabilidade dos objetos e das pessoas oferecem menos riscos à composição dessa proto-espacialidade na experiência de mundo da criança, sendo o todo sustentado com base na experiência de cuidado e segurança proporcionada por seus responsáveis. Os sentimentos e as palavras frequentemente confundem as crianças. No entanto, são exatamente os alicerces de segurança que possibilitam que os elementos simbólicos desse mundo sejam organizados. Além disto, é a frequência e estabilidade do uso que garantem a inserção, ou melhor, a sedimentação do sentido de um gesto no mundo da criança (CERON-LITVOC, 2017; MERLEAU-PONTY, 1984, 2006a; 2006b).

Neste contexto, evidencia-se o valor da corporeidade como condição de possibilidade de existência e como centro de toda a espacialidade (MESSAS, 2021). A corporeidade é expressão de si mesmo e de entendimento de mundo, sendo dela que emanam todas as dimensões da sensibilidade do ser (MERLEAU-PONTY, 2006a). O corpo é sempre movimento, sendo que sua motricidade abre maneiras de explorar, conhecer e viver intimamente em meio aos elementos do entorno de que se apropria (NOBREGA, 2008). É na corporeidade que ressoam as emoções, sentimentos, inquietações pré-reflexivamente. O corpo anuncia o que é percebido a partir da maneira que a coisa é aprendida, ainda que ainda não exista palavra para representá-la.

Toda a relação humana é primordialmente corpórea, sendo devido a ela que não caímos em um solipsismo de nos entendermos como consciências fechadas em nós mesmos (MERLEAU-PONTY, 2006a; 2006b). É pela alteridade dos corpos que podemos tanto nos expressarmos por nossos gestos como reconhecermos os demais

em suas maneiras de ser (MERLEAU-PONTY, 2006a). O adulto e também a criança partem da corporeidade para lidar com as demais pessoas, mas a criança carece de um arrojamento psíquico que a leve a depender mais de seus próprios sentidos presentes para construir cada experiência.

No bebê, o esquematismo corporal é ainda pouco desenvolvido e, como demonstram as análises de Rochat (2001), sua capacidade de articulação é precária em comparação à de um adulto, sendo que sua consciência se constitui a partir da organização entre corpo e mundo (CERON-LITVOC, 2017). A ressonância da corporeidade da criança é tamanha que ela reage ao choro do sofrimento do outro como se fosse por si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2006b). O atravessamento vivido pelos rompantes dos sentimentos frequentemente depende de outra pessoa, normalmente um adulto, para acalmar a criança, fazendo-o por meio da expressão de cuidado e ancoragem para esses sentimentos (CERON-LITVOC, 2017). Apesar disso, com o amadurecimento das estruturas corpóreas e a experiência de movimento, a criança é conduzida, progressivamente, a uma relação mais potente com o mundo, assim como eleva-se a precisão da separação de si – em relação aos outros e aos objetos. Sendo que este distanciamento é necessário para a aquisição da representação na linguagem (MERLEAU-PONTY, 2006b).

A temporalidade, enquanto condição de possibilidade, se abre tanto na relação dos diferentes tempos vividos, ou 'idades da vida' (JOSGRILBERG, 2017; MESSAS, 2021), como também na experiência de continuidade do tempo vivido. Sendo esta última caracterizada pela constante apresentação de um agora contínuo, imantado por sentidos prévios e passivos que são constituintes de uma intencionalidade operante. Esta intencionalidade significa todos os elementos de mundo de modo coerente, enriquecendo a experiência da apresentação com elementos do passado que ressoam no presente. Essa apresentação, enquanto fluxo temporal, se direciona protentivamente, rumando em direção aos projetos que o ser visa (MERLEAU-PONTY, 2006a; MESSAS, 2021).

Os elementos reconhecidos na espacialidade só podem reencontrar seu sentido porque, no fluxo temporal, há uma continuidade que nunca abandona completamente o passado. Essa continuidade retoma o que já foi conhecido e retido nas vivências anteriores, deslocando-o como um broto de significado na experiência presente. Assim como os objetos se sedimentam dessa forma, também as normas do

mundo e as palavras ganham valor no curso da temporalidade (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Para a criança, a temporalidade é firmada em um presente sem fim. Toda a ação repete um momento de 'agora' e, mesmo no contínuo do tempo, a dificuldade da divisão temporal só consegue se resolver em momentos mais avançados da infância. Trata-se de uma proto-temporalidade, uma vez que não há passado, historicidade e nem mesmo noção dos elementos que participam do próprio entorno vivido. Todavia, ainda assim conformam um presente que se refaz a todo momento. Nesse momento, a experiência do adulto é importantíssima como amparo para a estabilização dos diferentes modos de habitar o tempo, assim como de se situar a partir da temporalidade (CERON-LITVOC, 2017). A hora do sono, a hora de brincar, os planos e o tempo da diversão e da espera, ensinam a criança a experimentar o mundo. Sendo que esse amparo é ofertado pelas figuras de cuidado, de maneira a auxiliar a regulação afetiva da criança e a sincronia no mundo (CERON-LITVOC, 2017).

A intersubjetividade é a possibilidade de interação e compreensão mútua entre as pessoas, havendo sempre um polo do eu e do outro – ou dos outros – ao se pensar as relações. É por meio dessa condição de possibilidade que a pessoa consegue se abrir aos sentidos que se encontram para além dela, incorporando em seu próprio movimento de ser aquilo que se encontra expresso pelo outro, por um dado símbolo ou pelo contexto (MERLEAU-PONTY, 2006b; MESSAS, 2021).

A existência da intersubjetividade é fundamental para a apreensão dos elementos de uma cultura, assim como para a participação de uma pessoa em uma comunidade linguística. Essa relação, naturalmente, se estabelece por meio do corpo. Entre a expressão de um e a interpretação dos movimentos dos outros, há um processo no qual apreciação estética leva à incorporação da tendência do outro como próprio entendimento daquilo que foi expresso por essa pessoa (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Para o adulto, os sentidos dos gestos encontram-se suficientemente estabelecidos para seu lidar com o mundo – ainda que a experiência direta sempre possa trazer dúvidas na leitura de um sorriso. Já, segundo Ceron-Litvoc (2017), a empatia da criança se desenvolve a partir da relação desta com as pessoas do seu entorno, sendo exatamente a vivência compartilhada que auxilia o desenvolvimento das potencialidades da criança.

A discussão das condições de possibilidade da consciência ampara a compreensão de sua situação de liberdade, pois é na maneira íntima como se dá o envolvimento perceptivo da pessoa no mundo que se revela o outro e os demais participantes das construções intersubjetivas do mundo. O que permite que também os objetos possam emanar múltiplas possibilidades de significação que são sedimentadas no curso do tempo. A resultante desse movimento é a formação de toda a passividade operante da percepção que carrega sinteticamente sua tese de funcionamento de mundo – testemunho silencioso do seu desenvolvimento biográfico.

Por esse movimento de ser, podemos compreender o que a proposta enativista da cognição propõe como autopoiese:

Um sistema autopoietico é organizado (definido como uma unidade) como uma rede de processos produtivos (transformação e destruição) de componentes que:

- a) através de suas interações e transformações regeneram e realizam continuamente a rede de processos (relações) que os produzem e
- b) o constituem (máquina) como uma unidade concreta no espaço que existem, especificando o domínio topológico de sua realização como tal rede (STEWART, 2010, p.02)

Nesse sentido, um sistema autopoietico é uma unidade organizada que, utilizando seus próprios recursos, interage com o meio para transformar os elementos disponíveis e lhes fornecerem novas configurações, estabelecendo-se como parte desse campo e compondo tanto os processos de consumo do meio como de seu cuidado e regeneração do sistema. Essa perspectiva assumida de autopoiese demarca o funcionamento dos organismos e de todo sistema. Para ser considerado autopoietico:

A característica mais marcante de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como distinto do meio circundante mediante sua própria dinâmica, de modo que ambas as coisas são inseparáveis (MATURANA; VARELA, p.87).

O movimento do corpo humano em seu processo de apropriação do meio é consonante com essa ideia de sistema autopoietico, pois trata sempre desse movimento de engajamento e desta redefinição dos objetos realizada por meio da participação deles no circuito da experiência vivida.

Nesse contexto, a apropriação da gestualidade do mundo – aquela que permite a participação com as demais pessoas, permitindo tanto fazer sentido para os demais como poder expressar e ser entendido – demanda a organização da própria corporeidade em direção a essa finalidade.

#### 4.2.3 A aquisição da linguagem como aprendizagem, jogo e criação

Embora, em constituições precárias, a espacialidade já organize os elementos do mundo a partir dos esquematismos corporais, conforme a percepção se refina, a criança estabelece contato com os outros e expande a experiência de espaço (CERON-LITVOC, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b).

O surgimento de reações corporais por uma certa ressonância ou sintonia diante da corporeidade do outro, demanda a organização própria diante de sua presença (CERON-LITVOC, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b). “A sintonia contém um elemento de harmonia, de ritmo igual, por assim dizer, entre o meu próprio devir e o devir circundante. Na sintonia há sincronismo vivido” (Minkowski, 1973 *apud* CERON-LITVOC, p. 176).

Conforme o corpo se dispõe e se organiza diante do outro, sedimenta-se uma lei silenciosa que transcende as palavras. Esse sincronismo vivido promove a fundição do esquema corporal, correlacionando gesto e sentido da experiência, conduzindo a um movimento passivo de organização e ativo de comunicação com o outro (MERLEAU-PONTY, 2006a; 2006b).

A comunicação é iniciada pela gestualidade do corpo – na acolhida do desamparo pelo cuidado, no acalento do corpo diante da fome, no zelo perante o desespero, na falta pelo choro, no riso do brincar, na reação aos sons que encantam o corpo. Toda essa condução do outro chama a criança para uma relação comunicativa e representativa por meio do uso das palavras (FONSECA, 2017b; MERLEAU-PONTY, 2006b).

A aquisição da linguagem é mais do que a apreensão das significações de um arcabouço de sentidos representativos que orientam uma pessoa dentro de uma comunidade linguística. Ela diz respeito à maneira mesma como essa consciência ecológica se articula e compreende o entorno, sua cultura também compõe o seu eu e sua identidade (DI PAOLO; CUFFARI; DE JAEGUER, 2018).

Para Merleau-Ponty, a linguagem é de vital importância para a organização da consciência, o filósofo nos ensina que

A linguagem como fenômeno de expressão é constitutiva da consciência. Aprender a falar, nessa perspectiva, é coexistir cada vez mais com o meio. Viver nesse meio é para a criança incitação a retomar linguagem e pensamento por sua própria conta. Assim, a aquisição já não se assemelha

à decifração de um texto cujo código e cuja chave se possuía, mas antes a uma "decriptação" (decifração sem conhecimento da chave do código) (MERLEAU-PONTY, 2006b, p.40).

A aprendizagem da língua intensifica a marca da criança em seu meio, havendo um enorme poder nas suas primeiras palavras, que faz as demais pessoas ressoarem a sua presença (MERLEAU-PONTY, 2006b). Tal como a gestualidade anteriormente aprendida – que implicava sempre a correlação de contexto e exposição (como pode se perceber em jogos de bola ou simplesmente ao se fazer o movimento de 'tchau' para um bebê) – a própria atividade oferece as bases para a determinação de seu sentido na relação social. O decriptador depende do

[...] (lugar e hora da emissão, situação do emissor etc). A experiência mostra que até aqui qualquer texto foi decriptado. Ora, sempre intervém um elemento intuitivo nessa operação, pois os dados do problema nunca bastam para determiná-lo logicamente. É uma operação de criação, comparável à aprendizagem da linguagem pela criança no sentido de que, em certo momento, o decriptador, assim como a criança, deverá superar os elementos dados para captar a significação do conjunto (MERLEAU-PONTY, 2006b, p.40).

Eis uma importante concepção fenomenológica derivada dessa discussão: para a criança, não significa simplesmente assumir racionalmente um sentido, mas descobri-lo significa também inventá-lo dentro da própria experiência de mundo. Se na experiência da fala do adulto

O gesto fonético realiza, para o sujeito falante e para aqueles que o escutam, uma certa estrutura da experiência, uma certa modulação da existência, exatamente como um comportamento de meu corpo investe os objetos que me circundam, para mim e para o outro, de uma certa significação. O sentido do gesto não está contido no gesto enquanto fenômeno físico ou fisiológico. O sentido da palavra não está contido na palavra enquanto som. **Mas é a definição do corpo humano apropriar-se, em uma série indefinida de atos descontínuos, de núcleos significativos que ultrapassam e transfiguram seus poderes naturais.** Esse ato de transcendência encontra-se primeiramente na aquisição de um comportamento, depois na comunicação muda do gesto: é pela mesma potência que o corpo se abre a uma conduta nova e faz com que testemunhos exteriores a compreendam. Aqui e ali, um sistema de poderes definidos repentinamente se descentra, rompe-se e reorganiza-se sob uma lei desconhecida pelo sujeito ou pelo testemunho exterior, e que se revela a eles nesse momento mesmo (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 262-3).

A comunicação sempre demanda originalidade de uma organização do falante, que, a partir de suas próprias retenções significativas de mundo, encadeia sua intencionalidade para realizar aquilo que almeja como projeto. Esse processo impregna as significações e torna a fala de todos (fala falada) em fala falante, cuja

expressividade clama aos outros a interpretação de seu sentido (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Esse ato de expressão é tomado por sua totalidade a cada momento da fala, e o ouvinte nunca pode estar definitivamente passivo. Cada termo implica deformar-se coerentemente mediante aos demais termos presentes na conjuntura de uma sentença e, do mesmo modo, o sentido de uma fala varia conforme os contextos e a intimidade de contato (MERLEAU-PONTY, 2006a). Cada elemento aqui descrito exige a interpretação por parte do ouvinte, uma vez que esse discurso é reconstruído a cada instante, assumindo uma intencionalidade significativa que se apropria do discurso do outro e o refaz em seu próprio sentido.

O caminho dessa interpretação é o mesmo para o adulto e para a criança, pois a corporeidade, na sua relação com todo o entorno, ressoa diante do mundo. No entanto, enquanto o adulto acessa seu passado e vinculação com um mundo compartilhado abrindo toda uma arquitetura de sentidos para a apreciação estética e protentiva do discurso do outro; a criança parte de movimentos de assimilação dos sons e dos gestos e arrisca-se ao interpretá-los em meio a contextos incertos (CERON-LITVOC, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b).

assim como o adulto, a criança é capaz de realizar a sedimentação do aprendizado, mas apenas através da corporeidade. A diferença nesse momento do desenvolvimento é que, sem a sedimentação temporal, sendo a corporeidade a única forma de registro, a experiência somente é capaz de ser registrada pela repetição da ação pelo corpo, promovendo a habituação corporal. A cada repetição, um novo elemento é acrescentado à experiência corporal, de forma que esse é o lastro para o devir. Trata-se de um devir estruturalmente diferente do adulto em suas características, porém adaptável e possível a partir do uso das categorias fundamentais presentes (CERON-LITVOC, 2017, p. 89).

A falta de um suporte de experiência e memória para amparar a existência sempre irá demandar do outro um escoramento. Isso é verdade para toda a dependência da criança, cuja experiência de caos carece do suporte de seus cuidadores para lidar com a falta de estabilidade temporal (CERON-LITVOC, 2017). Essa falta também segue todo o existir, nunca sendo totalmente resolvida, pois o humano se encontra sempre em direção a um mundo que não pode saber por completo (MERLEAU-PONTY, 2006a).

Só se compreende o papel do corpo na memória se a memória é não a consciência constituinte do passado, mas um esforço para reabrir o tempo a partir das implicações do presente, e se o corpo, sendo nosso meio permanente de "tomar atitudes" e de fabricar-nos assim pseudopresentes, é o meio de nossa comunicação com o tempo, assim como com o espaço. A

função do corpo na memória é aquela mesma função de projeção que já encontramos na iniciação cinética: o corpo converte uma certa essência motora em vociferação, desdobra o estilo articular de uma palavra em fenômenos sonoros, desdobra em panorama do passado a atitude antiga que ele retoma, projeta uma intenção de movimento em movimento efetivo, porque ele é um poder de expressão natural. (p. 246-7)

A memória se encontra na síntese e centralidade da identidade do ser, sempre o atualizando por meio do seu silencioso movimento de estabilização temporo-espacial, sendo seu envolvimento tanto a revisita dos elementos presentes como seu enriquecimento em potencialidade, sua atualização e contemporização. Ainda que não objetivamente presente, a contemplação, por meio da memória, retoma os objetos e conceitos de modo sempre presente enquanto como ato imaginativo. Há na condição tripartite da consciência a dialética da criatividade que estudamos no capítulo anterior. Algo que já é concebido de um modo é tomado originalmente na apresentação atual, mas sempre em dialética com aquilo que ainda se encontra em potência. O revelar da coisa é um indagar da memória no agora a partir de sua relação com a imaginação e a racionalidade.

Isso pode ser demonstrado no movimento de brincar da criança com um adulto que adiciona saberes a seu modo de socialização. Do mesmo modo, ocorre na reflexão do pesquisador ou nas pinceladas de um artista em uma tela a exploração do movimento constitutivo do produto em vias de criação. A memória não é simples repertório, mas movimento autopoiético.

Na atitude da criança ao segurar um lápis e iniciar um desenho, uma narração silenciosa demanda estabilidade dos objetos que mantém o lápis como o lápis e o papel como o papel. Os sentidos que o lápis pode adquirir ao mudar o jogo – como uma nave ou um personagem, por exemplo – exigem a flexão dos sentidos percebidos e a reorganização das bases interpretativas e relacionais (DI PAOLO; CUFFARI; DE JAEGHER, 2018). Isso não pode ser visto como algo inferior à realidade como simples representação do real, mas como possibilidade de exploração de si e do mundo (FINK, 2016).

No ato de jogar, as estruturas da consciência se encontram em dinâmica, variando suas disposições de temporalidade ao adentrar numa esfera plenamente interpretativa, ainda que promovam sedimentações. Nesse espaço, personagens e narrativas são criados nos jogos de imaginação, assim como valores vividos são reinterpretados entre as ações dessas personagens – implementados em rigidez ou suavidade, reinventados de outras formas ou até originando novas formas de ação. A

espacialidade do imaginário toma objetos reais a partir de categorizações novas e imaginativas, sejam esses objetos reais ou criados. As distâncias e proximidades são variantes, assim como as regras de operatividade da realidade. No brincar, emergem relações entre a coletividade e a individualidade, determinadas por quais personagens controlam o enredo e quem são os párias da estória, quando presentes. A intersubjetividade adentra no jogo como dialogicidade entre os elementos do mundo existentes e inventados, havendo na própria consciência um espaço para os outros nas personalidades das personagens, assim como nas regras do mundo. Sempre são os sentidos de mundo que se encontram em jogo, sempre é a totalidade do ser que se encontra em potência no brincar (CERON-LITVOC, 2017; FERNANDEZ, 2001; MESSAS, 2021; MERLEAU-PONTY, 2006b).

O criar é algo comum no jogo (FERNANDEZ, 2001). Cabe deixar engajar o corpo com o objeto de conhecimento e desenvolver a atividade que se realiza na prática, enquanto os sentidos do mundo já sabidos intuitivamente tomam direções no jogo da fantasia. As potências do ser se colocam a disposição e, ao definir personagens, acabam por exercer – ainda que veladamente – as regras do próprio mundo. É nesse sentido que Barros (2020) concebe em sua psicopedagogia a possibilidade de investir numa clínica da ludicidade.

O jogo é essa tomada autopoiética dos recursos presentes no meio, articulada pela criança conforme a sua necessidade de explorar a própria subjetividade em relação às regras, valores e narrativas pertencentes a intersubjetividade. A inclusão de outras pessoas no jogo demanda movimento da estrutura vivida ao lidar com os modos de ser dos outros. No curso do amadurecimento das estruturas objetivas do corpo, suas estruturas subjetivas também se sedimentam e organizam o mundo enquanto estruturação de afetos, gostos, humores, valores, regras, entre outras (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017; MERLEAU-PONTY, 2006b).

Para Di Paolo, Buhrmann e Barandiaran (2017) todos os movimentos e seus ganhos de potência levam ao desenvolvimento de micro-identidades crucialmente desenvolvidas por meio do brincar e do jogo. Esse processo aumenta a complexidade das atividades e o refino dos movimentos corporais e da aprendizagem social (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017).

Esse sentido de complexificação das atividades corporais e de exploração do mundo remete ao constante movimento criativo da criança em seu desenvolvimento.

Ela está sempre explorando o entorno e realizando a tarefa de conhecer e desbravar o mundo em seus diferentes encontros e contornos (JOSGRILBERG, 2017).

O jogo e o brincar desempenham um papel central no desenvolvimento da posição de agência e no protagonismo, sendo fundamentais para as relações estabelecidas com o ato de jogar, de brincar, de experimentar o sucesso, o insucesso e o esforço. São esquemas que se estabelecem e que passam a compor a complexidade da existência. Nesse sentido:

[...] assume-se que é um aspecto intrínseco de como os esquemas sensório-motores são organizados e realizados no mundo. Um sentido do self corporal como agente (...), corresponde ao que experienciamos durante a contínua aventura de estabelecer, perder e restabelecer relações significativas entre o mundo e nós mesmos. A explicação enativa do sentido de agência se esforça para aprofundar essa visão articulando, em termos operacionais, em que consistem essas relações significativas, bem como o que significa estabelecê-las ou perdê-las. (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017, p. 184).

Constitui-se um senso de agência no self corporal, que dispõe dos recursos do meio para organizá-los em função de realizar as próprias intenções. Diante dessa finalidade, a pessoa se torna a própria conjuntura do que se realiza na ação efetivada, sua totalidade se põe em atividade e sua percepção se estreita no sentido da concretização da ação proposta. Do mesmo jeito que o maratonista tem apenas a prova diante de si e o músico seu instrumento, esses se tornam unos com o seu projeto de correr ou de tocar o instrumento. Isso pode ser comparado ao como Merleau-Ponty nos fala a respeito da experimentação da emoção:

Do interior, eu conheço muito mal a mímica da cólera; faltaria, portanto, à associação por semelhança ou ao raciocínio por analogia um elemento decisivo — e aliás eu não percebo a cólera ou a ameaça como um fato psíquico escondido atrás do gesto, leio a cólera no gesto, **o gesto não me faz pensar na cólera, ele é a própria cólera.** (p. 250-1)

O engajamento se dá por uma intencionalidade significativa que põe a inteireza da pessoa e de seus esquemas presentes rumo à realização do ato, sendo a experiência vivida constituinte da narrativa silenciosa do hábito no sentido da organização das emoções e sentimentos diante de uma tarefa. Por consequência, a própria elaboração linguística dentro da comunidade de que participa também amplia a potência de contato com a atividade e com essa maneira de ser (DI PAOLO; CUFFARI; DE JAEGER, 2018).

O investimento da pessoa, ao longo do tempo, em suas atividades de vida, em seus estudos e diferentes projetos, demanda boa constituição e amadurecimento das

estruturas existenciais relacionadas à possibilidade de engajar-se em um dado projeto.

No curso dos capítulos, observamos que tratar da criatividade implica dar atenção ao ato criativo, resultante das relações originárias entre o já sabido e o ainda não constituído. Vimos nesse subcapítulo, o seu processo formativo a partir do círculo hermenêutico, articulamos a teoria da enação ao desenvolvimento, assim como vimos o processo de formação das condições de possibilidade da existência e do diálogo relacionando-os à fenomenologia do corpo a fim de entender esse processo constitutivo da vontade e da agência.

Criar algo novo é revelar uma perspectiva de si mesmo, é concretizá-la em um agora que custa o engajamento pleno das potências do ser. Embora possamos recorrer ao conceito de autopoiese para sintetizar o processo, seu uso pode obscurecer a aurora da inovação. O ato criativo pode ser a última reorganização que satisfaz seu autor ao perceber que o furor de sua atividade parece ter silenciado, satisfeito. Cabe entender que esse ato criativo demanda uma intensidade de encontro que estreita a consciência, colocando o autor e sua obra em um diálogo diante de si mesmo durante todo o processo criativo.

A intensidade abordada é uma proximidade e centralidade na espacialidade que torna todo o sentir intenso, havendo um aumento da sensibilidade do corpo ante a obra e seu cuidado. Os elementos técnicos já sabidos e pertencentes ao coletivo do mundo dão espaço ao lado escuro do ser e sua potência, dali advém sua interpretação e a própria voz. Cada gesto e reflexão diante do objeto o toma por uma totalidade ainda difusa, de fato acessamos o mundo por parcialidades e assumimos sua figura completa (MESSAS, 2021). Pois, na obra a intuição significativa conduz o autor a essa experiência. O intersubjetivo e o subjetivo dialogam nesse processo de entrelaçamento entre o já conhecido a potência do desconhecido, em um tempo no qual a memória ativa, atualizando-se em sua temporalidade a cada instante, a cada gesto, cada pincelada, novo autor visitado ou referência absorvida – em cada novo passo em direção à finalização desse projeto. Criar é aprendizagem, em especial, aprender a respeito de si mesmo.

### **4.3 Criatividade como cultivo da cultura**

Anteriormente, comparamos o processo criativo ao processo do filosofar na redução fenomenológica, segundo a perspectiva de Eugen Fink (HEINÄMMA, 2002). Trata-se de um movimento de conhecer, reconhecer e absorver todas as bases fundantes para um dado trabalho. É um intenso processo de pensar que, em dado momento, conduz a certa crise – uma espécie de terremoto que desestrutura suas bases, a fim de revelar uma nova organização. Esse processo pode ser metaforicamente comparado ao movimento existencial da pessoa grávida, no qual ela encontra a própria revelação de si mesma no parto – um momento que desvela uma nova verdade a respeito de si, o papel existencial de mãe.

A criatividade é um termo próximo à gravidez, cujo mistério encobre toda a jornada da pessoa rumo ao parto e cuja revelação de si mesmo. Ao final do processo, essa revelação altera todo o mundo a sua volta. Esconde-se na gravidez todos os acompanhamentos, as dores, mudanças pessoais, os sentimentos de insegurança, assim como a carência de suporte, e se evidencia a coragem do nascimento da nova vida.

Na criação, os processos ficam encobertos diante de um gesto que realiza o novo. A relação da pessoa com a sua obra frequentemente desconsiderada, embora seja comum ver um designer falando de suas peças, assim como um pensador de seus conceitos, e uma mãe se vangloriando das histórias de um filho.

Tal como na gravidez, o custo da justa escolha por interromper esse processo tende a marcar existencialmente aquele que toma esse caminho. Não se trata necessariamente de culpa, mas, dada a importância da decisão, a tomada por esse caminho nunca é realizada de maneira leviana ou sem peso. A obra marca seu autor, ainda que potencialmente seja encerrada em meio ao seu processo.

O nascimento do bebê e a finalização de uma obra sempre mantêm alguma ligação entre quem a gera e o seu objeto de criação. Independentemente do vínculo fundado e estabelecido, seu autor a reconhece como sua, ainda que por rejeitá-la. A criação é um projeto de mundo, assim como a criança, que estabelecerá suas próprias relações com os outros e com o seu público. Em certa instância, a autoria se perde em meio ao como se relaciona com o mundo e é por ele interpretada.

Assim como a criatividade, a gravidez também herda uma história mítica e de relação com o divino, não sendo plenamente compreendida por muito tempo no curso do existir da humanidade. O sopro divino que inspira o germe da criação vale para as musas nas artes e para as aventuras de Zeus. No cristianismo, é o Espírito Santo

quem envolve Maria e é o próprio Deus quem dita as leis do Decálogo à Moisés no monte Sinai.

A pessoa grávida e a pessoa criativa, igualmente, advêm de uma mesma sociedade, que compartilha uma concepção do que significa ser humano e pertencer a uma mesma comunidade linguística. No entanto, existencialmente – seja por intervenção divina ou agência –, o ato de criar conduz a todo um processo pessoal de descoberta e realização de si mesmo e de sua cultura. Ambas as pessoas são expressões do criador-criado.

Ao discutirmos a estrutura epistemológica humana, encontramos um ser que é voltado para criação; seu potencial se revela na possibilidade de entonar signos linguístico-culturais em sentido novo ou tomá-los em um movimento autopoietico e fazer deles algo novo.

Nossa análise aponta para uma segunda condição, à qual se flexiona: o ser criado. Essa se refere à situação de ser formado dentro de um horizonte de mundo e de ser participante da mesma historicidade e pertença sócio-cultural que os demais membros de uma comunidade linguística. Ser criado, nesse sentido, implica descender e, possivelmente, deixar descendentes – seja concretamente por sua prole ou pelo projeto sócio-histórico que deixamos às próximas gerações.

Abre-se uma questão para o campo da educação quanto a flexão dos sentidos dessa condição de criado e da potência criativa desse ser (SEVERINO, 1994). Se considerarmos uma posição mais tradicional e conservadora, a posição de criado perde criticidade e poder reflexivo por manter-se exageradamente fiel às estruturas sociais e econômicas que organizam nossa sociedade. Nesse sentido, ser criado implica subserviência ao sistema e ao todo. A posição implicada a esse ser é a mesma de todos, trata-se de compor uma massa ou uma visão de todos, que, apesar de valorizar ideias de liberdade e individualidade, acaba por assumir o mesmo sonho dos demais dentro de um imaginário planejado pelas mesmas viagens, consumo, estilo de vida etc. (LIPOVETISKY; CHARLES, 2004; GIDDENS, 2002).

O criado-criador é exatamente essa pessoa que perpetua o mesmo sistema existente sem questioná-lo, entendendo que as dificuldades ou eventuais injustiças que dele sejam ecoadas são as únicas possibilidades disponíveis e que quaisquer outras opções seriam ainda piores. Sua posição criativa ainda reside em seu imaginário e segue por dois caminhos: sonha com oportunidades e pode mesmo agir inventivamente tendo o vislumbre de criar algo, mas acaba por faltar-lhe coragem ou

energia para construir algo – sofre por sentir-se fracassado e perde a força de seu ser; o segundo caminho trata da segurança criativa no criado-criador, sua criatividade se torna um instrumento útil para a reprodução e asseveração do próprio modo de vida e da base socioeconômica que o sustenta. No geral, essa potência criativa é desconectada de projetos pessoais e pouco questiona a vida ou os costumes comungados na comunidade linguística.

Ao tratamos o ser como criador-criado temos a potência criativa em primeiro plano. Aqui, o sentido de criado é menos cristalizado, o que significa que, apesar de esse ser ter sido criado nesse mesmo horizonte histórico-social e pertencer a mesma comunidade linguística, reside em sua educação a criticidade na apropriação dos processos histórico e sociais que são absorvidos e sintetizados como uma posição pessoal diante do mundo. Não se trata da pessoa não buscar conhecer o mundo ou interagir com ele a partir de sonhos que, por vezes, possam ser comuns, mas da suficiente criticidade para não assumir a vontade de todos, e sim questionar-se a respeito do que espera para si-próprio.

Refere-se à formação de alguém que compreende sua historicidade e reconhece que os modos de organização social não precisam ser tomados de modo totêmico, mas como objetos de reflexão crítica. Podemos pensar aqui tanto na maneira como se produzem e reproduzem nossos papéis sociais mais elementares – como gênero, raça, sexualidade, forma dos corpos, trabalho, condição social e econômica –, que frequentemente geram tabus para a convivência coletiva. Papéis que perfis mais conservadores tendem a rechaçar de forma irrefletido, temendo que qualquer alteração possa comprometer seu próprio modo de vida. A criticidade vale para repensar aquilo que é benéfico para a produtividade do ser humano e para a própria sociedade em si. Nesse contexto, pensar criticamente é colocar as estruturas já sabidas da sociabilidade em risco para avançar rumo a novas ideias e entendimentos. O resultado desse processo é um novo posicionamento – um produto da criatividade.

A criação, para o criador-criado, envolve todas as suas estruturas, permitindo assim que ele se tome como objeto a ser transformado. Esse processo possibilita uma compreensão maior de si mesmo, refazendo as próprias estruturas em autopoiese. Dessa maneira, seu próprio ser se reorganiza, de modo a entender-se que, de certa perspectiva, sempre se foi o broto de sua nova forma (HEINÄMMA, 2002; DI PAOLO; CUFFARI; DE JAEGER, 2018). Pode-se pensar aqui na própria história de pessoas

que compreenderam mais profundamente sua sexualidade, mas também é assim que se assume um grande projeto existencial, tomando a intencionalidade significativa de modo a reorganizar os sentidos de seu existir e realizar essa atividade.

Contudo, os sentidos estabelecidos do mundo podem também cristalizar os movimentos criativos do criador-criado que, apesar de poder compreender o valor de sua obra, pode lhe carecer o compromisso para a realização de sua proposta. Nesse sentido, o débito existencial (REYNOLDS, 2013) conduz a uma relação de ser incompleta, diferenciando-se da mera escolha de não seguir adiante com um determinado projeto. Sua realização, contudo, como já apontada ao final da seção anterior, eleva a compreensão do ser a uma nova organização.

Ao explicitar a flexão de ser criado em uma sociedade que se perpetua a partir de sua conversação, mas também de transformação. Identificamos dois movimentos importantes à sociedade. Isoladamente, ambos poderiam destruí-la: o primeiro, por sufocar as maneiras de ser; o segundo pela perda da estabilidade de uma forma que poderia conduzi-la à barbárie. Cabe discutir esse movimento de abandono dos projetos para tratarmos posteriormente do cultivo da criatividade.

#### *4.3.1 Os perigos da educação para a criatividade na contemporaneidade*

O problema educacional identificado aqui é o mesmo denunciado pela escola progressista e pelas reflexões de Carvalho (2017) no seu diálogo com Arendt e com a cultura clássica. Retoma-se o sentido da educação como herança cultural, destacando que sua transformação e intensificação, em um sentido tecnicista, visa ampliar a produção e a sociedade de consumo, levando certa cegueira ao cerne da educação. Esta, por sua vez, deve transmitir os modos de ser da sociedade a fim de que as novas gerações possam avançar em seus modos de ser a partir de sua própria perspectiva.

O que chamamos aqui de cegueira dialoga com o a reflexão de Han (2015) sobre o sentido de ver na perspectiva de Nietzsche. Afinal, não saber ler o mundo é, de certa maneira, estar cego – não se envolver às estruturas culturais do mundo, limitando seu alcance perceptivo. A desconexão dos saberes escolares da unidade de ser, promovida pela asseveração de conteúdos, não ensina mais do que impõe diferenças entre os alunos diante de seu acesso à educação e da qualidade de seu ensino.

A crise social contemporânea e o assédio do sucesso de pessoas sem aparente formação contribuem para a degradação do valor da escola como instituição. Nesse sentido, as práticas tecnicistas e tradicionais de escola perdem mais energia devido à pouca atração que oferecem em relação a um excitante e sedutor mundo virtual da tecnologia. “A cultura de consumo estimularia a cupidez e a força de imaginação. Ela impulsionaria fortemente, hoje, uma ação para fazer uso desses mecanismos e onde se comece a sonhar acordado.” (HAN, 2017). Há um movimento de destruição do valor do ensino e dos valores estruturados dentro dos grupos e meios familiares. A marca do aparente sucesso do outro, a partir de caminhos entendidos como fáceis ou baseados em aparente talento, aniquila as diferenças e levam à exaustão (HAN, 2015).

Podemos perceber isso na sociedade contemporânea, na qual o público e o privado se encontram tão próximos. As mídias sociais, como Instagram e TikTok, invadem o mundo privado no público e o imaginário a respeito da vida das outras pessoas, levando a um extrapolar do pensar que intensifica a noção de consumo (TURKLE, 2011). O perigo dessa mistura foi apontado também por Carvalho (2017) no mesmo texto, ao tratar da vida pública como relativa a liberdade e a privada do cuidado com ciclo vital, revela que sua mistura leva a uma confusão e angústia – que se faz presente pela existência idealizada do outro, experimentando-se uma vida tida como perfeita, potente e de sucesso.

A experiência do cansaço explicitada por Han (2015):

O cansaço profundo afrouxa as presilhas da identidade. As coisas pestanejam, cintilam e tremulam em suas margens. Tornam-se mais indeterminadas, mais permeáveis, e perdem certo teor de sua decisibilidade. Essa especial in-diferença concede-lhes uma aura de amizade. A rija delimitação frente aos outros é suspensa: “Em tal cansaço fundamental, a coisa jamais aparece apenas para si. Mas sempre junto com outras, e mesmo que possam ser apenas poucas coisas, no fim tudo está junto com tudo”. Esse cansaço cria uma amizade profunda e torna pensável uma comunidade que não precisa de pertença nem de parentesco. Homens e coisas mostram-se unidos através de um e amistoso (HAN, 2015, p. 39).

O imaginário invadido por essa esfera de indiferença e pela contemplação de questões sociais complexas mediadas por telas e pela participação em uma virtualidade que pouco adere em consequências, acaba por manter uma frágil postura de contato com o conhecimento. O Cansaço e o consumo afastam as pessoas da necessidade de tomar escolhas concretas e mesmo de assumir o peso, densidade ou consequências dos próprios atos. Esse afrouxamento das presilhas da identidade

reflete um descompromisso com a própria historicidade, mantendo a percepção presa diante de um agora performático frente às telas e em meio ao consumo (LIPOVETSKY; CARLES, 2004).

A possibilidade criativa do ser se torna progressivamente anestesiada diante de uma subjetividade aprisionada às demandas do mundo online que o cerca de presenças marcantes de influencers, ofertas de consumo, conteúdo dirigido e de uma temporalidade comprimida que não permite descanso, pausa ou ócio. A espacialidade se torna entrecortada, os acessos afetivos são invadidos pela falta de comunicabilidade e pela sensação de falta na conectividade online (TURKLE, 2011). A irritabilidade e a não necessidade de contato e a desidentificação com o outro abrem caminho para a angústia experimentada por um modo de vida apartado do outro e da produtividade da vida.

Nesse caso, temos a prisão das possibilidades criativas que emergem de um movimento de desistência, um amortecimento do potencial criativo que se dá pelo desamparo diante da própria capacidade ou do valor do esforço rumo à realização de seu projeto. Há um ar de predestinação diante daqueles que aparentemente conquistam um lugar no Olimpo da eficiência, do sucesso e do alto desempenho (HAN, 2015; LIPOVETSKY; CHARLES, 2004).

O curso do desenvolvimento na contemporaneidade fica preso a essas ideias e misturas de valores já posicionadas por Debord (2002), nas quais a realidade é substituída por suas representações. A noção de trabalho, esforço, estudo e dedicação acabam substituídas pelo conforto das imagens da tela que tratam de facilidades e de uma construção sem esforço. A própria construção de materiais que são falaciosos, no sentido de que sua própria edificação depende do esforço, tratamento de dados e mapeamento, reforça esta ilusão. Isto pode ser observado em vídeos em plataformas como YouTube, bem como nas narrativas construídas sobre as carreiras de esportistas, artistas etc.

A formação da pessoa dentro desse modo de sociabilidade aponta para a estruturação de uma consciência com um contato raso com o mundo e dependente de estímulos constantes para se manter interessada pelo meio (MARMORATO, 2022). Uma temporalidade cuja protentividade estreita-se na busca por entretenimento e fuga do tédio – experiências da espacialidade rechaçadas. Portanto, o espaço para os estudos e para dedicar-se a projetos encontram frequente desistência, em uma

aparente relação intersubjetiva de que as coisas necessitam de facilidade, talento ou que se aceita apenas um sucesso absoluto.

Nesse sentido, a estrutura enativa do ser reduz sua potência diante de si mesmo, contemplando abstrações e focando-se no ativo ato de consumir materiais dispostos em tê-las, buscando constante satisfação e nublando os modos de pensar e refletir (HAN, 2017). A própria disposição da pessoa em seu movimento de ser acaba por não suportar o compromisso de deter-se para manutenção de uma trajetória na realização de um projeto ou mesmo de restringir-se dentro de um mesmo trabalho. Essas características dificultam a abertura criativa, assim como a constituição de uma posição segura para dedicar-se a realização de uma obra.

#### *4.3.2 Possibilidades de lidar com o problema e fundamentos para a educação para a criatividade*

No curso desse estudo, percebe-se que a questão da educação para a criatividade trata da liberdade criativa entendida como a possibilidade de tomar os significados culturais e históricos a fim de transformar elementos do mundo e da vida. Essa questão é um tema educacional no que tange não apenas a transmissão dos modos de fazer e da reprodução social, como também de sua transformação (LUCKESI, 2021).

A sociedade como um todo é tocada diante dessa posição de formação do humano proposta, independentemente de serem posições mais conservadoras ou progressistas. No entanto, a necessidade de reproduzir os modos de vida e de transformá-los é uma atividade necessária para o avanço dos modos sociais vividos.

Defende-se aqui uma posição progressista e crítica de educação como já exposta na seção 3.1 desse capítulo. Compreende-se ser papel da escola a reflexão crítica dos conteúdos com a finalidade de se desenvolver o pensamento crítico e a possibilidade de manipular os saberes escolares de modo a produzir algo novo. Não se trata apenas de ter uma noção de conteúdos, mas da possibilidade de pô-los em prática, ter ordem ao emprego e de poder criar a partir desses conteúdos (GADOTTI, 2011; LIBÂNEO, 2012; LUCKESI, 2021).

A escola é um espaço em que ocorrem relações sociais significativas e onde jovens se relacionam com pessoas de sua mesma faixa etária, além dos profissionais da educação – sejam professores, equipe técnica ou de suporte –, estando todos

dentro desse projeto participativo de formação dessas pessoas que participarão da sociedade como um todo (LIBÂNEO, 2022, 2000).

A criatividade deve ser incluída nos currículos escolares não como um conceito vazio, mas deve ser enriquecido por meio do entendimento de que o ato criador é uma tomada de posição diante do próprio processo de aprendizagem. Do mesmo modo, a garantia de produção de projetos reflexivos e construtivos a partir do fortalecimento do pensamento crítico é importante para a realização da correlação pessoal dos alunos com sua própria vida. Isto inclui a consideração de diferenças, experiências de mundo concretas em que se pense o todo, para além da mera abstração do conhecimento formal.

Para tanto, o trabalho do professor deve ser conduzido pela intuição de um apreço à infância e à formação humana, valorizando o processo de relação com os alunos, sua aproximação com o conhecimento e o cultivo de uma posição própria. De maneira a nunca permitir que a própria crítica se sobreponha à percepção do aluno (GADOTTI, 2003).

Tais projetos educacionais já devem ser inclusos no currículo escolar, assim como o convívio com todas as formas de diferenças sociais e existenciais, visando uma formação humana mais ampla, inclusiva e tolerante às diferenças. A própria crítica dos conteúdos produzidos em mídias sociais deve ser acolhida e discutida a partir da noção de que se deve partir tanto da apropriação dos estudantes, levando em conta o que eles entendem como valioso. Esse processo deve ser dialogicamente criticado a fim de se entender mais a respeito de seu projeto produtivo. A importância desse modo de ação se dá pela perspectiva de que, em especial na adolescência, a principal influência formativa é dada pela própria faixa etária, o que dificulta o processo de educação como transmissão que é realizada na infância, devendo assim receber esse caráter mais dialógico no curso da adolescência (SAPOLSKY, 2021).

Cabe retomar, em sentido amplo e como metáfora, o processo já exposto por Freire em (2015) ao entender o processo educacional como ativo, dialogal, crítico e criticizador. Para o professor, é tarefa reconhecer e valorizar os conteúdos de mundo do estudante, valorizá-lo e fazer dele seu projeto educacional, percebendo sua potência, pois é dali que sai a propriedade da vida, dali se faz a potência do diálogo.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé

um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 2015, p. 135-6).

O estímulo ao diálogo e ao convívio pode e precisa ser incentivado partindo da relação com outras pessoas dentro e fora da escola. Cabe retomar em um sentido amplo de educação transformadora, que é necessário se manter esse contato entre o estudante e seu professor, incluindo seus responsáveis no processo. É desejável e necessário que a criatividade inclua diversidade de ideias, incluindo aquelas que valorizam o próprio meio vivido.

A formação de professores se torna necessária para enriquecer mais uma vez o sentido dessa dialogicidade, assim como o desenvolvimento de projetos que antecipem a necessidade de valorizar essa voz das crianças e jovens no curso do seu desenvolvimento. É necessário enriquecer aos professores a noção de criatividade, indo além de um termo que indique simplesmente ‘algo bom’, mas acrescentando a teoria como um modo de abertura para lidar com a relação linguística e de exploração de objetos, conceitos e ideias (LIBÂNEO, 2022;2002; GADOTTI, 2003; FREIRE, 2015).

Mais do que simplesmente transmitir conhecimentos, é essencial cultivar o movimento de ser e acolher as carências do ser naquilo que lhe falta. Assim temos a discussão de Carvalho (2017) sobre a educação como herança, algo que já aparece no movimento de formação, generosidade, respeito e amor (FREIRE, 1996).

Mesmo quando o contato direto com os responsáveis não pode ser incentivado, sua convivência com a escola e com outras instituições sociais e espaços de socialização deve ser promovida. É preciso combater o simples consumo com a participação das pessoas nos processos de aprendizagem dos filhos, o que poderá também ser transformador para eles a partir do diálogo com professores, orientadores educacionais, psicólogos escolares etc.

A importância da atuação dos responsáveis, no sentido de desenvolver eticamente o seu envolvimento, retoma a educação dos sentidos de ser no mundo e de se aprender a conviver. Pois, é a partir da linguagem e dos valores que de dela emergem – tanto com os pais, como com todos os outros, familiares, amigos, professores etc. –, que se ofertará as bases para o processo constitutivo da

sincronização das maneiras de ser e de habituar o mundo da criança, assim como de todas as suas bases futuras (DI PAOLO; CUFFARI; DE JAEGHER, 2018).

Esse movimento de ser é mediado pela presença dos pais e pela maneira como todos os cuidadores lidam com a criança. A presença de modos de brincar que restrinjam a interação da criança com o entorno acabará por limitar sua maneira de explorá-lo. Esta é a maneira de ser de ‘cuidadores helicópteros’ – sempre rondando sobre a cabeça das crianças, limitando sua maneira de explorar por um zelo excessivo em relação ao se sujar, ao poder se machucar e ao lidar com os outros –, que é negativa para o desenvolvimento da agência por parte da criança (WELSCH, 2020).

O espaço do brincar e do jogo também é constituinte desse imaginário e da exploração do mundo desde o início da infância. Se aprendemos com a constituição enativa da pessoa, devemos considerar que sua agência demanda costume e hábito, havendo problemas não na simples existência de telas e jogos eletrônicos, mas da sua única presença no horizonte do brincar (WELSH, 2019). A expansão do mundo dos sentidos da criança e do adolescente e, por consequência, da complexidade dos seus projetos existenciais dependem da variedade de experiências propostas no curso de seu existir, assim como da organização da corporeidade em suas esquemáticas de conhecimento e de exploração dos objetos do mundo (DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017). É na relação com o objeto do conhecimento que esse se dispõe e se abre a curiosidade, bem como é a abertura da criança na sua totalidade de ser que a ensina sobre este objeto. Ou seja, na relação com os objetos de mundo a criança amplia sua maneira de ser por meio de seus esquemas relacionais com eles, sendo um envolvimento íntimo que revela uma verdade pessoal desse objeto, pois, em síntese: *aprender é criar* (FERNANDEZ, 2001; MERLEAU-PONTY, 2006b; DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017). As diferentes maneiras de exploração do entorno permitirão ir além do entendimento sincrético dos objetos, percebendo sua exploração pelos sentidos do corpo em novas perspectivas e enredando a realidade a partir dessa nova organização (WELSH, 2013).

É pelo envolvimento dos cuidadores da criança que essa é nutrida pela sustentação nutricional e cultural que a leva à sua pertença ao mundo. A criança ganha um nome para si e muitos outros nomes afloram de sua relação com o entorno, nascendo dali uma lei silenciosa da organização de todas as coisas enquanto seguras e confiáveis, além de outros valores como a curiosidade da exploração dos arredores. A própria maneira de ser e os interesses avançam ao longo de uma educação que

inclui variadas disciplinas e contato com diferentes modos de ser no mundo. Aí o interesse surge como perspectiva de ser, o posicionamento criativo da pessoa organiza um projeto de ser que foi se fazendo no curso do existir, surgindo uma identidade integrada. Essa identidade ruma a conhecimentos que participarão da obra a ser realizada a partir do esforço e do encontro dessa pessoa nas suas investidas e projetos. Cada elemento no curso de sua jornada faz parte tanto da sua percepção de mundo como da perspectiva constituída como novidade – a ser apreciada e tomada como objeto criativo.

Entendemos que as propostas aqui realizadas não sejam exatamente novas, mas nos valem de que a criatividade também é a boa aplicação de algo já conhecido a um problema existente. Cabe considerar que, dado o estado da crise e do capitalismo tardio, não se trata de uma única resposta, mas da construção conjunta de uma proposição criativa e solidária, que respeite os empreendimentos humanos tendo sua própria natureza e relação com o mundo como base para formação humana.

## 5. CONCLUSÃO

O fim de nosso diálogo sobre a criatividade percorreu um levantamento das bases do que entendemos como a criatividade e suas consequências a respeito do que é o educar para a formação de alguém criativo, apontando para a possibilidade humana de ser sempre uma abertura e um começo.

A criatividade é a aurora da criação, o insight criativo, o transpirar resultante de um processo e até mesmo as ideias elaboradas no descanso. A criação é a prole da cultura e o fundamento das próximas necessidades e invenções, sendo consequência da complexidade de nossa cultura. O produto criativo é sempre o fruto do movimento dialético residido na angústia criativa de um autor que vive entre os sentidos apropriados de sua cultura e seu próprio ato de esculpir a descoberta e a própria verdade. Uma verdade que ecoa um valor coletivo, para todos os pertencentes de uma comunidade linguística.

Essa verdade, que desvela uma nova possibilidade existencial para uma sociedade, se dá na dialética existente entre as formas que a antecedem e a própria organização dos participantes dessa comunidade, que se lançam rumo a novas necessidades comunicativas e relacionais. Inventam a si mesmo a partir desses sentidos já postos, assim como são criadores de formas já instituídas, já estabelecidas, mas se tornam novidade à medida que dialogam com o passado e se projetam para o futuro.

A criação avança os modos de relação dentro de uma forma de sociabilidade, podendo se dar em um aspecto pessoal, regional ou tocando toda a sua cultura e forma de comunicação. Podemos entender uma criação pessoal como algo particularizado e que facilita ou mesmo aprimora o modo de vida, mas que não ganha repercussão social. Isso é um produto da criatividade, da abertura criativa do ser que se realiza na dialética entre as posições já postas rumo às facilidades ou melhorias encontradas na nova forma de organização. A regionalidade pode ser tocada ao mover um dado grupo ou setor da comunidade linguística por meio de sua proposição. Isto pode ser observado na reinvenção dos modos de comunicação entre os jovens e nos seus novos modos de se relacionar ocorridos ao longo dos anos de sua formação, assim como na influência exercida em dado grupo que é tocado por um novo estilo de música, jogos etc.

A mudança em um sentido cultural atinge toda a comunidade linguística. Podemos entender isso tanto na forma como os smartphones e as mídias sociais impactaram nosso modo de sociabilidade, quanto na maneira como as inteligências artificiais generativas afetarão o campo produtivo e as formas de ensino-aprendizagem nos anos vindouros. A forma como a própria sociedade se organiza a partir da criação será decidida pelas relações intersubjetivas que se sedimentarão no curso da maneira de lidar entre as pessoas, assim como no modo como essas tecnologias serão empregadas e poderão oferecer potencial de abertura à criatividade ou mesmo seu aprisionamento em alguns sentidos.

É na dialogicidade entre os diferentes campos de intencionalidades sociais que se implica os problemas desse gênero. Enquanto a tecnologia oferecerá sua potencialidade, essa será discutida dentro do campo das ciências da educação, assim como das outras ciências sociais e da saúde. Isto possibilitará um campo prático-reflexivo que poderá entender os rumos para onde se encaminham o uso dessas tecnologias. A criatividade, nesse sentido, fica exatamente entre as formas prévias e as ainda não existentes, sendo, mais uma vez, a aurora das saídas propostas para essas problemáticas.

Nesse sentido, cabe compreender a importância do cuidado da formação humana numa sociedade cuja tecnologia é capaz de transformar – e mesmo destruir – suas bases e recursos, de modo a prejudicar sua reprodução social a longo prazo em prol de um rápido enriquecimento produtivo. Aqui está o risco da formação da posição de criado discutida no último capítulo desse texto. Tal posição pode resultar na simples reprodução acrítica dos modos sociais e na intensificação dos práticas produtivas. Isto pode asseverar os problemas já existentes, se não aumenta-los pela sangria dos recursos naturais, sem contrapartida com ganhos para o coletivo e sem a possibilidade de manutenção do meio ambiente.

O desenvolvimento humano afirmado a partir de uma educação para a criatividade deve considerar formar criticamente a pessoa para conviver com os outros e pensar na própria continuidade da espécie, assim como no cuidado com a vida e o com o mundo. Essa educação, implicada com a formação social do ser, deve ser crítica e progressista. Os conteúdos sociais discutidos a partir de currículos e programas devem considerar as pressões sociais direcionadas à empregabilidade e à necessidade da competitividade, mas sem esquecer da ética e do compromisso necessário com o todo humano.

Cada pessoa no meio social é um ensinante que parte de sua própria posição ética diante do mundo e da vida. Seja essa pessoa um pai, mãe, tio, professor ou mesmo alguém que não tenha qualquer proximidade com uma criança, todos se encontram contribuindo, seja direta ou indiretamente, na atividade educativa das próximas gerações. Cada uma dessas posições inspirará modos de ação mais ou menos compromissados com o todo da sociedade. Uma educação para criatividade também parte da relação da pessoa com o todo e de todos para com a pessoa em formação.

Podemos perceber isso na tolerância existente entre as pessoas, na rigidez e agressividade diante da falha dos outros, nas cobranças por vezes sem sentido, cada ato de violência desse tipo também ensina. A maneira como cada pessoa é tratada, assim como cada função social acaba se esvaziando de sentido, acaba por esvaziar o compromisso da pessoa em formação com o sentido social das instituições.

É necessário que a escola, que o professor, assim como as demais instituições sociais possam ser fortalecidas, inclusive pela capacidade de tolerar as necessárias transformações sociais para acolher as novas necessidades existentes. Isso não significa abandonar a estruturação social e abraçar a barbárie, mas abrir diálogo entre as formas já existentes e as possibilidades em vias de constituição.

Nesse sentido, é possível retomar o texto *Alma Imoral* de Nilton Bonder (1993) no qual o autor discute as relações de tradição e de traição dentro de uma cultura. Ele argumenta que, em certos casos, a manutenção rígida de uma forma cultural pode trair seu projeto ao manter-se fiel às mesmas maneiras de reprodução social, ao invés de acompanhar o movimento constitutivo de sua forma cultural. Por consequência, paradoxalmente, a traição pode, em algumas circunstâncias, ser mais fiel à essência da tradição por preservar seu caráter formativo.

Esse movimento inspirado por Bonder (1993) traduz a dialética da criatividade, pois criar é trair as formas já postas, mas se essa acabar por se diferenciar demais das propostas sociais já estabelecidas, pode acabar por esfacelar-se ao não ser acolhida como movimento produtor de novas formas de sociabilidade. No entanto, se alinhada às formas e necessidades sociais, a novidade e a inventividade podem ser positivas à organização social e ampliar as formas de ser dentro da cultura.

Assim, cada pessoa é um ensinante e também aprendente, como afirma Fernandez (2001), cada pessoa é professor e aluno em sentido freiriano (FREIRE, 1996). Os gestos comunicativos e as expressões de necessidade, bem como a busca

de aplacar as carências, comunicam por sua expressividade e ensinam tanto explicitamente como implicitamente. A intencionalidade presente em uma cultura é ensinada a partir do movimento dos corpos e da sua relação uns com os outros, havendo o perigo do aprisionamento das formas de ser criativas dentro de modos menos comprometidos com o todo. É tarefa de uma educação para a criatividade pensar currículos e planos de ensino que considerem essa ética, assim como cultivem tanto entre o próprio corpo docente e discente, como entre os pais – a partir das reuniões pedagógicas – boas relações que produzam um espaço de tolerância e de investimento subjetivo na formação humana.

O que se discute é como um papel investido dos formadores de uma criança pode levar a brotar possibilidades mais potentes e positivas ao invés daquelas originadas de relações de tensão, raiva e medo. A relação com o professor e com os demais educadores – nesse sentido, até mesmo os responsáveis – deve considerar que o processo de formação e contato com os outros é sempre uma relação de aprendizagem e que *aprender é criar*. É processo de criação no sentido do modo de relação com o mundo e consigo mesmo, é criar a si mesmo dentro das próprias formas de relação com os outros e consigo próprio. Trata-se da educação do processo de agência e de investimento na possibilidade de enfrentar e se dedicar a situações difíceis.

Desta maneira, compreendemos o esforço dos psicólogos da aprendizagem em explicitar como suas formas de relação com o mundo sempre implicam em maneiras de ser criativo. Isso não acontece apenas por uma relação de marketing social, mas porque pensar na criatividade é pensar na liberdade humana. Assim, considera-se que, ao educar uma criança de modo dialógico, ao investir em sua formação pessoal, estamos contribuindo para a realização de uma posição flexível de ser. Posição esta que pode redimensionar a sua própria diante do outro e tomar ludicamente a realidade a fim de manter-se no jogo intersubjetivo – ao invés de impor-se rigidamente diante dos outros.

É pelo diálogo, investimento e condução dentro dos projetos a serem realizados que ampliamos as possibilidades de ser livre da criança e da pessoa em um vir-a-ser. Sedimenta-se a possibilidade criativa positivamente dessa pessoa conforme ela é capaz de restringir-se ao prazer imediato para, pacientemente, realizar a tarefa almejada. Investir na pessoa é possibilitar que ela possa investir-se e passear junto à própria obra, no sentido de realizá-la. É o caminho percorrido pelo professor com seu

grupo de alunos ao permitir que estranhos temas e possibilidades possam ser discutidas, sempre com respeito às partes, de modo a fortalecer eticamente a posição de contato entre pessoas.

Nesse contexto, a criação da pessoa dentro da sociedade ganha flexibilidade entre os valores já instituídos, não no sentido de serem apenas eixos paradigmáticos, mas pilares de valores a serem considerados em meio aos investimentos do ser-no-mundo em sua posição de criador-criado.

A formação desses pilares tem como fundamento os amplos contatos com o mundo na sua formação linguística, que, assim como discutido ao longo de nosso texto, não pode ser reduzida ao idioma falado, mas diz respeito à inserção da pessoa dentro de seu horizonte cultural e linguístico. Trata-se da formação das bases da forma de pensar dentro dessa comunidade linguística e que carece de contato com o mundo para a edificação de suas bases.

O humano é um tipo de animal que convive com outros de sua espécie e sua verdade é mais formada do que informada, havendo crucial necessidade da oferta de diferentes modos de brincar e de se relacionar com o entorno para uma ampla formação de contato com o meio. Isto para que esse não se restrinja a uma limitada porção do espaço, mas que possa explorar o entorno e conviver com outras pessoas de diferentes origens, formas, cores, credos, etc., a formação da pessoa deve incluir a outrossidade do mundo para não torná-lo um estranho.

É pelo brincar e pelo jogar que as crianças estabelecem afetividade com os outros. É por meio desta afetividade que se põe ao fundo as diferenças, se reorganizam criativamente as instâncias relacionais rumo às boas emoções e sentimentos partilhados na atividade. Esse movimento de reorganização já deve ser entendido como uma disposição criativa em que o ser reconduz sua corporeidade no sentido de relacionar-se com os outros na atividade.

Em meio aos adultos e às demais crianças, a pessoa em formação se sincroniza progressivamente com os outros e com o mundo. Aprendemos com Ceron-Litvoc (2017) que as condições de possibilidade da existência se conformam a partir da dialética dos potenciais corpóreos em meio ao investimento dado à criança, conformando dentro das suas possibilidades sua própria estrutura psíquica. Entendemos também que a formação das condições de possibilidade da existência sempre trata da situação de liberdade do ser (CERON-LITVOC, 2017; MESSAS, 2021).

A estruturação de valores pessoais e sociais, assim como os sentidos comunitários que permitem a sincronia da pessoa no mundo, se formam no curso do desenvolvimento da pessoa, tal como uma lei silenciosa que trata tanto de como se dão as relações humanas dentro dessa comunidade linguística, como trata do posicionamento pessoal e agência dentro dessa forma de sociabilidade (MERLEAU-PONTY, 2006a; 2006b; DI PAOLO; BUHRMANN; BARANDIARAN, 2017).

A participação desse ser na escola será palco de como será imbuído o sujeito de sua condição sócio-histórica, de quais os conhecimentos que lhe são herança, assim como da possibilidade de relacionar-se com os outros que comporão sua própria geração. É preciso que essa escola não pretenda ser apartada da sociedade e nem simples movimento de sua reprodução, mas que auxilie as próximas gerações a pensar e pensar-se enquanto humanidade. Os valores apreendidos no curso da infância e da adolescência, bem como os interesses e considerações vividas no contexto experimentado, rumarão para uma posição mais individual, ainda que pertencente a um todo social. Isso implica em participar de uma sociedade, não haver de ser uma cópia de um papel, mas ser um estilo de pessoa no mundo (COHEN; MORAN, 2012).

Descobrir-se criativamente a partir de seu estilo é poder assumir uma posição pessoal e produtiva, compreendendo qual a sua própria voz ao mundo, o significado e direção de sua expressão (MERLEAU-PONTY, 1984). É no sentido de que a reorganização do passado no presente dá propulsão e significado ao movimento de ser rumo ao futuro, que podemos entender que essa posição sempre se encontra semeada no existir. Assim, entende-se que *se não semeamos o presente com os germes do passado só teremos um futuro árido*.

Isso vale para o movimento de ser e para sua produção. É na conjuntura do seu aprendizado e das necessidades de mundo percebidas que um projeto se desenvolve, não como um movimento intelectual, mas da carência social percebida ou da proposição social expressa. Assim, o profissional criativo encontra vigor para seguir em sua direção, em seu intenso encontro entre pequenos atos que avançam e recuam na composição da obra, em um movimento de tensão que encontra satisfação quando essa se encontra terminada (OSTROWER, 2022).

A realização da obra é também realização do ser que se compreende melhor com base na síntese daquilo que foi encontrado a partir de sua expressão (RAMIREZ, 2010). É o movimento de tornar-se resultante junto à sua obra e desvincular-se dela,

esse é o caminho do artista que se distancia de sua obra e também do pesquisador no final de seu processo. Vagarosamente, novos projetos se anunciam enquanto o presente se finda, cabendo a cada um traçar sua própria trajetória – tanto o autor em sua próxima jornada como a obra a partir do diálogo com seu público. Esse é o movimento de criação e participação de ser na sociedade do criador-criado.

O movimento desse texto tratou da expressividade da criatividade e da imaginação, do reconhecimento do traço ontológico da criatividade como certos dedos da imaginação, além de pensar a relação da educação e da sociedade a fim de considerar em que sociedade se formam pessoas para serem criativas.

Considera-se que outras pesquisas possam aprofundar aspectos trazidos nesse texto, assim como desenvolver mais a articulação entre o movimento da enação e a prática da sala de aula, ou sua conexão com as teorias de aprendizagem discutidas em nosso primeiro capítulo. Do mesmo modo, o sentido de criatividade aqui exposto, relacionado à fenomenologia, amplia a discussão do campo. Assim como envolve possibilidades de diálogo do que é a criatividade, não limitadas apenas às artes, ciências ou educação, mas trazendo uma percepção geral da sua relação com a cultura e a sociedade – sem abandonar o ser criativo.

Entendemos que o movimento criativo desse trabalho mostra a fragilidade da formação humana e a necessidade de pensar projetos educativos progressistas que tenham o humano e suas relações sociais como centro. Afinal, a percepção de verdade consolidada no existir de uma pessoa é menos informada do que experimentada. Cabe cuidar da pessoa para que ela também aprenda a cuidar de si, dos outros e de toda a sua comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. (trad: Alfredo Bossi). São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **História da Pedagogia**. (trad. Glicínia Quartin). Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- ALBINO, Letícia Moreira de Souza; BARROS, Sarah Gonçalves. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner e sua Contribuição para a Educação. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 7, n. 1, p. 148-168, jan-dez. 2021.
- ALENCAR, E. M. L. S. d; FLEITH, D. d. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 1-8, jan./abr. 2003.
- AMABILE, T. M. **Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- ANTISERI, D; REALE, G. **História da Filosofia: Filosofia pagã, v. I**. (trad. Ivo Storniolo). São Paulo: Paulus, 2003.
- ANTISERI, D; REALE, G. **História da filosofia antiga: De Nietzsche à escola de Frankfurt, V. VI**. (trad. Ivo Storniolo). São Paulo: Paulus, 2006.
- BECHER, G. E; TAKAHAGUI, F. M. Entre o início e o fim: um ensaio filosófico-fenomenológico sobre o prefácio de Fenomenologia da percepção. In: TAMELINI, M; MESSAS, G. (org.). **Fundamentos de clínica fenomenológica**. 1. ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2022. p. 21-38.
- BICEAGA, V. Passivity and self-temporalization. In: BICEAGA, Victor. **The Concept of Passivity in Husserl's Phenomenology**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2010. p. 1-22.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 2023.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOHM, D. **On Creativity**. 2. ed. London: Routledge, 2012.
- BONDER, N. **Alma Imoral**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- BORGES, K. S.; FAGUNDES, L. d. C. A teoria de Jean Piaget como princípio para o desenvolvimento das inovações. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 242-248, maio-ago. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84847029013>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- BRANDT, A.; EAGLEMAN, D. **The Runaway Species: How Human Creativity Remakes the World**. New York, NY: Catapult, 2017.
- BRUNER, J. Cultura, mente e educação. In: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 187-198.
- BUZZZI, A. **Introdução ao pensar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

- CAMINADA, E. Husserl on Groupings. In: SZANTO, T; MORAN, D. (Eds.). **The Phenomenology of Sociality: Discovering the 'We'**. New York: Routledge, 2015. p. 281-295.
- CAPALBO, C. Fenomenologia e educação. In: CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008. p. 119 – 152.
- CARVALHO, J. S. F. d. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2017. 144 p. (Coleção Estudos, 350).
- CARVALHO, J. R. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 200-220, jul. 2017a.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.
- CHEMERO, A; KAUFER, S. James J. Gibson and Ecological Psychology. In: CHEMERO, A; KAUFER, S. **Phenomenology: An Introduction**. Cambridge: Polity Press, 2015a. p. 128-149.
- CERON-LITVOC, D. **Uma proposta Fenômeno-Estrutural para o desenvolvimento humano de 0 a 24 meses**. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, 2017.
- COHEN, J; MORAN, D. **The Husserl Dictionary**. London: Continuum International Publishing Group, 2012.
- CORSEUIL, C. H; FRANCA, M. Inserção dos jovens no mercado de trabalho em tempos de crise. In: SILVA, S. P; CORSEUIL, C. H; COSTA, J. S. (Org.). **Impactos da pandemia de Covid-19 no mercado de trabalho e na distribuição de renda no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2022. Cap. 16, p. 356-365. Disponível em: <  
[https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12217/1/218212\\_LV\\_Impactos\\_Cap16.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12217/1/218212_LV_Impactos_Cap16.pdf)> Acesso em 14 de julho de 2024.
- COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280010, 2023. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>. Acesso em: 24 jul. 2024.
- COX, G. **The Sartre Dictionary**. New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Perennial, 1997.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. Harper Perennial Modern Classics, 2008.
- DAVIS, K; CHRISTODOULOU, J; SEIDER, S; GARDNER, H. The theory of multiple intelligences. In: GARDNER, Howard (Ed.). **The Cambridge Handbook of the Learning Sciences**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 485-501.

DI PAOLO, E. A.; BUHRMANN, T; BARANDIARAN, X. E. **Sensorimotor Life: An Enactive Proposal**. Oxford: Oxford University Press, 2017.

DI PAOLO, E. A.; CUFFARI, E. C; DE JAEGHER, H. **Linguistic bodies: the continuity between life and language**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2018.

DI PAOLO, E. A.; ROHDE, M; DE JAEGHER, H. Horizons for the enactive mind: values, social interaction, and play. In: STEWART, J; GAPENNE, O; DI PAOLO, E. A. (Eds.). **Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2010. p. 33-87

DE OLIVEIRA, V. B. **O símbolo e o brinquedo**. A representação da vida. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

FINK, E. The metaphysical interpretation of play. In: MOORE, I. A; TURNER, C. (Trad.). **Play as Symbol of the World and Other Writings**. Bloomington: Indiana University Press, 2016. p. 80-124. (Original publicado em 1960).

FOLLESDAL, D. Husserl's notion of noema. **The Journal of Philosophy**, v. 66, n. 20, p. 680-687, 1969. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2024451>. Acesso em: 14 Jul. 2024.

FONSECA, F. L. S. d. A constituição do mundo e de si-próprio no enlace existencial mãe-bebê. **Rev. abordagem gestalt**. Goiânia, v. 23, n. 3, p. 326-333, dez. 2017a. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672017000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672017000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 03 jul. 2024.

FONSECA, F. L. S. d. **A fenomenologia da linguagem: uma análise da aquisição de língua estrangeira sob a perspectiva da corporeidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017b.

FONSECA, V. d. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, T. **Ecology of the Brain: The phenomenology and biology of the embodied mind**. Oxford: Oxford University Press, 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GAY, E. Para um conceito moderno de imaginação: a imaginação do ponto de vista kantiano. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 18, p. 75-92, ago. 2015. DOI: 10.15848/hh.v0i18.810. Disponível em: <

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/810>> Acessos em 06 de julho de 2024.

GIDDENS, A. Os contornos da alta modernidade. Tradução de Plínio Dentzien. In: **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 17-38.

GLĂVEANU, V. P.; KAUFMAN, J. C. **The Cambridge Handbook of Creativity** (2ed). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 2019.

GLĂVEANU, V. P.; KAUFMAN, J. C. Creativity: A Historical Perspective. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (ed.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 9-26.

GLĂVEANU, V. P.; KAUFMAN, J. C. A review of creativity theories. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (ed.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 27-44.

GOBLOT, E. **A Barreira e o Nível: retrato da burguesia francesa na passagem do século**. Trad. De Estela dos Santos Abreu e Maria da Silva Cravo. São Paulo : Papyrus, 1989.

GOLDBERG, E. **Creativity: The Human Brain in the Age of Innovation**. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

GONÇALVES FILHO, J. M; **Humilhação social - um problema político em psicologia**. Psicologia USP, v. 9, n. 2, p. 11–67, 1998.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B. D. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. p. 187-220.

GOTO, T. A. **Introdução à psicologia fenomenológica**: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008.

GUILFORD, J. P. **Creativity**. American Psychologist, 5, 444-454, 1950.

HAMRICK, W. S. Merleau-Ponty's View of Creativity and Its Philosophical Consequences. *International Philosophical Quarterly*, v. 34, n. 4, p. 401-412, 1994.

HAN, B. C. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio P. Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, B. C. **Agonia do Eros**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEINÄMMA, S. From decision to Passion: Merleau-Ponty's Interpretation of Husserl's Reduction. In: EMBREE, L; TOADVINE, T. (org). **Merleau-Ponty's reading of Husserl**. Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers, 2002.

JOSGRILBERG, F. B. (In)definições criativas: a criatividade e o ser-ao-mundo. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 197-209, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v11n1p197-209>. Acesso em: 1 jul. 2024

JOSGRILBERG, R. S. Fenomenologia e Educação. JOSGRILBERG, R. S; LAUAND, J. **Estudos em antropologia, religião e educação**. São Paulo: Factash editora, 2015.

JOSGRILBERG, R. S. Para uma fenomenologia das idades da vida. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 23, n. 3, p. 299-307, set.-dez. 2017.

KAKUNI, T. "Ineinander" and Vortex: On Merleau-Ponty's Interpretation of Husserl. In: TYMIENIECKA, A. T.; MATSUBA, S. (orgs.). **Immersing in the Concrete. Analecta Husserliana**, vol. 58. Dordrecht: Springer, 1998.

LEITE, S. A. D. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: SOUZA, B. D. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. p. 281-306.

LEWIS, C. Parenting and the family. In: HOPKINS, B; BARR, R. G.; MICHEL, G. F.; ROCHAT, P. (Ed.). **The Cambridge Encyclopedia of Child Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 340-343.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, S. G; SEVERO, J. L. R.D. L; **Pedagogia - Teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2022. p. 152-188.

LIPOVETSKY, G; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2021.

LUZ, J. L. B. d. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 61-70, jan./jun. 1994.

MARMORATO, P. G. Hipercinesia, desatenção e os transtornos de comportamento disruptivo. In: TAMELINI, M; MESSAS, G. (Orgs.). **Fundamentos de clínica fenomenológica**. 1. ed. Santana de Parnaíba: Manole, 2022. p. 300-340.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. São Paulo: Editora Vozes, 2010.

MATURANA, H; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. (tradução: Jonas P. Santos). São Paulo: Workshophy, 1995.

MAY, R. **The courage to create**. Nova York: W. W. Norton, 1994.

MEACHAM, D. What goes without saying: Husserl's concept of style. **Research in Phenomenology**, Leiden, v. 43, n. 1, p. 3-26, 2013. Disponível em: [https://brill.com/view/journals/rp/43/1/article-p3\\_2.xml](https://brill.com/view/journals/rp/43/1/article-p3_2.xml). Acesso em: 14 jul. 2024.

- MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézzane**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. **A União da Alma e do Corpo em Malebranche, Biran e Bergson**. Tradução de: Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1984**. Tradução de: Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de: C. A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança – Curso da Sorbonne 1949 – 1952**. Tradução de: I. Benedetti; São Paulo: Martins Fontes, 2006b.
- MERLEAU-PONTY, M. Sobre a fenomenologia da linguagem. *In*: CHAÚÍ, M. (Org.) **Os pensadores: Merleau-Ponty**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de: Silvio Rosa Filho e Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- MERTENS, K. Phenomenological methodology. In ZAHAVI, D. (org) **The Oxford handbook of the history of phenomenology**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2018
- MESSAS, G. **The Existential Structure of Substance Misuse: A Psychopathological Study**. Suíça: Springer Nature, 2021.
- MIRANDA, A. J. **A inteligência humana: contornos da pesquisa**. Paidéia, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 19 – 29, 2002.
- MORAN, D; MOONEY, T. (Ed.). *The Phenomenology Reader*. London; Nova York: Routledge, 2002.
- MORAN, D. **Introduction to phenomenology**. Londres: Routledge, 2002.
- MORAN, D. Ineinandersein and L'interlacs: The Constitution of the Social World or 'We-World' (Wir-Welt) in Edmund Husserl and Maurice Merleau-Ponty. In: SZANTO, Thomas; MORAN, Dermot (Ed.). **The Phenomenology of Sociality: Discovering the 'We'**. London: Routledge, 2015. p. 107-124.
- MYERS, David G. *Psychology*. 9. ed. Nova York: Worth Publishers, 2009.
- NÓBREGA, T. P. D. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/epsic>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- NUNES, F; TRAUMANN, T. **Biografia do abismo: como a polarização divide famílias, desafia empresas e compromete o futuro do Brasil**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2023.

- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 2022.
- OZDEM-YILMAZ, Y; BILICAN, K. Discovery Learning—Jerome Bruner. In: AKPAN, B; KENNEDY, T. J. (Eds.). **Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory**. Cham: Springer, 2020. p. 177-190.
- PAPALIA, D. E; FELDMAN, R. D; MARTORELL, G. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- PIAGET, J. **O estruturalismo**. Tradução de Moacir Renato de Amorim. 3ª edição. São Paulo: Difel, 1979.
- RAMÍREZ, M. T. Creativity. In: SEPP, H. R; EMBREE, L. (Eds.). **Handbook of Phenomenological Aesthetics**. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V., 2010. p. 81-85. (Contributions to Phenomenology, v. 59).
- REYNOLDS, J. **Existencialismo**. Trad. Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ROBINSON, K. **Somos Todos Criativos**. Trad. Deborah Weinberg. 1. ed. São Paulo: Alta Books, 2017.
- ROCHAT, P. **The Infant's World**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2001
- ROMDENH-ROMLUC, K. **Routledge Philosophy GuideBook to Merleau-Ponty and Phenomenology of Perception**. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2011.
- ROSS, H. S.; SPIELMACHER, C. E. Social development. In: HOPKINS, B; BARR, R. G.; MICHEL, G. F.; ROCHAT, P. (Ed.). **The Cambridge Encyclopedia of Child Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 227-234.
- SAPOLSKY, R. **Comporte-se: A biologia humana em nosso melhor e pior**. (tradução Giovane Samilena, Vanessa Barbara 1 ed). São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-81, 2000. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/spp/a/7g5d46nQkNQ7KRdnfZP5mgk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 de jul. de 2024.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: Lições de Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- SIMONTON, D. K. **Creativity in Science: Chance, Logic, Genius, and Zeitgeist**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SOUZA, B. P. A medicalização do ensino comparece aos atendimentos psicológicos. In: CRPSP; GIQE. (Org.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 269-283.

SOUZA, B. D. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. D. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. p. 119-132.

SOUZA, M. P. R. D. Medicalização da educação e da sociedade no Brasil: Trilhando caminhos. In: **Medicalização da Educação e da Sociedade no Brasil: trilhando caminhos**. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020. p. 11-26.

STEWART, J. Foundational issues in enaction as a paradigm for cognitive science: from the origin of life to consciousness and writing. In: STEWART, J; GAPENNE, O; DI PAOLO, E. A. (Eds.). **Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2010. p. 1-32.

THORPE, L. **The Kant Dictionary**. Bloomsbury Philosophy Dictionaries. London: Bloomsbury Academic, 2015.

TONUS, A. Comentários e debate sobre 'O novo paradigma da Psiquiatria'. In: MESSAS, G. **O novo paradigma da Psiquiatria**. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0uKd4NdhQ4>. Acesso em: 17 jul. 2024.

TURKLE, S. **Alone Together: Why We Expect More From Technology and Less From Each Other**. New York: Basic Books, 2011.

VARELA, F. J; THOMPSON, E; ROSCH, E. **The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience**. Revised Edition. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016.

WEINER, R. P. **Creativity and beyond: Cultures, values, and change**. New York: State University of New York Press, 2000.

WELSH, T. **The Child as Natural Phenomenologist: Primal and Primary Experience in Merleau-Ponty's Psychology**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2013.

WELSH, T. Time, Habit, and Imagination in Childhood Play. In: MOELLER, H. G; WHITEHEAD, A. K. (Eds.). **Imagination**. Bloomsbury Academic, 2019. p. 129-152.

WELSH, T. Meta-Helicopter Parenting: Ambivalence in a Neoliberal World. In: ADAMS, S. L. C.; CASSIDY, T; HOGAN, S. (Ed.). **The Maternal Tug: Ambivalence, Identity, and Agency**. Bradford: Demeter Press, 2020. p. 161-176.

ZAHAVI, D. **The Oxford handbook of the history of phenomenology**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2018.

ZAHAVI, D. **Fenomenologia para iniciantes**. Tradução de: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Via Veritas, 2019.

ZILLES, U. Introdução. In HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.