



A combinação entre Mindfulness e método ArtSci estimula a criatividade de forma transdisciplinar

*A combination of Mindfulness and the ArtSci method
stimulates creativity in a transdisciplinary way*

*La combinación de Mindfulness y el método ArtSci
estimula la creatividad de forma transdisciplinar*

DANILO ANDRADE DE MENESES ^a

LUIZ CARLOS SERRAMO LOPEZ ^b

MAIRA MONTEIRO FRÓES ^c

Resumo

Sistemas complexos podem se organizar de forma direcionada para a criatividade e autenticidade, uma característica chamada de autotranscendência. Neste artigo, a sala de aula criativa é vista como um sistema complexo que busca a autotranscendência, uma característica de cunho transdisciplinar. Nosso objetivo foi saber se o nosso grupo de pesquisa sobre criatividade desenvolvia essas competências — criatividade e autotranscendência — nos alunos através de práticas que envolviam *Mindfulness* e o método Artsci. Nossa metodologia foi dividida em duas análises qualitativas. A primeira foi o processo simbólico-arquetípico sobre a última prática do semestre. A segunda análise foi a de conteúdo de Bardin, sobre a melhora da criatividade e outros benefícios das práticas do grupo de pesquisa. Nos resultados da primeira análise encontramos símbolos e

^a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Doutorando em Neurociências Cognitivas e Comportamento, e-mail: danilo.eletrof@gmail.com

^b Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, PB, Brasil. Doutor em Ecologia, e-mail: lcslopez@gmail.com

^c Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica), e-mail: froes.maira@gmail.com

arquétipos que remetiam ao aspecto de segurança necessário para o alcance da autonomia e realização pessoal dos estudantes. Na segunda análise encontramos que as práticas criativas foram importantes para o desenvolvimento da criatividade, autoconhecimento, autoestima, autorreflexão e bem-estar. Esses resultados indicam que as competências de criatividade e autotranscendência foram desenvolvidas. Acreditamos que esse modelo contribui para o desenvolvimento de escolas criativas que promovam não só a criatividade, mas a consciência integral do ser humano.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Mindfulness. ArtSci. Criatividade. Autotranscendência.

Abstract

Complex systems can organize themselves in a way aimed at creativity and authenticity, a characteristic called self-transcendence. In this article, the creative classroom is seen as a complex system that seeks self-transcendence, a characteristic of transdisciplinary nature. Our goal was to find out if our research group on creativity developed these skills - creativity and self-transcendence - in students through practices involving Mindfulness and the Artsci method. Our methodology was divided into two qualitative analyses. The first was the archetypal symbolic process about the last practice of the semester. The second analysis was Bardin's content analysis, on improving creativity and other benefits of the research group's practices. In the results of the first analysis, we found symbols and archetypes that referred to the aspect of security necessary for the achievement of the students' autonomy and personal fulfillment. In the second analysis, we found that creative practices were important for the development of creativity, self-knowledge, self-esteem, self-reflection and well-being. These results indicate that creativity and self-transcendence skills were developed. We believe that this model contributes to the development of creative schools that promote not only creativity, but the integral awareness of human beings.

Keywords: Transdisciplinarity. Mindfulness. ArtSci. Creativity. Self-transcendence.

Resumen

Los sistemas complejos pueden organizarse a sí mismos de una manera orientada a la creatividad y la autenticidad, una característica llamada autotranscendencia. En este artículo, el aula creativa se ve como un sistema complejo que busca la autotranscendencia, característica de carácter transdisciplinario. Nuestro objetivo fue averiguar si nuestro grupo de investigación sobre creatividad desarrolló estas habilidades - creatividad y autotranscendencia - en estudiantes a través de prácticas que involucran Mindfulness y el método Artsci. Nuestra metodología se dividió en dos análisis cualitativos. El primero fue el proceso simbólico arquetípico sobre la última práctica del semestre. El segundo análisis fue el análisis de contenido de Bardin, sobre la mejora de

la creatividad y otros beneficios de las prácticas del grupo de investigación. En los resultados del primer análisis, encontramos símbolos y arquetipos que se referían al aspecto de seguridad necesario para el logro de la autonomía y realización personal de los estudiantes. En el segundo análisis, encontramos que las prácticas creativas fueron importantes para el desarrollo de la creatividad, el autoconocimiento, la autoestima, la autorreflexión y el bienestar. Estos resultados indican que se desarrollaron habilidades de creatividad y autotranscendencia. Creemos que este modelo contribuye al desarrollo de escuelas creativas que promueven no solo la creatividad, sino la conciencia integral del ser humano.

Palabras clave: *Transdisciplinariedad. Atención plena. ArtSci. Creatividad. Autotranscendencia.*

“Sempre, imaginar será mais que viver (BACHELARD, 2008)”

Introdução

Há algumas décadas os pensadores do mundo moderno vêm tomando consciência de que os complexos problemas do mundo estão indissociados de uma relação de troca de saberes (MORIN, 2002). A educação não está fora deles. Essa visão é um convite para um novo paradigma e transcende a disciplinaridade postulada pelas instituições do saber, convidando o educador a pensar relações integradoras de ensino-aprendizagem (CAPRA, 1982).

Para autores como o Edgar Morin, o novo paradigma da ciência é o pensamento complexo. Para ele, o surgimento desse novo paradigma se dá com o caimento de três pilares da certeza: o da ordem, o da separabilidade, e o da razão. O primeiro demonstra que existe uma ordem por detrás do caos; o segundo, que as disciplinas não são separadas e que o observador interfere na observação do objeto; e o terceiro, que é impossível atingir leis gerais por casos singulares (MORIN, 1998 *apud* SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012).

Para se pensar a abordagem da complexidade na educação é imprescindível saber onde o aluno está inserido e quais são seus pontos de referência. É do universo temático do povo que surgem situações complexas ou “situações-limites” e através do diálogo descobre-se o conjunto de temas geradores daquela sala de aula. No clima

de esperança e confiança essas situações podem ser direcionadas para a superação através de “atos-limites”, como é o caso do ato criativo (FREIRE, 1981).

A sala de aula é um sistema complexo e possui níveis de organização que estão integrados uns com os outros. A complexidade na sala de aula é interdependente entre níveis de conhecimento, e situações complexas entre os alunos podem se auto-organizar. O que a sala de aula precisa para potencializar essa auto-organização de forma autotransformadora é de um professor que, além de saber exercer uma prática reflexiva-crítica, tenha perfil transdisciplinar: criativo, com escuta sensível e consciência elaborada. Ele ajuda os alunos a desenvolverem capacidades criativas, transcendentais e transformadoras (MORAES, 2007).

A relação entre diferentes tipos de conhecimento aqui exemplificados é chamada de transação. Todas as transações são intrinsecamente dinâmicas (CAPRA, 1982). Às vezes dinâmicas até demais, gerando ruído no sistema complexo sala de aula. Mas a prática da transdisciplinaridade aceita que o caos está presente na realidade, na sala de aula e na vida. Existem mecanismos de autorregulação que contribuem para a evolução do sistema e que podem ser direcionados de forma criativa para estados de equilíbrio (MORAES, 2007).

Sistemas complexos se auto-organizam pela própria interação de elementos através de pontos guias chamados de atratores (CECON, 2020). Em sala de aula os atratores podem ser os alunos com vocação para liderança, a relação de temperamentos afins dentro dos grupos, dentre outros fatores, muitos deles espontâneos. Esses sistemas evoluem ao longo do tempo e tendem para autotranscendência, gerando uma identidade do sistema. A maior característica dessa autotranscendência é a capacidade de se dirigir criativamente nos processos de aprendizagem, de forma que ajude o sistema a se autorrenovar. Assim, a abordagem da complexidade acredita no potencial inerente dos sujeitos de superarem a si mesmos a fim de criar novas relações e novos tipos de comportamento, buscando sempre a novidade, que é uma propriedade fundamental da vida (CAPRA, 1982; MICCOLI; LIMA, 2012).

A escola criativa se aproveita tanto de atratores espontâneos para o processo de auto-organização quanto de atratores permanentes, como o professor de formação transdisciplinar (DEBRUN, 1996; MORAES, 2007).

Uma escola criativa busca desenvolver não só a criatividade dos alunos, no aspecto cognitivo do termo, mas reconhecer o valor humano intrínseco e dinâmico da própria vida. Dentre os mais de dez aspectos que uma escola criativa, transdisciplinar e transformadora deve ter, citamos aqui dois que se destacam em maior interesse no nosso modelo: A) Criatividade: visando desenvolver não só aspectos cognitivos-emocionais, mas simbólicos, estéticos e meditativos que contribuam para a expansão da percepção e o autoconhecimento do aluno; B) Autoeco-organização: visando a autotransformação em diálogo com a ecologia do ambiente em que está imerso o aluno. A evolução desse processo se dirige para a consciência de que o sujeito não está isolado, mas faz parte de uma rede viva de interações (MORAES, 2018). Essa nova consciência, uma consciência planetária em que todos os seres humanos compartilham os mesmos problemas do planeta Terra, valorizando sua sustentabilidade, cria uma nova identidade para os alunos presentes no sistema complexo sala de aula (MORIN, 2000). Por isso, falamos que o sistema autotranscende.

Partindo do princípio de que escolas criativas abarcam não só o potencial criativo do aluno, mas o seu desenvolvimento pessoal autotransformador, o objetivo do nosso artigo foi demonstrar que a prática que chamamos de *Momento Criativo* pode desenvolver essas duas competências: criatividade e autotranscendência. Atestando, assim, uma criatividade transdisciplinar. O conceito de autotranscendência aqui se anuncia tanto no caráter de grupo da sala de aula que dirige suas ações para criatividade, tornando-se autêntica, como no aspecto individual de uma personalidade saudável abarcando características como: intuição, imaginação, aceitação espiritual, ampliação da consciência e autoconhecimento (CAPRA, 1982; CLONINGER; CLONINGER, 2013; NAVAS, 2015).

O método Artsci como catalisador da criatividade

A criatividade pode ser considerada como potencial de sensibilidade de cada sujeito. Essa sensibilidade é o que conecta o raciocínio consciente ao intuitivo, que

permite vivenciarmos nosso ser e agirmos criativamente. Essa habilidade de conexão, da criatividade, provém da inteligência sensível (OSTROWER, 2013).

Tanto a arte quanto a ciência são elementos da nossa cultura que fornecem duas chaves essenciais para o desenvolvimento humano: a criatividade e a imaginação. A arte estimula a imaginação e o rompimento com antigos paradigmas, mas tanto a arte como a ciência podem ser fontes de curiosidade e prazer (BRONOWSKY, 1998). O plano mental da imaginação é composto por mecanismos inatos, que produzem a troca de informações entre os nossos sentidos, dispostos a quebrar as regras lógicas pelas quais endereçamos nossa linguagem (DUARTE JUNIOR, 1988). Ciência e Arte baseiam-se em leituras criativas dos nossos mundos imaginários e são neles que criamos as bases dos nossos sistemas de códigos humanos, como é o caso do pensamento, por exemplo, que é encadeado em forma de narrativa: começo, meio e fim.

A ciência é criação de sujeitos, é criação humana, buscando aproximar-se de uma verdade sobre o mundo, sobre o humano, e para tanto dobrando-se sobre si mesma nesta busca, em constante e renovada autocrítica. Se constitui em linguagem comunicadora de consensualidades, uma criação do sujeito para o mundo das vivências objetivas. Através da experiência científica e seus esquemas de interpretação e previsão objetivos, lógicos, explicitáveis e consistentes pretende-se impactar de forma semelhante a diversidade de culturas e de sujeitos. Existe um núcleo comum, no entanto, aos campos de conhecimento e comunicação representados pela arte e pela ciência: ambos, mediante criações expressivas, objetivas, apostam em alças reflexivas e recursivas estabelecidas entre nossa realidade simbólica, diante do mundo e emergente de nossa relação com os elementos do mundo, e as realidades intangíveis, porém comunicáveis, dos outros, sejam estas entidades subjetivas humanas ou objetivas mundanas (FRÓES, 2016).

Percebendo o ser humano dentro da ciência, a emoção e o envolvimento estético do sujeito para com o objeto de pesquisa científica, nós podemos endereçar questões sobre os filtros de construção do conhecimento. Falar dos filtros é falar dos tabus, visto que estamos imersos em um sistema de má interpretação cartesiana, causando os dualismos. Dessa forma, nós ignoramos os paradoxos que brotam como quimeras, como os sistemas criativos que trabalham tanto na vigília quanto no sono

e que muitas vezes tem suas resoluções nos sonhos, como foi caso do próprio método científico (FRÓES, 2010; 2016).

A ciência precisou ser fundamentalizada em um território seguro de validação, provocando a separação dos corpos científico e religioso do humano, para poder intitular-se como sistema universalizável do entendimento da verdade. Tornou-se um sistema objetivo, rígido de pensamento. Ironicamente, Descartes assentou os pilares do pensamento científico a partir de inspiração experimentada dos seus próprios sonhos. Logo o sonho, um fenômeno tão subjetivo (ACZEL, 2007).

Pode parecer paradoxal, mas o processo de concepção cartesiana da ciência hoje é fartamente amparado por evidências crescentes advindas das neurociências contemporâneas de que a combinação de aspectos de nossas experiências subjetivas interpretados como racionais, afetivos, analíticos e abstratos otimizam o exercício cognitivo (DAMASIO, 1994; DAMASIO, 2001; DAMASIO, 2003; OKON-SINGER *et al.*, 2015; INÁCIO-BARBOSA *et al.*, 2017; LEDOUX E BROWN, 2017).

Se a ciência é um sistema de códigos lógico-objetivo, onde as “verdades” são consensualidades entre os pares, parte da solidificação desse dualismo vem de se considerar a emoção, estética, afeto como elementos rejeitados na ciência, e que concorreriam com a desejável e necessária objetividade. Esta premissa encharca o sistema acadêmico, as produções textuais e mesmo a divulgação científica, desestimulando o exercício sem culpa da sensibilidade do cientista, ou mesmo o caráter social-ético-afetivo e criativo humano no exercício da ciência. Dentro das neurociências, o paradigma razão-emoção vem se tornando cada vez mais entrelaçado. Os processos cognitivos comportamentais vêm sendo amparados por forte teor estético-afetivo onde aplicamos nossa lógica, e os aspectos subjetivos-objetivos, que pensávamos ser extremos opostos, parecem clamar por uma releitura da experiência de Descartes (FRÓES, 2015; 2016).

Processos vivenciados nos exercícios experimentais, criativos, da ciência e da arte se revelam como necessários e indissociáveis no método ArtSci. O método estimula a vivência de bolsões criativos, imaginativos, intuitivos, abstracionais no exercício da prática científica, agregando-lhe valores do sensível e argumentando pela atenção do sujeito cientista aos seus próprios trânsitos de natureza subjetiva. Experiências de alta carga estética, proporcionadas, por exemplo, pela imersão

reflexiva dos cientistas frente a obras de arte, são sugeridas como disparadores de trânsitos estético-afetivos (FRÓES, 2015).

O impacto do tratamento em arte e da estética artística sobre qualificadores da percepção humana do objeto de ciência foi avaliado a partir da reconceptualização e/ou tratamento de peças anatômicas do sistema auditivo humano, transformadas em *ready-mades*¹, por artistas contemporâneos em estudo realizado por Fróes e colaboradores ao longo da segunda década deste século (INÁCIO-BARBOSA *et al.*, 2017). Neste, mediante o uso de questionários e relatos individuais, graduandos de cursos das ciências e das artes foram avaliados quanto a qualidades estéticas, afetivas, analíticas e abstracionais presentes em suas experiências com o conteúdo científico apresentado em aulas convencionais, de um lado, e aulas com alta carga artística, de outro. Os resultados sugerem que a compreensão do objeto científico não é afetada por sua contextualização artística, ao passo que abstração cognitiva, emoções positivas e impressões estéticas são favorecidas. Assim, o método ArtSci favorece a criatividade, a capacidade de abstração e a ruptura de paradigmas seculares do método científico (INÁCIO-BARBOSA *et al.*, 2017). A arte atua, assim, como catalisador do acesso do sujeito a potenciais enunciadores de ordem em objetos e experiências científicas, favorecendo *insights* que emergem do fluxo criativo (FRÓES, 2010; 2015).

Cabe neste artigo colocar em prática a metodologia que torne a fusão desses dois mundos — Arte e Neurociência — um produto possível de aplicação na sala de aula, de forma que o fluxo entre essas culturas possa proporcionar o crescimento pleno e humanístico para o aluno. Isso só será possível superando a fronteira interdisciplinar do conhecimento, que não se contenta com interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situa tais ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas: a transdisciplinaridade (MORAES, 2007).

O método ArtSci agrega valor ao método científico, incorporando o sujeito e seus recursos cognitivos multimodais, estimulados no processo do fazer artístico. Proporciona livres-abstrações e rupturas de paradigmas. Na sala de aula isso leva o aluno a questionar e interpretar outros códigos no plano filosófico/interpretativo e, simultaneamente, no plano do sensível, para que possam se tornar sensíveis a aspectos subjacentes da realidade, e que exigem alta carga abstracional e imaginativa (FRÓES,

2015; VIEIRA, 2006). Perceber e agir coerentemente com os problemas da realidade requer sensibilidade. E a sensibilidade é indispensável para despertar seres conscientes de suas necessidades terrestres e que sejam comprometidos a criar uma civilização planetária para vivermos com compreensão, solidariedade e compaixão (MORIN; CURANA; MOTTA, 2003).

É preciso compreender que a educação como processo formativo humano gira em torno da criação e da criatividade, pois aprender é a criação de um sistema de significados que permite interpretar e direcionar a ação humana (DUARTE JUNIOR, 1953). Uma educação criativa transdisciplinar, que contemple o desenvolvimento do saber sensível unido ao saber inteligível estará educando pessoas para o melhor conhecimento de si mesmos, que poderão agir com maior consciência em relação aos outros e ao planeta.

Mindfulness como catalisador de criatividade

É sabido que as práticas meditativas encontram respaldo neurocientífico no que se refere aos seus benefícios terapêuticos. A priori, a comunidade científica começou a se interessar em realizar experimentos para averiguar o impacto desses exercícios para o bem-estar do indivíduo. Assim, na década de setenta, o biólogo Jon Kabat-Zin desenvolveu um conjunto de técnicas inspiradas em práticas meditativas, *Mindfulness-based stress reduction* (MBSR) ou Programa *Mindfulness* de Redução de Estresse, com o intuito de proporcionar alívio para pessoas que apresentavam dores crônicas (KABAT-ZINN, 2003).

O termo *mindfulness* é definido por Kabat-Zinn (2013) como um momento de consciência, concentração e atenção plena, sem julgamentos. Pode-se afirmar que é uma habilidade de sermos menos reativos ao que está acontecendo no momento (GERMER; SIEGEL; FULTON, 2016). Por outro lado, o MBSR consiste em um conjunto de técnicas, distribuídas em oito semanas, com duração de aproximadamente duas horas, constituída pelos exercícios com foco na respiração (*zazen*), conscientização das sensações emanadas pelas diferentes partes do corpo, dos dedos dos pés até a cabeça (escaneamento corporal), Hatha Yoga e Meditação da Compaixão (CALVERT, 2018). O *mindfulness* proporciona alegria, energia e clareza

mental (GERMER; SIEGEL; FULTON, 2016). Destarte, aumenta a capacidade atenta, administra emoções de valor negativo, aumenta a imunidade e proporciona bem-estar, além de promover uma ruptura dos modelos comportamentais até então cristalizados (CALVERT, 2018).

Conforme Alves (2017), o estudante que tem a habilidade de manter a atenção em uma atividade que esteja desenvolvendo apresenta melhor performance nas atividades acadêmicas, além de favorecer os relacionamentos com os professores e colegas. A *mindfulness* já é reconhecida pelo seu valor efetivo na aprendizagem, aumentando a confiança, a criatividade e o aprendizado dos alunos (HENRIKSEN; RICHARDSON; SHACK, 2020). Desse modo, acredita-se que sua prática aliada ao método ArtSci pode contribuir para o potencial criativo do aluno de forma transformadora para a escola criativa e transdisciplinar.

Metodologia

Na nossa pesquisa, os participantes eram jovens e adultos, entre 18 e 42 anos, participantes de um grupo de pesquisa/extensão sobre criatividade chamado 5D, onde algumas práticas eram realizadas ao longo do semestre, no horário fora da aula dos mesmos. Eles pertenciam aos cursos de Publicidade, Design de Interiores, Arquitetura e Psicologia. Os encontros ocorreram de forma semanal durante os meses de Março a Junho de 2018, sendo o total de 7 encontros teóricos e 7 práticos, com duração de 2 horas cada. Nos encontros teóricos eram debatidos que pesquisavam criatividade, e nos práticos eram aplicadas técnicas de *Mindfulness* (*zazen* e escaneamento corporal), seguidos da apresentação de objetos ArtSci pelo professor (KABATT-ZINN, 2013; FRÓES, 2015). Foram solicitados aos alunos que continuassem utilizando as práticas meditativas ao longo da semana.

O estudo 1 foi realizado no laboratório de fotografia de uma Faculdade Particular da Cidade de Cabedelo, Paraíba. Sendo a última prática do grupo foi chamada de *Momento Criativo*, onde foi utilizado técnicas de *Mindfulness* seguido do método ArtSci. Após a prática foi aplicada uma entrevista aberta com a pergunta: “Quais sensações essa prática te remeteu?”. As respostas foram escritas de caneta em uma folha em branco. E foi dito que os alunos poderiam expressa-se também através

do desenho, de forma opcional. Após essa etapa os estudantes foram convidados a fazer um desenho através do *Light painting*¹. Desses materiais da parte escrita, do desenho em caneta e do desenho com *Light painting* foi extraída uma análise com o processo simbólico-arquetípico. Todos os alunos estavam presentes e concordaram em participar da atividade.

O estudo 2 foi realizado na semana seguinte ao *Momento Criativo*. No segundo estudo fizemos uma avaliação sobre os benefícios do grupo através de outra entrevista aberta. Desta extraímos a análise de conteúdo Bardin. A questão norteadora dessa entrevista foi: “Você tem se observado mais criativo? Tente descrever os momentos em que você se sente mais criativo.” Neste dia apenas 8 alunos estavam presentes, mas todos eles da amostra concordaram em participar das atividades.

Entendemos a criatividade como função mental organizadora e o símbolo como organizador do sentimento em sentido. A consciência desse sentido elabora uma narrativa, transformando-a em conhecimento. Em outras palavras, a consciência do homem decorre da sua dimensão simbólica. Não há consciência sem símbolo (DUARTE JUNIOR, 1953). Assim, nos pareceu que saber, apenas através de uma entrevista, se os alunos estão se sentindo mais criativos não abarcaria a completude de uma avaliação transdisciplinar. Dividimos, então, nossa análise em 2 etapas: 1) O processo simbólico-arquetípico dos desenhos e textos feitos na prática *Momento Criativo*, com base na psicologia analítica de Carl Jung (PENNA, 2014); 2) A análise temática de conteúdo de Bardin direcionada para a percepção dos efeitos da da criatividade pelos próprios alunos, assim como outros benefícios trazidos pelas práticas observados no fim do semestre (BARDIN, 2011).

Escolhemos essa ordem de análise porque as relações lógicas só ocorrem depois que os significados são sentidos. E o conhecimento dos sentimentos e de sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros, que não os linguísticos (DUARTE JUNIOR, 1953). Para Jung, a emoção, a intuição e a capacidade de perceber e criar por meio de símbolos são modos básicos de funcionamento humano. E a arte é uma forma de exteriorização desses conteúdos simbólicos (PENNA, 2014).

¹ Técnica de pintura com a luz. Normalmente se usa uma lanterna para desenhar alguma imagem. Pode-se recobrir a lanterna com papel celofane acrescentando cor a mesma.

Processo simbólico-arquetípico

O processo simbólico-arquetípico é estruturado a partir da análise qualitativa e foi elaborado conforme Penna (2014), de forma a compreender e interpretar os fenômenos, buscando seus significados e finalidade. O processo é dividido nos seguintes passos: 1) Organização e preparação do material; 2) Análise; 3) Síntese compreensiva.

Na primeira etapa foi elaborado uma pergunta direcionadora a fim de buscar conexões entre os símbolos presentes nos materiais (textos e desenhos). A pergunta era: “A prática do *Momento Criativo* induziu símbolos referentes à autotranscendência?”. Na segunda etapa foi elaborada uma rede de conexões e estipulado um elemento de conexão de maior amplitude com o inconsciente coletivo², chamada arquetipo³. Na terceira etapa buscou-se uma interpretação desses dados (PENNA, 2014). A ideia é que símbolos individuais contenham aspectos de símbolos culturais, e em um aspecto maior, símbolos da própria história humana. Essas conexões se dão a nível inconsciente.

O processo simbólico-arquetípico foi utilizado para analisar o estudo 1. A pesquisa foi de campo do tipo qualitativa. A amostra foi composta por 13 graduandos dos cursos de psicologia (3), arquitetura(1), design(1) e publicidade (8), com idades entre 18 a 42 anos, de ambos os sexos. Como critério de inclusão foi utilizado: estudantes de graduação que aceitaram participar da pesquisa e assiduidade nos encontros do grupo de pesquisa. Os instrumentos empregados foram: o questionário sociodemográfico, as técnicas de *mindfulness* seguidas do método Artsci, a entrevista, desenho no papel e por *Light painting*.

² É o nível mais profundo da psiquê que contém o acúmulos de experiências herdadas da espécie humana (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

³ São padrões herdados da estrutura da psiquê promovidos pelo inconsciente coletivo (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

Análise de conteúdo de Bardin

A análise de conteúdo temática de Bardin foi utilizada para analisar o estudo 2. E teve como objetivo avaliar as percepções de estudantes universitários acerca do processo criativo após serem submetidos ao *mindfulness*, seguida do método ArtSci, ao longo do semestre (BARDIN, 2011).

A pesquisa foi de campo do tipo qualitativa. A amostra composta por 8 (oito) graduandos dos cursos de psicologia (2) e publicidade (6), com idades entre 18 a 42 anos. Como critério de inclusão foi utilizado: estudantes de graduação que aceitaram participar da pesquisa e assiduidade nos encontros do grupo de pesquisa. Os instrumentos empregados foram: o questionário sociodemográfico e a entrevista.

Em relação às análises, os dados do questionário sociodemográfico foram processados pelo SPSS versão 21 e realizadas estatísticas descritivas. Os dados coletados por meio da entrevista em profundidade foram codificados pela análise de conteúdo temática de Bardin (2011). Esta técnica consiste em etapas, caracterizada inicialmente por leituras flutuantes do texto, depois ocorre o desmembramento em unidades, reagrupamento de categorias e, por fim, a interpretação dos dados.

A prática do Momento Criativo

O *Momento Criativo* buscou utilizar a aplicação de práticas de *Mindfulness* com o método Artsci. A ideia é de que *mindfulness*, por promover a redução do estresse e a abertura da atenção de forma plena, pudesse preparar um estado mental propício para um estímulo olfativo evocador de memórias do sujeito. Na literatura, o cheiro do alecrim, propiciado pelo seu óleo essencial, é conhecido como estimulante cerebral relacionado à memória (HALDER *et al.*, 2021). E a memória é um fator importante para o desempenho da criatividade (KHALIL; GODDE; KARIM, 2019). Após a prática do *Mindfulness*, os alunos foram apresentados ao objeto ArtSci. A experiência do *Momento Criativo* será descrita detalhadamente abaixo.

Primeiramente, todos os alunos foram instruídos a sentar e colocar vendas nos olhos, para que os outros sentidos pudessem ser melhor observados de forma consciente. O ambiente era climatizado e silencioso. Foi solicitado que prestassem a atenção nas suas respirações de forma tranquila e amena (*zazen*). Em seguida foram

dadas instruções de *mindfulness*, que consistiam em prestar a atenção nas mãos, no local em que se eles estavam sentados e no som do ambiente (nas pausas entre a fala do professor sempre havia o pedido para que eles se atentassem na inspiração e expiração. A instrução era sempre dada de forma bem calma). Por fim foi aplicada a técnica de escaneamento corporal.

O próximo passo foi entregar uma folha de alecrim a cada aluno e foi pedido para que eles interagissem com o objeto. Depois de um tempo, foi feita a pergunta: Que cheiro esse objeto tem? Posteriormente foi colocada um trecho da música *Shine on Crazy Diamond*, da banda Pink Floyd, que continha apenas sons instrumentais. Por fim, foi pedido que eles tirassem as vendas e foi apresentado o objeto ArtSci: uma série de imagens de pinturas abstratas do artista Moveo, seguidas de imagens do espaço sideral, foram projetadas na parede branca do estúdio. A ideia dessa sequência de imagens foi misturar estímulos estético/afetivos com os lógico/científicos. Ressaltamos que a experiência como um todo foi de cunho multissensorial. Por sua vez, estímulos multissensoriais podem estimular a compaixão e a criatividade (LUCRE; CLAPTON, 2021).

Após a experiência, foi pedido que os alunos escrevessem com caneta o processo imaginativo numa folha em branco, podendo ou não se expressar com desenho. Quando todos acabaram de escrever foi solicitado que os alunos expressassem os sentimentos vivenciados através de uma técnica de fotografia *Light painting*.

Resultados

Análise simbólica do Momento Criativo

Dos 13 participantes, 6 utilizaram alguma forma de expressão com desenhos. Em todos os relatos foram utilizados símbolos, descrições de sentimentos e descrição de imagens mentais ou memórias. Os relatos foram escritos em forma de narrativa, de maneira a lembrar sonhos, alguns com experiências marcantes.

Na primeira etapa do processo simbólico-arquetípico procurou-se por símbolos de autotranscendência. Essa etapa foi resumida no Quadro 1, na tentativa de encontrar padrões e sincronicidades entre as experiências.

Quadro 1 – Sentimentos, Imagens mentais e símbolos presentes nos relatos escritos e desenhados após a prática do *Momento Criativo*. Sentimentos e Imagens mentais foram retiradas exclusivamente do texto, já os símbolos, do desenho ou texto.

Alunos	Imagens mentais	Símbolos	Sentimentos
A	Show musical, jardim	Jardim	Êxtase de grupo
B	Um show musical, piscina	Flor, caminhada solitária	Saudade
C	Pais, amante	Flor, pentagrama, caminhada solitária	Solidão, angústia, tristeza, autonomia
D	Show musical	Casa da avó	Saudade
E	Gosto de cigarro	Casa da avó, caminhada solitária	Saudade, perda de foco
F	Floresta, deserto, espaço sidereal, aurora boreal	Não relatou	Impermanência
G	Planeta de gelo	Caminhada solitária	Saudade, transcendência
H	Igreja, show musical	Flor	Perdido
I	Ondas, nuvens	Pássaros e borboletas	Transcendência
J	Cavalos, campo	Casa	Conforto
L	Cheiro de cama nova	Mulher com vestido azul	Infância
M	Círculo formado por gota d'água	Não relatou	Não relatou
N	Não relatou	Não relatou	Não relatou

Fonte: Autores (2021).

Na etapa de análise do processo simbólico-arquetípico dividiu-se os símbolos em 3 categorias, de acordo com o que foi escrito e desenhado pelos alunos, como apresentado no Quadro 1: a) categoria lugar de infância; b) categoria símbolos de voo; c) caminhada solitária.

Na primeira categoria encontramos símbolos de jardins e casas, que foram descritos pelos alunos A, D, E J. O jardim na simbologia Junguiana é visto como símbolo de reflexão, de organização do inconsciente, de sonho do mundo pessoal fora do mundo terreno, um lugar de riqueza psíquica e de intimidade (CHEVALIER, 2003).

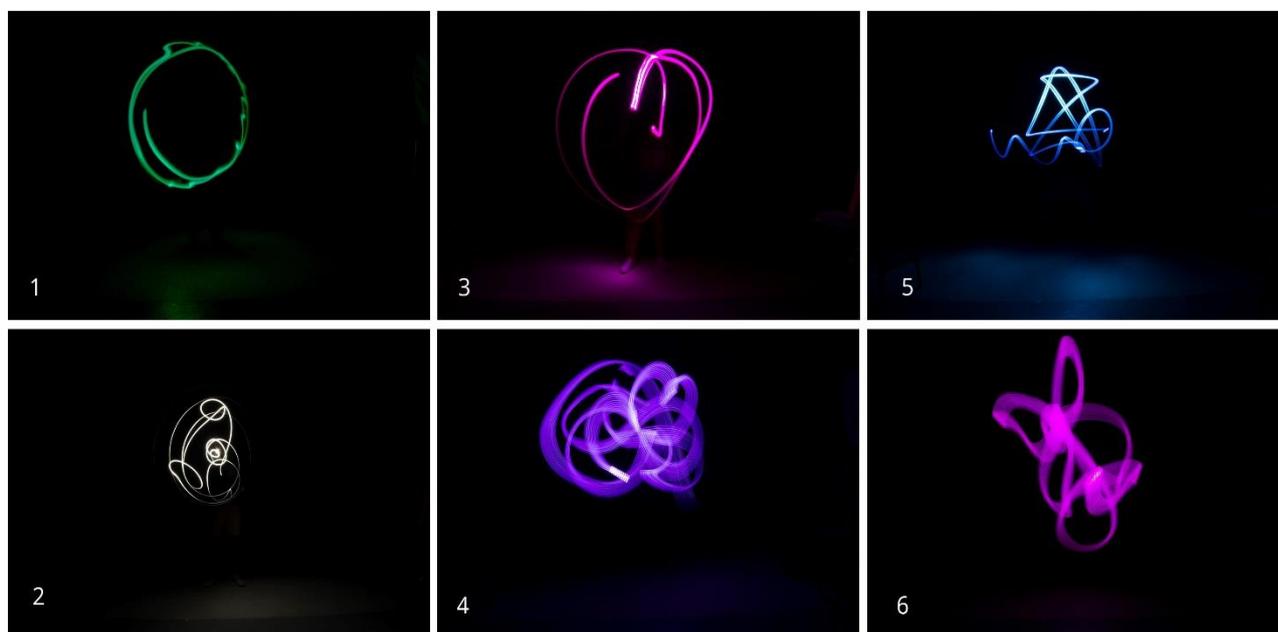
Na segunda categoria encontram-se os símbolos de voo. Em especial, a aluna I visualizou, inicialmente, pássaros e borboletas. As borboletas são símbolos do feminino, da inconstância e de transição. O pássaro é símbolo de libertação de fardos e representa a inteligência e personalidade do sonhador. Os pássaros foram desenhados no número de três. Simbolicamente, um número de triunfo, harmonia e ação realizadora (CHEVALIER, 2003). Uma semana depois, a mesma aluna relata que estava passando por uma indecisão do que fazer após terminar o curso e, em uma noite após a prática, teve um sonho com a tia que era arquiteta. Ao amanhecer ela teve o *insight* que o seu próximo passo seria ingressar no curso de arquitetura. A aluna I, junto com o aluno G, relataram sentimento de transcendência na experiência. O pássaro, mais uma vez, é visto como psicopompo⁴ onírico condutor da experiência transcendente (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

A última categoria é sobre a caminhada solitária. Aqui, os alunos B, C, E G relataram sentimentos de saudade relativos às memórias de infância evocados pelo cheiro do alecrim, após a meditação. O aluno B relatou estar descendo uma escada sozinho. E o aluno C relatou uma trajetória de solidão com uma amante. Ambos, no contexto Junguiano, percorrem o tema jornada solitária, símbolo do rito de iniciação. No adulto, esse símbolo de caminhada solitária gera um sentido de integridade alcançado por meio da união dos conteúdos do consciente com o inconsciente, pelo qual o homem pode alcançar a realização plena do seu self(ser) (JUNG, 2008).

Após a meditação e experiência multissensorial, os alunos foram convidados a se expressarem criativamente através do *Light painting*. Apenas 6 deles se sentiram confortáveis para fazê-lo. Chama atenção a quantidade de círculos que foram desenhados. Alguns exemplos estão nas fotografias dos alunos M, L, D e N, representados, respectivamente, nas imagens 1, 2, 3 e 4 dentro na Figura 1.

⁴ Psicopompo é a palavra que tem origem no grego *psychopompós*, junção de *psyche* (alma) e *pompós* (guia), designa um ente cuja função é guiar ou conduzir a percepção de um ser humano entre dois ou mais eventos significantes (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

Figura 1 – Representação criativa com *Light painting* após as técnicas de Mindfulness seguidas pelo método *Artsci* na prática do momento criativo.



Fonte: Autores (2021).

O círculo representa a relação do homem com a natureza, é a ocupação do self⁵ no espaço e é visto como um símbolo de necessidade de orientação psíquica. O círculo é a totalidade da psique. Nas religiões ele é visto como a união da alma com Deus. E também como ordenadores internos em situações de tumulto de pensamentos (SILVEIRA, 2015). Esse símbolo representam uma necessidade de expressão daquilo que o consciente não consegue adivinhar, apenas presente (JUNG, 2008). O movimento de desenhar um círculo se refere também ao estado de mudança para agir criativamente (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

Observando as 4 primeiras fotografias da Figura 1 percebemos que a aluna N (Foto 4), que pouco conseguiu se expressar com palavras, fez um movimento circular confuso. Na aluna D (Foto 3) podemos observar um círculo mais bem definido, mas ainda assimétrico. A aluna M (Foto 1), que desenhou o círculo de caneta no relato de experiência, desenhou o círculo bem simétrico no *Light painting*. E o aluno L (Foto 2)

⁵ Totalidade e centro unificador da personalidade humana (SAMUELS ; SHORTER ; PLAUT, 1988).

desenhou três círculos. O número três mais uma vez, manifesta o símbolo de realização (CHEVALIER, 2003). O aluno L estava passando por etapa de conclusão do curso de direito.

Ainda na Figura 1, o aluno H desenhou uma flor (Foto 6), símbolo do despertar, do renascimento, de receptividade, pureza, iluminação, ligação entre o oculto e manifesto. No seu texto ele relata ser conduzido à igreja pelo sentimento de religião. A cor rosa remete ao simbolismo feminino. E o aluno C desenhou um pentagrama (Foto 5). O pentagrama é o símbolo de união dos iguais, de conhecimento, felicidade, realização e perfeição (CHEVALIER, 2003).

Fazendo agora a síntese compreensiva proposta por Pena (2014) percebemos que essas expressões simbólicas se referem a características de solidão (escada), ordenação (círculos), religião (pentagrama), segurança/despertar (flores), transição (borboletas) e transformação (pássaros). Na fase de *amplificação* em que categorizamos os símbolos, através de sua sincronicidade entre eles, em arquétipos, observamos a presença do arquétipo da *Grande Mãe*, no sentido de prover segurança, e o arquétipo da *Totalidade*, no sentido de alcançar a expressão de sua personalidade, tanto para si, como para os outros e com o meio ambiente (SAMUELS; SHORTER; PLAUT, 1988).

Os alunos que participaram da prática são jovens adultos, em sua maioria no início do curso superior, procurando uma segurança financeira/afetiva para poder “transformar-se” em adultos realizados profissionalmente e com segurança para o seu sustento próprio. A experiência como um todo alcança a *zona de não resistência*⁶ ou *zona do sagrado* (MORAES, 2015) o que dá possibilidade ao aluno de religar o seu plano subjetivo com outros campos do saber, proporcionando uma busca pela inteireza do conhecimento e quebrando o paradigma da racionalidade como verdade única.

A criatividade aqui trabalha a favor do reconhecimento do conhecimento como intersubjetivo, resgatando também a importância da experiência humana no saber. Ao elaborar ideias, mesmo as científicas, nós estamos utilizando também o plano intuitivo. E a forma como acessamos esse plano é particular — assim como a forma

⁶ É a zona ou não se submete a racionalidade e sim a intuição, o imaginário, a criatividade e o sagrado.

como nos comportamos — mas essas particularidades são reconhecidas no outro a medida em que essas expressões simbólicas são resgatadas da ancestralidade humana. A imaginação e a criatividade parecem servir como atratores complementares que sinalizam ao professor a entrada na *zona do sagrado* e a fruição para o saber transdisciplinar no sistema complexo sala de aula.

Elementos naturais como pássaros, borboletas, jardins, flores foram relatados como expressões de elementos também afetivos. Essa retomada da percepção em que a natureza está presente de forma afetuosa no passado, tornando-se agora importante pelo autoconhecimento do sujeito, pode ser uma ponte para religar os saberes da história pessoal do aluno com consciência ecológica e espiritual da condição humana, sendo passos iniciais para uma consciência planetária (MORIN, 2000; 2002). Acreditamos que as sugestões imaginativas desses elementos podem ter vindo ao apresentar o alecrim como elemento olfativo na prática de *Mindfulness*, já que o alecrim é relatado na literatura como evocador de memórias de longo prazo (HALDER *et al.*, 2021).

Análise de conteúdo sobre as práticas criativas semestrais

A fim de analisar as falas dos participantes da pesquisa, estas foram separadas em duas categorias temáticas, nomeadas de: “Melhora Criativa” e “Outros benefícios das práticas”.

A primeira categoria foi denominada de Melhora Criativa devido aos relatos expressarem momentos que os sujeitos da pesquisa relataram ápices criativos, que antes das práticas de *Mindfulness* combinadas ao método ArtSci, não eram percebidos. Desse modo, ao perceber qual momento ou lugar o indivíduo tem maior facilidade em ter novas ideias, esta conscientização facilitará seu processo de criação.

De acordo com Teixeira e Palmeira (2013) o *Mindfulness* tem surgido como um método que facilita a mudança de comportamentos saudáveis, aumento positivo da percepção de saúde física e psicológica e diminuição de estresse e ansiedade. Corroborando com essas informações, Davison *et all* (2013) encontraram em seus estudos um aumento relativo da ativação no córtex frontal em sujeitos praticantes de

Mindfulness e esta ativação na região anterior esquerda do cérebro está associada a reduções na ansiedade e melhorias em emoções positivas.

Ao encontrar-se em estado de *Mindfulness*, ou atenção plena, o indivíduo tem menor desconforto psicológico e redução de pensamentos ruminativos (DUARTE, 2009), além de ser mais efetivo na aprendizagem (MARKUS; LISBOA, 2015), o que facilita a percepção do melhor estado de produção criativa. Os participantes da pesquisa afirmaram que após a utilização das técnicas de *Mindfulness* conseguiram perceber em quais momentos e atividades o processo criativo fluiu melhor:

“Caminhar é algo que me ajuda bastante a pensar e desenvolver ideias” (G, 20, publicidade).

“Eu tenho sido mais criativo e decidido na faculdade. Definitivamente venho produzindo mais ideias que de costume” (C, 18 anos, publicidade).

Não obstante, há relatos que afirmaram que produzir estava associado à pressão, nem sempre vista como um aspecto positivo para o bem-estar do indivíduo. Segundo Alencar (1998), pressão é vista como barreira à criatividade. Possivelmente, mesmo sob pressão, quando o indivíduo teve liberdade de expressão, esta pressão não se caracterizou como um obstáculo à criatividade.

“Me sinto mais criativa quando estou sob pressão” (E, 20 anos, publicidade)

“Funciono melhor sob pressão e a noite” (M, 19 anos, publicidade).

A criatividade como um fenômeno intrapsíquico, que depende apenas de características da personalidade e motivação intrínseca, é uma visão antropocêntrica da criatividade e ultrapassada (ALENCAR, 1998). Atualmente é considerado também o papel de fatores do contexto e das forças sociais, ou seja, dependendo do ambiente o sujeito pode favorecer sua expressão ou reprimi-la.

Desse modo, é mister o reconhecimento por parte do indivíduo de qual lugar ou momento seu processo criativo é mais eficaz, pois assim proporcionará melhor desempenho nas suas tarefas e sensação de bem-estar físico e psicológico.

A segunda categoria foi nomeada de “outros benefícios das práticas”, pois corresponde às falas dos sujeitos da pesquisa que descrevem suas experiências positivas após serem submetidos a técnicas de Mindfulness seguidas do método ArtSci.

Os benefícios de Mindfulness podem se estender para o bem-estar emocional e saúde, gerando uma melhor qualidade de vida (MARKUS; LISBOA, 2015), reduzindo o estresse, ansiedade (LIMA; SENE, 2017), depressão (BASÍLIO; FIGUEIRA, 2015), transtornos alimentares (ALBERTS; THEWISSEN; RAES, 2012) e melhorando alguns aspectos da impulsividade em pessoas com transtornos de personalidade borderline (SOLER *et al.*, 2016) dentre outros benefícios. Esses aspectos positivos da prática de Mindfulness podem ser comprovados nas falas dos participantes:

Quando me vem o estresse procuro aplicar a meditação e todas essas técnicas estão me ajudando em meu crescimento pessoal [...] aprendi a levar a vida com mais leveza e buscar pensamentos positivos mesmo em crises existenciais [...] percebo que ao participar das práticas tenho conseguido aplicar os conhecimentos no meu cotidiano e todo esse conhecimento me ajuda a expressar através de produções instrumentais (H, 19 anos, publicidade).

Fiquei mais centrada e consigo resolver meus problemas diários nos sonhos (M, 19 anos, publicidade).

Os modelos de psicopatologia reconhecem que o comportamento automático sem atenção consciente (“*mindless*”) está associado a pensamentos intrusivos e ruminantes sobre eventos passados ou futuros, levando a estados mentais angustiados, a passividade e a repetição de padrões de enfrentamento habituais. O treinamento de Mindfulness propõe justamente a diminuição desses estados, já que ela cultiva um estado mental intencional de atenção para reduzir a erradicação da mente de forma que se preste atenção à experiência sem qualquer interpretação que possa ser dada a ela (KABATT-ZINN, 1994).

Os participantes também relataram melhora no processo criativo, o que confirma tanto a eficiência do método ArtSci, como da Mindfulness (FRÓES, 2015; (HENRIKSEN; RICHARDSON; SHACK, 2020):

Estou mais criativa (E, 20 anos, publicidade).

Sempre volto energizado no estado perfeito para produzir o que for (G, 20, publicidade)

Definitivamente venho produzindo mais ideias que de costume (C, 18 anos, publicidade).

Nas falas a seguir, percebe-se que a Mindfulness e método ArtSci favorecem autoanálise e superação de barreiras sociais:

Sim, não consegui relaxar nas primeiras vezes, minha mente não parava em pensar nas obrigações que tinha que cumprir [...] percebo a necessidade de tirar um tempo para mim mesma, pois quando estou nesses momentos de meditação vejo o quão é benéfico para mim (J, 31 anos, psicologia).

Se observar e, a partir daí, buscar melhorar em hábitos indesejados e analisar minhas características e momentos mais criativos. Me fez refletir bastante sobre quem eu sou, o que quero ser" (G, 20, publicidade).

Observo como uso meu tempo, como posso explorar mais minhas ideias criativas. Ainda sinto vergonha, mas isso está fazendo eu superar essas barreiras (N, 42 anos, psicologia).

Autoconhecimento. Desde que comecei a participar eu venho observando os momentos em que sou mais criativo (A, 20 anos, publicidade).

Mindfulness propõe que a reorientação da atenção para respiração seja acompanhada de uma atitude de desapego íntimo ou descentramento. A proposta é que o não envolvimento com o conteúdo dos pensamentos e sentimentos torne as experiências vindouras mais nítidas, com menor carga emocional. Dessa forma, as sensações devem ser assimiladas sem julgamento. Como consequência, essa tarefa leva a maior percepção dos processos internos e consciência corporal (GRECUCCI; et al. 2015).

Entende-se, por meio das falas dos participantes que o Mindfulness e método ArtSci contribuíram para melhoria no desempenho dos processos criativos dos

alunos, como facilitador das estratégias de enfrentar os estresses do cotidiano e aparentou facilitar o pensamento crítico em relação a si mesmo.

Considerações finais

A sala de aula pode ser vista como um sistema complexo que pode se auto-organizar de forma orientada para criatividade, tornando-se, assim, autônoma, criativa e autêntica. Em outras palavras, a sala de aula sofre autotranscendência. Uma sala de aula com essas características é criativa e foge da rotina, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos de forma integral, além de torná-los mais conscientes, intuitivos, empáticos e criativos (TORRE, 2005).

A experiência do *Momento Criativo* teve a intenção de desenvolver as competências de criatividade e autotranscendência. O espaço não formal, um estúdio de fotografia, pode ter contribuído para a liberdade e coragem necessárias para a ação criativa. Esperamos no futuro poder aplicar essa metodologia em uma sala de aula comum.

No processo simbólico-arquetípico, pelo qual analisamos o *Momento Criativo*, a presença dos símbolos que se remetem ao lugar de infância, voo e caminhada solitária estavam envolvidos com os arquétipos da Grande Mãe e da Totalidade, indicando que o aspecto de segurança é essencial para a autonomia e realização pessoal dos participantes. Percebemos que a metodologia proposta promoveu resgates ontológicos, o que atesta também seu perfil não só criativo, mas transdisciplinar. Acreditamos que a prática do *Momento Criativo* contribuiu para a consciência antropológica, espiritual da condição humana e induz o contato com a natureza. Essas consciências são imprescindíveis para uma escola criativa transdisciplinar do futuro produtora de alunos com consciência planetária (MORIN, 2000; NAVAS, 2015).

A análise de conteúdo objetivou analisar as percepções de estudantes universitários acerca do processo criativo após serem submetidos ao Mindfulness, seguido pelo método ArtSci, ao longo do semestre. Após a exposição das práticas, os estudantes universitários perceberam aumentos nas suas performances relacionados aos seus processos criativos, como: melhora da autoestima, autorreflexão, autoconhecimento e conscientização de qual momento ou ambiente lhes

proporcionou melhor bem-estar e, conseqüentemente, melhor desempenho criativo. Melhorias da conscientização do momento presente já foram encontrados na literatura da pesquisa em *Mindfulness* e autorreflexão é uma característica do método ArtSci (ALVES, 2017; FRÓES, 2015). Mas é a ampliação da imaginação, da consciência e do autoconhecimento que caracterizam a autotranscendência desenvolvida no decorrer do semestre (CLONINGER; CLONINGER, 2013).

Dessa forma, acreditamos que a prática *Mindfulness*, precedida do método ArtSci, tem um impacto positivo no desenvolvimento da criatividade, de forma transdisciplinar. Percebemos que as competências de criatividade e autotranscendência foram desenvolvidas, tanto em uma prática isolada (*Momento Criativo*), como ao longo do semestre.

Referências

- ACZEL, A. D. *O caderno secreto de Descartes*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.
- ALBERTS, H. J.; THEWISSEN, R. R. L. Dealing with problematic eating behaviour. The effects of a mindfulness-based intervention on eating behaviour, food cravings, dichotomousthinking and body image concern. *Appetite*, v. 58, n. 3, p. 847-841, jun. 2012.
- ALENCAR, E. M. L. Promovendo um ambiente favorável à criatividade nas organizações. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 18-25, abr./jun. 1998.
- ALVES, A. A. *Melhorando a atenção do aluno através da tutoria de mindfulness: um estudo de caso com o sistema tutor inteligente PAT2Math*. 2017. 130 p. Dissertação (Mestrado em computação — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017).
- BACHELARD, G. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASÍLIO, N.; FIGUEIRA, S. Mindfulness ou meditação na prevenção da recorrência de depressão? *Revista Portuguesa de Medicina Geral Familiar*, Lisboa, v. 31, n. 5, p. 354-356, 2015.
- BRONOWSKY, J. *O olho visionário – Ensaios sobre arte, literatura e ciência*. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- CALVERT, D. Treinamento do ator, mindfulness e neurociência: da análise paradigmática à aplicação instrumental. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, v. 8, n. 15, p. 231-248, 2018.
- CAPRA, F. *Ponto de mutação*. 1. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

CECON, K. Auto-Organização: uma pequena revisão e rápida proposta de utilização. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 42, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

CLONINGER, C. R.; CLONINGER, K. M. People Create Health: Effective Health Promotion is a Creative Process. *International journal of person centered medicine*, S.l, v. 3, n. 2, p. 114-122, 2013.

DAMASIO, A. R. *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: G.P. Putnam, 1994.

DAMASIO, A. R. Descartes' error revisited. *Journal of the History of Neurosciences*, S.l, v. 2, n. 10, p. 192-194, 2001.

DAMASIO, A. R. *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Orlando, Fla.: Harcourt, 2003.

DEBRUN, M. A dinâmica de Auto-Organização primária. In: DEBRUN, M.; GONZALES, M.; PESSOA JR, O. (Orgs.). *Auto-Organização: estudos interdisciplinares em filosofia, ciências naturais e humanas, e artes*. 18. ed. Campinas: Unicamp, 1996. p. 25-29.

DUARTE, J.R. G. *Os benefícios de estar no presente: o papel do mindfulness na saúde física e mental*. 2009. 37 p. Dissertação (mestrado em psicologia — Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra, 2009).

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRÓES, M. M. *O sonho de Descartes*. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E DAS TÉCNICAS E EPISTEMOLOGIA - SCIENTIARUM HISTORIA III, 3., 2010, Rio de Janeiro, UFRJ. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: 2010. p. 1-8. Disponível em: <http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh3/trabalhos/?C=N;O=A>. Acesso em: 26 out. 2021.

FRÓES, M. M. An artsci Science. *Technoetic Arts*, v. 13, n. 1-2, p. 203-217, 2015.

FRÓES, M. M. Hiperfaces do híbrido arte ciência: biografos de uma anatomia da paixão humana. In: NÓBREGA, C. A. M.; FRAGOSO, M. L. P. G. (Org.). *Hiperorgânicos Ressonâncias. Arte, Híbridação e Biotelemática*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2016. p. 144-172.

GERMER, C. K.; SIEGEL, R. D.; FULTON, P. R. *Mindfulness e psicoterapia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

GRECUCCI, A. *et al.* Mindful Emotion Regulation: Exploring the Neurocognitive Mechanisms behind Mindfulness. *Biomed Research International*, v. 2015, p. 1-10, 2015.

HALDER, S. *et al.* Herbal drugs and natural bioactive products as potential therapeutics: A review on pro-cognitives and brain boosters perspectives. *Saudi Pharmaceutical Journal*:

SPJ, v. 29, n. 8, p. 879–907, 2021.

HENRIKSEN, D.; RICHARDSON, C.; SHACK, K. Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, v. 37, p. 1-11, 2020.

INÁCIO-BARBOSA, L. T. M. *et al.* Evaluating the Effects of Artistic Impregnation of Scientific Objects on Qualifiers of Perceptual Assessment Through Self-Report Questionnaires: Implications for an Emerging Experimental Neuroepistemology. *Journal of Cognition and Culture*, v. 17, n. 1-2, p. 129-145, 2017.

JUNG, C. *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KABATT-ZINN, J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, v. 10, n. 2, p. 144-156, 2003.

KABAT-ZINN, J. *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion Book, 1994.

LEDOUX, J. E.; BROWN, R. A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 114, n. 10, p. 2016-2025, 2017.

LIMA, A. G.; SENE, A. S. Mindfulness nas terapias de redução da ansiedade. *Revista Psicologia e Saúde em Debate*, Minas Gerais, v. 3, n. 1, p. 40-41, 2017.

LUCRE, K.; CLAPTON, N. The Compassionate Kitbag: A creative and integrative approach to compassion-focused therapy. *Psychology and Psychotherapy*, v. 94, Suppl 2, p. 497-516, 2021.

MARKUS, P. M. N.; LISBOA, C. S. M. Mindfulness e seus benefícios nas atividades de trabalho e no ambiente organizacional. *Revistas Eletrônicas. PUCRS*, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2015.

MICCOLI, L. S.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MORAES, M. C. A Formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, jul. 2007.

MORAES, M. C. Escolas criativas e transdisciplinares. In: VELASCO, J. *Transdisciplinariedad en la educación docencia, escuela y aula*. 1. ed. Bolivia: PRIZA Ltda, 2018. p. 26-39.

MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2015.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI/ idealizadas e dirigidas por Edgar Morin*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E.; CURANA, E.R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. São Paulo: Unicamp, 2013.

NAVAS, J. M. B. A escola criativa e transdisciplinar do futuro. In: MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papirus, 2015. p. 119-144.

OKON-SINGER, H. *et al.* The neurobiology of emotion-cognition interactions: fundamental questions and strategies for future research. *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 9, n. 58, p. 1-14, 2015.

PENNA, E. M. D. *O processamento simbólico-arquetípico: pesquisa em psicologia analítica*. 1. ed., São Paulo: EDUC: FAPESP, 2014.

SAMUELS, A.; SHORTER, B.; PLAUT, A. *Dicionário Crítico de Análise Junguiana*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1988.

SANTOS, S.; HAMMERSCHMIDT, K. Complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, n. 4, p. 561-565, jul./ago. 2012.

TEIXEIRA, D. S.; PALMEIRA, A. L. Priming, mindfulness and placebo effect. Association with health, physical exercise and non-structured physical activity: A systematic review of the literature. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, Sevilla, v. 6, n. 1, p. 38-45, 2013.

TORRE, S. D. L. *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras, 2005.

SILVEIRA, N. *Imagens do Inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOLER, J. *et al.* Effects of mindfulness training on different components of impulsivity in borderline personality disorder: results from a pilot randomized study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2016.

VIEIRA, J. A. *Teoria do conhecimento e arte: Formas de conhecimento- arte e ciência, uma visão a partir da complexidade*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

RECEBIDO: 29/10/2021
APROVADO: 18/01/2022

RECEIVED: 10/29/2021
APPROVED: 01/18/2022

RECIBIDO: 29/10/2021
APROBADO: 18/01/2022