



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

**O SENTIDO SUBJETIVO DA APRENDIZAGEM
PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CRIATIVOS**

BRASÍLIA
2006

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

**O SENTIDO SUBJETIVO DA APRENDIZAGEM
PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CRIATIVOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a Albertina Mitjáns Martínez

**Brasília
2006**

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

**O SENTIDO SUBJETIVO DA APRENDIZAGEM
PARA ALUNOS UNIVERSITÁRIOS CRIATIVOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Albertina Mitjás Martínez
Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Examinadora

Prof^a Dr^a Zula Garcia Giglio
Examinadora

Prof^a Dr^a Suselaine Serejo Martinelli
Examinadora suplente

Dedico este trabalho a minha querida filha Ana Carolina Neiva Amaral, minha mais bela criação que a todo o momento me convoca a criar, oferecendo o inusitado, o imprevisível e o incontrolável através da sua maravilhosa infância.

E ao meu querido e amado marido, Alexandre Amaral, que com seu amor possibilita que eu me recrie como pessoa e como mulher a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe querida, Maria Luiza Neiva, pelo exemplo de superação, pelo amor incondicional e, principalmente, por me fazer acreditar que sempre posso ir mais longe.

A meu pai querido, Adroaldo Neiva, que foi embora cedo demais, mas deixou como legado o seu amor pela Medicina, pelo estudo e pela ciência, legado esse que me inspira e me impulsiona a sempre querer saber mais.

A Benito Amaral, segundo pai que Deus me presenteou, pelo apoio e pela carinhosa revisão.

A Mariângela Gonçalves, pela preciosa revisão e, principalmente, pelos momentos de troca que possibilitaram ricas reflexões acerca do trabalho.

A minha querida Mestra, Albertina Mitjás Martínez, por ter me acolhido no encontro, me reconhecido no processo e me valorizado na conquista.

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey com quem tive a grata surpresa de descobrir que fazer ciência é criar enquanto você se recria como pesquisador.

Às professoras Maria Carmem Tacca, Maria Alexandra Rodrigues e Suseilane Serejo Martinelli pelas valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação. E à Prof^ª Zula Garcia Giglio e Maria Carmen Tacca por aceitarem o convite para compor a banca.

À colega Maria Eleusa Montenegro pela orientação precisa sobre as normas da ABNT.

A Alberto Pereira Lima pelas contribuições valiosas sobre o tema da subjetividade.

Aos colegas de mestrado e doutorado Patrícia Raposo, Edilberto Fonseca, Cristina Umbuzeiro, Maria Eleusa Montenegro, Maristela Rossato, Geandra Santos, Esmeralda Queiroz, Augusto Parras e Nadja Ávila companheiros dessa aventura surpreendente que alguns chamam de pesquisa.

A CAPES pelo apoio financeiro.

Aos Participantes da pesquisa Diego Barros Maia, Paulo Vinícius Souza Avelar, João Marcos Oliveira Ribeiro, Elvis Domingues Moreno Seimetz e Rosa Maria Cavalcante com quem aprendi que a criatividade, para além de qualquer definição científica, representa um colorido que ao ser impresso na vivência pessoal rompe com o preto-e-branco sem sentido que muitas vezes insiste em se manifestar em função do modo de vida contemporâneo.

Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do velho, ele seria um ser voltado só ao passado e saberia adaptar-se ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse esse passado. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente.

L. S. VYGOTSKY

RESUMO

As características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem no decorrer da sua história de vida a partir dos diferentes contextos sociais do sujeito. Reconhecer esse fato implica em considerar o espaço escolar como um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Porém, o desconhecimento por parte dos educadores sobre como se dá esse processo, dificulta a promoção de estratégias que possam contribuir para desenvolver nos alunos os recursos pessoais que permitam uma ação criativa. Nessa perspectiva, esta investigação justifica-se à medida que poderá contribuir para aprimorar a compreensão da relação dinâmica e dialética entre criar e aprender e, conseqüentemente, para o delineamento de estratégias educativas que favoreçam a aprendizagem criativa no Ensino Superior. O objetivo geral da presente pesquisa é compreender a relação entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Para contemplar tal objetivo, após ampla revisão bibliográfica, optamos pela perspectiva histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey e pela compreensão da criatividade como processo da subjetividade proposta por Mitjans Martínez. A metodologia utilizada teve como suporte a Epistemologia Qualitativa que oferece nos seus pressupostos, elementos fundamentais para viabilizar o estudo dos fenômenos humanos complexos. Optamos pelo estudo de caso utilizando instrumentos abertos e semi-abertos, tais como: entrevista, técnica de completar frases, redação e análise documental. Três alunos dos cursos de Medicina, Arquitetura e Direito da Universidade de Brasília participaram da pesquisa. Como conclusão, evidenciou-se uma relação recursiva entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Se por um lado, a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem alimenta a criatividade ao implicar o aluno nesse processo e ao mobilizar configurações subjetivas facilitadoras da ação criativa, por outro lado, a aprendizagem criativa possibilita ao sujeito vivências emocionais que o fortalecem como sujeito aprendente e contribuem para a constituição de sentidos e significados que alimentam uma relação positiva com a aprendizagem. Além disso, podemos observar como a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem pode contribuir para a configuração de novos sentidos que transcendem à própria aprendizagem criativa como a autoavaliação positiva e a expressão de autonomia e independência. Nesse sentido, encontramos evidências de que a expressão criativa na aprendizagem, ao favorecer ao aluno vivências de satisfação e realização pessoal, pode se converter em um espaço de promoção de saúde ao contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de elementos subjetivos que possibilitam ao sujeito um enfrentamento criativo da própria vida.

Palavras-chave: Aprendizagem . Subjetividade . Criatividade . Ensino Superior

ABSTRACT

The subjective characteristics that are part of a person's creative expression are constituted along this person's life history, from this person's different social contexts. The acceptance of this fact, implicates in considering the school space as fundamental for the development of the students' creativity. However, ignorance on the part of educators as to how this process takes place, hinders the promotion of strategies that contribute for developing personal resources, which will allow the creative action. In that perspective, this investigation aims at contributing to the perfect understanding of the dynamic and dialectics relationship between creation and learning, and consequently, the design of educational strategies, which will favor the creative learning in Higher Education. The general objective of the present research is to understand the relationship between the subjective sense in learning and the creative expression in such process. In order to contemplate such objective, after wide bibliographical revision, we decided to adopt the historical-cultural perspective of subjectivity developed by González Rey, and to understand creativity as a process of subjectivity as proposed by Mitjans Martínez. The used methodology was supported by Qualitative Epistemology, which offers, within its presuppositions, fundamental elements that enable the study of these complex human phenomena. We have also opted for a case study by using open and half-open instruments, such as: the interview, the technique of sentence completion, essay writing and document analysis. Three students attending respectively the Medicine, Architecture and Law courses from the University of Brasilia participated in the study. As a conclusion, a recursive relationship was evidenced between the construction of the subjective sense in learning and the creative expression in that process. The constitution of the subjective sense in learning feeds creativity by involving the student in the process and by mobilizing facilitative subjective configurations of the creative action, and also, the creative learning enables the emotional existences, which will strengthen the person as a student and contribute to the construction of senses and meanings, which will create a positive relationship with learning. In addition, one may observe how the constitution of the subjective sense in learning may contribute for the configuration of new senses, which will transcend the creative learning itself, as positive self valuing and the expression of autonomy and independence. In this sense, evidences of the creative expression in learning was observed when favoring the student 's experiences of satisfaction and personal accomplishment, promoting health and contributing for the development of a group of subjective elements, which will enable a person to face life creatively.

Key words: Learning. Subjectivity. Creativity. Higher Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR:	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 As inter-relações entre subjetividade e aprendizagem	29
2.1.1 A teoria da subjetividade de González Rey	29
2.1.2 A categoria sentido subjetivo	37
2.1.3 A aprendizagem como um processo subjetivo de produção de sentido	42
2.2 O elo significativo entre criatividade, subjetividade e aprendizagem	52
2.2.1 Diferentes abordagens sobre o tema da criatividade	52
2.2.2 A abordagem histórico-cultural da criatividade	58
2.2.2.1 A criatividade como expressão da subjetividade.....	59
2.2.2.2 A criatividade na aprendizagem	67
3 METODOLOGIA	
3.1 Objetivos	77
3.2 A epistemologia qualitativa	77
3.3 O estudo de caso	79
3.4 Os participantes	80
3.5 Instrumentos e sua utilização	81
3.6 Construção e análise da informação	90
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Análise e discussão dos casos	93
4.1.1 Caso Diego	93
4.1.1.1 Apresentação	93
4.1.1.2 Configuração criativa	94
4.1.1.3 Sentido subjetivo da aprendizagem	103

4.1.2 Caso João.....	110
4.1.2.1 Apresentação	110
4.1.2.2 Configuração criativa	111
4.1.2.3 Sentido subjetivo da aprendizagem	123
4.1.3 Caso Paulo	129
4.1.3.1 Apresentação	129
4.1.3.2 Configuração criativa	129
4.1.3.3 Sentido subjetivo da aprendizagem	139
4.2 Uma breve análise integrativa dos três casos.....	143
4.3 Formas de expressão da criatividade na aprendizagem	146
4.4 Relações entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo	159
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES.....	176
APÊNDICE A - Eixos da entrevista de seleção	177
APÊNDICE B - Eixos da entrevista inicial.....	178
APÊNDICE C - Eixos das entrevistas	179
APÊNDICE D - Técnica de completar frases I.....	181
APÊNDICE E - Proposta de construção de frases	183
APÊNDICE F - Técnica de completar frases II	184
APÊNDICE G - Eixos da entrevista com o professor.....	185
APÊNDICE H - Fotos de trabalhos dos alunos	186
APÊNDICE I - Termo de consentimento livre esclarecido.....	189
APÊNDICE J - Documento de autorização dos alunos	190

INTRODUÇÃO

O homem, desde o seu nascimento, está imerso em um contínuo intercâmbio de informação e afeto com o contexto no qual está inserido. Uma das características mais marcantes do século XXI é a quantidade de informação que circula e a velocidade com que chega às pessoas. Com o avanço tecnológico a grande maioria das pessoas tem acesso às informações por intermédio da televisão, do rádio, dos jornais, da internet, do telefone e da mídia em geral. Não obstante, o que contribui de forma diferenciada para o desenvolvimento do sujeito não é a quantidade de informação que ele recebe, mas o que ele faz com essas informações. Nem todas serão integradas ao seu sistema de conhecimentos, apenas aquelas relevantes para o sujeito. Isto é, somente aquelas que estão associadas às suas motivações e interesses passarão a fazer parte do seu repertório. Nesse sentido, a educação não pode se resumir a um processo de transmissão de informações, pois as informações que o sujeito não individualiza se conservam na esfera reprodutiva e não são significativas para o seu desenvolvimento.

Essa constatação coloca em relevo a importância da expressão criativa na aprendizagem no sentido de favorecer uma atitude transformadora no processo de apropriação das informações. Apesar do reconhecimento da importância da criatividade no processo educativo, os objetivos principais da educação sobre os quais se apóia o sistema de ensino, normalmente não contemplam aspectos relacionados com a formação de pessoas criativas. Conseqüentemente, a instituição educativa não favorece intencionalmente o desenvolvimento dos recursos subjetivos vinculados com a expressão da criatividade na aprendizagem. Esse fato se torna evidente na constatação da falta de familiaridade com o processo criativo na aprendizagem por parte dos estudantes de todos os níveis. A ausência de criatividade deságua no meio acadêmico e revela universitários que não conseguem visualizar respostas criativas e elaborar o conhecimento de forma personalizada, optando quase que invariavelmente pelo já conhecido.

A minha experiência singular como professora no ensino superior tem evidenciado essa dificuldade do aluno em se manifestar a partir de uma postura ativa e crítica sobre o que lhe é apresentado. Percebo que essa forma de se manifestar reflete a trajetória do sujeito em uma cultura escolar que mantém o estudante em uma posição passiva no processo de construção do conhecimento. Essa forma de aprender que não reflete uma expressão criativa normalmente exclui a curiosidade, o entusiasmo, a descoberta e esvazia de sentido o processo de aprendizagem. Parece que a criatividade tem dificuldade de se manifestar em

função do modelo passivo-reprodutivo que ainda vigora largamente na esfera educativa. Mas, e o aluno criativo? Aquele que consegue estabelecer uma relação criativa com a aprendizagem? Qual o sentido subjetivo¹ que ele constitui para esse processo? Como se implica na situação de aprendizagem? Que tipo de vínculo estabelece com o professor, com seus pares e com os objetos de conhecimento? A pesquisa na área da criatividade pouco tem contemplado estudos específicos sobre a relação entre aprendizagem, criatividade e subjetividade. Tradicionalmente a Psicologia da Criatividade tem desconsiderado o sujeito e os processos subjetivos na compreensão desse processo. Conseqüentemente, a sua natureza histórico-cultural também tem sido desconsiderada, e a criatividade tem sido durante muito tempo considerada como uma característica intrapsíquica relacionada a uma essência humana universal. Compreender como o aluno criativo se relaciona subjetivamente com a aprendizagem, em termos da significação e da emocionalidade que gera em relação a esse processo, possibilita um novo e diferenciado olhar que pode contribuir para compreender a relação dinâmica e dialética entre criar e aprender.

Uma revisão sobre as pesquisas na área da criatividade relacionadas ao contexto educacional revela que a maior parte dos estudos focaliza especialmente o ensino fundamental. As pesquisas realizadas com estudantes e professores universitários têm um número muito reduzido, apesar da relevância dessa etapa da escolarização no sentido de propiciar condições para a conscientização e desenvolvimento das habilidades criativas durante a formação profissional, com vistas a preparar o aluno para fazer uso da sua criatividade. A partir dessa constatação, a presente pesquisa versa sobre o estudante do ensino superior. Desenvolver um estudo sobre o aluno universitário criativo justifica-se também pela demanda social de pessoas cada vez mais criativas que tenham condições de lidar com situações complexas e em constante transformação como as que caracterizam a sociedade atual.

As características subjetivas que participam da expressão criativa do sujeito se constituem no decorrer da sua história de vida a partir dos diferentes contextos sociais do sujeito. Reconhecer esse fato implica em considerar o espaço escolar como um dos espaços fundamentais para o desenvolvimento da criatividade dos alunos. Porém, o desconhecimento por parte dos educadores sobre como se dá esse processo, dificulta a promoção de estratégias que possam contribuir para desenvolver nos alunos os recursos pessoais que permitam uma ação criativa. Nessa perspectiva, esta investigação pode ser relevante no sentido de elucidar as

¹ A categoria sentido subjetivo será abordada com profundidade no capítulo II dedicado à fundamentação teórica.

diferentes formas de expressão da criatividade no processo de aprendizagem, fato que pode contribuir para o aprimoramento da função formadora da instituição educativa, ao evidenciar questões que podem passar despercebidas no dia-a-dia acadêmico, mas que tem forte impacto sobre os processos de aprendizagem do aluno.

Na História da Educação percebe-se uma relação entre Didática e Psicologia da Aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003). Geralmente, os paradigmas de aprendizagem definidos pelas teorias psicológicas influenciam fortemente a educação interferindo diretamente na teoria, na metodologia e nas práticas educativas. A concepção adaptativa e instrumental da aprendizagem conduziu ao pragmatismo e ao utilitarismo na esfera educativa. Dentro desse espírito, a ênfase recaiu sobre os métodos e tecnologias aplicados ao ensino e a prática educativa ficou comprometida com os resultados, preocupando-se pouco com os processos subjetivos que os promoviam. Essa rígida orientação para a objetividade não permitiu uma consideração subjetiva nem do contexto escolar, nem tampouco dos indivíduos concretos. Conseqüentemente, as histórias de vida constituídas a partir de experiências e vivências no processo de aprendizagem que estabelecem sentidos subjetivos no percurso de construção de conhecimentos também foram desconsideradas. Pensar na aprendizagem como um processo de sentido implica considerar o sujeito que aprende numa rota singular de sua aprendizagem por meio da emocionalidade gerada nesse processo. Isso supõe que a aprendizagem depende muito da condição subjetiva de quem aprende e do contexto onde está inserido. Quando o aluno não produz sentido no processo de aprender, a aprendizagem se converte em uma mera descrição ou memorização visto que ele não se implica na situação de aprendizagem. A partir desse quadro, uma queixa freqüente dos professores refere-se a uma indisposição dos alunos para a aprendizagem que reflete uma falta de encantamento pelo trabalho acadêmico. Nessa perspectiva, a presente pesquisa se justifica, também, à medida que poderá aprimorar os instrumentos de análise e reflexão que possibilitem a formulação de alternativas para o campo pedagógico, e que permitam uma educação mais significativa e criativa.

O enfoque reducionista da aprendizagem que enfatiza o desenvolvimento intelectual contribuiu para uma concepção naturalista desse processo que desconsidera a singularidade e o caráter ativo do sujeito aprendente. Essa despersonalização da aprendizagem retirou o papel central desse sujeito e o colocou como coadjuvante em um processo que lhe é vital. Nesse sentido, a ação educativa ficou orientada para um processo de ensino-aprendizagem despersonalizado e centrado na figura do professor. As pesquisas na área de educação e psicologia não favorecem que esse quadro se altere visto que os estudos que

contemplam a perspectiva do aluno têm sido freqüentemente negligenciados. Nosso estudo procurou minimizar essa lacuna ao tentar compreender a constituição de sentido subjetivo do aluno em relação à própria aprendizagem. Isso significa que o enfoque da pesquisa recaiu sobre o olhar do aluno, sobre o seu processo de aprendizagem, possibilitando, assim, ampliar a perspectiva unilateral da maioria dos professores implicados nesse processo. A partir deste estudo, poderão ser gerados conhecimentos relevantes para uma abordagem pedagógica à luz da percepção do aluno. Nessa perspectiva, esta investigação pode levantar alternativas para superar o ensino despersonalizado que não prima pela singularidade do sujeito aprendente ao desconsiderar a diversidade. Assim, o problema investigado é de interesse para o próprio processo de transformação da educação, principalmente em relação à implementação de iniciativas inovadoras que reconheçam, efetivamente, o aluno como centro do processo educativo e não apenas no discurso instituído.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro traçamos um panorama sobre as produções científicas relacionadas ao tema da aprendizagem e criatividade no ensino superior. Além disso, apresentamos uma categorização desses estudos colocando em relevo as principais linhas de investigação com o intuito de identificar possíveis lacunas a serem preenchidas. O segundo capítulo destina-se a apresentar a fundamentação teórica e está subdividido em duas seções. Na primeira apresentamos o universo conceitual da Teoria da Subjetividade de González Rey (1998, 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2005) e na segunda enfocamos o tema da criatividade e suas inter-relações com a aprendizagem. No terceiro capítulo traçamos o percurso metodológico realizado na pesquisa e as fundamentações epistemológicas que estão na sua base. No quarto capítulo apresentamos os resultados das análises realizadas a partir da construção dos indicadores e das hipóteses ao longo do processo de pesquisa. Finalmente, no quinto e último capítulo, as considerações finais destacam as principais contribuições do estudo, suas limitações e os possíveis desdobramentos para estudos futuros.

1 CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Nos mais diversos cenários, a criatividade tem despontado como um tema de grande relevância para a sociedade atual. A crescente produção científica na área reflete esse interesse a partir do número significativo de trabalhos sobre o tema. Em relação à área de educação, um importante conjunto de autores trabalhou de forma específica sobre o desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. Runco (2004, p.670), no artigo *Creativity*, afirma: “a pesquisa educacional deve ser uma das mais importantes áreas de pesquisa porque existe um consenso sobre o impacto da educação na criatividade”.

No âmbito internacional, alguns autores têm dedicado seus estudos sobre a criatividade no contexto educativo, entre eles: Torrance (1968, 1970, 1972, 1974, 1994), Osborn (1975), Wallach (1994), Amabile (1989), Eisner (1994), Shallcross (1985, 1991, 1992, 1994), Sternberg (1999), Jampole (1994), Cropley (1997), De La Torre (2003, 2004), Lagemann (1994), McCabe (1991), Pagano (1979), Turner (1992), Sieber (1994), entre outros.

No Brasil também existe considerável interesse pelas inter-relações entre criatividade e educação. Alguns autores como Alencar (2001, 2003), Wechsler (1993, 1995, 2002a), Giglio (1996, 2002), Mitjás Martínez (1997, 2002b), Fleith (2000, 2001, 2002), Matos (2005), Neves-Pereira (1996), Borges (1997), Mendonça (2003), Losito (2001), Siqueira (2001), entre outros, reconhecem que a instituição educativa tem um importante papel para a promoção da criatividade dos alunos. Não obstante, vale destacar que a maior parte das produções científicas, tanto brasileiras como internacionais, estão direcionadas para o ensino fundamental. Esse fato revela que há um número relativamente reduzido de estudos sobre a criatividade no ensino universitário, apesar da relevância desse processo para a formação profissional. Para Castanho (2000, p.77), “nossas faculdades são, em geral, pouco ou nada criativas” e, sendo assim, “a criatividade é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens”. Também, na opinião da autora:

No ensino superior, é preciso pensar a formação de jovens com autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética que os torne comprometidos com os destinos da sociedade humana. Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (CASTANHO, 2000, p.77).

Aqui no Brasil, além de Castanho (2000) também Wechsler (2002a), Mitjás Martínez (1997, 2000) e Alencar (1997) denunciam a pouca atenção que tem sido dada ao

incentivo da expressão criativa no ensino superior. Em sintonia com o discurso dessas autoras, Paulovick (1993 apud ALENCAR, 2002b), nos Estados Unidos, Cropley (1997), na Alemanha, Tolliver (1985), no Canadá, e Cheung (2003) em Hong Kong criticam a falta de incentivo à criatividade na universidade. Paulovick (1993 apud ALENCAR 2002b) salienta que a concepção de ensino-aprendizagem que predomina no sistema universitário dificulta que a criatividade se manifeste nesses processos. Cropley (1997), por sua vez, acredita que o ensino universitário tem promovido uma aprendizagem descritiva e memorística com a qual os alunos não vão além da aplicação convencional do já conhecido. Tolliver (1985) também aponta para o pouco espaço que a criatividade tem ocupado no meio acadêmico, e relaciona esse fato a um conjunto de práticas do ensino universitário que inibe a expressão criativa. Cohen (1997 apud ALENCAR, 2004), seguindo a mesma linha de pensamento dos autores supramencionados, analisa a educação universitária em Singapura e indica a necessidade de se promover um ensino com vistas a preparar o aluno para fazer uso da sua criatividade.

Em consonância com esses autores, acreditamos que traçar um panorama sobre as produções científicas relacionadas ao tema da **criatividade e aprendizagem no ensino superior** tem potencial relevância no sentido de analisar as principais linhas de investigação e identificar possíveis lacunas a serem preenchidas. Por intermédio da revisão da literatura da área, selecionamos os estudos que, baseados em diversas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, abordam questões específicas relacionadas à criatividade e aprendizagem no contexto universitário. Esses estudos, sob nosso ponto de vista, podem ser categorizados em cinco grupos principais:

- Estudos sobre o grau de incentivo à criatividade no ensino superior.
- Estudos sobre o aluno universitário.
- Estudos sobre as concepções de criatividade de alunos e professores.
- Estudos sobre elementos que favorecem ou inibem a expressão criativa.
- Estudos sobre ações ou estratégias desenvolvidas com o objetivo de promover a criatividade no contexto universitário.

A amplitude dos estudos reflete a diversidade das questões que vem sendo investigadas, apesar de nem todas as linhas de investigação apresentarem o mesmo nível de aprofundamento.

Na **linha de estudos sobre o grau de incentivo à criatividade no ensino superior** destacam-se os trabalhos de Alencar, Carvalho, Meirelles, e Pacheco (1993),

Alencar (1995a, 1997, 2002a, 2004), Alencar e Fleith (2004), Simonton (1983), Campos e Largura (2000), Silva (2001), Vidal (2000) e Junior (2005).

Alencar, Carvalho, Meirelles, e Pacheco (1993) desenvolveram uma escala para a avaliação da percepção de estudantes quanto ao estímulo à criatividade no ensino superior. Em estudos posteriores (1995a, 1997, 2002a, 2004), Alencar examinou a extensão em que diferentes aspectos relacionados à criatividade têm sido estimulados, e a percepção do nível de criatividade pelos próprios alunos, de seus colegas e professores. A autora identificou que foram os estudantes dos primeiros semestres os que avaliaram os seus professores como propiciando maior estímulo a diferentes aspectos relacionados à criatividade, comparativamente aos dos últimos semestres.

Os resultados alcançados por Alencar corroboram as conclusões dos estudos desenvolvidos por Simonton (1983), no qual foi possível identificar que os conhecimentos gerais e as habilidades adquiridas pelos universitários nos dois primeiros anos de estudo favorecem o desenvolvimento da criatividade e obstruem o dogmatismo. Porém, depois desses dois primeiros anos, a educação se torna muito específica e o efeito é o contrário. Alencar (2002) desenvolveu uma investigação semelhante com pós-graduandos, com o intuito de comparar os resultados com os obtidos anteriormente com estudantes de graduação. A autora observou maior incentivo a distintos fatores que se associam à criatividade segundo os pós-graduandos e creditou esse fato à ênfase sobre a pesquisa e a construção do conhecimento. Em estudo mais recente, Alencar e Fleith (2004) desenvolveram uma pesquisa com universitários com o objetivo de construir e validar um instrumento denominado “inventário de práticas docentes” que é composto de 37 itens relativos a diversas dimensões da criatividade. Os resultados indicaram aspectos que favorecem a criatividade e que estão relacionados com determinados atributos do professor, com a dinâmica de sua prática docente e com o interesse que manifesta pelo aluno e sua aprendizagem.

Campos e Largura (2000) acreditam que na formação do psicólogo a criatividade deve ser considerada como pauta imprescindível, porém, indicam a falta de um planejamento curricular que venha favorecer a expressão criativa do futuro psicólogo na sua atuação. Silva (2001), por sua vez, realizou o seu estudo com alunos e professores do curso de enfermagem partindo da seguinte questão orientadora: na opinião de professores e alunos, o curso de graduação em Enfermagem tem favorecido o desenvolvimento e a expressão da criatividade, considerando as três estruturas fundamentais do processo ensino-aprendizagem: o aluno, o professor e o currículo? Os resultados sobre a atuação docente apresentaram opiniões distintas entre as duas amostras. Os professores consideraram que estimulam o

desenvolvimento e a expressão criativa dos alunos; entretanto, os discentes não concordaram nesse ponto com seus mestres. Porém, tanto professores quanto alunos concordaram que o currículo do curso não é favorecedor à criatividade do educando, visto que enfatiza o tecnicismo, não promove a interação entre professor e aluno dificultando o desenvolvimento e a expressão da criatividade de forma plena.

Os resultados alcançados por Silva (2001) corroboram as conclusões do estudo desenvolvido por Vidal (2000) com alunos dos cursos de Pedagogia, Letras e Artes. Os resultados da pesquisa mostraram alunos que clamam por aulas dinâmicas e criativas e por um maior relacionamento inter-pessoal com os seus professores. No entanto, a autora identificou que esses mesmos alunos demonstram falta de preparo para um trabalho voltado para a reflexão, pesquisa, pensamento crítico, pois se conservam ainda muito limitados à reprodução e memorização de noções e conhecimentos já estruturados. Mais dois fatos relevantes foram identificados pela autora. O primeiro deles refere-se à resistência de alguns professores à idéia de se adaptarem aos novos tempos, receosos de que, ao se afastarem da sua forma habitual de trabalho, possam perder o controle da disciplina e a autoridade frente à classe. O segundo fato, bastante interessante, é que os próprios professores que apontaram o tipo de aluno criativo como aquele que mais chances tem de vencer na vida futura, não os citaram, de um modo geral, como que gostariam de ter em suas classes. A autora concluiu que os resultados da pesquisa indicam que tanto os professores como os alunos, não têm um conhecimento real do que seja trabalhar com mais criatividade e relacionamento inter-pessoal, o que evidencia a necessidade de um treinamento efetivo nesse sentido, tanto para o corpo docente como para o discente.

Ainda dentro dessa linha de investigação podemos destacar o estudo desenvolvido por Junior (2000). Por meio de uma pesquisa desenvolvida com professores das áreas de Saúde e de Ciências Sociais Aplicadas, o autor constatou diferenças significativas entre professores do sexo masculino e feminino no que diz respeito a própria percepção quanto ao grau em que estimulavam aspectos relacionados à criatividade em sala de aula. Os professores do sexo feminino revelaram um reconhecimento maior da sua capacidade criativa como professor.

Em relação à **linha de estudos sobre o grau de incentivo à criatividade no ensino superior** identificamos três aspectos que se sobressaem na literatura revisada:

- Existe consenso sobre a importância do desenvolvimento da criatividade no ensino superior devido ao seu impacto na formação do futuro profissional.

- Há convicção de que a criatividade é um processo que pode ser estimulado e desenvolvido por meio de ações diferenciadas no ensino superior.
- Há um reconhecimento geral de que a universidade não está contribuindo efetivamente para que a criatividade se desenvolva.

Na **linha de estudos sobre o aluno universitário** destacam-se os trabalhos de: Aragão (1998), Kumar, Holman e Audegeair (1991) e Cheung, Audowicz, Yue e Kwan (2003).

Aragão (1998) apresenta no seu estudo uma relação entre criatividade e processo ensino-aprendizagem no que concerne à metodologia adotada pelo professor e o desenvolvimento da criatividade do aluno. A autora analisa a produção de textos de alunos universitários com o objetivo de identificar aspectos inerentes ao ato criativo como a afetividade, a imaginação, a percepção, o desejo e o prazer que, em sua opinião, estão imbricados com o pensamento divergente e a produção criativa. O estudo aponta para a necessidade de uma mudança nas concepções dos professores sobre a aprendizagem que possibilite a adoção de uma metodologia que incentive o pensamento divergente e valorize o ambiente cultural, favorecendo ao aluno expressar-se criativamente na aprendizagem.

Kumar, Holman e Audegeair (1991) desenvolveram um estudo com estudantes do primeiro semestre do curso de Psicologia. O objetivo da investigação foi identificar o “estilo de criatividade” dos alunos universitários que corresponde à forma como eles desenvolvem novas idéias ou resolvem problemas. Os resultados alcançados sugerem que os alunos mais criativos têm estilos de pensar que possibilitam a criação de novas idéias. Esses estilos refletem a possibilidade de trabalhar com várias idéias simultaneamente e fazer a combinação de idéias já existentes. Outra conclusão que os autores chegaram é que os alunos mais criativos revelam uma motivação intrínseca para a tarefa que desenvolvem. Assim sendo, têm prazer sobre o processo de criar novas idéias independentemente se elas levarão ou não a um produto final.

Cheung, Audowicz, Yue e Kwan (2003) desenvolveram um estudo com estudantes universitários com o objetivo de compreender os efeitos do ensino superior sobre a criatividade dos alunos. Para medir a criatividade dos alunos, os autores analisaram quatro aspectos relacionados ao pensamento divergente: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Os resultados indicaram que existe uma tendência à redução da criatividade ao longo dos anos de estudo na universidade.

A linha de investigação sobre o aluno universitário reflete dois pontos essenciais:

- Apesar dos autores considerarem aspectos como a afetividade e a motivação, há uma tendência em relacionar a criatividade às habilidades cognitivas. Isso supõe que a maioria dos estudos aborda aspectos parciais do que constitui a complexa determinação psicológica da criatividade.
- Conseqüentemente, aprender criativamente significa basicamente utilizar o *pensamento divergente* (Guilford, 1994) que envolve a produção de respostas diferentes e alternativas.

A terceira linha de estudos relaciona-se com a análise das concepções de alunos e professores acerca da criatividade. Nesse grupo incluímos os trabalhos de Zanella, Ros, Reis e França (2003), Becker, Roazzi, Madeira, Arend, Schneider, Wainberg e Souza (2001) e Pereira (1998).

No estudo de Zanella, Ros, Reis e França (2003) foram analisadas as concepções de 11 acadêmicos de Psicologia matriculados na disciplina “Psicologia da Criatividade”, no primeiro semestre de 2001. Os dados foram coletados no início e no final do semestre letivo. Inicialmente, constatou-se que, de uma maneira geral, os alunos tinham uma concepção inatista de criatividade. Ao longo do curso, foi possível constatar mudanças nas concepções dos alunos revelando que o processo vivido possibilitou re-significações sobre as concepções iniciais. Porém, as autoras identificaram, também, que três alunos mantiveram a concepção inatista inicial.

Becker, Roazzi, Madeira, Arend, Schneider, Wainberg e Souza (2001) também investigaram a concepção que estudantes de diversos cursos universitários têm sobre o que é criatividade. Os autores identificaram que para os alunos a criatividade é um constructo multifacetado que está relacionado, principalmente, com os seguintes itens: propaganda, criação, imaginação, originalidade, desenho, pintura e arte.

O objetivo do estudo realizado por Pereira (1998) foi investigar a percepção de alunos e professores quanto ao papel e a importância da pesquisa, da criatividade e da atitude questionadora na sua atuação e formação. Participaram do estudo 100 alunos do curso de pedagogia e 25 pedagogos que atuavam no ensino de 1º e 2º graus. Os resultados obtidos revelaram que a criatividade obteve o maior índice em termos de importância. Em contrapartida, a atitude questionadora obteve o menor índice por parte dos alunos e

professores. Os dados revelaram que os professores e alunos não reconhecem o questionamento da realidade e do conhecimento como algo vital para a expressão criativa na aprendizagem.

De modo geral, podemos destacar três aspectos relevantes derivados da **linha de estudos sobre as concepções de criatividade de alunos e professores do ensino superior**:

- Há predomínio da concepção inatista de criatividade.
- Predomina também a idéia da criatividade como um processo relacionado às artes.
- Tanto os professores quanto os alunos não estabelecem uma relação entre criatividade e aprendizagem, fato que deriva diretamente das concepções anteriormente citadas.

Na linha de estudos sobre elementos que favorecem ou inibem o desenvolvimento da criatividade no ensino superior, incluímos os trabalhos de Chambers (1973 apud ALENCAR, 2003), Tolliver (1985), Cole, Sugioka, e Yamagata-Lynch (1999), Alencar (1995b, 2000), Teixeira (2000), Fleith, Alencar e Mitjás Martínez (2003) e Santeiro T., Santeiro, F. e Andrade (2004).

Fleith, Alencar e Mitjás Martínez (2003) investigaram obstáculos à criatividade pessoal entre estudantes universitários brasileiros e mexicanos. A falta de tempo e oportunidade foram as barreiras mais frequentemente mencionadas pelos estudantes. As autoras também identificaram diferenças significativas entre os estudantes brasileiros e mexicanos em relação aos obstáculos associados à falta de motivação. O escore obtido pelos mexicanos foi superior ao dos brasileiros, sugerindo que a falta de motivação é um obstáculo mais presente na realidade mexicana em comparação com a brasileira. Nos dois países, outro aspecto relevante identificado foi a diferença significativa entre estudantes do sexo masculino e feminino. As mulheres apresentaram um escore maior do que os homens em relação à inibição e timidez.

Alencar (1995b) desenvolveu um estudo com estudantes universitários de vários cursos e com professores de escolas públicas e particulares com o objetivo de investigar os distintos fatores inibidores à criatividade no contexto educativo. A autora identificou que as barreiras mais ressaltadas foram as sociais advindas principalmente da falta de estímulo por parte das pessoas que fazem parte do círculo afetivo e pessoal do aluno como pais e professores. Alguns atributos de personalidade também foram apontados como fatores

inibidores da criatividade, entre eles: a falta de confiança em si mesmo, o desconhecimento do próprio potencial, o medo de ousar e se arriscar, a timidez, o excesso de autocrítica e a pouca persistência.

Chambers (1973 apud ALENCAR, 2003) desenvolveu um estudo sobre o perfil do professor universitário que favorece e daquele que inibe a expressão da criatividade dos estudantes. O autor concluiu que as características mais presentes nos professores universitários que cultivam a criatividade são: o entusiasmo, o encorajamento da independência por parte dos alunos, o reforço do comportamento criativo dos alunos e a condução das aulas de maneira mais informal. Em contrapartida, os professores que inibem a criatividade foram descritos por seus alunos como mais preocupados com a memorização de conteúdos, com pouca originalidade e criatividade nas suas práticas de ensino, além de não enfatizarem o estudo independente e serem sarcásticos nas suas relações com os alunos.

Alencar (2000) desenvolveu um estudo semelhante com estudantes da pós-graduação. A autora observou que os aspectos mais apontados na descrição do professor facilitador ou inibidor foram os seguintes: as técnicas instrucionais utilizadas, o grau de preparação do professor, a qualidade da relação professor-aluno, o interesse do professor pela matéria e pela aprendizagem do aluno e os traços de personalidade do professor.

Teixeira (2000) também desenvolveu um estudo com estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, Fisioterapia e Informática com o intuito de examinar os atributos do professor universitário facilitador da criatividade discente e seus procedimentos em sala de aula. O autor observou que os atributos do professor facilitador que os estudantes identificaram foram os seguintes: é inteligente, possui grande domínio sobre a disciplina que ensina e o faz de forma eficaz, gosta de dar aulas, é apaixonado pela disciplina que ensina, é dedicado ao trabalho e possui senso de humor. O autor constatou também que para os estudantes universitários, os procedimentos em sala de aula que mais favorecem a expressão da criatividade são os seguintes: fazer perguntas desafiadoras que motivem os alunos a pensar e a raciocinar, criar um ambiente de respeito e aceitação pelas idéias dos colegas, estimulá-los a analisar diferentes aspectos de um problema e a ter iniciativa, utilizar formas de avaliações que exijam do aluno não apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-textos, desenvolver nos alunos habilidades de análise crítica, incentivar a independência de seus alunos e a proposição de questões relativas aos temas estudados.

Santeiro, T., Santeiro, F. e Andrade (2004), ainda nessa linha de estudos, desenvolveram uma investigação com calouros do curso de biomedicina e identificaram que as características do professor que favorecem a criatividade referem-se ao seu preparo e

competência ao ministrar as aulas. Já as características do professor que inibem a criatividade estão relacionadas ao tipo de vínculo que ele estabelece com os estudantes.

O estudo de Tolliver (1985) não focou o perfil do professor, mas as práticas educacionais do ensino universitário que inibem a expressão da criatividade. Os resultados apontaram que tais práticas não encorajam a expressão da criatividade e, na opinião do autor, muitas vezes até reprimem os alunos criativos. Cole, Sugioka e Yamagata-Lynch (1999), por sua vez, investigaram as condições da sala de aula que favorecem o desenvolvimento da criatividade em universitários do curso de Jornalismo. Os autores identificaram que as relações positivas entre professores e estudantes e o encorajamento de múltiplas perspectivas e pontos de vista, entre outros fatores, compõem o cenário de uma sala de aula que sustenta o desenvolvimento criativo dos estudantes.

Em relação à **linha de estudos voltada para compreensão dos elementos favorecedores e inibidores da criatividade**, podemos fazer algumas interpretações:

- Os estudos apontam, de maneira geral, que o professor universitário não está apto para incentivar a criatividade devido a dois fatores básicos: as práticas de ensino que desenvolvem e o tipo de vínculo que estabelecem com os alunos.
- Em decorrência da constatação anterior, os estudos indicam que o modo tradicional de ensino passivo-reprodutivo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) ainda impera largamente no ensino superior e dificulta a expressão da criatividade do professor.
- Há uma tendência em estabelecer uma relação linear entre os elementos favorecedores e inibidores da criatividade no contexto educativo e a manifestação da criatividade do aluno. Porém essa relação de causa e efeito desconsidera que cada aluno reage diferentemente às situações que vivencia. De fato, o que pode funcionar como favorecedor para alguns, pode funcionar como inibidor para outros (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Por exemplo, diante de um professor autoritário um aluno pode retrain-se enquanto outro pode sentir-se desafiado.

Na linha de estudos sobre ações e estratégias desenvolvidas para promover a criatividade no ensino superior, incluímos os trabalhos de Parnes (1980, 1987), Glover (1980 apud ALENCAR, 1997), Shallcross e Gawienowiski (1989), Cropley, A. e Cropley, D.

(2000), Montgomery, Bull e Baloché (1992), McDonough, B. e McDonough, P. (1987) e Mitjans Martínez (1997, 1999b, 2000).

Copley, A. e Cropley, D. (2000) investigaram os efeitos de um programa de criatividade sobre as habilidades criativas de estudantes do curso de Engenharia. Inicialmente os universitários freqüentaram três conferências sobre criatividade. Num segundo momento, uma parte dos estudantes foi submetida a uma testagem específica do nível de criatividade (Test for creative thinking-drawing production) e também a aconselhamentos individuais desenvolvidos com base nos escores obtidos no referido teste. A outra parte dos estudantes também foi submetida ao teste, mas não participou do aconselhamento. No momento do re-teste, após seis semanas, os pesquisadores constataram que os estudantes que se submeteram ao aconselhamento apresentaram mudanças no comportamento. Essas mudanças foram observadas tanto no desempenho do re-teste como na construção de máquinas mais criativas.

Na Universidade de Búfalo (EUA), Parnes (1980 apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995b) organizou diversos tipos de cursos e treinamentos com o objetivo fundamental de ensinar os estudantes a solucionar problemas criativamente. Nessa perspectiva, os cursos de Parnes estavam voltados para o desenvolvimento da imaginação, a identificação dos bloqueios da própria criatividade, a importância do juízo crítico, a necessidade de tomar notas e dispor de um tempo e lugar precisos para se produzir idéias, entre outras habilidades. Esses cursos faziam parte do currículo, mas eram facultativos. Nos últimos anos esse tipo de curso também foi ministrado em outras universidades norte-americanas. Parnes (1987) realizou um número significativo de pesquisas com estudantes universitários com vistas a investigar os efeitos desse tipo de curso na estimulação da criatividade dos estudantes. No artigo “The creative studies project”, Parnes (1987) apresenta uma síntese dos ganhos em termos de criatividade decorrentes da participação dos estudantes nos cursos de criatividade.

Estudos similares investigando os efeitos de um *workshop* de criatividade nas habilidades criativas de universitários foram feitos por Glover (1980 apud ALENCAR, 1997). McDonough, B. e McDonough, P. (1987) também conduziram um estudo sobre cursos de criatividade oferecidos por 76 universidades. Uma das questões que os autores analisaram foi a seguinte: por que apenas um pequeno número de universidades desenvolve cursos específicos para promover a criatividade? Alguns membros das faculdades que conduziam cursos de criatividade responderam a essa questão em entrevistas realizadas pelos pesquisadores. As respostas dadas apontaram possíveis razões para que não se implemente cursos dessa natureza nas universidades:

- a) É uma mudança difícil para as instituições de ensino tradicionais que trabalham dentro de padrões estabelecidos.
- b) Um curso de criatividade requer que o professor não se mantenha numa posição de autoridade em relação aos alunos. Essa pode ser uma mudança difícil para algumas instituições educativas que valorizam o papel da autoridade para o ensino.
- c) Conduzir um curso de criatividade requer entusiasmo para envolver os estudantes, uma atitude flexível, e, principalmente, acreditar que todas as pessoas possuem criatividade. Essas características podem não fazer parte do estilo de alguns membros da instituição educativa.
- d) Geralmente quem promove o curso de criatividade não é a instituição educativa, mas um membro que tenha interesse pelo tema e reconheça a importância da criatividade para os universitários. Esse tipo de pessoa pode não ser encontrado em cada instituição.
- e) É mais simples continuar fazendo o que já foi feito no passado do que implantar novas ações.

Montgomery, Bull e Baloché (1992) também desenvolveram um estudo com 174 professores com o objetivo de analisar os cursos de criatividade promovidos nas universidades. Os autores descreveram os objetivos desse tipo de curso, as experiências e projetos desenvolvidos e os produtos exigidos.

Além dos cursos de criatividade, outro tipo de ação implementada pelas universidades norte-americanas são os simpósios sobre criatividade. Shallcross e Gawienowski (1989) descreveram um simpósio sobre criatividade que foi realizado na Universidade de Massachusetts com dois objetivos: chamar atenção para a importância da criatividade no contexto universitário e apontar caminhos para cultivá-la.

Mitjans Martínez (1999b) analisou as principais ações desenvolvidas em Cuba para promover a criatividade no ensino superior, entre elas:

- Inclusão de temas relacionados com criatividade nos currículos de alguns cursos universitários.
- Implementação de cursos de pós-graduação que enfoquem a temática criatividade-educação.
- Desenvolvimento de mini-cursos e oficinas sobre criatividade como parte de atividades científicas nacionais e internacionais.

- Inclusão de disciplinas sobre criatividade integrando diversos programas de mestrado.
- Desenvolvimento de atividades diversas organizadas por sociedades científicas como a Sociedade Cubana de Criatividade Científico-Técnica.

Mitjans Martínez (1997, 2000) defende a idéia de que o desenvolvimento da criatividade na instituição educativa não é possível através de estratégias atomizadas. Nesse sentido, a autora elaborou o *sistema didático integral* e desenvolveu um estudo com professores da Universidade de Havana com o objetivo de introduzir mudanças em diversos aspectos intrínsecos à prática pedagógica com o objetivo de promover a expressão criativa no ensino superior.

No Brasil, não identificamos cursos específicos de criatividade desenvolvidos pelas universidades, tampouco ações ou estratégias com esse objetivo. A Universidade Paulista (UNIP-SP) promove encontros anuais sobre o tema da criatividade desde 2001. Porém, os trabalhos apresentados relacionam-se com vários níveis de ensino, mas não diretamente com o ensino superior.

Em relação à **linha de estudos sobre ações ou estratégias desenvolvidas com o objetivo de promover a criatividade no contexto universitário**, podemos destacar alguns pontos relevantes observados também por Mitjans Martínez (1995b):

- Indiscutivelmente, a promoção de cursos e seminários pode ter um efeito positivo na sensibilização sobre a importância da criatividade. Entretanto, sua utilização isolada, fora da sala de aula, não favorece o desenvolvimento de importantes recursos psicológicos necessários especificamente para a expressão criativa na aprendizagem. “O verdadeiramente importante é explorar em que medida o curso contribuiu para que esses sujeitos, em sua condição de estudantes universitários [...] fossem realmente criativos” (MITJANS MARTÍNEZ, 1995b).
- A grande maioria das ações ou estratégias limita-se a cursos ou seminários de curta duração. Considerando a complexidade da determinação psicológica da criatividade, esse tempo pode ser insuficiente para o desenvolvimento dos recursos psicológicos necessários para a sua expressão.
- Os cursos e seminários, em geral, relacionam-se diretamente com a promoção da criatividade do aluno e se detêm pouco sobre o sistema educativo como um

todo. A expressão da criatividade na aprendizagem não diz respeito exclusivamente aos recursos psicológicos do aluno, mas à inter-relação entre o sujeito e seus recursos psicológicos e às condições do contexto educativo. Nesse sentido, as ações ou estratégias implantadas precisam promover, também, mudanças em diferentes aspectos da prática educativa.

A revisão da literatura sobre criatividade e aprendizagem no ensino superior possibilitou a identificação de algumas lacunas nesse campo de investigação, entre elas:

- Existe um número muito reduzido de pesquisas sobre o aluno universitário. Nesse sentido, ainda há pouca clareza sobre os indicadores de criatividade na aprendizagem e os elementos psicológicos que contribuem para fazê-la possível.
- Há um predomínio de pesquisas quantitativas. Se por um lado esse tipo de pesquisa contribui para identificar barreiras e apontar a necessidade de mudanças no contexto educativo, por outro, não permite o aprofundamento necessário sobre temas tão complexos como a aprendizagem e a criatividade. A determinação psicológica desses processos demanda outro tipo de abordagem metodológica que favoreça uma compreensão mais ampla e profunda sobre os elementos que os constituem.
- Há uma tendência em considerar tanto a aprendizagem como a criatividade numa perspectiva cognitivista. Nesse sentido, as habilidades cognitivas tendem a ocupar lugar central em muitas investigações e os aspectos afetivos e motivacionais ficam relegados a um segundo plano.

O nosso problema de pesquisa envolve a categoria **sentido subjetivo** que pressupõe uma integração de elementos de sentido numa unidade afetivo-cognitiva que não foi possível encontrar na literatura revisada. A assunção da aprendizagem e da criatividade como processos da subjetividade impõe para esta pesquisa um desafio metodológico na aproximação do objeto de estudo, posto que demanda uma imersão empírica profunda que possibilite uma apreensão do universo subjetivo que se almeja compreender. Acreditamos que o objetivo da presente pesquisa de compreender **o sentido subjetivo da aprendizagem para alunos criativos** tendo como base uma abordagem metodológica de corte qualitativo pode oferecer interessantes contribuições para esse campo de investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As inter-relações entre subjetividade e aprendizagem

2.1.2. A teoria da subjetividade de González Rey

Pesquisar como se revela a aprendizagem no nível do registro subjetivo implica a eleição de uma teoria que negue o trânsito linear entre o externo e o interno a partir da consideração do caráter ativo do sujeito que aprende. A teoria da subjetividade de González Rey (1999b, 2000a, 2000b, 2002a) atende a esse princípio, pois está baseada numa compreensão dialética da relação entre o social e o individual com a qual ele rompe simultaneamente com a noção clássica da subjetividade como fenômeno unicamente intrapsíquico e com a noção dos processos sociais como algo externo ao indivíduo como se eles não fizessem parte da sua constituição. Isso supõe que para o autor, o sujeito não se constitui independentemente do contexto onde está inserido, mas também não é mero produto do meio social.

González Rey (1999b, 2000a, 2000b, 2002a) desenvolveu essa perspectiva teórica inspirado nas contribuições de Vygotsky e de outros autores como Bozhovich, Rubstein e Abuljanova que marcaram a psicologia soviética por meio de uma concepção de homem fundamentada numa visão dialética de origem marxista. Porém, o autor foi além das idéias desses autores empreendendo um esforço teórico que se traduziu na construção de um universo conceitual complexo do qual se depreende a especificidade ontológica da subjetividade. Nesse trajeto, ele transcendeu o nível descritivo que associa a subjetividade a uma dimensão estática e universal e enfatizou o nível explicativo abarcando o caráter variável e dinâmico da constituição subjetiva.

A compreensão da subjetividade fundada no enfoque histórico-cultural pressupõe a superação das dicotomias tradicionais sobre as quais se apoiou durante muito tempo a psicologia: indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, interativo-intrapsíquico etc (GONZÁLEZ REY, 1998). De fato, o autor rompe com o paradigma positivista, assim como com as representações a-históricas, supra-individuais e fragmentadas da subjetividade que fazem parte da tradição do pensamento psicológico. Dentro desse espírito ele define a **subjetividade** como:

A organização dos processos de sentido e significações que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na

personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 1999a, p.108).

Dessa conceituação inicial é possível depreender as principais características da subjetividade humana:

- A subjetividade se expressa simultaneamente e de forma diferenciada no sujeito concreto e nos espaços sociais.
- A subjetividade tem um caráter histórico-cultural.
- A subjetividade se expressa como um sistema em constante desenvolvimento.

Apoiado nesses pressupostos o autor definiu uma série de categorias, entre elas: **subjetividade social, subjetividade individual, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo** (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989; GONZÁLEZ REY, 1998, 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2005) que serão explicitadas a seguir.

O autor no livro **Sujeito e subjetividade** (2003b) reconhece que:

Um aspecto complexo para as representações atuais no conhecimento psicológico é como articular os processos de subjetivação dos espaços sociais e individuais sem antropomorfizar os espaços sociais e sem reduzir a gênese da subjetivação aos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 204).

O conceito de **subjetividade social** reflete a busca do autor para lidar com esse desafio teórico de explicar a forma como os processos de subjetividade social e individual se produzem e se articulam. Na definição do conceito de **subjetividade social** o autor não apenas demonstra o caráter social do psiquismo, mas coloca em relevo a humanização dos fenômenos sociais:

No nosso esforço por desenvolver uma representação subjetivada do social que transcenda o social como o externo, ou como a dimensão interativa com um outro individual, integramos em uma relação complexa o indivíduo e o social em uma dimensão subjetiva da qual ambos são momentos constitutivos e constituintes: a subjetividade social, a qual definimos como [...] o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta (GONZÁLEZ REY, 2002, p.30).

A citação anterior evidencia que ao introduzir o conceito de subjetividade social, González Rey redimensiona a relação sujeito-sociedade baseado numa perspectiva teórica diferente na qual o individual e o social não constituem uma dicotomia, mas, pelo contrário, constituem-se reciprocamente. Isso pressupõe que para o autor, o homem é

simultaneamente produto e produtor de um determinado contexto histórico-cultural. Com essa constatação, ele enfatiza que a constituição complexa da subjetividade humana é inseparável da condição social do homem. Sendo assim, a definição do caráter subjetivo de um processo ou ação não acontece a partir do seu caráter interno ou externo, mas a partir do espaço de sentido e significação em que se gera a expressão: no sujeito concreto ou no espaço social onde atua (GONZÁLEZ REY, 2002).

Para ilustrar a complexidade de um sistema como a **subjetividade social**, o autor traz um exemplo sobre o contexto educativo:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares etc., que se integram com elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.203).

A citação anterior evidencia que sob a ótica de González Rey, os processos sociais são processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte, e, simultaneamente, constituído (GONZÁLEZ REY, 2003b). Nessa perspectiva dialógica e dialética da subjetividade humana, a **subjetividade individual** não fica restrita a uma dimensão intrapsíquica, pois é reconhecida na processualidade dos sistemas sociais em que o sujeito vive. Tendo em vista esses princípios, o autor traz a seguinte definição para a **subjetividade individual**:

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.241).

Tomando como referência a citação anterior, é possível dizer que a **subjetividade individual** define-se somente dentro do tecido social no qual o sujeito está inserido. Porém, outro aspecto importante enfatizado pelo autor é que, apesar da **subjetividade individual** se constituir no cenário social, o sujeito não se dilui nesse social. A realidade não determina o homem de maneira imediata como reflexo do que acontece fora dele, pois o sujeito não fica à mercê do social a partir de uma submissão incondicional. Segundo González Rey (2003a, p. 109):

Os objetos, fenômenos e acontecimentos da realidade social não afetam o desenvolvimento subjetivo desde sua condição externa, senão por sua expressão em termos subjetivos, o que não significa que o real tenha um papel passivo, mas sim ativo em termos do sistema em que se constitui. A subjetividade se afeta por

aqueles eventos cujos efeitos são traduzíveis a suas formas constitutivas. A influência do externo nunca será definida por sua condição “objetal”, mas sim por um processo de relação onde o externo se faz compatível com o subjetivo. A compatibilidade não quer dizer coincidência, mas a possibilidade de tomar valor nas formas qualitativas que caracterizam a organização subjetiva.

A importância que o autor outorga à categoria **sujeito** revela a sua intenção de considerar o psiquismo do homem sem perder de vista a sua condição histórico-social, mas também sem retornar ao individualismo (ao sujeito transcendental da fenomenologia que separa o homem da história e do seu mundo real) (GONZÁLEZ REY, 2003b). Na seguinte citação, González Rey define o papel da categoria **sujeito** nos processos da subjetividade individual:

Um dos momentos essenciais de subjetividade individual, que define com força sua natureza processual, é representado pelo sujeito, que constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.241).

Porém, a categoria **sujeito** não tem uma função restrita aos processos da subjetividade individual. O **sujeito** ocupa uma posição central na teoria do autor, pois representa um canal de integração entre os dois níveis diferentes de constituição da subjetividade: o social e o individual. Sobre esse ponto o autor escreve:

A definição de um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais, como dos individuais (GONZÁLEZ REY, 2003 b, p. 235).

Com essa concepção de **sujeito**, o autor explicita a sua rejeição à idéia do sujeito racional, universal e ideal que inspirou boa parte das construções éticas, políticas e religiosas do pensamento ocidental e que continuam muito arraigadas até hoje (González Rey, 2003 b). Segundo o autor:

Durante muito tempo a idéia do sujeito esteve ligada a um princípio universal de inteligibilidade, consciência e ordem, que são alguns dos atributos que caracterizam o sujeito racional e intencionalmente definido dentro de algumas tendências filosóficas da modernidade, fortemente influenciadas pelo racionalismo cartesiano (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.221).

Ao rejeitar essa concepção de sujeito supramencionada, o autor enfatiza o caráter ativo e singular do sujeito que responde ativamente a tudo que lhe acontece em decorrência da sua trajetória única e pessoal. Para González Rey (2003b), quando se estudam

as funções e os processos relativos ao desenvolvimento humano sem considerar o sujeito inviabiliza-se uma compreensão do seu caráter subjetivo, fato este que ele reconhece em relação aos processos de aprendizagem:

Assim, quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.237).

Considerar a aprendizagem como processo de sentido implica em reconhecer que o conhecimento está sempre atravessado pela subjetividade de quem o produz. Nos processos de aprendizagem o **sujeito** está comprometido simultaneamente com a sua personalidade (que representa os elementos de sentido de toda expressão individual), como também com as características do contexto social da escola que, por sua vez, define outros elementos de sentido. A alquimia entre os elementos de sentido do próprio **sujeito** e os elementos de sentido do espaço social é que vai configurar o âmbito subjetivo da ação do sujeito em relação aos processos de aprendizagem.

A categoria **sujeito** está relacionada à ação, à participação, pois o sujeito está sempre situado em uma determinada prática social. Nesse sentido, para o autor:

A ausência da categoria sujeito impediu, e continua impedindo, visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais, as quais não toleram as manifestações altamente personalizadas, aspectos que começam a revelar-se de forma cada vez mais clara em diferentes investigações empíricas (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.238).

A educação, como prática social, freqüentemente faz transparecer com clareza o que o autor explicita na citação anterior a partir da padronização que anula as diferenças e impede que cada aluno se manifeste em sua singularidade. Para Freire (2003, p.95-97):

Os programas de ensino padronizados dão pouca autonomia para que professores e alunos reinventem o conhecimento existente [...] o currículo padrão, o currículo da transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores.

A condição de integração e ruptura que caracteriza a relação entre o **sujeito** e a **subjetividade social** é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. A atuação do sujeito é fundamental no sentido de gerar novas opções dentro da trama social em

que atua ao romper com os limites imediatos que o contexto social parece impor (GONZÁLEZ REY, 2003b). Esse autor faz alusão a essa questão da seguinte forma:

O sujeito é a expressão da flexibilidade da consciência crítica. Não tem projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços da subjetividade social dentro dos quais atuam. Sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais se tornam conservadores (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.234).

A plasticidade inerente à rica construção teórica de González Rey permite a sua constante revisão em função dos avanços teóricos e das constatações empíricas, fruto de estudos diferenciados que o autor realiza. A categoria **sujeito** que o autor definia como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, foi ampliada no livro *Sujeito e Subjetividade*, no qual o autor reconhece o sujeito também como o sujeito da emoção. Para o autor, “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.236).

Em decorrência dessa constatação, a emoção passa a ser considerada pelo autor como um dos registros mais importantes da subjetividade humana. O lugar central ocupado pela emoção na teoria do autor permite que ele, baseado em Vygotsky, redimensione o conceito de pensamento e linguagem a partir da superação da dicotomia afeto-cognição. Em relação ao pensamento, ele afirma:

O sujeito é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.235).

Já em relação à linguagem, ele expressa o seguinte:

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente [...]. A linguagem aparece em nível individual cheio de sentido subjetivo, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.236).

Ao propor uma representação diferente da categoria **sujeito** inspirada na compreensão do indivíduo em sua subjetividade, González Rey enfatiza a impossibilidade de definir os processos subjetivos de forma isolada, fora da expressão diferenciada de quem os expressa (GONZÁLEZ REY, 2002a). Essa constatação impulsionou o autor a redimensionar a

categoria **personalidade** que, juntamente com o sujeito, representa os dois momentos essenciais que se integram na constituição da **subjetividade individual**:

A categoria de sujeito nos permitiu o trânsito até uma compreensão da personalidade como sistema em desenvolvimento, comprometido de forma simultânea com a história do sujeito e com sua condição social atual, momentos ambos constitutivos da subjetividade individual, e que permitem a construção desta em sua relação inseparável com a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002a, p.33).

Na citação anterior, o autor revela como, sob o enfoque histórico-cultural, **a personalidade** perde o seu caráter intrapsíquico e invariável ao ser entendida como o sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do **sujeito** concreto. Dessa forma, ele nega a concepção de **personalidade** como um conjunto de traços universais susceptíveis de serem medidos por testes psicológicos que não consideram as trajetórias individuais e diferenciadas de cada sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002b).

Para González Rey, a **personalidade** tem uma plasticidade que garante um dinamismo, um movimento constante, uma capacidade geradora de sentido que expressam a sua característica mais marcante: sua natureza processual permanente. Todos esses aspectos ele expressa na seguinte definição da **personalidade**:

A personalidade é uma organização dialética que existe não como uma realidade acabada, senão como um processo permanente de desenvolvimento no qual estão implicados seus diferentes sistemas constitutivos atuais. Este processo encontra formas novas de organização que dependem da riqueza, das contradições e das barreiras que caracterizam as diferentes situações sociais pelas quais o sujeito vai transitando. Tais situações adquirem sentido subjetivo como momento da própria história do sujeito individual, e dentro desta última alcançam sua verdadeira dimensão subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003a, p.115).

Na citação anterior, o autor considera que apesar da **personalidade** ser o nível de organização da **subjetividade individual**, ela se expressa e se re-configura diante das diferentes situações relativas à vida social do **sujeito**. Com essa definição de **personalidade**, González Rey designa ao **sujeito** o papel de protagonista e o retira da situação de coadjuvante na situação social. Ao recuperar a sua condição produtora de sentido, ele outorga ao **sujeito** a capacidade de integrar o social a partir da sua história ontogenética única.

Com o objetivo de dar conta de alguns tipos de unidades que expressassem a natureza personológica do sujeito historicamente construída sem cair na concepção fragmentada de traços universais, González Rey começou a trabalhar com a categoria de **configuração subjetiva**. Em outra definição de **personalidade**, o autor expressa a importância dessa categoria:

A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito. É daí que a personalidade não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido, que é uma condição para que ele apareça. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal (GONZÁLEZ REY, 2003b, p.259).

Ou seja, a **personalidade** não é porosa, ela não absorve tudo indiscriminadamente. O **sujeito** é ativo em cada nova situação, gerando, ou não, **sentidos subjetivos** sobre os eventos sociais que participa a partir da sua condição individual e singular. González Rey (2003b, p.259-260) utiliza a situação de um aluno em sala de aula para ilustrar esse aspecto fundamental da **personalidade**:

A personalidade de um aluno em sala de aula aparece nas configurações que caracterizam sua produção de sentido nesse espaço, e não pelas condutas que o caracterizam ali. Todas as manifestações de um aluno na aula estão relacionadas entre si pelo sentido que a sala de aula tem para ele. Assim, por exemplo, a indisciplina de um aluno na escola não está separada de seu nível de integração em sala de aula, de seu rendimento acadêmico, de sua percepção sobre o nível de aceitação que a professora tem dele etc. Todos esses aspectos são elementos de sentido da configuração subjetiva em que se expressa o sentido subjetivo da atividade escolar para o aluno.

Como é possível constatar nesse exemplo dado pelo autor, o caráter auto-regulado e sistêmico da **personalidade** “filtra” a dimensão social que não se mantém influente como fato externo, mas é absorvida por esse sistema dentro do qual se expressa só aquela parte do mundo que tem um sentido para o **sujeito**. Isso supõe que apenas o que resulta relevante na constituição subjetiva do sujeito passa a fazer parte da sua **personalidade** (González Rey, 1998a). O que foi dito anteriormente, demonstra a complexa representação dialética que o autor estabelece entre o real e o subjetivo, na qual a categoria **configuração subjetiva** exerce uma importante função, como é possível constatar na seguinte definição do autor:

As configurações não se constituem como expressão de uma lógica do “interno” e do “externo”, senão como expressão de uma lógica onde o interno e o externo se integram dando lugar a um novo processo, onde o interno se externaliza permanentemente e vice-versa. As configurações são unidades constitutivas da personalidade que respondem a sua constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003a, p.118-119).

A complexidade das **configurações subjetivas** deriva da multiplicidade de elementos que a constituem e da variabilidade permanente de alguns elementos em função da diversidade de situações vivenciadas pelo **sujeito**. Porém, esses núcleos de sentido de elevada

variabilidade se organizam ao redor de núcleos de sentido mais estáveis que seriam as **tendências orientadoras da personalidade**². Isso supõe que as **tendências orientadoras da personalidade** são **configurações subjetivas** que ocupam um lugar prioritário na **personalidade**. Mas, é importante frisar que mesmo as **configurações subjetivas** mais estáveis não são fixas nem rígidas, pois, dependendo do contexto de expressão da pessoa, podem revelar **sentidos subjetivos** altamente diferenciados (GONZÁLEZ REY, 2003b). Segundo o autor, a categoria **configuração subjetiva** expressa:

[...] a constituição subjetiva dos distintos tipos de relações e atividades que caracterizam a vida social da pessoa. As configurações são categorias complexas, pluridimensionais que representam a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo homem (GONZÁLEZ REY, 2003a, p.118).

Tendo em vista o papel central da categoria **sentido subjetivo** para compreender a constituição subjetiva do sujeito e como ela representa o foco do presente trabalho, será aprofundada, a seguir, na segunda parte deste capítulo.

2.1.2 A categoria sentido subjetivo

A categoria **sentido subjetivo**³ representa o eixo central da Teoria da Subjetividade sob uma perspectiva histórico-cultural. O **sentido subjetivo** expressa a especificidade ontológica da subjetividade, pois representa a mola propulsora da sua capacidade autogeradora. González Rey desenvolveu essa categoria baseado em Vygotsky para quem o sentido representa uma formação psíquica que integra a personalidade e a compreensão da palavra. Nas palavras de Vygotsky:

O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que possui inúmeras zonas que variam na sua estabilidade (VYGOTSKY apud GONZÁLEZ REY, 2001a, p.15).

O sentido, apesar de inicialmente estar associado à palavra, marca a intenção de Vygotsky (1934/2001) de utilizar uma categoria que possibilite visualizar a complexidade da psique humana. Isso fica evidente na diferenciação que ele faz entre sentido e significado:

² A categoria **tendência orientadora da personalidade** foi elaborada por González Rey e Mitjáns Martínez (1989) para designar o nível superior da hierarquia motivacional da personalidade, ou seja, “o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas direções principais de sua vida” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

³ Categoria nova que tem sido utilizada em outras investigações, como no estudo do sentido subjetivo dos transtornos de comunicação (COELHO, 2004), no estudo do sentido subjetivo do aprender (BEZERRA, 2004) e no estudo do sentido subjetivo da dança para cadeirantes (ÁVILA, 2005).

O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Em diferentes contextos, o sentido de uma palavra muda. Ao contrário, o significado é, comparativamente, um ponto fixo e estável que permanece constante com todas as alterações no sentido da palavra, que são associadas com seu uso em diferentes contextos (VYGOTSKY apud GONZÁLEZ REY, 2001a, p.15).

González Rey (2001a), inspirado na definição de sentido de Vygotsky, destaca alguns aspectos relevantes:

- **O sentido especifica os fenômenos psíquicos humanos, *status* que nos permite marcar o trânsito da psique natural à psique histórico-social.** Isso supõe que a produção de sentido é um aspecto essencial na produção da subjetividade. Nenhuma solicitação externa é inerente ao meio, mas está determinada pela produção de sentido do sujeito no seu embate nas situações que vivencia. Todo momento de vida é, de fato, subjetivado. Nesse processo participam os sentidos produzidos pela ação do sujeito relacionados à sua história particular e ao contexto histórico-cultural onde está inserido. O sentido é uma produção singular do sujeito concreto que revela a especificidade da subjetividade humana que se desenvolve nas condições de determinada cultura.

Para González Rey (2004, p.21-22):

O sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade, com o que se supera o determinismo mecanicista de situar as causas do desenvolvimento em determinantes *a priori* do momento atual da pessoa, como se a trajetória do sujeito no processo de viver uma experiência não tivesse nenhuma significação. Não existe nenhuma organização ou elemento que *a priori* determine a expressão do sujeito em uma situação concreta.

- **A construção de sentido marca a constante processualidade da subjetividade.** O caráter dinâmico e fluido que Vygotsky (2001) associa ao sentido reflete a sua visão complexa da psique que é capaz de dar conta de tudo que envolve cada momento de um processo de subjetivação individual e social. O processo de individualização da experiência pessoal e do sistema de influência do contexto revela o movimento contínuo da psique humana.

Segundo González Rey (2001a, p.17):

A definição de sentido está claramente orientada a uma representação ontológica diferente da psique humana, vista como sistema processual complexo que responde e se define dentro de registros histórico-culturais altamente modificáveis e irregulares.

- **O sentido articula de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual.** Esse aspecto define o sentido como ponto de integração dialética entre o histórico e o atual. González Rey (2004, p.17) escreveu:

Os sentidos subjetivos integram-se em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processos históricos de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamento.

- **O sentido passa a ser uma formação psíquica que integra a personalidade e a compreensão da palavra, portanto, o sentido integra de forma fluida o cognitivo e o afetivo dentro de uma mesma definição qualitativa.** A concepção de Vygotsky retira o conceito de sentido dos marcos de uma atividade unilateral, voltada exclusivamente para os processos semióticos e acentua o caráter sistêmico dessa formação psicológica que abarca numa unidade o afetivo e o cognitivo. Isso supõe que para Vygotsky, a unidade afeto-cognição forma um sistema dinâmico de sentidos e ocupa um lugar central dentro da representação do sistema da psique. Sobre esse ponto González Rey (1989, p.33) comenta:

É evidente que, por sua própria natureza, todos os elementos que se integram nas funções da personalidade têm uma natureza cognitivo-afetiva. O homem se apóia nesta natureza para regular todas as esferas do seu comportamento. É praticamente impossível representarmos um processo ou fato psicológico puramente afetivo ou puramente cognitivo. A separação do cognitivo, que tão facilmente se estabeleceu na literatura científica, é praticamente impossível de obter no funcionamento normal do homem.

Tendo em vista os aspectos centrais considerados por Vygotsky na sua definição de sentido, González Rey amplia a visão desse conceito além da palavra e desenvolve a categoria **sentido subjetivo** com o intuito de marcar a relação indivisível entre a produção de sentidos e os múltiplos espaços de configuração subjetiva, tanto sociais quanto individuais. Além disso, ao redefinir o termo **sentido** de Vygotsky para **sentido subjetivo**, González Rey almejava enfatizar o caráter subjetivo dessa categoria para diferenciá-la do termo **sentido pessoal** de A.N. Leontiev. Esse autor, depois da morte de Vygotsky, desenvolveu o termo **sentido pessoal** que ficou limitado à dimensão da atividade que, para esse autor, representava o cenário dentro do qual se desenvolviam as diferentes categorias psicológicas (GONZÁLEZ REY, 2001a). Para González Rey, o **sentido subjetivo** representa

sempre um momento de síntese que revela uma nova qualidade de uma experiência concreta (GONZÁLEZ REY, 2001a). Partindo desse princípio geral, o autor traz a seguinte definição para a categoria **sentido subjetivo**:

Os sentidos subjetivos são expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações subjetivas que acompanham os diferentes tipos de atividades humanas (GONZÁLEZ REY, 2006, p.35).

Nessa citação González Rey enfatiza que o **sentido subjetivo** sempre representa a integração de processos simbólicos e emocionais que legitimam o que o sujeito experimenta psicologicamente em cada nova situação que vivencia. Essa complexa combinação de emoções, significados e símbolos traduz a rota singular de cada sujeito e por isso nunca expressa uma linearidade em relação à alguma situação objetiva imediata. Para ilustrar a complexidade da produção de **sentidos subjetivos**, González Rey (2001a, p.19) traz um exemplo da situação escolar:

Assim, por exemplo, a produção de sentido de uma criança na escola integra elementos de sentido provenientes de campos muito diversos de sua experiência, como por exemplo, relacionados com a sua raça, gênero, condição social, físico etc, os quais se integram no sentido que a escola e a aprendizagem têm para ele, aparecendo nas suas diferentes atividades escolares sem a menor evidência sobre sua presença, nem para criança, nem para quem está à sua volta. O sentido aparece nas emoções dominantes da criança, suas formas de significar, e o uso de seus recursos simbólicos nas diferentes atividades escolares. Todas essas expressões formam parte do sentido subjetivo da escola e, caracterizam subjetivamente as diversas atividades concretas do escolar incluindo suas próprias produções e criações.

Tomando como referência a citação anterior, podemos afirmar que para González Rey a aprendizagem não se produz em função de um acúmulo de informações, mas pela produção de sentido do aluno em relação às atividades escolares e acadêmicas. O conteúdo trabalhado pelo professor só será significativo para o desenvolvimento do aluno ao se converter em um **sentido subjetivo** que está sempre associado à emocionalidade. A ausência de sentido subjetivo no processo de aprendizagem esvazia a tarefa educativa e converte o aluno em um mero receptor de informações. Um momento inseparável da produção de sentido na experiência escolar é o fato do aluno converter-se ou não em sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo González Rey (2001a, p.20):

Quando o espaço social quer impor a produção de sentido constante entre seus membros, a qual passa por momentos de negação, contradição e rechaço nas relações sociais, termina abortando os processos necessários de maturação emocional de seus membros, levando a outros campos os processos de produção de sentido, os quais aparecem nas drogas, no delito, ou simplesmente nas “patologias mentais”.

Na citação anterior, o autor evidencia que a possibilidade de constituir **sentido subjetivo** no processo de desenvolvimento é condição *sine qua non* para a saúde mental do sujeito. A existência humana está indubitavelmente relacionada a um processo constante de produção de sentido que funciona como um colorido especial que cada um dá para a própria vida e que se converte em um impulso para o desenvolvimento de projetos pessoais. Um desenvolvimento saudável implica a possibilidade de em dado momento poder constituir configurações espontâneas da experiência que reflitam valores contrários aos desejados socialmente.

Os **sentidos subjetivos** têm diferentes formas de expressão. Eles podem se expressar como um sentido configural (que aparece no contexto de ação do sujeito) ou por meio de uma configuração subjetiva que representa um sistema de sentidos que tem uma determinada estabilidade no espaço da organização subjetiva. É precisamente essa segunda dimensão o objeto central da nossa pesquisa. Interessa-nos prioritariamente compreender o **sentido subjetivo da aprendizagem** que o aluno criativo pesquisado constituiu e que tem relativa estabilidade na sua personalidade.

Toda produção conjuntural de sentidos implica configurações subjetivas diversas (GONZÁLEZ REY, 2001). Porém essa afirmação do autor não permite que se estabeleça uma relação direta entre a constituição de **sentido subjetivo** e as configurações subjetivas do sujeito:

Ao definir que as configurações subjetivas participam de todo o processo de produção de sentido, as definimos como elementos constituintes dessa produção, mas não como determinantes desta, pois o contexto e o próprio pensamento do sujeito comprometido dentro de um cenário que tem sentido para ele/ela, são vias de produção de sentido que caracterizam toda atividade humana (GONZÁLEZ REY, 2001, p.22).

Portanto, como já foi salientado na primeira parte deste capítulo, as configurações subjetivas não representam estruturas rígidas que, de forma estável e imutável, acompanham o sujeito. Existem momentos em que o sujeito tende à ruptura de alguma configuração mais estável, produzindo **sentidos subjetivos** imprevisíveis que podem promover conseqüências no equilíbrio do sistema configuracional. Da mesma forma que o sujeito não está determinado pelas representações sociais e pelo senso comum, ele também não está determinado pelas configurações subjetivas da sua personalidade.

A categoria **sentido subjetivo** expressa a plasticidade da teoria da subjetividade de González Rey (2001). A sua visão integradora da psique possibilita uma

compreensão de seus diferentes processos em um outro nível qualitativo, que implica o próprio homem em sua condição de sujeito desse processo. Essa redefinição promove desdobramentos para uma revisão de temas fundamentais para o desenvolvimento, como o tema da aprendizagem, que será tratado a seguir na última parte deste capítulo.

2.3 A aprendizagem como processo de produção de sentido

A aprendizagem é um tema que tem sido explorado amplamente pela psicologia. Um importante conjunto de autores dedicou seus estudos à compreensão desse processo, o que resultou em um número significativo de teorias relacionadas ao tema. Isso explica a variedade de definições associadas ao conceito de aprendizagem, entre elas: condicionamento, adaptação a novas situações, aquisição de informação, construção de novos significados, construção de novas estruturas cognitivas, auto-realização etc. Ausubel (1980) chama atenção para o fato de que grande parte desses autores tenha estudado o tema da aprendizagem sem considerar a especificidade da situação de aprendizagem na qual o sujeito está inserido. Nesse sentido, gostaríamos de marcar que a presente pesquisa versa sobre a **aprendizagem escolar**.

Para sustentar esse estudo optamos pelo enfoque histórico-cultural. O tema da aprendizagem não ocupou lugar central na teoria de Vygotsky (1997, 2001, 2003). Porém, as suas contribuições teóricas sobre o desenvolvimento da psique humana tiveram tantas implicações para a aprendizagem que, muitas vezes, a sua teoria é concebida erroneamente como uma teoria da aprendizagem. Inspirados nas contribuições de Vygotsky, um conjunto de autores tem se debruçado sobre esse tema. Elegemos as contribuições de González Rey (1998b, 1999a, 1999c, 2001c, 2003c) por acreditar que a teoria da subjetividade do autor na medida em que subverte uma concepção atomista e fragmentada do homem e oferece uma visão explicativa, dinâmica e complexa da subjetividade humana, converte-se em uma ferramenta útil para a compreensão dos processos da aprendizagem escolar.

González Rey (2003c), ao desenvolver a categoria **sentido subjetivo** busca aplicá-la não apenas ao desenvolvimento de uma teoria geral da subjetividade, mas também a diferentes campos da psicologia aplicada como a área da aprendizagem. Para o autor:

A aprendizagem na literatura psicológica tem sido tratada essencialmente em uma perspectiva cognitiva ou psicológica, como foi a perspectiva piagetiana. No tema da aprendizagem tem sido dominante a ênfase nos aspectos intelectuais e lógicos desse processo, no qual incluímos, desde as tendências centradas na inteligência, até as cognitivas, que enfatizam a aprendizagem como processamento de informação. A outra área que tem dominado o tema da aprendizagem desde as teorias educativas é

a didática, a qual tem feito especial ênfase nos métodos e tecnologias aplicados ao ensino. (GONZÁLEZ REY, 2003c, p.78)

A ênfase sobre os aspectos lógicos e intelectuais contribuiu para uma visão unilateral que restringiu a função da aprendizagem à adaptação. Apesar de muitos autores reconhecerem o papel da afetividade e da motivação na aprendizagem, estes aspectos geralmente ocupam um lugar secundário na constituição desse processo. Ao não priorizar o sujeito e os processos subjetivos na compreensão da aprendizagem, a natureza histórico-cultural desse processo também é desconsiderada e a aprendizagem fica limitada a uma dimensão intrapsíquica relacionada a um sujeito universal. Nessa outra concepção de homem e de subjetividade que assumimos no presente trabalho, a aprendizagem perde a conotação instrumentalista ao ser reconhecida como um processo complexo que implica o sujeito que aprende. Isso pressupõe que, a partir desse paradigma, os aspectos emocionais e interativos não podem ser ignorados no desenvolvimento desse processo. Segundo González Rey (1998b, p.23):

O resgate dos aspectos afetivos e sociais fazemos a partir da legitimação do conceito de subjetividade desde uma perspectiva histórico-cultural, que nos permite situar a aprendizagem como uma função do sujeito que aprende, comprometido com as diferentes formas de subjetividade social que caracterizam o meio em que se desenvolve.

A partir da citação anterior é possível perceber como o autor, inspirado no enfoque histórico-cultural da aprendizagem, supera as concepções naturalista e comportamentalista ao analisar a aprendizagem baseado numa perspectiva que não se limita nem ao indivíduo nem ao contexto social, mas estabelece uma relação dialética entre essas duas dimensões.

Vygotsky (1997) denuncia o caráter dicotômico dos enfoques tradicionais da psicologia que isolavam as dimensões cognitiva e afetiva convertendo o pensamento em uma função autônoma:

Entre os maiores defeitos dos enfoques tradicionais da psicologia foi o isolamento do intelecto dos aspectos volitivos e afetivos da consciência. A inevitável consequência do isolamento dessas funções foi a transformação do pensamento numa função autônoma [...] O pensamento foi divorciado da vitalidade completa da vida, dos motivos, interesses e inclinações do pensamento individual (VYGOTSKY apud GONZÁLEZ REY, 2003c, p.80).

A partir dessa consideração, Vygotsky aproxima o pensamento dos motivos e aspirações do sujeito, o que supõe considerar o pensamento como uma função de sentido para aquele que pensa. Os aspectos emocionais e simbólicos se estabelecem a partir de uma unidade, o que converte a função de pensar numa função singular e criativa. Nessa nova

perspectiva, Vygotsky redimensiona o lugar do sujeito nesse processo ao reconhecer no pensamento o sujeito que pensa. Para González Rey (2003c, p.80):

O pensamento definido como processo de produção de sentido, reivindica o sujeito e a subjetividade, portanto é uma função diferenciada que caracteriza a posição do sujeito dentro dos espaços discursivos de sua vida social. Esse sujeito esboçado por Vygotsky em sua complexidade, não representa as vozes que o acompanharam em sua história, mas a produção de uma nova voz, a do sujeito, com independência de que esta voz seja atravessada e influenciada de forma constante pelos processos simbólicos que caracterizam os diferentes espaços sociais em que vive o sujeito.

Tendo como referência a análise integradora de Vygotsky sobre o pensamento, González Rey estabeleceu uma relação entre aprendizagem e sentido ancorada na teoria da subjetividade, que subverte as teorias clássicas da aprendizagem ao reconhecer nesse processo a complexidade de sua condição subjetiva. Sobre esse ponto, ele escreve:

Considerar o pensamento uma função de sentido, nos conduz a considerar a aprendizagem como um processo de sentido, o que implica considerar o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos neste processo, os quais não estão microlocalizados na sala de aula. Através da categoria sentido, que aparece como uma produção subjetiva, se integram em cada momento concreto de ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos, e em outros espaços de sua história pessoal, o qual coloca o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003c, p.81).

Ao não ceder a uma visão cognitivista da aprendizagem, González Rey (2003c) outorga às emoções um lugar central na definição teórica da aprendizagem, enfatizando o eixo subjetivo-dialógico desse processo. Porém, a consideração da unidade afeto-cognição permite que ele não caia novamente numa visão unilateral. Ele reconhece a importância vital dos processos simbólicos para a aprendizagem, mas acredita que eles se estabelecem numa trama indissolúvel com os processos emocionais. Isso fica evidente na seguinte citação do autor:

Quando o escolar está na aula, suas operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação que constitui com o seu professor e com o resto dos alunos. O professor é parte essencial da disciplina, e as relações com os alunos representa uma importante motivação para a disciplina, por isso a socialização é um momento essencial de todos os processos implicados no desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 1998b, p.23).

Como é possível observar, para González Rey a aprendizagem não é um ato instrumental, mas um processo subjetivo essencialmente interativo. As capacidades individuais comprometidas no processo de aprendizagem entram em jogo dentro dos diferentes sistemas de relação que se estabelecem na escola. Os valores e níveis de desenvolvimento individual dos alunos estão relacionados à convergência entre a

subjetividade social da instituição e o bem estar vivenciado pelo escolar nas diferentes relações que estabelece (GONZÁLEZ REY, 1998b). Isso supõe que a vivência escolar é configurada de forma singular e se constitui diferentemente na personalidade de cada educando intervindo ativamente no seu desempenho escolar. O aluno não está sozinho no processo de constituição do **sentido subjetivo da aprendizagem**, pois este se apóia, fundamentalmente, não apenas na sua história pessoal, mas, também, no conjunto de interações que estabelece. A socialização cumpre então um importante papel nos processos de aprendizagem. Porém, um ponto importante que deve ser ressaltado é que para González Rey (1998b, p.23) “a socialização não é apenas a interiorização das normas sociais, é, sobretudo, o desenvolvimento progressivo das potencialidades de comunicação e integração com os outros” Não obstante, para o autor, o social na escola se apresenta como:

Um sistema de regras rígidas orientadas à eliminação das diferenças individuais, buscando a subordinação absoluta dos interesses do aluno aos objetivos da aprendizagem. Esta ideologia de subordinação e da passividade dominante na escola reproduz esses mesmos atributos nos diferentes níveis da organização social, e conserva uma dicotomia entre o individual e o social que, em nossa opinião, é responsável por muitos dos transtornos do escolar dentro da instituição educativa (GONZÁLEZ REY, 1998, p.24).

O reconhecimento da aprendizagem como processo de sentido promove repercussões em nível didático ao revelar uma compreensão distinta do sujeito aprendente, que não renuncia ao seu caráter ativo e subjetivo e, por isso, não pode se limitar a estratégias reprodutivas e passivas frente aos desafios que a escola lhe impõe. A consideração dos processos subjetivos envolvidos no ato de aprender promove uma ruptura com a visão unidirecional centrada no professor que o coloca como norteador de um processo que é administrado de fora. Para González Rey (1999a, p.111), reconhecer a função subjetiva da aprendizagem significa considerar que:

O caráter que uma influência possuirá para o desenvolvimento humano dependerá muito de seu sentido subjetivo, o qual não está contido na influência em si mesma, como seu atributo universal, mas aparece como resultado da complexa interação entre uma experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-la.

Fica evidente que para o autor o **sentido subjetivo da aprendizagem** não se refere a um sentido ideal de um sujeito epistêmico universal. A constituição de sentido subjetivo acontece em sujeitos concretos, enraizados numa cultura, em determinadas relações sociais e em certas situações. O **sentido subjetivo do aprender** é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem. Sendo assim, a constituição de **sentido subjetivo** é vital para que o aluno

possa implicar-se na atividade que está realizando. O **sentido subjetivo** não é algo que pode ser pré-construído pelo professor. Essa é uma tarefa que ninguém pode fazer pelo aluno, porque o **sentido subjetivo** relaciona-se com uma aproximação particular com a realidade. Ou seja, o **sentido subjetivo da aprendizagem** não pode ser dado pelo outro, nem pode ser definido *a priori*, pois se configura a partir da história individual do aluno e da sua relação pessoal com a situação de aprendizagem. Isso supõe uma grande variabilidade nas necessidades e interesses próprios, o que inviabiliza a existência de uma necessidade permanente e geral de aprender que atenda a todos indiscriminadamente. Nessa perspectiva:

A aprendizagem deixa de ser um processo reprodutivo para converter-se em um processo produtivo de um sujeito ativo que se implica nele através dos processos de relação que caracterizam o cenário do aprender. O diálogo, a reflexão e a contradição, são elementos essenciais para implicar o sujeito em um clima de aprender. A aprendizagem da criança dentro de suas atividades cotidianas reúne estas características de forma espontânea, entretanto, a aprendizagem institucionalizada com frequência as omite, outorgando ao método e ao professor, um lugar central que impede ao aluno encontrar-se em sua condição de sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999c, p.20).

A aprendizagem se efetiva com a configuração permanente de sentidos e significados que correspondem a processos de subjetivação acionados a partir da emoção do sujeito comprometido nesse processo. Sendo assim, o que transforma o processo educativo em um processo efetivo é a possibilidade de implicação do sujeito aprendente naquilo que a instituição educativa busca oferecer. Se essa via real de produção de **sentido subjetivo** não se constitui, a aprendizagem cai num vazio, pois se converte em uma atividade formal. Isso supõe que, ao refletir sobre o modo como devem suscitar aprendizagens, os pedagogos devem, simultaneamente, interrogar-se sobre o sentido do trabalho escolar para os alunos. Essa idéia torna-se evidente quando González Rey (2003c, p.81) afirma:

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a uma aprendizagem formal, descritiva, rotineira, memorística, que não implica o sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizagem deixam, assim, de ser vistas só como o resultado de problemas intelectuais ou orgânicos e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos da natureza social.

Nessa visão desenvolvida por González Rey (2003c), a aprendizagem depende da trama inseparável entre a condição subjetiva de quem aprende e a **subjetividade social** da instituição educativa. Além disso, para o autor, a **subjetividade social** constituída em nível familiar também influencia no desempenho escolar. A criança na relação com os pais recebe, por intermédio da comunicação ou por outros canais emocionais, as tensões ou alegrias vivenciadas pelos pais na escola, que refletem o **sentido subjetivo** que estes constituíram

sobre a própria experiência escolar. Na seguinte citação, o autor coloca em relevo outros aspectos da subjetividade familiar que participam no desempenho escolar da criança:

Antes do ingresso à escola, a criança está imersa em um sistema de valorações que expressam um conjunto de crenças, valores, e estereótipos, dentro dos quais se desenvolvem suas próprias representações pessoais, entre elas as vinculadas consigo mesmo, e constituem um elemento essencial na formação de sua identidade. Entre os aspectos constitutivos da subjetividade familiar podem ter uma extraordinária significação e ser realmente importantes para o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais nesta etapa, os vinculados com os conceitos de gênero, raça, classe, inteligência, assim como os padrões afetivos e os valores que caracterizam as diferentes relações familiares (GONZÁLEZ REY, 1998b, p. 22).

No parágrafo anterior, González Rey destaca diferentes vias mediante as quais as formas constitutivas da subjetividade social aparecem no processo de aprendizagem. No artigo *El lugar de las emociones en la constitución de lo psíquico: el aporte de Vygotsky* (GONZÁLEZ REY, 2000) o autor refere-se ao conceito de **situação social do desenvolvimento** de Vygotsky que se caracteriza pela “combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psíquico [...]” (BOZHOVICH apud GONZÁLEZ REY, 2000, p.136). Para González Rey, o conceito de **situação social do desenvolvimento** foi um dos conceitos de Vygotsky que expressou uma compreensão complexa do desenvolvimento e o que mais se aproximou a uma concepção de subjetividade, pois nesse conceito ele integra a riqueza dos processos internos, constituídos na história do sujeito, com as influências que caracterizam cada um dos momentos sociais do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2000). Partindo do conceito de **situação social do desenvolvimento**, é possível compreender que o processo de aprendizagem acontece no confronto entre o que se promove na instituição educativa e um sujeito particular que traz para esse contexto a sua história anterior, e, conseqüentemente, as suas necessidades individuais.

O desenvolvimento é vivido diferentemente por cada indivíduo a partir da sua história pessoal e, sendo assim, os processos de aprendizagem não podem corresponder a padrões pré-estabelecidos. O que impulsiona o desenvolvimento é uma necessidade que emana do campo afetivo. E a necessidade universal básica de todo ser humano é o enraizamento social. As atividades humanas acontecem em cenários histórico-culturais e por isso não podem ser compreendidas isoladamente. As estruturas mentais e os processos cognitivos estão intimamente relacionados com as interações que se tem com os outros.

Vygotsky (2003) coloca a vivência como a unidade da situação social do desenvolvimento, pois para ele, na vivência estão representados tanto o contexto, como a

relação afetiva e cognitiva que a criança estabelece com o contexto. Ele enfatiza que o aprendizado acontece antes da entrada da criança na escola. Ou seja, ao entrar na escola a criança traz uma vivência anterior que faz com que ela não chegue zerada a esse espaço. Ela traz na sua bagagem não apenas uma série de conceitos espontâneos, mas também uma série de emoções e significados constituídos nos vínculos estabelecidos nas diferentes situações de aprendizagem informal. Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, a criança vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural (conceitos, valores, idéias, objetos concretos, concepção de mundo etc) a que tem acesso (REGO, 2003). Sobre esse ponto Vygotsky (2005, p.109) escreveu:

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignore este fato está cego.

Sendo assim, a criança leva para a escola a forma como significou a situação de aprendizagem informal e a ela mesma como aprendente em situações espontâneas. Isso caracteriza a sua singularidade e interfere na sua forma de se vincular à situação do ensino formal. O grau de autonomia, a capacidade para lidar com a frustração inerente ao erro, a confiança em si mesmo, a liberdade para criar e se libertar do modelo do outro, o reconhecimento do próprio saber etc, representam características que conformam uma maneira pessoal que cada sujeito desenvolve para aprender. Por isso, o processo de aprendizagem é único para cada sujeito que o vivencia. As informações são transmitidas igualmente para todos, mas o processamento interno é diferente para cada um. Nesse processamento não participam apenas os recursos lógicos do sujeito, mas a sua personalidade como um todo.

A partir dessa constatação, González Rey e Mitjans Martínez (1989, p.35) desenvolveram o conceito de **informação personalizada**:

O homem está imerso em um processo constante de recepção e elaboração de informação em suas relações com o meio, mas nem toda esta informação passará a formar parte do seu repertório de ação como personalidade. A informação que resulta relevante para as operações regulares da personalidade temos denominado *informação personalizada*, a qual está estritamente associada com as motivações do sujeito, o que determina que o próprio processo de sua recepção seja essencialmente ativo, individualizando o sujeito a mesma para os fins de suas operações pessoais.

No conceito de **informação personalizada** os autores enfatizam que a atualização e configuração individualizada da informação é um processo de base motivacional que expressa a singularidade do sujeito a partir da leitura particular que ele faz da realidade. Nesse sentido, esse conceito tem um valor heurístico para a educação:

A educação não pode constituir, em nenhuma de suas esferas, um processo de acumulação de informação, pois a informação que não se integra em sistemas personalizados se conserva como essencialmente reprodutiva e passiva, carecendo de valor para a regulação do comportamento. Esta informação o sujeito não a individualiza, e atua só como normativas externas que orientam linearmente seu comportamento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.37-38).

Esse princípio revela a concepção de aprendizagem do autor que implica considerar a relação entre o cognitivo e o afetivo por uma ótica diferente, compreendendo as operações cognitivas num sistema dentro de um marco motivado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). Nesse sentido, as operações cognitivas e as emoções mantêm uma relação recursiva:

Às vezes, a idéia, a reflexão ou a valoração sobre algo, se constrói sobre as bases das emoções, como manifestação de nossos motivos; em outras ocasiões, as emoções aparecem como resultado de um processo reflexivo e valorativo, que nos conduz a incluir um fato nos marcos de um motivo de nossa personalidade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.38).

O conceito de **informação personalizada** favorece a compreensão do papel da personalidade na aprendizagem. Ou seja, pela análise do processo de personalização da informação podemos visualizar como a **estrutura** e o **funcionamento** da personalidade participam do processo de aprendizagem.

Os **elementos estruturais** representam os conteúdos da personalidade (as motivações, os valores, as concepções de mundo, as necessidades, os projetos) que se organizam em diferentes **configurações subjetivas** e participam ativamente do processo de personalização da informação. Sobre esse ponto, González Rey e Mitjás Martínez (1989, p.118) afirmam:

A forma em que a personalidade traduz a informação recebida pelas influências educativas numa informação relevante para seus processos reguladores, não depende do valor que esta informação contenha [...] mas do sentido psicológico que lhe confere a esta, o qual dependerá muito da forma em que ela seja expressa e da própria pessoa que a expressa.

Os **elementos funcionais** da personalidade, por sua vez, também têm uma participação importante nos processos de aprendizagem. A forma como o sujeito se aproxima e organiza a informação que recebe está relacionada ao funcionamento da personalidade. Os

elementos funcionais representam precisamente a forma como um conteúdo psicológico se manifesta na função reguladora da personalidade. São eles:

- **Rigidez/flexibilidade:** é a flexibilidade ou não do sujeito para reorganizar os distintos conteúdos psicológicos de sua personalidade; representa sua capacidade para alterar decisões, projetos e adequá-los a novas exigências e situações, assim como de modificar alternativas e estratégias de comportamentos concretos.
- **Estruturação temporal de um conteúdo psicológico:** é a capacidade de organização futura de um conteúdo psicológico, a qual representa um elemento essencial para suas potencialidades reguladoras presentes.
- **Mediatização das operações cognitivas nas funções reguladoras:** é a capacidade do sujeito para utilizar de forma ativa e consciente operações cognitivas na regulação do comportamento.
- **Capacidade de estruturar o campo de ação:** é a capacidade do sujeito para organizar alternativas diversas de comportamento diante de situações novas e ambíguas; o sujeito é capaz de configurar as situações e implicar-se nelas, otimizando a informação personalizada relevante que dispõe.
- **Estruturação consciente ativa da função reguladora da personalidade:** o sujeito realiza um esforço volitivo estável, orientado a conscientizar as principais questões associadas à expressão de suas tendências essenciais como personalidade; diante de vivências negativas ou inexplicáveis, o indivíduo se esforça por estabelecer um critério explicativo que lhe permita estruturar seu campo de ação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.26).

Os elementos funcionais da personalidade contribuem para que a aprendizagem aconteça a partir de uma organização **passivo-descritiva** ou **ativo-transformadora**:

O desenvolvimento da flexibilidade, da capacidade de reflexão, da capacidade para estruturar o campo de ação, os interesses e outros aspectos da personalidade, garantem uma orientação **ativo-transformadora** do educando para o conhecimento, convertendo-o em sujeito do processo de aprendizagem, entretanto, a rigidez, a ausência de interesses, a pobreza de reflexão, a insegurança, conduzem a uma orientação **passivo-descritiva** do educando (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.104).

Como é possível observar, para os autores, a estrutura e o funcionamento da personalidade estão no centro da organização da aprendizagem como processo de sentido. A personalidade participa da aprendizagem a partir dos **elementos funcionais** que caracterizam o tipo de organização que o sujeito realiza sobre as informações e por intermédio dos **elementos estruturais** representados pelas **configurações subjetivas** que participam da constituição do **sentido subjetivo da aprendizagem** para o sujeito. Entretanto, como já assinalamos anteriormente, esse **sentido subjetivo** é inseparável dos sentidos subjetivos e significados que aparecem no próprio curso da situação de aprendizagem, os quais estão

muito comprometidos com a qualidade dos processos de comunicação e com a subjetividade social que caracterizam a escola (GONZÁLEZ REY, 1999c).

Nessa concepção, fica evidente que apenas o desenvolvimento cognitivo não garante a aprendizagem, pois ela se define como um processo de base motivacional acionado pelas emoções que promovem a constituição do **sentido subjetivo** e que interferem no grau de implicação do sujeito nesse processo. Se a instituição educativa solicita a condição **passivo-descritiva**, minimiza o papel do sujeito que deve se limitar a reproduzir o professor, e converte o ensino em um processo reprodutivo que não tem nenhum sentido para o aluno. Nessa perspectiva, González Rey e Mitjans Martínez (1989, p.104) assinalam:

Os jovens com orientação **ativo-transformadora** se implicam no processo de aprendizagem, convertendo-o em uma via para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, entretanto, os jovens de orientação **passivo-descritiva** não se implicam de forma necessária e produtiva neste processo, conformando sua informação só para cumprir com uma exigência externa, caminho pelo qual o ensino perde todo seu valor educativo [...].

Nas situações de ensino onde a conformidade é mais valorizada do que a originalidade, é muito provável que a influência educativa não promova no aluno a implicação e o interesse necessários para as atividades desenvolvidas. Conseqüentemente, ele poderá se manter indiferente à ação educativa respondendo a ela de maneira formal. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (1989, p.108):

Esta compreensão do processo de ensino é nociva não só pelas próprias limitações que determinam nos conhecimentos recebidos pelo estudante, mas pelas sérias restrições e danos que cria no desenvolvimento da personalidade, reduzindo os processos de criatividade, iniciativa e decisão nos estudantes, cujas conseqüências têm um valor sistêmico no desenvolvimento da personalidade, a qual direta ou indiretamente se afeta em aspectos essenciais de sua capacidade reguladora.

Se o aluno apenas acomoda, repete, copia e conserva as informações que recebe, ele se limita a aquilo que o professor lhe oferece. Para avançar ele precisa se incluir, personalizar, transformar, ampliar, o que implica algum grau de despreendimento, capacidade de superação, audácia, segurança, confiança no seu potencial etc. Essa constatação evidencia a relação complementar e necessária entre a aprendizagem e o desenvolvimento da personalidade. Na seguinte citação, González Rey e Mitjans Martínez (1989, p.38) esclarecem como se estabelece essa relação:

O conhecimento instaurado como sistema de conteúdos personalizados constitui um sistema vivo e atuante em constante desenvolvimento, sobre cuja base crescem as potencialidades reguladoras da personalidade, tanto na esfera motivacional como na de suas próprias capacidades. Como sistema personalizado, o conhecimento é objeto constante de reflexão, a qual atua como um instrumento permanente de auto-organização e auto-desenvolvimento dos conteúdos da personalidade do sujeito.

Baseando-se na citação anterior, é possível afirmar que a aprendizagem como processo de sentido promove transformações não apenas no sistema de conhecimentos do sujeito, mas também no desenvolvimento da sua personalidade. As influências educativas têm um impacto sobre a personalidade a partir das vivências e reflexões que o sujeito experimenta no espaço escolar.

Nessa perspectiva, podemos considerar a instituição educativa como um dos espaços sociais de constituição e desenvolvimento da subjetividade e da expressão do sujeito. O reconhecimento dessa realidade sugere a necessidade de promover processos de ensino-aprendizagem criativos que contribuam para o desenvolvimento de recursos pessoais que colaborem para a expressão criativa de alunos e professores. Tendo em vista a importância da criatividade para o contexto educacional, este tema será abordado no próximo capítulo que discorrerá sobre o elo significativo entre os processos de subjetividade, aprendizagem e criatividade.

2.2 O elo significativo entre criatividade, subjetividade e aprendizagem

2.2.1 Diferentes abordagens sobre o tema da criatividade.

O interesse pelos problemas da criatividade relativos à sua gênese e desenvolvimento começou no início do século passado. Porém, os estudos sobre esse tema se desenvolveram significativamente nos últimos cinquenta anos atraindo a atenção de especialistas de diversas áreas como psicologia, filosofia, matemática, pedagogia, sociologia, engenharia etc. Esse fato revela que a criatividade passa a ser reconhecida como um processo que não se limita aos domínios das artes e que pode estar presente em todas as atividades humanas (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Porém, a história revela que nem sempre a criatividade foi concebida dessa maneira. Segundo Wechsler (1993), desde os tempos da Antiguidade já havia uma procura pela explicação da criatividade que era vista como uma inspiração divina concedida a poucas pessoas. Essa concepção sofre uma mudança por volta do século XVI, quando a criatividade ao invés de representar um privilégio passa a ser vista como uma forma de loucura. Sobre esse ponto, Wechsler (1993, p.2) destaca: “a espontaneidade do artista, a irracionalidade, a originalidade de pensamento, a ruptura com maneiras tradicionais de agir, levaram e ainda

levam o sujeito criativo a destoar das regras e dos comportamentos estabelecidos e esperados pela sociedade”.

Ainda nesse resgate histórico, a autora relata que a criatividade, num extremo oposto ao da loucura, também foi identificada com uma forma de intuição que revelava um nível de desenvolvimento mais avançado para determinados indivíduos. A origem dessa explicação está relacionada à noção de gênio, surgida no fim do Renascimento para explicar a capacidade criativa de Da Vinci, Michelangelo, entre outros. Os indivíduos criativos não eram mais percebidos como loucos, mas como pessoas saudáveis e altamente capacitadas.

As diferentes definições baseadas em concepções filosóficas que foram atribuídas à criatividade no decorrer da história, já não são mais aceitas dentro da perspectiva científica. Porém, apesar de ultrapassadas, muitas dessas definições continuam presentes no senso comum, no qual a criatividade ainda continua muito relacionada a um dom raro e a pessoa criativa a alguém diferente dos demais. Segundo Alencar (1996, p.12), muitos mitos continuam relacionados à criatividade, entre eles a crença de que:

a criatividade é um dom divino, que favorece apenas um grupo seletivo de sujeitos, nada se podendo fazer no sentido de incrementá-la no indivíduo. Também freqüente é a idéia de que a criatividade é uma questão de tudo ou nada: a pessoa é vista como criativa ou não-criativa, sendo difícil para muitos perceber que a criatividade é uma questão de grau, com alguns indivíduos mais criativos e outros menos. Predomina ainda a idéia de que a criatividade consiste em um lampejo de inspiração que ocorre em determinados indivíduos sem uma razão explicável, como um toque de mágica. A associação entre alta criatividade, desajustamento e loucura é também comum [...] Outra idéia errônea é a de que a criatividade depende apenas de fatores intrapessoais, subestimando-se a enorme contribuição da sociedade como um todo no processo criativo.

Wechsler (1993) ressalta que, além do enfoque filosófico, a criatividade foi investigada em várias outras abordagens. Dentre elas, a abordagem biológica, influenciada pela teoria evolucionista de Darwin. Nessa perspectiva, a criatividade foi considerada como manifestação de uma força inerente à vida. Assim, a criatividade estaria relacionada à hereditariedade, sendo transmitida internamente por meio de códigos genéticos. Já as abordagens psicofisiológicas desenvolveram estudos com o intuito de estabelecer relações entre o funcionamento dos hemisférios cerebrais e a criatividade.

Segundo Alencar e Fleith (2003), a criatividade também foi objeto de estudo de várias abordagens psicológicas. O comportamentalismo, a gestalt, a psicanálise e o humanismo, entre outras, conceberam a criatividade a partir de enfoques diferenciados.

Para o comportamentalismo, a criatividade é o resultado da formação de associações incomuns entre estímulo e resposta. Skinner (1982), principal representante dessa

abordagem, acredita que o reforço apropriado sobre o produto criativo pode ter um efeito relevante sobre o comportamento criativo. A teoria gestáltica, por sua vez, explica o fenômeno da criatividade como a procura de uma solução para uma “gestalt” ou forma incompleta. Para os gestaltistas, entre eles Wertheimer (1959, apud ALENCAR; FLEITH, 2003), a criatividade também está relacionada ao pensamento produtivo (o qual requer uma reestruturação de um problema, implicando, pois, alguns aspectos que poderiam ser considerados pensamento criativo) e ao “insight” que representa o momento em que a idéia surge de forma repentina.

Para a teoria psicanalítica, os protótipos da criatividade estariam no jogo e na fantasia infantil. Nessa etapa do desenvolvimento, a criança produz um mundo imaginário nas brincadeiras que realiza. Da mesma forma, o indivíduo criativo na vida adulta fantasia sobre um mundo imaginário, porém, ele o discrimina da realidade. Freud enfatiza que a criatividade emerge sempre do inconsciente para o consciente e que o processo criativo possibilita ao indivíduo a solução de conflitos. Outro ponto que o autor coloca em relevo é que a criatividade representa uma sublimação dos instintos sexuais primitivos em atividades artísticas ou científicas socialmente aceitas (WECHSLER, 1993).

A psicologia humanista que tem como representantes Rogers (1985), Rollo May (1975) e Maslow (1982) oferece uma contraproposta ao enfoque passivo do homem enfatizado tanto pela psicanálise como pelo comportamentalismo. Dentro desse espírito, a criatividade para os humanistas representa saúde mental, pois expressa a auto-realização do sujeito. Outro aspecto que deve ser assinalado é que para os humanistas a interação pessoa-ambiente é fundamental para a criatividade. Nesse sentido, para esses autores, a ênfase exagerada dada pela escola à passividade e ao conformismo não favorece a expressão da criatividade. Segundo Alencar e Fleith (2003, p.62):

Sob a influência do movimento humanista (Maslow, 1968; Rogers, 1961), que defendia a idéia de que todos os indivíduos apresentam um potencial criativo que deve ser cultivado, especialmente no contexto escolar, observou-se uma revisão das estratégias educacionais, bem como a multiplicação de programas de treinamento e técnicas de estimulação da criatividade.

Wechsler (1993) inclui entre as abordagens psicoeducacionais da criatividade a teoria cognitivista, que teve Guilford (1994) como seu grande expoente, e a teoria educacional de Torrance (1968, 1970, 1972, 1974, 1994), um dos grandes estudiosos da criatividade na área da educação. Para Guilford (1994), a criatividade reflete o pensamento divergente que implica a produção de respostas diferentes para um mesmo problema. Apesar do enfoque cognitivista, Guilford também colocou em relevo o papel dos traços de personalidade para a

expressão criativa. Paul Torrance (1968, 1970, 1972, 1974, 1994), por sua vez, elaborou uma série de testes para a identificação do indivíduo criativo a partir da análise de fatores cognitivos e afetivos. Os seus estudos sobre a criatividade no processo educativo enfatizam que a aprendizagem por intermédio da criatividade parte do interesse e da motivação do aluno.

Mitjáns Martínez e Alencar (1998) chamam atenção para o fato de que os estudos iniciais sobre criatividade na primeira metade do século XX, apesar de seguirem linhas de pesquisa diversas, tinham algo em comum: todos se limitavam sobremaneira à pessoa criativa e seus processos, excluindo as implicações do contexto sócio-cultural. As autoras apontam que Vygotsky, com seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, representou uma exceção ao considerar o papel do social na criatividade na década de 30. Porém, as suas contribuições teóricas que revolucionaram as concepções dominantes na psicologia da época, só tiveram impacto sobre a concepção de criatividade muito mais tarde a partir dos trabalhos de Arieti (1976 apud ALENCAR e FLEITH, 2003), Amabile (1989, 1996, 1999) e Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999); fato que será aprofundado posteriormente no presente capítulo.

Segundo Alencar e Fleith (2001) a criatividade passou a ser um foco de grande interesse para a comunidade científica na década de 50, a partir das contribuições de Guilford (1994) que, como presidente da Associação Americana de Psicologia numa palestra intitulada *Creativity*, enfatizou a importância desse processo para o desenvolvimento humano, colocando em relevo os processos cognitivos envolvidos na criatividade.

Na década de 70 ocorreu uma mudança conceitual na qual a criatividade deixa de ser entendida como um conceito unidimensional (pensamento divergente) e passa a ser concebida dentro de uma perspectiva multidimensional envolvendo aspectos afetivos e cognitivos. Sobre esse ponto, Wechsler e Nakano (2002, p.105) comentam:

A delimitação da criatividade como processo cognitivo passou a ser questionada por vários autores, a partir dos meados da década de setenta. As novas propostas realizadas para a concepção do fenômeno criativo clamavam por uma visão mais integrada, onde tanto aspectos cognitivos quanto os afetivos necessitavam ser combinados para ocorrência da criatividade. O ambiente propiciador à criatividade começou a ser alvo de vários estudos, primeiramente dedicados à importância da família e da escola na estimulação da criatividade, e, posteriormente, às condições que deveriam existir no local de trabalho para que a produção criativa pudesse aparecer.

A partir do resgate histórico que traçamos enfocando as diferentes abordagens, é possível perceber que o conceito de criatividade evoluiu significativamente desde as

primeiras concepções filosóficas até definições cientificamente aceitas. Porém, a aproximação de pesquisadores de áreas diversificadas ao tema da criatividade promoveu um problema conceitual: uma abundância de definições. Esse fato revela que a criatividade é um processo complexo que envolve muitas dimensões e por isto está determinada por fatores diversos.

Mitjás Martínez (1997), revisando a literatura específica da área, localizou mais de quatrocentas definições para o termo criatividade. Não obstante, a autora também identificou que existe um consenso em admitir que a criatividade **“pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”** (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p.9).

Essa definição reflete uma tendência que iniciou no final dos anos 70, mas que teve grande impacto a partir da década de 80, em considerar a criatividade como um processo sócio-cultural e sistêmico. Dentro dessa definição não apenas a pessoa criativa, o processo e o produto são considerados, mas também as condições nas quais eles se manifestam. Essa concepção mais ampla da criatividade pressupõe que os fatores culturais, sociais e históricos influenciam esse processo. Embora o sujeito não seja passivo diante do contexto no qual está inserido, é fundamental admitir que a criatividade se manifesta no inter-jogo entre as características individuais e contextuais.

Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), um dos autores mais relevantes da área na atualidade, contribuiu sobremaneira para a mudança de enfoque na concepção da criatividade por meio de uma visão mais ampla sobre os fatores considerados relevantes para a sua compreensão. A seguinte citação do autor resume com clareza o seu pensamento: “estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 1994, p.147).

Partindo desse pressuposto, Csikszentmihalyi (1994), acredita que a criatividade se manifesta a partir da interação de três fatores: o indivíduo, o domínio e o campo. O domínio representa “qualquer sistema simbólico que tem uma série de regras para representar pensamento e ação” (CSIKSZENTMIHALYI, 1994, p.153). Isso pressupõe que o domínio consiste em um corpo organizado de conhecimentos associados a uma área específica. Nessa perspectiva, a biologia, a química, a música, a natação, a matemática podem ser consideradas domínios. Ou seja, o domínio representa um conjunto de conhecimentos que é estabelecido culturalmente e compartilhado em uma sociedade. A pessoa criativa promove mudanças em um determinado domínio ou área do conhecimento. Nesse sentido,

Csikszentmihalyi aponta para a importância do conhecimento para a manifestação da criatividade. Na opinião do autor é fundamental que o indivíduo tenha conhecimentos sobre certo domínio para que possa promover mudanças.

O campo é o terceiro fator do modelo sistêmico da criatividade elaborado por Csikszentmihalyi. No campo estão representadas todas as pessoas qualificadas que têm a função de decidir se uma idéia ou produto é criativo e deve, portanto, ser incluído no domínio (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Se os indivíduos de uma determinada área têm um posicionamento aberto a novas idéias, eles constituem um campo que encoraja a criatividade. Por outro lado, se esses indivíduos não são receptivos à inovação, é possível que uma idéia nova tenha mais dificuldade para ser aceita e incorporada.

A concepção de criatividade de Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), contribui para superar a visão desse processo como algo intrapsíquico. Para o autor a criatividade não se expressa dentro do indivíduo, mas é o resultado da interação entre ele e as condições do contexto onde está inserido. Portanto, a criatividade não é um fenômeno individual, uma vez que não se esgota no sujeito, mas um processo sistêmico. Concordamos com Csikszentmihalyi quando reconhece a influência dos fatores culturais, sociais e históricos na expressão criativa. Porém, acreditamos que essa influência não acontece de forma homogênea nos distintos sujeitos. É importante destacar que determinadas condições desfavoráveis para uns podem constituir para outros uma mola propulsora para a criação. Como aponta Mitjans Martínez (2004), um dos problemas encontrados na literatura sobre criatividade é a tendência de compreender elementos favorecedores e inibidores da criatividade como sendo universais e gerais, independentemente da singularidade dos sujeitos envolvidos no processo criativo. Sobre esse ponto a autora enfatiza: “o que pode funcionar como favorecedor para alguns, inclusive para a maioria, pode se configurar como inibidor para outros, em função de suas configurações subjetivas e dos sentidos produzidos na situação” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.96).

Vale destacar também que os estudos de Csikszentmihalyi estão voltados para os processos criativos que transformam um determinado domínio de forma significativa. Ou seja, o autor está interessado na expressão criativa que impacta a humanidade, naquelas criações que mudam as vidas das pessoas de forma extraordinária. Porém, é importante enfatizar que mesmo considerando que a criatividade seja um processo que se constitui socialmente, acreditamos que a sua expressão aconteça em níveis diferenciados, pois o papel ativo do sujeito nesse processo demarca o caráter singular da expressão criativa. Considerar

esse aspecto é altamente relevante para o desenvolvimento desta pesquisa que está relacionada à expressão criativa na aprendizagem, no dia-a-dia da sala de aula.

Além da **Perspectiva Sistêmica** de Csikszentmihalyi (1994, 1996, 1999), outros estudos mais recentes sobre criatividade convergem em direção a enfoques mais integradores que atribuem à produção criativa um conjunto de fatores. Alencar (2003) destaca mais duas abordagens que na atualidade representam essa visão mais integradora do fenômeno: a **Teoria do Investimento em Criatividade**, de Sternberg e Lubart (1995) e o **Modelo Componencial da Criatividade** de Amabile (1983).

A possibilidade de estudar a criatividade numa perspectiva menos fragmentada representa um caminho imprescindível para a sua real apreensão. Não obstante, essa via de estudo implica desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos que conduzem o próprio pesquisador a um processo de criação.

Tendo em vista essa tendência dos estudos atuais na Psicologia da Criatividade, nos interessa especialmente o aprofundamento na compreensão da dimensão subjetiva da criatividade na aprendizagem. Para contemplar esse objetivo elegemos como referencial teórico as contribuições de Mitjás Martínez (1997, 2000, 2004, 2006a) que têm como eixo norteador a consideração da criatividade como um processo complexo da subjetividade humana na sua dupla e simultânea condição de subjetividade social e individual. Nesse sentido, na segunda parte deste capítulo será apresentada uma explanação dos principais conceitos relacionados a essa perspectiva teórica.

2.2.2 A abordagem histórico-cultural da criatividade

Vygotsky (1997, 2001) rompe com o enfoque biológico do desenvolvimento humano negando a ligação obrigatória entre o desenvolvimento psíquico e o substrato orgânico. Para ele, o desenvolvimento do psiquismo humano reflete um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Nessa perspectiva, o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico a partir de um processo que reflete uma interação dialética entre o ele e o contexto social e cultural.

Vygotsky (1997, 2001) rompe também com a visão ambientalista ao afirmar que o indivíduo não é produto de um determinismo sócio-cultural e, menos ainda, passivo diante das pressões do meio. A sua premissa é que o sujeito reage transformando-se e operando transformações na sua interação com o mundo. Ou seja, ele nega o desenvolvimento

psicológico como um processo descontextualizado e universal e resgata a singularidade do sujeito humano.

Baseado nessas premissas, Vygotsky (1987, p.6) acredita que a criatividade exerce um papel fundamental para o desenvolvimento humano. Segundo o autor:

Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do velho, ele seria um ser voltado só ao passado e saberia adaptar-se ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse esse passado. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente.

Para Vygotsky (1987), a criatividade não é um patrimônio de poucos eleitos, dos gênios e dos talentosos que por intermédio das suas criações impactam a humanidade. Isso supõe que o autor vê a criatividade mais como uma regra do que como uma exceção:

A criação não existe unicamente onde se criam grandes obras históricas, mas também onde quer que o homem imagine, combine, transforme e crie algo novo, por pequeno que seja em comparação com a obra dos gênios. Se se considera a existência de uma criação coletiva que une todos estes pequenos elementos da criação individual com frequência insignificantes por si mesmos, se verá com clareza a enorme parte de tudo o que foi criado pela humanidade que pertence precisamente ao trabalho de criação coletiva anônima dos inventores (VYGOTSKY, 1987, p.8).

A citação anterior nos permite afirmar que para esse autor a expressão criativa faz parte da vida cotidiana do homem e representa uma condição indispensável para a existência humana. Outro ponto enfatizado pelo autor é que a criatividade é privilégio dos seres humanos. Tanto os animais, limitados pela determinação dos instintos, como os computadores limitados pela sua programação, não têm condições de realizar um ato criativo. Não há máquina no mundo que possa pensar criativamente. Mesmo os computadores mais desenvolvidos não são capazes de propor uma solução inusitada que fuja da sua programação.

2.2.2.1 A criatividade como expressão da subjetividade

A concepção de homem que está na base do enfoque histórico-cultural e que privilegia a constituição social do sujeito permitiu a Mitjans Martínez (1997, 2000, 2003, 2004) analisar a criatividade como um processo da subjetividade humana que se constitui a partir de contextos culturais de inter-relações. Dentro do enfoque histórico-cultural, a linha teórica desenvolvida por González Rey (1998a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001a, 2002a, 2003b) que resgata o estudo da subjetividade, representou um eixo norteador dos estudos realizados

pela autora. A seguinte citação expressa com clareza como essa perspectiva teórica está subjacente à concepção de criatividade de Mitjans Martínez (2003, p.79):

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição da subjetividade.

Tendo como referência esses pressupostos, a autora concebe a criatividade como **“um processo da subjetividade humana em sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo novo e valioso em um determinado campo da ação humana”** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.118). A partir dessa abordagem da criatividade, a autora propõe um outro nível de conceptualização desse fenômeno ao analisá-lo a partir de sua real complexidade. Com o intuito de explicar a participação dos recursos psicológicos na expressão criativa a autora desenvolveu a tese do **caráter personológico da criatividade**, isto é, “a consideração de que a criatividade é possível, entre outros fatores, pela existência no sujeito de um conjunto de recursos de natureza afetivo-cognitiva que se configuram possibilitando a regulação de seu comportamento criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995a, p.18).

Para a autora, a criatividade não é explicável unicamente como produto das funções cognitivas. Ela defende a idéia de que para a criatividade se manifestar é necessário a participação de outros aspectos da vida psíquica do sujeito. Nesse sentido ela destaca o papel da personalidade que tem como unidade central a célula afeto-cognição. Ou seja, considerar o caráter personológico da criatividade significa considerar que a unidade afeto-cognição está no centro da regulação do comportamento criativo. Isso pressupõe que o ato criativo não aciona processos cognitivos isolados como a memória ou a percepção. É um processo holístico que implica o sujeito como um todo. Sobre esse ponto a autora escreve:

Na descoberta de um problema, de uma nova estratégia de solução, na elaboração de uma nova teoria estão presentes processos intelectuais complexos – em que o pensamento desempenha um papel fundamental -, mas que, por sua vez, não funcionam independentemente da esfera motivacional do sujeito, posto que operam precisamente onde sua motivação está comprometida, ou seja, na área em que o sujeito desenvolveu interesses e em que suas principais necessidades são gratificadas (MITJÁNS MARTÍNEZ 1997, p.58).

Mitjans Martínez reconhece a importância das capacidades cognitivas na expressão criativa, porém ela não incorre no erro de considerá-las como únicas determinantes desse processo. Para a autora a atividade criativa reflete as potencialidades afetivas e

cognitivas do sujeito em uma unidade indissolúvel. Ao colocar a unidade afeto-cognição no centro do processo criativo, a autora coloca em relevo o papel da motivação para a expressão criativa, o que conduz a uma importante constatação: a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do sujeito. A expressão criativa resulta da implicação afetiva do sujeito em uma determinada atividade para a qual ele está motivado. O envolvimento com a tarefa possibilita a otimização das capacidades do sujeito favorecendo o ato criativo. Segundo a autora:

As tarefas de execução isoladas, a margem das tendências motivacionais essenciais da personalidade, não possibilitam que o sujeito possa mobilizar verdadeiramente todo seu potencial criativo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.56).

Nota-se na citação acima que para a autora a criatividade está relacionada a um conjunto de **elementos estruturais** (de conteúdo) da personalidade entre os quais se destacam as formações motivacionais complexas da personalidade. Além dessas **formações motivacionais**, outros elementos psicológicos são considerados como **elementos estruturais** da personalidade, entre eles: **as normas, os valores, os sentidos subjetivos situacionais e as configurações subjetivas**. As **formações motivacionais complexas** desempenham um papel fundamental para o ato criativo, pois o impulso motivacional é a base desse processo. Para Mitjás Martínez (1997, p.61):

A criatividade nunca pode ser analisada à margem da hierarquia de motivos da personalidade; é precisamente sua análise em relação a hierarquia motivacional da personalidade que nos pode explicar o porquê da conduta criativa em uma ou outra área da atividade do sujeito.

As formações motivacionais se expressam em tendências orientadoras da personalidade. A **tendência orientadora** é uma categoria “elaborada para designar o nível superior da hierarquia motivacional, ou seja, o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas direções principais de sua vida” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.62). Não obstante, a autora acredita que apenas as **tendências orientadoras** e os outros **elementos estruturais** da personalidade não são suficientes para explicar o comportamento criativo. Segundo Mitjás Martínez (1997) a criatividade também está relacionada à presença de importantes **elementos funcionais** da personalidade:

Há indicadores funcionais da personalidade que se vinculam estreitamente com as potencialidades criativas do sujeito. Não seria mesmo arriscado afirmar que a presença de determinados indicadores funcionais, relacionados com a existência de fortes tendências orientadoras, constitui a base da expressão criativa do sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.70).

Isso pressupõe que considerar o caráter personológico da criatividade implica em reconhecer que no processo criativo os **elementos estruturais** e **funcionais** da personalidade atuam em uma união indissolúvel. “O **estrutural** refere-se fundamentalmente ao **quê** – quais conteúdos, enquanto o **funcional** (o processual) refere-se fundamentalmente ao **como** – como a personalidade exerce a função reguladora” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.46). Mitjás Martínez (1997) destaca três indicadores funcionais que estão estreitamente relacionados com a expressão criativa do sujeito:

- A **flexibilidade** do sujeito para reorganizar e definir as diferentes alternativas e estratégias de comportamento.
- A **individualização** que o sujeito faz da informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente personalizadas que gera uma postura ativa, e não adaptativa, em face da realidade.
- A **dimensão e a projeção futura dos conteúdos psíquicos** que possibilitam a formulação de metas a alcançar.

Os **indicadores funcionais** expressam o tipo de enfrentamento que o sujeito tem com a atividade que realiza. Por exemplo, uma atitude adaptativa no enfrentamento das questões suscitadas no trabalho, a falta de flexibilidade e persistência, a resistência ao novo e uma dependência excessiva em relação aos colegas pode condicionar à falta de criatividade na atividade profissional. Ou seja, os **indicadores funcionais** revelam como os conteúdos psicológicos se manifestam nas funções reguladoras da personalidade.

Na seguinte citação, Mitjás Martínez (1997, p.71) refere-se à participação dos **indicadores funcionais da personalidade** na expressão criativa de estudantes:

Situações similares observamos em estudantes de alto índice acadêmico e bom nível de desenvolvimento do pensamento lógico ao enfrentar a atividade de estudo e sua preparação como profissionais. Sua atitude passivo-reprodutiva na assimilação do conhecimento, sua falta de problematização individualizada no processo de estudo e, em certas ocasiões, a sub-valorização de suas potencialidades limitam extraordinariamente a criatividade nestes sujeitos. Como se pode perceber são formas de expressão da personalidade em sua integridade e não só capacidades específicas, que determinam o fato de esses sujeitos não serem criativos.

A participação da personalidade na expressão criativa tem sido tradicionalmente analisada a partir de estudos que buscam precisar traços e características universais das pessoas consideradas criativas. Na opinião de Mitjás Martínez (1989), esse tipo de investigação tem um caráter fundamentalmente descritivo, sendo essa sua principal limitação, visto que nenhuma qualidade ou atributo da pessoa criativa pode explicar de forma

linear a criatividade. A autora identifica, por exemplo, que alguns autores reconheceram que os sujeitos criativos pesquisados eram introvertidos enquanto outros, pelo contrário, eram extrovertidos. Mitjans Martínez (1997, p.60) entende esse fato da seguinte forma:

Este fato, entre outras coisas, demonstra que o traço não tem um valor *per se* na determinação de um comportamento tão complexo como é a atividade criativa, mas sua ação inscreve-se no lugar que ocupa dentro do sistema de **elementos estruturais e funcionais** constituintes da personalidade. É explicável que entre os sujeitos criativos encontremos tanto introvertidos como extrovertidos, já que as formas em que o traço opera em relação a outros elementos estruturais da personalidade e a seu funcionamento integral são diversas. Não é comum encontrar sujeitos criativos na liderança política, nem nas relações inter-pessoais, que sejam claramente introvertidos, mas encontram-se exemplos destes nas artes plásticas e nas ciências em que esse traço pode, longe de limitar, favorecer, se se quiser, o comportamento criativo (grifo nosso).

Ao romper com esse tipo de enfoque analítico da criatividade, a autora propõe uma visão explicativa do fenômeno buscando revelar como a personalidade, através dos **elementos estruturais e funcionais**, participa do ato criativo. A autora assinala que apesar de não ser possível estabelecer um perfil único de personalidade que caracterize todos os sujeitos criativos de forma generalizada, é possível reconhecer alguns elementos personológicos (**estruturais e funcionais**) que aparecem fortemente associados ao comportamento criativo, entre eles:

- Motivação
- Capacidades cognitivas diversas
- Abertura à experiência
- Independência
- Flexibilidade
- Autoconfiança (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, p.40).

Mitjans Martínez (1997) constatou também que na expressão criativa do sujeito não participam necessariamente todos os recursos personológicos do sujeito. A autora adotou a categoria **configuração criativa** para designar “todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito” (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, p.113). Em outras palavras, a **configuração criativa** representa um subconjunto de elementos da personalidade que são mobilizados no ato criativo. No presente trabalho, um dos objetivos específicos relaciona-se precisamente com a compreensão de elementos subjetivos da configuração criativa dos alunos pesquisados.

Nas diversas investigações desenvolvidas com sujeitos criativos, Mitjans Martínez identificou que apesar de ser possível reconhecer alguns elementos estruturais e funcionais comuns aos sujeitos criativos, é impossível encontrar uma **configuração criativa**

única que caracterize a todos de forma generalizada. Esse fato corrobora o que já havíamos assinalado páginas atrás e coloca em relevo o caráter singular e diferenciado dos recursos psicológicos envolvidos na criatividade. Na opinião da autora, essa dimensão única e pessoal da **configuração criativa** se constitui a partir das duas dimensões da subjetividade individual:

- **A personalidade** (como dimensão organizadora da subjetividade individual).
- **O sujeito** (como dimensão concreta, atuante, interativa e conjuntural da subjetividade individual).

Em outras palavras, o comportamento criativo resulta das configurações criativas de um sujeito concreto, socialmente ativo e historicamente contextualizado. Mitjans Martínez (2000, p.18) afirma:

O aprofundamento neste campo de trabalho me levou a considerar a criatividade como um processo complexo da subjetividade (que inclui as categorias sujeito e personalidade) e não unicamente a personalidade. A criatividade aparece como um processo do sujeito psicológico que a partir de suas configurações criativas (que são psicológicas) e de sua interação viva na situação conjuntural em que se encontra é capaz de produzir algo novo, promovendo transformações significativas em algum grau.

Isso nos permite afirmar que para a autora a categoria sujeito ocupa um lugar relevante na consideração da criatividade como um processo da subjetividade, fato que fica explícito na seguinte citação:

É o sujeito psicológico quem atua, toma decisões, constrói representações da realidade e vivencia emoções nesse processo interativo no contexto conjuntural em que se desenvolve. Processos que realiza em função dos recursos de sua personalidade e das características da situação concreta na qual está imerso (MITJANS MARTÍNEZ, 2000, p.19).

A autora procura evidenciar duas questões fundamentais. A primeira delas é que a personalidade não é um sistema completamente estável que se estabelece na infância e depois se torna imutável. Pelo contrário, a personalidade é um sistema dinâmico que se movimenta a partir das vivências únicas de cada sujeito ao longo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, não se pode negligenciar a relação desse sistema com a dimensão histórica e atual do sujeito.

A segunda questão diz respeito à consideração do contexto social para a criatividade. É importante lembrar que quando a autora considera a criatividade como processo da subjetividade, ela está apoiada na concepção de González Rey (1998a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001a, 2002a, 2003b) que considera a subjetividade nas suas duas dimensões:

social e individual. Nesse sentido, considerar o caráter personológico da criatividade, não significa considerar a criatividade como um processo intrapsíquico que diz respeito apenas ao sujeito individual. Pelo contrário, quando a autora defende a natureza subjetiva da criatividade ela inclui a participação do social nesse processo, fato que fica evidente na seguinte citação:

A criatividade não pode ser vista como potencialidade psicológica com a qual o indivíduo nasce, mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.85).

A partir da perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que o social na criatividade se expressa no mínimo em duas dimensões (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.86):

- **Dimensão macrossocial** (configurada por instituições, normas, códigos morais e de relação, pelos diferentes climas que dominam os cenários em que o sujeito se expressa etc).
- **Dimensão relacional** (inclui o outro que em sua condição de interlocutor ativo participa da geração do espaço social em que se define a ação criativa).

A **dimensão macrossocial** participa da criatividade de forma objetiva, pois representa o cenário para a ação do sujeito e de forma subjetiva por meio dos elementos da subjetividade social envolvidos na produção criativa. Vale lembrar que o próprio conceito de criatividade pressupõe o papel da dimensão social em relação criatividade, pois remete aos critérios de novidade e valor do produto criativo, critérios que são socialmente relativos.

Os critérios para considerar algo “novo” e “valioso” constituem parte da subjetividade social, assim como o conjunto de indicadores pelos quais as pessoas são julgadas e os sistemas de comunicação em que os sujeitos estão inseridos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.95).

A **dimensão relacional** do social cumpre um importante papel na constituição da subjetividade individual, considerando que é por intermédio da relação com os outros que o sujeito e seus recursos personológicos se desenvolvem. Nesse sentido, o outro pode participar como incentivador ou limitador da ação criativa, visto que pode promover ou não o desenvolvimento dos recursos subjetivos associados à criatividade. Porém, é importante destacar a relatividade inerente a ação do outro sobre a expressão criativa do sujeito. Nenhum comportamento ou situação pode ser considerado como estimulador ou bloqueador da criatividade de forma generalizada.

Mitjás Martínez (2004) critica a visão tão fortemente encontrada, inclusive na literatura sobre criatividade, na qual elementos diversos podem favorecer ou bloquear a criatividade de uma maneira indiscriminada para todos os sujeitos. Segundo a autora:

Uma determinada postura, comportamento ou fala do outro pode ser estimuladora da produção criativa para um sujeito e não para outro. Igualmente, posturas consideradas de forma geral como barreiras à criatividade como o autoritarismo, a falta de estímulo, a desvalorização etc., podem ser estimuladoras da criatividade em outros sujeitos em que esses elementos podem se constituir em desafios a serem vencidos e, dessa perspectiva, estimular a ação criativa. As experiências ou características de um espaço social não têm um valor objetivo que se possa considerar em si mesmo como estando associado de forma universal com a criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.88).

Na citação anterior a autora destaca a postura ativa do sujeito em relação a tudo que vivencia na dimensão social. "O social oferece possibilidades e limites para a expressão criativa, mas é o sujeito quem constrói sua própria expressão criativa, a qual nunca é determinada em última instância por fatores 'externos' a ele" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p.79). Essa constatação da autora nos permite afirmar que as características dos contextos participam dos processos criativos, mas não têm o poder de determinar de forma linear a ação criativa do sujeito, fato que fica notório na seguinte citação da autora:

A realidade não atua sobre o sujeito como algo alheio e externo a ele, a realidade é, em relação ao sujeito, uma realidade subjetiva na medida em que o sujeito a percebe e a constrói em função do subjetivamente constituído (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a, p. 28).

A categoria **sentido subjetivo** contribui para a compreensão da relatividade das barreiras sobre o comportamento criativo. É precisamente o **sentido subjetivo** que o sujeito constitui para cada fato ou experiência vivida que faz da criatividade um processo altamente singularizado. O **sentido subjetivo** como produção simbólica e emocional do sujeito constitui a via pela qual a dimensão social participa da ação criativa.

A subjetividade individual vai se constituindo de forma altamente diferenciada expressando-se em diferentes recursos da personalidade. Por isso, as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para os quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores etc, e que constituem importantes configurações de sentido subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p.79).

Na seguinte citação, Mitjás Martínez (2006b) coloca em relevo a importância da constituição de **sentido subjetivo** para a expressão da criatividade na aprendizagem:

A criatividade no processo de aprendizagem escolar implica em operações e estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva "alimentam" o processo de aprender criativamente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b, p.90).

Concluindo, a expressão criativa relaciona-se com:

- **O grau do desenvolvimento dos recursos personológicos necessários para a criação numa determinada área.**
- **O sentido subjetivo que o sujeito constitui sobre a atividade que realiza que implica o grau de motivação e envolvimento.**
- **A subjetividade social dos contextos em que o sujeito está inserido e se desenvolve.**

Todos esses aspectos só podem ser separados numa perspectiva didática, visto que estão profundamente imbricados. É precisamente a multiplicidade de elementos que permite compreender a complexidade da constituição histórica dos elementos subjetivos que participam da expressão criativa. Essa concepção é especialmente importante no que diz respeito ao tema do desenvolvimento da criatividade. Segundo Mitjans Martínez (2002a, p. 28): “com frequência encontramos projetos para desenvolver a criatividade que enfatizam ou a pessoa ou o contexto, sem perceber a complexidade real do funcionamento interdependente desses dois elementos”.

Na opinião da autora, a determinação psicológica da criatividade requer estratégias complexas e sistêmicas. Para tanto, "uma das tarefas principais é aprofundar o desenvolvimento desta concepção, a partir da investigação em diferentes áreas da psicologia aplicada, questão que já começamos a realizar" (MITJANS MARTÍNEZ, 1989, p.64). Uma dessas áreas é precisamente a aprendizagem, sobre a qual a pesquisadora vem realizando uma série de estudos com o intuito de compreender como se manifesta a criatividade nas situações de aprendizagem escolar; tema que será abordado, a seguir, na última parte deste capítulo.

2.2.2.2 A criatividade na aprendizagem

Qual é a principal implicação da consideração da criatividade, como processo complexo da subjetividade humana para a prática educativa? Em outras palavras, qual o impacto da concepção do caráter personológico da criatividade para os processos de ensino-aprendizagem?

Com certeza, o primeiro ponto a considerar é que conceber a criatividade como processo subjetivo que se desenvolve desde a primeira infância em virtude das diversas interações que o sujeito estabelece, significa colocar em relevo a importância dos diferentes

contextos, entre eles a instituição educativa, para o desenvolvimento dos recursos personológicos necessários à expressão criativa. Para Mitjás Martínez (2001, p.91): “existe a convicção de que a criatividade pode estimular-se e desenvolver-se, constituindo o contexto educativo, por suas características e seu impacto no desenvolvimento integral do sujeito, um espaço essencial para alcançá-lo”.

Atualmente existe certo consenso de que se deve promover a criatividade no ensino devido a sua importância para a formação de sujeitos com condições de lidar com as constantes transformações que caracterizam a sociedade atual, com o intuito de favorecer a inserção bem sucedida dos indivíduos no universo do trabalho. No entanto, o que aparece no discurso oficial não se concretiza a partir de práticas efetivas que favoreçam a promoção da criatividade no espaço escolar. Segundo Mitjás Martínez (2000, p.23): “a criatividade, com poucas e isoladas exceções, não constitui um valor no meio escolar, o que não a coloca no centro dos objetivos a ser desenvolvidos nesse contexto”.

Isso pressupõe que apesar dos inúmeros estudos desenvolvidos sobre a criatividade e seu desenvolvimento no contexto escolar tais como: Alencar (2001, 2003), Giglio (1996), Mitjás Martínez (1997, 2002b), Wechsler (1995), Fleith (2001, 2002), Torrance (1974, 1994), Pagano (1979), Amabile (1989, 1996), De La Torre (2003, 2004), Cropley (1997), Shallcross (1985, 1994); não é possível ainda, se identificar um real impacto na educação dos conhecimentos produzidos por essas investigações. Mitjás Martínez (2001) destaca, entre outros fatores, uma questão central que dificulta o incremento de ações direcionadas ao desenvolvimento da criatividade no âmbito escolar: as concepções dominantes de educação e criatividade. A autora acredita que toda ação prática reflete as concepções que o profissional tem do processo que deseja transformar. Nesse sentido afirma que:

Apesar das transformações que se vêm operando nas concepções de educação, ainda impera um modelo que privilegia a escola como um espaço de transmissão de conhecimentos-conteúdos, onde o desenvolvimento de outros recursos pessoais não ocupa um lugar central. Neste modelo se privilegia o caráter reprodutivo do conhecimento, conservando uma tendência a compreender a aprendizagem como assimilação de regras e produtos terminados, o que não estimula o desafio do incompleto, da criação (MITJÁS MARTÍNEZ, 2001, p.100).

Na opinião da autora, na instituição educativa, a ênfase recai de fato sobre a dimensão cognitiva do sujeito, visto que a aprendizagem é concebida, fundamentalmente, como um processo de assimilação de conhecimentos e de desenvolvimento de habilidades concretas. Conseqüentemente, as concepções dominantes de educação determinam os objetivos que norteiam a prática educativa que de maneira geral:

não privilegia a escola como espaço de desenvolvimento pessoal, de desenvolvimento de características subjetivas importantes para o êxito e para a saúde perdendo-se a possibilidade de estar contribuindo ao desenvolvimento da criatividade através do desenvolvimento das características pessoais que a possibilitam (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001, p.103).

Ao anterior se acrescenta a concepção dominante de criatividade como uma habilidade inata que a pessoa tem ou não tem. Nessa perspectiva, a criatividade fica restrita a alguns sujeitos privilegiados e não é reconhecida como um processo subjetivo que pode desenvolver-se e se expressar em qualquer atividade humana, inclusive, na aprendizagem escolar. Para Mitjás Martínez uma aprendizagem criativa é potencialmente mais efetiva, visto que vai além da reprodução passiva do conhecimento. Por isso, desenvolver a criatividade na aprendizagem não pode ser “algo secundário em relação a esse processo, mas um elemento medular para sua efetivação” (MITJÁNS MARTÍNEZ 2001, p.102). Segundo a autora essa concepção errônea de criatividade interfere diretamente na prática educativa:

Muitos professores interpretam que investir no desenvolvimento da criatividade, embora seja desejável, os desvia de sua atividade essencial que é o ensino dos conteúdos escolares. A atividade de ensino e as estratégias para o desenvolvimento da criatividade se percebem como sendo independentes e inclusive contrapostas e, diante da impossibilidade de desenvolver as duas direções de trabalho devido às exigências dos currículos e dos programas, priorizam o ensino dos conteúdos escolares ao trabalho em relação à criatividade. Existe, todavia, pouca consciência de que o trabalho em relação à criatividade no contexto escolar não é algo que se adiciona ao processo cotidiano de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares, mas que fundamentalmente deve fazer-se através dele (MITJÁNS MARTÍNEZ 2001, p.102).

O importante dessa análise de Mitjás Martínez é que a autora faz alusão a uma questão nuclear: o desenvolvimento da criatividade no ensino não se limita a um problema de ordem técnica, mas diz respeito a um problema ideológico que se “relaciona com os valores sobre os quais se organiza a prática educativa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001, p.106).

Não obstante, é possível identificar alunos que revelam uma expressão criativa na aprendizagem, apesar de estarem inseridos em contextos educativos que não promovem ações significativas no sentido de favorecer o desenvolvimento dos recursos pessoais necessários à criatividade. Para Mitjás Martínez (2000) isso se deve ao fato de que o contexto escolar é apenas um dos diversos contextos em que o sujeito está inserido. Outros contextos, como o familiar, podem contribuir numa direção oposta à escola, promovendo o desenvolvimento desses recursos. Outra questão analisada por Mitjás Martínez (2000, p.22) refere-se ao fato de que:

A forma em que o contexto impacta ou influi no desenvolvimento do sujeito é altamente diferenciada, pois sua significação e sentido dependem dos elementos psicológicos historicamente constituídos nele e de seu próprio nível de desenvolvimento como sujeito psicológico. Determinados modos de ação e de relação na sala de aula, inclusive estando bem concebidos, não terão similar “efeito” em todos os alunos e em ocasiões, podem ter, em alguns, efeitos totalmente opostos aos desejados.

Porém, para os propósitos do presente trabalho, apenas reconhecer a existência do aluno criativo não é suficiente. Faz-se necessário uma análise profunda sobre como a criatividade se expressa na aprendizagem escolar. Para tanto, vamos resgatar a definição de criatividade que assumimos com o intuito de compreendê-la a partir dos aspectos que caracterizam a atividade específica de aprender. Segundo Mitjás Martínez (1997, p.9): **“a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso”**.

A partir da definição de criatividade supramencionada, Mitjás Martínez entende a expressão da criatividade na aprendizagem ou, como a própria autora intitula, a **aprendizagem criativa**, como **“uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais”** (MITJÁS MARTÍNEZ, 2006b, p.14).

No entanto, é fundamental interpelar: o que vem a ser um **produto novo e valioso** em termos de aprendizagem? Para responder essa pergunta, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que os critérios de **novidade e valor** são sempre relativos. Para Mitjás Martínez (1997), reconhecer essa relatividade significa considerar que existem diferentes níveis de criatividade relacionados ao grau de **novidade e valor** que a expressão criativa revela. Segundo a autora, o **produto criativo** pode ser:

Uma idéia ou um conjunto delas, uma estratégia de solução, objetos, em seu sentido tanto geral como específico, comportamentos etc. Além disso, fala-se da descoberta, e não unicamente da produção, para enfatizar um aspecto que consideramos de suma importância: a possibilidade que tem o sujeito não só de solucionar criativamente uma dificuldade já dada, mas também de encontrar um problema onde talvez outros não o vejam, o que constitui uma importante expressão de seu potencial criativo (MITJÁS MARTÍNEZ, 1997, p.54).

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que o **produto criativo** da aprendizagem escolar corresponde aos conteúdos personalizados pelo aluno, à produção escrita que revela autoria, às perguntas interessantes e originais que ele elabora, à identificação de contradições e lacunas no conhecimento que ele realiza, às soluções inusitadas que ele encontra para os problemas etc. Em relação ao critério de **novidade** Mitjás Martínez (1997, p.55) expressa o seguinte:

O novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo. Falamos de criatividade, por exemplo, quando um adolescente na atividade de estudo descobre por si mesmo problemas ou estratégias de solução que já haviam sido expressas pelos cientistas, quem sabe dezenas de anos antes.

Isso pressupõe que o **novo** em termos de aprendizagem escolar se expressa a partir do processo de personalização que o aluno realiza sobre os conteúdos e informações que recebe no contexto escolar. Por meio da personalização, o aluno transforma os conteúdos em algo **novo** na medida em que se apropria deles a partir da sua história singular. Os conteúdos e informações recebem um **novo** olhar, ganham um sentido pessoal e se associam a conhecimentos anteriormente construídos, convertendo-se em uma **nova** produção que reflete um movimento singular do aluno. O **valor** da aprendizagem criativa reside exatamente aí. Os produtos criativos são valiosos para o aluno na medida em que se convertem numa mola propulsora para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Para ser criativo é necessária uma implicação pessoal no processo de aprender. Isso significa que a expressão criativa na aprendizagem representa um momento de realização do sujeito que conduz a vivências emocionais. Concordamos com Mitjans Martínez (2006b, p.17) quando afirma:

A criatividade no processo de aprendizagem deve ser incentivada e estimulada no contexto escolar pela significação que tem para o próprio processo de aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno num sentido geral [...] não podemos subestimar a importância que a criatividade, no processo de aprendizagem, pode ter para a realização, o bem estar emocional do aluno e, conseqüentemente, para os processos de saúde.

Vale destacar que a **pertinência** também é um indicador essencial do **valor** do produto criativo do aluno. Nesse sentido, é importante marcar que a **aprendizagem criativa** deve garantir certo vínculo com o que está sendo trabalhado em sala de aula:

Nós valoramos as exigências de uma determinada situação social para assinalar que não existe criatividade em expressões de estados patológicos severos da personalidade, sem vínculo algum com a personalidade, como tampouco em realizações que, mesmo novas para o sujeito, não correspondam a nenhuma exigência estética, heurística etc (MITJANS MARTÍNEZ, 1997, p.55).

Indubitavelmente, o **valor** da aprendizagem criativa também está vinculado a certa valorização social. A aprendizagem escolar tem uma dimensão pessoal, visto que a personalização dos conteúdos é singular e única, porém tem também uma dimensão social. A construção do conhecimento acontece a partir da interação social. O sujeito aprende na relação com os outros. Nesse sentido, os “produtos” da aprendizagem criativa podem se converter em objetos de reconhecimento e valorização social:

Na medida em que a expressão da criatividade esteja associada a uma valorização social positiva, o que acontecerá com frequência, é que o sistema de valoração dos outros se converta em uma fonte adicional de vivências positivas que contribuirá ao desenvolvimento e a afirmação de uma autoavaliação adequada importante para a potenciação da criatividade e indiretamente para a potenciação da saúde (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a, p.30).

Os aspectos anteriormente levantados nos conduzem a considerar a expressão criativa na aprendizagem como um processo de potencial relevância para o desenvolvimento pessoal dos alunos e a escola como um dos espaços idôneos para promovê-la, tarefa que ainda está longe de ser realizada. Mitjás Martínez (2002b, p.192) acredita que:

Uma das barreiras ao desenvolvimento da criatividade do aluno em sua condição de aprendiz, isto é, de sua criatividade no processo de produção de conhecimentos, é, precisamente, a falta de clareza por parte dos educadores sobre o que é que devem desenvolver e como fazê-lo.

Essa constatação levou a autora a sistematizar em termos de expressão comportamental, alguns indicadores de criatividade na aprendizagem escolar que são repetidamente destacados na produção científica deste campo:

- Realização de perguntas interessantes e originais;
- Questionamento e problematização da informação;
- Percepção de contradições e lacunas no conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002b, p.193).

Reconhecer as diferentes formas de expressão da criatividade na aprendizagem tem fundamental importância para a elaboração de estratégias efetivas que contribuam para o incremento dos processos criativos na instituição educativa. Porém, devido ao nosso interesse sobre a dimensão subjetiva da aprendizagem dos alunos criativos, precisamos ir além no sentido de alcançar um aprofundamento teórico que nos permita compreender como a subjetividade (nas suas dimensões individual e social) participa da aprendizagem criativa. Mitjás Martínez (2006b, p.6) entende que:

O processo de produção de “algo novo”, “com valor” é possível pelo inter-jogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, na sua própria condição de sujeito e nas configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação”.

A dimensão subjetiva da instituição educativa, ou seja, a sua **subjetividade social** mediatiza necessariamente o processo de ensino-aprendizagem e os processos criativos a ele vinculados. Nesse sentido, conforme a autora a subjetividade social pode favorecer ou não a expressão criativa na aprendizagem:

Em muitos trabalhos que analisam fatores facilitadores ou inibidores da criatividade no contexto escolar, existem referências a elementos que são de ordem organizacional como, por exemplo, a excessiva valorização das qualificações ou a conotação negativa dos erros, valores muito fortes na cultura da maioria das organizações educativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, p.48).

Os elementos essenciais relacionados à **subjetividade social** da instituição educativa conforme Mitjás Martínez (1999a) seriam os seguintes:

- **A cultura da instituição educativa**
- **O clima da instituição educativa, mais precisamente, o clima da sala de aula.**

A **cultura** escolar está relacionada ao conjunto de valores, crenças, normas e atitudes que regem o desenvolvimento das atividades escolares. O **clima**, por sua vez, se refere mais especificamente ao sistema de inter-relações entre os membros da instituição educativa, suas formas de comunicação, de negociação de conflitos, e de participação na vida escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a). Concordamos com a autora, quando afirma que:

Assumir a criatividade e a inovação como objetivos, valores e metas organizacionais, reconhecer, valorizar, estimular e premiar a expressão criativa de professores e alunos e outros membros da instituição escolar e favorecer um sistema de relações inter-pessoais de franqueza e diálogo permanente onde se aceite a diversidade e se trate de potenciar o melhor de cada pessoa, são algumas das formas em que a cultura e o clima organizacional podem contribuir ao desenvolvimento da criatividade e da inovação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1999a, p.53).

A citação anterior nos permite afirmar que os diversos sentidos e significados que integram a **subjetividade social** da escola participam da configuração de elementos subjetivos que norteiam a ação criativa de alunos e de professores no contexto educativo. O professor ocupa um lugar central na constituição da **subjetividade social** da sala de aula a partir do posicionamento que assume diante da construção do conhecimento, do tipo de vínculo que estabelece com os alunos, das reflexões e vivências emocionais que promove e pelo significado e valor que outorga às ações e produções dos alunos. Para Mitjás Martínez (2004, p.95):

A representação social, em uma determinada cultura, do que é a criatividade em sala de aula ou do que é um aluno criativo, em muitos casos, domina ou caracteriza a subjetividade social da sala de aula. Outras vezes, a singularidade do professor como sujeito promove em sala de aula uma representação da criatividade diferente da

representação dominante. Esse é um exemplo do papel ativo do professor na constituição da subjetividade social de seu espaço de ação. O professor como sujeito é um outro social que tem um peso diferenciado na configuração da subjetividade social da sala de aula e, conseqüentemente, constitui uma das vias que se pode utilizar intencionalmente para promover o desenvolvimento e a expressão da criatividade, a partir dos critérios de julgamento e de valores que promove e do sistema de comunicação que favorece.

A **subjetividade individual**, por sua vez, participa da expressão criativa na aprendizagem através dos elementos que a constituem:

- **A personalidade** (por meio dos seus elementos estruturais e funcionais)
- **O sujeito** (por meio da sua dimensão interativa e atual)

A possibilidade de ação criativa do sujeito na aprendizagem está fortemente associada aos **elementos estruturais** da sua personalidade. Isso supõe que as normas, os valores, as formações motivacionais complexas (conjunto de motivos), as configurações criativas e os sentidos subjetivos subjazem à ação criativa do sujeito. A representação do espaço escolar que o aluno elabora, a concepção do processo ensino-aprendizagem que constitui, a sua autoavaliação como aluno e a constante constituição de sentidos e significados sobre a vivência escolar delineiam a direção na qual o sujeito vai investir os seus esforços.

Vale destacar o papel que os **elementos estruturais** da personalidade desempenham para a motivação no ato de aprender, a qual é condição *sine qua non* para que a criatividade possa se expressar nesse processo. O ponto central da presente pesquisa refere-se, precisamente, à compreensão de como formas complexas de expressão da motivação, especialmente o **sentido subjetivo** que para o aluno tem o aprender, participam na configuração de elementos que favorecem a expressão criativa na aprendizagem.

Os **elementos funcionais** da personalidade, como a flexibilidade e a individualização da informação, também cumprem um importante papel na expressão criativa do aluno. Eles participam da definição do tipo de posicionamento do sujeito frente a própria aprendizagem, o qual pode contribuir ou não para uma expressão criativa nesse processo.

Para Mitjás Martínez (2002b, p.193), os elementos psicológicos (**estruturais e funcionais**) que estão fortemente associados à produção criativa e que podem ser indicadores indiretos das possibilidades criativas dos alunos são os seguintes:

- Motivação;
- Capacidades cognitivas diversas, especialmente as de tipo criador
- Autodeterminação, independência
- Autoavaliação adequada, segurança
- Questionamento, reflexão e elaboração personalizada

- Capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões
- Capacidade para propor-se metas e projetos
- Capacidade volitiva para a orientação intencional do comportamento
- Flexibilidade
- Audácia

Os **elementos funcionais** da personalidade em estreito vínculo com os **elementos estruturais**, integram-se em uma **configuração criativa** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). A categoria **configuração criativa** reflete um nível de análise da autora que transcende o caráter descritivo e abarca um caráter explicativo da expressão criativa, posto que, vai além da simples identificação de elementos funcionais e estruturais e diz respeito à integração dinâmica desses elementos que viabiliza o ato criativo. Em outras palavras, a **configuração criativa** fala da relação entre personalidade e ação, visto que está sempre relacionada aos recursos personológicos específicos mobilizados para determinada atividade.

A ação do sujeito não é produto do contexto onde vive, nem tão pouco é produto da sua personalidade, pois não é determinada diretamente por essas dimensões. O sujeito estabelece um diálogo entre essas duas dimensões e age a partir desse diálogo. Em outras palavras, é esse diálogo que determina a sua ação no mundo. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que o sujeito não é criativo devido apenas aos recursos da sua personalidade, ele é criativo ou não em função do inter-jogo que estabelece entre esses recursos personológicos e as características do contexto onde está imerso. A **configuração criativa** é produto desse inter-jogo pois se constitui a partir de um dinamismo do qual o sujeito é o ator principal.

O aluno, na sua condição de sujeito, é quem interpreta as normas e regras da instituição educativa, constrói representações sobre esse espaço, “filtra” a subjetividade social da sala de aula, relaciona-se com professores e colegas, vivencia emoções, realiza atividades, coloca-se projetos, mobiliza interesses próprios etc. Essa implicação ativa sobre o processo de aprendizagem conduz a diferentes estilos de aprender que refletem o movimento singular e único de cada aluno. Isso pressupõe que a configuração de elementos implicados na aprendizagem é altamente individualizada, o que exige um olhar personalizado. Ou seja, ao se assumir a complexidade constitutiva da aprendizagem e da criatividade não se pode pretender que estratégias universais atendam a todos indiscriminadamente (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b). Coincidimos com a autora quando afirma:

O caráter único do sujeito, das suas configurações criativas, dos processos intersubjetivos, da produção de sentidos e dos contextos conjunturais em que atua indica a necessidade de focalizar o desenvolvimento da criatividade como um processo altamente singularizado, questão pouco considerada quando se trata de

desenhar estratégias intencionais para o desenvolvimento da criatividade. Resulta comum, no âmbito escolar, pensar em ações estandardizadas, esquecendo-se a singularidade subjetiva dos alunos e das interações que estabelecem com os outros sociais. Essa tem sido uma questão comum na educação, bastante discutida nos últimos anos a partir do resgate do aluno na sua condição de sujeito do processo educativo, porém, ainda muito longe de ser resolvida realmente nas salas de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p.96).

A assunção da aprendizagem e da criatividade como processos da subjetividade impõe para esta pesquisa um desafio metodológico na aproximação do objeto de estudo, posto que demanda uma imersão empírica profunda que possibilite uma apreensão do universo subjetivo que se almeja compreender. No próximo capítulo será apresentada a proposta metodológica que foi delineada no sentido de superar esse desafio.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos

O objetivo central da presente pesquisa é compreender a relação entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão da criatividade nesse processo. Os objetivos específicos enumerados a seguir representam desdobramentos do objetivo inicial e buscam compreender a complexidade do tema desse estudo:

- Compreender como está constituída a configuração criativa dos alunos pesquisados.
- Compreender o sentido subjetivo que a aprendizagem tem para eles.
- Identificar formas de expressão da criatividade na aprendizagem acadêmica.

3.2 A Epistemologia Qualitativa

Empreender uma pesquisa sobre o tema da aprendizagem reconhecendo esse fenômeno como um processo subjetivo implica um grande desafio metodológico. Para contemplar os objetivos frente a um objeto de estudo tão complexo e plurideterminado, o presente trabalho terá como suporte a epistemologia qualitativa que oferece nos seus pressupostos elementos fundamentais para viabilizar o estudo dos fenômenos humanos complexos.

O fundamento da epistemologia qualitativa reside em três princípios definidos por González Rey (2003a) que mantêm uma estreita relação entre si e, conseqüentemente, se sustentam mutuamente:

- **A produção do conhecimento tem uma natureza construtivo-interpretativa.** Esse princípio rompe com a noção de conhecimento como resultado direto das construções imediatas do momento empírico. O caráter construtivo do conhecimento revela o processo teórico por excelência que define o investigador como sujeito da investigação e evidencia a sua criação intelectual que não se esgota nas evidências explícitas dos dados. Segundo González Rey (2003a, p.105): “o conhecimento se legitima como atividade produtiva, como atividade teórica, representando um processo vivo em

permanente desenvolvimento, em cujo curso todo o resultado parcial é só o momento de uma construção”.

Esse princípio evidencia uma epistemologia da construção que supera uma epistemologia da resposta visto que está comprometida com a qualidade da informação produzida que vai além das evidências descritivas. Disso decorre o lugar central outorgado à teoria na produção científica.

- **O caráter interativo do processo de produção do conhecimento.** Esse princípio pressupõe um trabalho com o sujeito concreto a partir de uma constante relação que possibilite uma implicação afetiva e cognitiva desse sujeito com a investigação. É nessa rede de comunicação que pode ser gerada a emocionalidade necessária para garantir o envolvimento do sujeito, favorecendo uma expressão aberta e espontânea sem a qual o estudo dos fenômenos subjetivos pode ficar comprometido. González Rey (2003a, p.106) considera que:

O conhecimento não é resultado de um ato instrumental do investigador sobre o sujeito estudado, senão de um processo contínuo de relação dentro do qual se vão organizando de forma simultânea formas cada vez mais complexas de expressão do sujeito e formas igualmente mais complexas de conhecimento.

- **A singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.** A organização singular da subjetividade nos sujeitos concretos não permite que a sua expressão aconteça a partir de entidades invariantes e universais. A subjetividade é um sistema que integra significados e sentidos subjetivos que se definem pela dimensão emocional única de uma experiência pessoal. Essa constatação define a necessidade de conhecê-la respeitando a sua diversidade, incorporando o singular como condição básica para a definição da qualidade do conhecimento. Sobre esse ponto González Rey (2003a, p.105) afirma:

O singular representa um momento essencial no curso da construção do conhecimento. Cada caso é consistente em si mesmo, é uma unidade de análise definida, em cuja unidade começa o processo de construção do geral, processo essencialmente qualitativo que avança constantemente através do diverso, dirigido pela atividade intelectual, intencional e consistente do investigador.

Considerar que não é possível ter acesso diretamente à subjetividade, mas, apenas por meio dos sujeitos em que aparece instituída de forma diferenciada, supõe aceitar o

valor ontológico desse sistema, o que implica novas formas de produção de conhecimento na investigação científica (GONZÁLEZ REY, 2000a). As considerações epistemológicas anteriores nos conduzem a definições metodológicas relacionadas às exigências do nosso objeto de estudo que serão explicitadas a seguir.

3.3 O estudo de caso

Considerando a natureza da pesquisa e os princípios epistemológicos supramencionados, acreditamos que o estudo de caso contempla as características necessárias para o desenvolvimento deste estudo. Para que se possa abordar o sentido subjetivo da aprendizagem, considerando a sua complexidade e a singularidade de cada aluno, é necessário um método que enfoque o sujeito e possibilite uma aproximação dinâmica no trabalho de campo. Segundo González Rey (2002b, p.172): “um estudo de caso pode ser relevante para a produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual, pois acumula evidências únicas e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento”.

Como o estudo de caso centraliza o foco na unidade estudada, esse tipo de método possibilita analisar intensamente as peculiaridades e processos subjetivos de cada sujeito. Assim sendo, o principal objetivo do estudo de caso é promover uma compreensão profunda das circunstâncias particulares da vida de um indivíduo ou acontecimentos. Nesse sentido, Yin (2001, p.21) acredita que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Outro aspecto enfatizado por Goldenberg (2000, p.33) é que ao optar pelo estudo de caso como método de pesquisa é necessário recorrer a “diferentes técnicas de pesquisa”, com o “objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto”. Nessa perspectiva, foram utilizados instrumentos diferenciados que possibilitaram compreender a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Considerando que a presente pesquisa versa sobre o tema da criatividade, vale destacar que Mitjans Martínez (1997) enfatiza a importância do estudo de caso para a compreensão dos elementos psicológicos subjacentes a esse fenômeno. Nesse sentido, optamos pelo estudo de caso, pois representa um método legítimo de apreensão da realidade que possibilita o estudo intensivo do sujeito, condição fundamental para a investigação do problema em questão.

3.4 Os participantes⁴

Apesar de vários autores (ALENCAR, 2004; CASTANHO, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002c; CROPLEY, 1997) terem chamado a atenção para a necessidade de se promover melhores condições ao desenvolvimento da criatividade nos cursos universitários, ainda observa-se uma escassez de estudos empíricos sobre essa etapa da escolarização. Os anos de formação universitária são cruciais para a promoção de condições que favoreçam aos estudantes a conscientização e desenvolvimento de suas habilidades criativas e, conseqüentemente, a um uso maior de suas potencialidades criativas na futura profissão. Considerando esse fato, as constatações dos pesquisadores anteriormente citados e a experiência da pesquisadora no ensino superior, esta pesquisa versa sobre o estudante universitário.

A pesquisa foi estruturada em duas etapas: a etapa de seleção dos participantes, que deveriam se caracterizar por serem criativos em algum grau no seu processo de aprendizagem e a investigação propriamente dita. A etapa de seleção dos alunos criativos se constituiu como um desafio devido a inexistência de instrumentos elaborados e validados para esse fim. A avaliação da criatividade tem sido um tema de constante debate entre os especialistas da área em função da complexidade que representa. Nesse sentido, o processo de identificação dos participantes se configurou como um momento delicado e de profunda importância para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente realizamos uma entrevista semi-estruturada com professores universitários que revelavam interesse e sensibilidade em relação à temática da criatividade. Nesse contato obtivemos informações que nos permitiram uma aproximação inicial a um grupo de alunos considerados criativos. Como os professores entrevistados não eram especialistas em criatividade e não sabíamos quais os critérios que orientaram a indicação dos alunos, coube a nós a tarefa de selecionar dentre os 32 alunos indicados àqueles que seriam os participantes da pesquisa. Para tanto, com cada aluno indicado foi realizada uma **entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A)** que teve os seguintes objetivos:

- Analisar o histórico sócio-familiar e o processo de escolarização para identificar indicadores da criatividade do aluno.

⁴ Todos os participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE I).

- Analisar a história de realizações criativas⁵ como trabalhos que mereceram destaque, participações em eventos, feiras, olimpíadas ou concursos de conhecimento etc.
- Identificar os alunos que demonstravam mais disponibilidade e motivação para participar da pesquisa.

A **análise documental** também foi utilizada com o intuito de identificar como o aluno expressava sua criatividade nas provas, pesquisas e trabalhos acadêmicos. Foram selecionados **cinco alunos universitários criativos⁶: Diego Barros Maia, aluno do curso de Direito da UnB; Paulo Vinícius Souza Avelar aluno do curso de Arquitetura da UnB; João Marcos Oliveira Ribeiro aluno do curso de Medicina da UnB; Elvis Domingues Moreno Seimetz, aluno do curso de Física da UnB e Rosa Maria Cavalcante, aluna do curso de Psicologia do UNICEUB.** Devido a análise complexa que caracteriza uma pesquisa de mestrado, apresentamos nesse estudo os resultados obtidos com os três primeiros alunos supramencionados.

3.5 Os instrumentos e sua utilização

A epistemologia qualitativa que sustenta este estudo considera a natureza diferenciada do objeto de pesquisa das ciências sociais e humanas, que a partir da sua interação e emocionalidade, tem uma atitude ativa face às situações que vivencia. Isso supõe que a investigação sobre esse sujeito tem de considerar suas especificidades convertendo-se em um processo de comunicação. Sendo assim, a qualidade do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes foi uma condição fundamental para que fosse possível ir além das respostas prontas e alcançar também as dimensões do sentido subjetivo da aprendizagem, que pressupõem uma emocionalidade que atravessa os significados explicitados pelo sujeito.

Essas considerações definem o papel dos instrumentos na pesquisa qualitativa que longe de representar uma via objetiva geradora de resposta, representam uma ferramenta interativa que favorece a expressão do sujeito. Sobre esse ponto, González Rey (2002b, p.79) escreveu:

⁵ A história das realizações criativas é um dos elementos analisados por Mitjans Martínez (1997) para identificar sujeitos criativos.

⁶ Após a leitura dos resultados da pesquisa os alunos desejaram que seus nomes fossem publicados e autorizaram a publicação de todas as informações obtidas nos diferentes instrumentos (APÊNDICE I).

Em lugar de trabalhar com técnicas, em que os elementos indutores são acompanhados de um conjunto de regras e categorias bem definidas para dar sentido às mais diversas expressões do sujeito, os instrumentos, conceito com o qual designamos todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são simplesmente indutores de informação que não definem o sentido final dela.

Optamos por instrumentos abertos e semi-abertos no sentido de favorecer a expressão de elementos de sentido relacionados aos processos simbólicos e emocionais gerados na situação de aprendizagem. É importante frisar que apenas um instrumento não é suficiente para compreender os elementos subjetivos atrelados à aprendizagem criativa. Nesse sentido, trabalhamos com uma multiplicidade de instrumentos com o intuito de oferecer diferentes caminhos para o sujeito expressar-se. Essa estratégia favoreceu o contato do sujeito com novas zonas de sua experiência, o que estimulou o surgimento de reflexões e emoções que, por sua vez, conduziram a novos níveis de produção de informação (GONZÁLEZ REY, 2002b).

Outro motivo que justificou a utilização de um conjunto de recursos instrumentais é que essa estratégia evidencia o caráter processual da pesquisa que promove um *continuum* na construção de indicadores e hipóteses. Sendo assim, as construções geradas a partir de um instrumento permaneceram em elaboração, podendo ser corroboradas, revistas ou mesmo abandonadas de acordo com as informações proporcionadas pelos instrumentos seguintes (GONZÁLEZ REY, 2002b).

Partindo dessas premissas que definem a função do instrumento na pesquisa qualitativa utilizamos os seguintes instrumentos:

- **Entrevista como processo**
- **Instrumentos de completar frases I e II**
- **Redação**
- **Proposta de construção de frases**
- **Análise documental**

Além dos instrumentos, vale a pena destacar também a importância dos vários **momentos informais** que aconteceram ao longo do trabalho de campo e que contribuíram sobremaneira para dar resposta aos objetivos da pesquisa, entre eles: encontros casuais na Universidade, observação de defesa da monografia, observação da apresentação de um caso clínico em aula, caronas dadas aos participantes, observação da apresentação do projeto final arquitetônico, participação de um piquenique com poesia nos jardins da Universidade.

A seguir, vamos apresentar cada um dos instrumentos que serão utilizados. Logo após, apresentaremos um quadro com os instrumentos e seus respectivos objetivos na ordem que foram utilizados no curso da pesquisa.

Entrevista

A escolha da entrevista como instrumento está relacionada à sua característica interativa que possibilita o diálogo e, conseqüentemente, favorece a expressão subjetiva do sujeito em toda a sua complexidade. O momento da entrevista se configura como um espaço dialógico que tem como eixo central a qualidade do vínculo que se estabelece entre o pesquisador e o pesquisado. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador não se restringe a elaborar perguntas e o do pesquisado a respondê-las, visto que as suas respostas não estão prontas *a priori*. É exatamente o inusitado, o novo, aquilo que não se pode prever que garante a qualidade dos indicadores a serem produzidos. Outro ponto que merece ser enfatizado é a característica processual da entrevista. A entrevista na pesquisa qualitativa não acontece em um momento único e isolado. Ela se configura como um processo que, apesar de acontecer em distintos momentos, mantém um eixo norteador. Cada momento da entrevista relaciona-se com o anterior e estrutura o momento seguinte. Ou seja, a entrevista se caracteriza por um *continuum* que possibilita ao pesquisador um ir e vir sobre os temas que ele se propôs investigar.

Durante o desenvolvimento da **Entrevista Inicial**, por meio de um diálogo aberto e espontâneo, buscamos envolver o sujeito no processo de pesquisa. Para González Rey (2002b, p.81): “quando no sujeito se originam necessidades relacionadas à sua participação na pesquisa, começam a adquirir sentido as atividades relacionadas a ela, o que é condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa”. Considerando que toda pesquisa comprometida com a subjetividade está vinculada a um problema susceptível ao seu contexto histórico-cultural, essa entrevista teve como eixo temático a história de vida do sujeito. Buscamos compreender as condições em que o sujeito se desenvolveu e o impacto dessas condições na sua subjetividade. Nesse sentido, essa entrevista teve também como objetivo gerar indicadores sobre a história de vida do sujeito e os sentidos que atribuí a ela, visto que o sentido subjetivo da aprendizagem se constitui a partir da personalidade integral do sujeito. Apresentamos no **Apêndice B** os principais eixos dessa entrevista que condensam alguns pontos que foram explorados.

As **Entrevistas** seguintes tiveram como eixo temático os processos de aprendizagem e criatividade e aconteceram em vários momentos. Trabalhamos com os

elementos de sentido do sujeito sobre esses dois processos a partir de alguns pontos que foram explorados ao longo de cada entrevista. Buscamos também compreender os elementos subjetivos da configuração criativa dos participantes e as diferentes formas de expressão da criatividade na aprendizagem. Apresentamos no **Apêndice C** alguns pontos de partida de cada um desses momentos que serviram como um disparador para que fosse possível gerar indicadores sobre os elementos simbólicos e emocionais que perpassam os processos de aprender e criar.

A **Entrevista Final** teve como objetivo aprofundar, rever e confrontar algumas informações colhidas em vários momentos empíricos da pesquisa. Os pontos centrais dessa entrevista foram elaborados de forma personalizada para cada sujeito pesquisado a partir dos indicadores construídos no trabalho de campo.

Realizamos também uma **Entrevista com um professor**⁷ de cada um dos participantes (**APÊNDICE G**). O objetivo dessa entrevista foi obter informações sobre os elementos subjetivos da configuração criativa e as formas de expressão da criatividade do aluno por intermédio do relato de um professor.

Instrumento de Completar Frases

O instrumento de completar de frases apresentado por González Rey e Mitjans Martínez (1989), com o objetivo de diagnóstico da personalidade, foi utilizado com o intuito de favorecer a expressão do sujeito sobre diferentes dimensões da sua vida e sobre o objeto de estudo da pesquisa. Foram feitas algumas adaptações com o objetivo de incluir frases relacionadas ao nosso problema de pesquisa. As frases incluídas foram as seguintes: 4, 12, 15, 21, 26, 32, 33, 38, 40, 45, 51, 58, 63, 66, 75, 77, 78 e 80. Para que o instrumento não se tornasse longo demais, foram suprimidas as frases 12, 26, 34, 53, 60, 66 e 70, de modo que a **Técnica de completar frases I (APÊNDICE D)** passou a contar com 80 frases.

Outra proposta de completar frases foi elaborada com o objetivo de ter acesso a novas informações e elementos subjetivos relacionados à aprendizagem criativa. Inspirados na técnica de completar frases (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) elaboramos 19 frases que abordam diretamente a temática da aprendizagem. Nomeamos esse instrumento de **Técnica de completar frases II (APÊNDICE F)**.

Proposta de Construção de Frases

⁷ Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade dos professores.

A proposta de construção de frases (**APÊNDICE E**) foi utilizada com a mesma perspectiva do instrumento de completar frases. O seu objetivo foi de favorecer novas reflexões e emoções ao sujeito que conduzissem a novos níveis de informação. Porém, a diferença em relação ao instrumento anterior é que essa proposta focou mais diretamente o nosso objeto de estudo.

Redação

A redação, chamada de composição por González Rey e Mitjans Martínez (1989) foi utilizada, pois representa um instrumento de caráter aberto que possibilita a expressão livre do sujeito. Outra característica desse instrumento que justificou a sua utilização é o seu caráter individual que difere do caráter interpessoal da entrevista. A não-interferência do pesquisador pode promover a expressão de outras informações distintas daquelas que emergiram na entrevista. González Rey (2002b, p.83) assinala que:

A comunicação é um processo histórico que facilita a expressão dos temas mais suscetíveis de adquirir sentido nos termos e condições em que tem lugar; o que sempre atua como inibidor de outros conteúdos cuja expressão é facilitada por meio de instrumentos de expressão individual.

Dois temas⁸ foram ser propostos ao sujeito:

- O sentido da minha vida
- O estudo em minha vida

Análise Documental

Considera-se como documento qualquer registro escrito que pode ser usado como fonte de informação para favorecer a elucidação de processos ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). No presente trabalho a análise documental foi realizada tanto no momento de seleção como no momento de investigação propriamente dita. Foram analisados trabalhos, artigos, atividades, provas, monografia, ensaio teórico e apresentações de seminários dos participantes com dois objetivos:

- Identificar como o sujeito expressa a sua criatividade na sua produção acadêmica.

⁸ Esses temas já foram utilizados em outras pesquisas entre elas as investigações desenvolvidas por González Rey e Mitjans Martínez (1989) e Mourão (2004).

- Analisar o tipo de vínculo que o aluno criativo estabelece com a produção acadêmica e o seu grau de implicação.

No quadro seguinte apresentaremos os instrumentos com seus respectivos objetivos na ordem que foram utilizados no curso da pesquisa. É importante lembrar que essa organização não foi fixa e, sendo assim, deu lugar a alterações solicitadas a partir das situações vivenciadas no trabalho de campo em função da singularidade de cada sujeito.

Instrumento	Objetivos
Entrevista Inicial Eixo Temático: A história de vida (APÊNDICE B)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • As principais configurações subjetivas do sujeito. • Elementos de sentido relativos a situações de aprendizagem informal e formal.
Redação I Eixo Temático: O sentido da minha vida	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • Elementos subjetivos da configuração criativa do sujeito. • O sentido subjetivo da aprendizagem. • O estilo de escrita do aluno criativo. • O vínculo que o aluno estabelece com a proposta de redação.
Entrevista - 2º Momento Eixo Temático: Aprendizagem e Criatividade (APÊNDICE C)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Elementos subjetivos da configuração criativa. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem.
Técnica de Completar Frases I (APÊNDICE D)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • Elementos subjetivos da configuração criativa do sujeito. • Elementos de sentido relativos à aprendizagem e à

	criatividade.
Entrevista - 3º Momento Eixo Temático: Aprendizagem e Criatividade (APÊNDICE C)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Elementos subjetivos da configuração criativa. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem.
Proposta de Construção de Frases (APÊNDICE E)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • Concepções sobre aprendizagem e criatividade. • Elementos de sentido sobre aprendizagem e criatividade. • Relações que o sujeito estabelece entre aprendizagem e criatividade.
Análise Documental	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como o sujeito expressa a sua criatividade em sua condição de aluno em trabalhos, artigos, atividades, provas, monografia, ensaio teórico e apresentações de seminários.
Entrevista - 4º Momento Eixo Temático: Aprendizagem e Criatividade (APÊNDICE C)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Elementos subjetivos da configuração criativa. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem.
Técnica de Completar Frases II (APÊNDICE F)	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • Concepções relacionadas à aprendizagem. • Elementos de sentido sobre a aprendizagem.
Entrevista - 5º Momento	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre:

<p>Eixo Temático: Aprendizagem e Criatividade (APÊNDICE C)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Elementos subjetivos da configuração criativa. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem.
<p>Redação II Eixo Temático: O estudo em minha vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Como o aluno entrelaça a criatividade e os processos de aprendizagem. • O estilo de escrita do aluno criativo. • O vínculo que o aluno estabelece com a proposta de redação.
<p>Entrevista - 6º Momento Eixo Temático: Aprendizagem e Criatividade (APÊNDICE C)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • O sentido subjetivo da aprendizagem. • Elementos subjetivos da configuração criativa. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem.
<p>Entrevista Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de um roteiro personalizado para cada caso, realizar uma apreciação da coerência das hipóteses levantadas até esse momento da pesquisa.
<p>Entrevista com o Professor (APÊNDICE G)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar indicadores sobre: • Elementos subjetivos da configuração criativa do aluno. • Formas de expressão da criatividade na aprendizagem do aluno.

Nos três quadros seguintes apresentamos algumas informações referentes à utilização dos instrumentos em relação a cada caso individual.

Instrumentos do caso Diego		
Entrevista	Duração	Instrumento
Entrevista inicial	2h	
Entrevista 2º Momento	1h e 10 min.	Redação “O sentido da minha vida”
Entrevista 3º Momento	1h e 20 min.	Técnica de Completar Frases I
Entrevista 4º Momento	1h e 20 min.	Proposta de Construção de Frases
Entrevista 5º Momento	1h e 50 min.	Técnica de Completar Frases II
Entrevista 6º Momento	1h e 40 min.	Redação “O estudo em minha vida”
Entrevista Final	1h e 30 min.	
Entrevista com Professor	Entrevista com Profº Paulo Guimarães.	
Análise documental	Documentos analisados neste caso: Trabalhos das seguintes disciplinas: Direito Constitucional I, Direito Processual Civil III, Atualidade e Prática do Direito I, Estágio 3 e Estágio 4 e monografia final do curso.	

Instrumentos do caso João		
Entrevista	Duração	Instrumento
Entrevista inicial	2h	
Entrevista 2º Momento	1h	Redação “O sentido da minha vida”
Entrevista 3º Momento	1h e 10 min.	Técnica de Completar Frases I
Entrevista 4º Momento	1h e 30 min.	Proposta de Construção de Frases
Entrevista 5º Momento	1h e 50 min	Técnica de Completar Frases II
Entrevista 6º Momento	1h e 20 min	Redação “O estudo em minha vida”
Entrevista Final	1h e 10 min.	
Entrevista com Professora	Entrevista com a Profª Ana Maria Rodrigues	
Análise documental	Documentos analisados neste caso: Caso clínico da disciplina Pediatria Médica, artigo “O prontuário médico” e apresentação do seminário: “Avaliação do paciente idoso”.	

Instrumentos do caso Paulo		
Entrevista	Duração	Instrumento
Entrevista inicial	1h 50 min.	
Entrevista 2º Momento	1h 10 min.	Redação “O sentido da minha vida”
Entrevista 3º Momento	1h e 20 min.	Técnica de Completar Frases I
Entrevista 4º Momento	1h e 30 min.	Proposta de Construção de Frases
Entrevista 5º Momento	1h e 50	Técnica de Completar Frases II
Entrevista 6º Momento	1h e 40 min	Redação “O estudo em minha vida”
Entrevista Final	1h	
Entrevista com Professor	Entrevista com Profº Marcos Lima.	
Análise documental	Documentos analisados neste caso: Ensaio teórico “O patrimônio histórico arquitetônico em Paracatu”, Projeto arquitetônico do final do curso e trabalhos das disciplinas: Sistemas Estruturais em Aço e Estética e História da Arte.	

3.6 Construção e análise da informação

Os processos de construção e análise da informação que empreendemos nessa pesquisa foram congruentes com os princípios gerais adotados pela Epistemologia Qualitativa. Isso supõe que, diferentemente da pesquisa tradicional, a construção da informação não se apoiou na coleta de dados empíricos de forma linear, visto que o conceito de dado tem uma profunda conotação instrumentalista, pois é tomado diretamente como resultado dos instrumentos, sem qualquer mediação do pesquisador. De acordo com González Rey (2002b, p.110):

A pesquisa qualitativa, a partir da definição epistemológica que temos adotado, não considera o dado em forma tradicional, isto é, como entidade objetiva que se legitima por sua procedência instrumental, mas como elemento que adquire significação para o problema estudado, o qual pode proceder dos instrumentos utilizados ou das situações imprevistas que surgem no curso da pesquisa.

Partindo dessa perspectiva, o trato da informação aconteceu por intermédio de um processo de construção e interpretação no qual a pesquisadora teve uma participação ativa

no sentido de “dialogar” com os dados ao longo da pesquisa. Essa mediação da pesquisadora possibilitou uma superação dos processos despersonalizados da pesquisa tradicional ao não se fixar na dimensão objetiva dos dados oferecendo espaço para a dimensão subjetiva das idéias. Sobre esse ponto, González Rey (2002b, p.111) escreveu:

A fonte das idéias não está só nos dados, mas no confronto entre o curso do pensamento, conduzido por múltiplas vias, e os dados; confronto de onde surgem novas idéias, cuja legitimidade só pode se entender dentro do processo de pensamento em que se originaram, e não por sua correspondência com os dados produzidos no cenário de onde surgiram.

Sendo assim, o processo de construção e análise da informação, não se configurou como um momento separado e posterior ao trabalho de campo. Ele se constituiu como um processo progressivo, aberto e flexível que acompanhou todos os momentos da pesquisa. Partindo das considerações acima delineadas, González Rey (2002b) propõe o termo “lógica configuracional” para contemplar os complexos processos envolvidos na construção teórica da pesquisa qualitativa. A “lógica configuracional”, diferentemente dos processos de indução e dedução, não tem apenas um caráter lógico, pois integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com os fatos da realidade estudada. Essa forma de análise da informação pressupõe o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa que não representa, simplesmente, um conjunto de constatações imediatas do momento empírico. O pesquisador, ao utilizar a “lógica configuracional”, outorga um lugar diferente ao empírico, o que possibilita estar aberto a novas idéias imprevisíveis no começo da pesquisa.

O conceito de indicador nasce dessa perspectiva metodológica que enfatiza as idéias, conceitos e construções que se integram de forma indissolúvel dentro da produção da informação empírica. Sobre esse ponto, González Rey (2002b, p. 112) escreveu:

Introduzimos o conceito de *indicador* para designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação.

A opção de trabalhar, mais com indicadores do que com dados compreendidos como entidades objetivas provenientes do objeto, revela uma necessidade de focar o fenômeno a partir de um método de análise que não é estabelecido de fora, mas dentro do curso da própria pesquisa e do curso da construção do pensamento do pesquisador. Segundo González Rey (2002b, p.113):

Um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito

estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. O dado, no entanto, é utilizado em seu conteúdo explícito, ainda que esse caráter explícito sempre seja definido dentro do marco teórico em que o dado adquire sentido. Entre um dado e um indicador não há correspondência biunívoca: o indicador está sempre associado a um momento interpretativo e irredutível ao dado.

A produção de indicadores e a elaboração de hipóteses são processos inter-relacionados que solicitam sobremaneira a criatividade e a implicação do pesquisador no curso da pesquisa e que possibilitam que a investigação vá além da reiteração do conhecido. A construção processual, dinâmica e flexível de cada hipótese, passou por muitos momentos de retificação e ajustamentos até o momento da sua redação final, pois cada novo momento gerador de informação era integrado ao material anteriormente construído. Sendo assim, vale a pena frisar que cada tópico apresentado traz apenas alguns exemplos do conjunto de informações analisadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira seção se destina a **apresentação dos casos** e está organizada em três partes. Na primeira parte apresentamos uma **caracterização geral do sujeito**, incluindo os dados mais relevantes para a pesquisa. Na segunda parte, apresentamos os elementos subjetivos que constituem a **configuração criativa** do sujeito. Na terceira parte apresentamos os resultados da pesquisa relativos ao **sentido subjetivo da aprendizagem** evidenciando os aspectos emocionais e simbólicos atrelados ao processo de aprendizagem do sujeito. Na segunda seção apresentamos uma **breve análise integrativa dos três casos estudados**.

A terceira seção deste capítulo está destinada à apresentação das **diferentes formas de expressão da criatividade na aprendizagem**. Optamos por apresentar os resultados sobre esse objetivo específico em uma única seção para todos os casos, visto que as formas de expressão da criatividade que serão apresentadas foram identificadas, em maior ou em menor grau, em todos os participantes da pesquisa. Assim sendo, para cada um dos tópicos dessa seção vamos apresentar exemplos e ilustrar situações utilizando como referência trechos de instrumentos de todos os participantes.

A quarta e última seção contempla os resultados relativos ao objetivo geral do estudo esclarecendo qual **a relação que encontramos entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo**.

4.1 Análise dos casos

4.1.1 Caso Diego

4.1.1.1 Apresentação

Diego é um jovem solteiro de 23 anos que reside em Brasília com seus pais e uma irmã mais nova. Nasceu no Rio de Janeiro numa família de classe média e ingressou na escola aos três anos de idade. Desenvolveu seus estudos em instituições particulares de ensino sempre demonstrando desempenho escolar relevante. Ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília com 18 anos em função da sua aprovação no PAS. No momento da participação na pesquisa, Diego cursava o último semestre do curso no qual teve uma trajetória acadêmica bem sucedida. Ao longo do curso, Diego realizou diferentes estágios e

desde 2004 trabalha no Tribunal de Contas da União - TCU onde ingressou mediante concurso público. Diego demonstrou grande interesse em participar da pesquisa e revelou disponibilidade para refletir sobre a própria subjetividade e seu processo de aprendizagem acadêmica. Sendo assim, os encontros da pesquisa foram extremamente produtivos e muito agradáveis.

4.1.1.2 A configuração criativa de Diego

Reconhecemos 9 elementos subjetivos na configuração criativa de Diego, entre eles: **a)** Motivação para a aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade; **b)** Capacidade reflexiva sobre si mesmo que reflete uma autoavaliação adequada; **c)** Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas; **d)** Autodeterminação vinculada a uma orientação ativa para a superação; **e)** Flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista; **f)** Capacidade inventiva que reflete uma atração pelo mundo imaginário e uma intencionalidade na proposição de novas idéias; **g)** Independência e autonomia que se expressam na resistência a convenções e na busca por um caminho próprio nas suas realizações; **h)** Clara orientação para o novo em que expressa uma busca consciente por novas experiências; **i)** Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a consideração da diferença de pensamento como algo saudável.

a) Alto grau de motivação para a aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade

A tendência orientadora da personalidade integra o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas principais direções da sua vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). Tendo em vista que a criatividade manifesta-se exatamente nos campos em que se concentram as principais tendências orientadoras do sujeito, podemos designar um papel central desse conjunto de motivos e necessidades na regulação do comportamento criativo.

A tendência motivacional de Diego para a aprendizagem reflete uma busca por situações que favoreçam novas aprendizagens. Ele direciona as suas ações e escolhas com esse propósito e revela envolvimento efetivo quando está diante de uma nova oportunidade para aprender. Observa-se uma forte orientação para a leitura, um interesse geral pela cultura e uma curiosidade por conhecimentos de áreas diversas. Algumas falas nas entrevistas e

alguns trechos de instrumentos escritos trouxeram indicadores do alto grau de motivação de Diego para a aprendizagem. Dentre vários trechos, escolhemos os seguintes que ilustram bem a nossa construção:

O que me motiva a estudar não é tirar SS, é aprender. Uma das coisas que eu mais gosto é aprender. **(Entrevista Inicial)**

Técnica de completar frases II

Aprendo na escola, na rua, no trabalho e pela vida afora.

Aprenderei tudo o que for preciso para saciar minha curiosidade.

Aprendo sempre mais do que esperava.

Aprendia bastante em algumas aulas de filosofia

b) Capacidade reflexiva sobre si mesmo que reflete uma autoavaliação adequada

Para Mitjans Martínez (1997, p.68) “a autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade”. Ser criativo na aprendizagem implica, entre outras coisas, personalizar as informações que recebe, estabelecer uma relação positiva com o erro, manifestar pensamentos e idéias próprias. Atitudes como essas requerem certo grau de confiança em si mesmo, segurança e auto-suficiência. Essa constatação aponta para o importante papel que a autoavaliação exerce na regulação do comportamento criativo na aprendizagem.

Diego revela um alto nível de reflexão sobre si mesmo e uma autoavaliação adequada que atua na regulação do seu comportamento. Na observação realizada durante a defesa de sua monografia final de curso foi possível perceber como a sua autoavaliação positiva possibilitou a ele um posicionamento seguro e confiante no transcorrer de toda a sua apresentação. Os trechos de entrevistas e da técnica de completar frases I expostos a seguir são exemplos de como a reflexão e o valor que ele confere a si mesmo mobilizam o seu aperfeiçoamento e um melhor direcionamento das suas metas e propósitos:

Eu vivo repensando o que preciso melhorar e o que está faltando para eu chegar mais longe. E percebo que isso permite que eu me direcione melhor para aquilo que eu quero. Fico de certa forma me analisando para saber o que preciso fazer para ir além ou para dar conta de objetivos bem práticos, por exemplo, a minha maldita monografia de final de curso (risos!). **(Entrevista Final)**

Técnica de completar frases I

13) Estou melhor agora do que há alguns anos atrás.

16) Meus amigos gostam de mim.

32) Sou uma pessoa feliz.

34) Considero que posso vencer meus medos.

43) Minha vida futura será brilhante!

52) Com frequência sinto que sou meio diferente dos outros.

c) Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas

A aprendizagem refere-se a uma construção própria, a uma produção singular que se constitui mediante um processo de personalização da informação recebida, que solicita uma implicação efetiva do sujeito. A personalização do conhecimento assume um papel central na aprendizagem de Diego e aparece nas observações, entrevistas e instrumentos escritos como um grande diferencial:

Se eu não consigo internalizar aquilo, se não consigo dizer: “Ah! Isso aqui se encaixa na minha rede de coisas que eu já aprendi”. Se não estabeleço nenhuma relação, ou então aquilo é muito chato para mim, eu acho que não chega nem a entrar nessa rede. Bate e volta. [...] Se você fica pensando apenas no que te dizem, sem buscar entender, dificulta muito você juntar coisas, inovar, produzir coisas novas. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

30) Acredito que as minhas melhores atitudes são pensadas antes de serem executadas.

45) Durante as aulas eu gosto de perguntar coisas e pensar.

46) Com frequência reflito sobre as coisas novas e sua relação com as velhas.

48) Dedico a maior parte do meu tempo pensando nas coisas.

60) Incomodam-me as idéias sem base.

64) Quando estudo, faço analogias.

69) Quando tenho dúvidas, preciso saber as respostas!

75) Quando estou sozinho, reflito bastante.

82) Aprendo facilmente quando posso relacionar com algo que eu já sei.

Relacionar as coisas é uma das formas de criar novo conhecimento a partir do que já foi aprendido. **(Proposta de construção de frases)**

Um conjunto de elementos favoreceu a construção da hipótese de que a aprendizagem criativa supõe movimentos de ruptura. Quando o sujeito adere rapidamente às idéias do professor e não consegue sustentar os conflitos e contradições inerentes a qualquer processo de aprendizagem, ele não possibilita a emergência desses momentos de ruptura em relação aos conteúdos ensinados e àqueles já construídos anteriormente. Corre o risco de aceitar passivamente sem introduzir as transformações necessárias para a sua apropriação mantendo em equilíbrio o seu sistema de conhecimentos. Nesse sentido, coincidimos com González Rey (2006) quando ele considera os momentos de ruptura criativa fundamentais para a aprendizagem. Diego revela que a ruptura e o desequilíbrio são necessários e que ele utiliza o questionamento e a reflexão com esse propósito. Dentre vários trechos de entrevistas, selecionamos o seguinte com o propósito de exemplificar como a capacidade de personalização de Diego perpassa o seu processo de aprendizagem:

Até o ensino médio não tinha muito espaço para perguntas. Isso me incomodava muito. Eu pensava: “Isso não deve ser assim, deve ser de outra forma...”. Por exemplo, às vezes, eu ficava me perguntando por que o metro é daqui até aqui? Não é mais um pouquinho. E me diziam: “É uma convenção”. Um belo dia, eles decidiram que era esse tamanho e pronto. E eu ficava pensando: “Mas por que será que definiram esse tamanho?”. Aí, falam que a velocidade da luz é 300.000 km/seg. Aí, eu pensava 300.000 km, tão certinho? Quer dizer que se o metro fosse um pouco menor ou um pouco maior, a velocidade da luz ia ser um quebrado não ia ser tão certinha assim. Será que isso está certo mesmo? Será que a velocidade da luz é tão certinha assim? Tão redondinha? E eu percebia que essas minhas dúvidas incomodavam. Se eu falasse isso na aula seria terrível, mas mesmo depois da aula os colegas falavam para mim: “Deixa isso para lá”. (Entrevista)

d) Autodeterminação vinculada a uma orientação ativa para a superação

A autodeterminação é um elemento subjetivo importante para a regulação do comportamento criativo na aprendizagem, visto que aprender significa andar sobre um terreno desconhecido que ainda não se domina totalmente. Durante o processo de aprendizagem o sujeito tem, inevitavelmente, de lidar com limites e erros que impliquem em algum grau de frustração. A autodeterminação favorece que o sujeito não paralise diante dos obstáculos inerentes ao processo de aprendizagem. Segundo Mitjans Martínez (1997, p.75): “existe uma íntima relação entre a capacidade de autodeterminação do sujeito e suas possibilidades de propor-se objetivos mediatos com uma significativa elaboração pessoal”. Alguns trechos de entrevistas e dos instrumentos escritos nos forneceram indicadores sobre esse elemento subjetivo da configuração criativa de Diego:

O desafio tem uma coisa legal. Tem uma dificuldade, mas ela está lá para ser vencida, não para você fracassar e abaixar a cabeça. É lógico que isso pode acontecer e já aconteceu comigo. Porém, o desafio é importante, pois do contrário você não sai do lugar. Essa sensação de não sair do lugar é muito ruim. O importante que o desafio traz, é fazer você superar-se. (Entrevista)

Técnica de completar frases I

10) Fracassei muito nesta vida, mas sempre me recuperei.

25) Minha principal ambição é fazer algo significativo para a humanidade.

34) Considero que posso vencer meus medos.

41) Minhas aspirações são grandes, mas possíveis.

50) Luto contra a vontade de me acomodar.

A forma como Diego relaciona-se com o erro na aprendizagem também nos serviu como um indicador interessante da sua capacidade de autodeterminação. Elegemos o seguinte trecho de entrevista para ilustrar esse aspecto:

Realmente, o erro não me intimida, muito pelo contrário, quando erro, eu me sinto ainda mais desafiado. Por exemplo, se eu faço de um jeito e dá errado, penso, mudo e dá errado de novo, isso vai me impulsionando. Vou ficando com raiva e digo:

“Agora vou conseguir fazer esse negócio”. Então, eu tento até conseguir!
(Entrevista)

Outro ponto relativo à autodeterminação que merece destaque, relaciona-se com a atitude ativa de Diego sobre aquilo que deseja alcançar. Ele revela persistência e organiza a sua ação com o intuito de realizar os objetivos e propósitos próprios. As seguintes palavras do professor que orientou Diego na sua monografia final de curso colocam em relevo a autodeterminação de Diego durante a construção do seu trabalho:

Diego fez uma carga de leitura muito desafiadora e muito acima da média para um aluno de graduação. Ele revelou uma determinação e um empenho muito grande nessa fase da leitura dos textos. E nós gastamos quatro a cinco meses discutindo a leitura dele sobre determinados autores. (Entrevista com o Prof^o Paulo Guimarães)

e) Flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista

A flexibilidade é um elemento subjetivo freqüentemente associado à criatividade (GUILFORD, 1994; TORRANCE, 1994). Ser criativo implica sair da rigidez e conseguir visualizar caminhos alternativos. Nesse sentido, a atitude flexível favorece a criatividade na aprendizagem, visto que no processo de personalização da informação o aluno necessita rever conceitos anteriormente construídos. Além disso, a flexibilidade é um elemento subjetivo que possibilita ao aluno identificar mais de uma resposta possível para um determinado problema. A fixação sobre o que se pensa inibe uma abertura a novos conceitos e dificulta o processo de aprendizagem. As palavras de Diego expressas a seguir servem como exemplo de como a flexibilidade interfere na sua postura de vida:

Eu não “bato de frente” para as coisas darem certo. Faço como a água, contorno os obstáculos e passo adiante. Eu sempre me questiono se não tem um outro caminho que possa seguir. Não sou de ficar insistindo na mesma tecla. Quando tenho um objetivo e acredito que ele é possível, vou buscando diferentes caminhos até conseguir. Eu acho que durante o percurso, às vezes você tem de mudar o caminho pra chegar onde você quer. (Entrevista Final)

A capacidade de Diego para rever os próprios conceitos também se constituiu como um indicador de como a sua flexibilidade interfere no seu posicionamento como aluno. Dentre os vários instrumentos utilizados, elegemos os seguintes trechos de uma entrevista e da técnica de completar frases I para respaldar a nossa construção:

Eu percebi que coisas que defendia antes, hoje em dia não defendo mais. Então, eu vi que não dá para afirmar isso é assim e pronto, de forma categórica. Tudo depende do momento que você está vivendo. Então acho que você tem de ter a humildade de dizer que a posição que você defende hoje pode não ser a melhor amanhã. Eu tenho de ser humilde para poder mudar de opinião, a qualquer momento. Às vezes, até dói você pensar que o que falou não tinha sentido. Mas é preciso. (Entrevista)

Essa é a graça das coisas, o sentido das coisas: quanto mais você descobre, mais você vai tendo de rever pontos anteriores. **(Entrevista)**

f) Capacidade inventiva que reflete uma atração pelo mundo imaginário e uma intencionalidade na proposição de novas idéias

Ser criativo envolve a possibilidade de ir além daquilo que já existe, do conhecido. Para expressar-se criativamente o sujeito não pode ficar limitado àquilo que a realidade lhe oferece. Ele precisa transcender o que já está posto. Esse movimento de transcendência é favorecido quando o sujeito mergulha no seu mundo imaginário e se permite “viajar” nas próprias idéias e imagens. Um conjunto de elementos nos serviu como indicadores da capacidade inventiva de Diego e, a guisa de exemplo, podemos citar trechos de alguns instrumentos utilizados:

Eu percebo que vivo muito no campo das idéias. Às vezes até me alerto para não ficar tanto tempo em função disso. **(Entrevista Final)**

Meus amigos dizem que eu viajo no meu pensamento. Tem um amigo que brinca dizendo que: “Ou o cérebro do Diego é digital e o nosso é analógico, ou vice-versa”. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

4) Eu aprendo *brincando*.

11) A leitura *boa é aquela que faz viajar*.

Técnica de completar frases II

Aprendo *além da imaginação*.

Alguns depoimentos de Diego durante as entrevistas também trouxeram indicadores de que a sua capacidade inventiva é um elemento subjetivo que se desenvolve desde a sua infância. Foi possível perceber também que a criação aparece de forma conscientizada. Ou seja, existe uma intencionalidade que orienta a sua ação para a criação:

Eu me lembro que desde pequeno sempre fui de muita imaginação. Eu imaginava as coisas mais absurdas e, até hoje, se bobear, ainda penso nessas coisas. Eu ficava imaginando coisas que nunca iriam acontecer, coisas que não tem e, talvez, nunca terão utilidade na vida prática. **(Entrevista Inicial)**

Eu sempre gostei muito de mexer nas coisas, de saber como funcionam. Se pudesse teria escolhido a profissão de inventor. Eu tenho um pensamento que está sempre voltado para poder fazer algo que torne a vida melhor em qualquer aspecto. **(Entrevista)**

g) Independência e autonomia que se expressam na resistência a convenções e na busca de um caminho próprio nas suas realizações

A aprendizagem criativa apresenta-se como fonte de singularidade e diferenciação ao viabilizar um posicionamento próprio do sujeito aprendente. Nesse sentido, a independência e a autonomia são elementos subjetivos que favorecem a manifestação da criatividade na aprendizagem, pois possibilitam ao sujeito pensar por si mesmo sem limitar-se ao que o professor transmite. Os seguintes trechos de entrevista e da técnica de completar frases I são exemplos de como Diego se situa como autor da própria aprendizagem ao reivindicar uma posição de independência e autonomia:

Acho importante refletir sobre as coisas e formar o meu conceito. Por exemplo, na defesa da minha monografia, um dos professores da banca perguntou-me sobre legitimidade. Se eu não tivesse a minha própria idéia sobre o que é legitimidade ia simplesmente citar um autor. Ia pegar a idéia dele e talvez não iria sequer perceber porque eu peguei essa idéia e o que está por trás dela. Então, acho importante você ler os autores, mas formar a sua própria idéia para não ficar “à mercê” de qualquer idéia, não ficar “boiando” sobre os conceitos. **(Entrevista Final)**

Técnica de completar frases I

52) Com frequência *sinto que sou meio diferente dos outros.*

Vale destacar também as palavras do professor que orientou Diego na sua monografia final de curso. O seu testemunho trouxe indicadores importantes para a construção desse tópico. Ele coloca em relevo o posicionamento autônomo e independente de Diego na construção do seu trabalho:

Ele manteve-se coerente, autônomo, verdadeiro e fiel às suas intenções dentro da sua pesquisa. No final, parte expressiva do que ele fez, foi auxiliada pela minha orientação, mas uma outra parte não foi. Então, na verdade, na minha dissertação de mestrado já tenho um débito para com o Diego. Vou ter de enfrentar problemas que ele me colocou. Vou, com certeza, ter de fazer um agradecimento ao Diego porque as questões que ele colocou podem ser pensadas à luz de um outro enfrentamento. É sempre uma dinâmica em que fluxos de pensamento circulam, são desafiados em seus sentidos, são reconstruídos por cada um de nós de forma autônoma, mas se encontram no debate. Isso foi possível fazer no caso do Diego. Ele é um aluno que contém essas características e, talvez por isso, a sua apresentação tenha sido tão boa. **(Entrevista com o Prof^o Paulo Guimarães)**

Outro ponto relativo à autonomia de Diego refere-se a sua resistência a convencionalismos e a sua postura reflexiva em relação a regras e restrições. Em vários momentos das entrevistas foi possível identificar esse aspecto que pode ser exemplificado com o trecho a seguir.

Um professor nosso uma vez disse: “Cuidado para vocês não saírem quadrados daqui” (ele imitou um robô com o corpo). Ele chamava atenção no início do curso para não acontecer isso. Mas percebo que ser quadrado realmente é mais fácil porque as pessoas acabam aprovando aqueles que são iguais. O jeito que já está pré-definido tem menor chance de ser reprovado, mas no meu caso, sou muito resistente a esse tipo de coisa. Eu resisto a essas formatações. Aí, vejo que

realmente termino fazendo coisas diferentes mesmo. Talvez seja por isso que os meus colegas me considerem criativo. **(Entrevista Inicial)**

h) Clara orientação para o novo em que expressa uma busca consciente por novas experiências

A aprendizagem inscreve-se a partir da curiosidade e da capacidade de surpreender-se diante do novo. Limitar-se ao conhecido impõe um freio para novas aprendizagens e mantém o sujeito estagnado no seu processo de desenvolvimento. Diego revela uma atração pelo novo que reflete uma busca intencional para a mudança. O trecho de entrevista abaixo nos é interessante nesse contexto:

O direito é uma área bem versátil. Desde que comecei a trabalhar, estagiar, eu trabalhei em vários lugares. Trabalhei no Tribunal Superior do Trabalho, no Tribunal de Contas da União. No próprio TCU, já mudei de setor. Isso de poder variar, não ter uma rotina, acho muito legal. Eu gosto do novo. Rotina é uma das coisas que me apavora porque sei que vou cansar e o Direito dá essa possibilidade de mudança. **(Entrevista)**

As seguintes palavras do professor que orientou Diego na sua monografia final de curso evidenciam que a escolha do tema feita por Diego reflete a sua atração pelo desafio que envolve a busca por novas soluções:

O problema que Diego trouxe para sua monografia foi um verdadeiro desafio porque ele não se sentia confortável com as soluções tradicionais que já estavam estabelecidas para o problema, mas ele ainda não tinha outras soluções. Ele se propôs esse desafio e se saiu muito bem. Eu sentia no Diego uma inquietação diante do que já estava estabelecido. **(Entrevista com o Prof^o Paulo Guimarães)**

O seguinte trecho de entrevista também é um exemplo de como a busca pelo novo possibilita que Diego não converta a própria aprendizagem em um processo de repetição. Ele expressa que a aprendizagem é um processo que vai muito além da cópia e que os trabalhos e atividades não podem estar a serviço do professor, mas precisam atender as reais necessidades do aluno:

No cursinho, eu me lembro que os exercícios costumavam ser muito repetitivos e isso eu odiava. Era um igualzinho ao outro. Me lembro dos deveres de casa – da escola – que também eram repetições do que a professora já tinha dado na aula, e eu não gostava nenhum pouco. Quando fui ficando mais velho e a cobrança sobre o dever de casa foi diminuindo, eu só fazia quando achava que precisava. Eu começava a fazer e observava: “Esse já entendi, agora o outro; ah! Já sei!” Então eu deixava para lá. Para mim, o exercício serve para fixar a matéria, para ver se já aprendi. Então, quando eu sinto que eu já aprendi, para mim, aquilo já perde a função. **(Entrevista)**

i) Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a consideração da diferença de pensamento como algo saudável

A aprendizagem se constrói em um espaço relacional. Isso supõe que o sujeito constitui-se aprendente em um vínculo com o(s) outro(s). Vínculo que longe de ser especular, precisa garantir a diferenciação. Ou seja, o aluno não deve se revelar a partir da imagem do professor, mas garantir uma imagem própria. As seguintes palavras de Diego são exemplos de como ele busca essa diferenciação ao considerar a diferença de pensamento como algo saudável:

Porque se todo mundo pensa igual, não vai acontecer mudança. Tem uma frase que diz: “Todo sistema estático é retrógrado”. Se todo mundo pensar exatamente igual, e ninguém colocar alguma questão diferente, aquilo não vai sair dali. É preciso que se pense diferente, que se transcenda àquilo que foi posto para que se tenha uma mudança, uma evolução, uma novidade. **(Entrevista)**

Para Diego, o espaço de troca que ele estabelece com o professor e com os colegas é fundamental para a sua aprendizagem. O outro possibilita o contato com o novo, com o desconhecido, com a diferença de pensamento para a qual ele atribui um valor positivo. É a partir dessa relação dialética entre identidade e alteridade que ele se reconhece aprendente:

Para mim o momento da sala de aula é fundamental, porque eu aprendo muito conversando, debatendo idéias com o professor e os colegas. Essa é a minha forma de aprender. Então eu tento absorver o máximo na sala de aula para não precisar ficar tanto tempo depois estudando, decorando. **(Entrevista)**

Eu acho também que tem um número ótimo de pessoas na sala de aula. Não acho que quanto mais pessoas melhor. Aquelas aulas de microfone, com muita gente, não dá para se estabelecer um debate e eu fico totalmente desmotivado a perguntar qualquer coisa. Mas também poucas pessoas eu não acho legal. Tipo só eu, o professor e mais duas pessoas. Eu acho pouco porque talvez fique muito uniforme e não tenha muita contribuição. **(Entrevista)**

As seguintes palavras do professor, que orientou Diego na sua monografia final de curso, confirmam o valor positivo que Diego confere à diferença de pensamento. Além disso, é possível perceber como o encontro e a aceitação das diferenças possibilitam uma produção criativa nos processos de ensino-aprendizagem:

Nós gastamos quatro a cinco meses discutindo a leitura dele sobre determinados autores. Nessa discussão estabeleceu-se uma dinâmica que não é muito comum entre orientador e orientando, mas que foi muito gratificante. Uma dinâmica em que nem sempre orientador e orientando estão de acordo. Há uma “tensão criativa”. Uma tensão que se estabeleceu na procura por caminhos ainda não trilhados para o problema de pesquisa dele e que nós começamos a nos aventurar a trilhar. Mas nem sempre os nossos caminhos eram uníssonos e uniformes. Às vezes, eu trilhava mais para um lado e ele para outro e uma tensão se estabelecia. Uma tensão na melhor perspectiva, no melhor sentido, porque eram divergências sobre pontos de vista, mas procurando produzir o mesmo texto. Ele tem uma capacidade de diálogo, de reflexão que é muito produtiva. Ele lida com a diferença de pensamento de uma forma muito positiva, pois ele acha que essa diferença é boa, é estimulante, é criativa. **(Entrevista com o Profº Paulo Guimarães)**

4.1.1.3 O sentido subjetivo da aprendizagem de Diego

A aprendizagem se constitui como uma atividade nuclear e altamente significativa na vida de Diego o que reflete um alto grau de motivação e um empreendimento de esforços na direção de novas aprendizagens. Ou seja, a aprendizagem aparece como uma configuração subjetiva que representa um sistema de sentidos que tem uma determinada estabilidade na personalidade do sujeito. O sentido subjetivo da aprendizagem de Diego está configurado pelos seguintes elementos: **a)** Necessidade de encontrar sentido nas coisas que reflete um desejo de desvelar o mundo a sua volta. **b)** Necessidade de aprender que ao ser satisfeita gera prazer, bem estar e uma autoavaliação positiva. **c)** Representação da aprendizagem como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, na troca e no debate das idéias. **d)** Representação da aprendizagem como um instrumento que favorece a sua capacidade reflexiva e o impulsiona a um posicionamento mais ativo e crítico na vida.

a) Uma necessidade de encontrar sentido nas coisas que reflete um desejo de desvelar o mundo a sua volta

Diego manifesta o desejo de desvelar o mundo a sua volta, compreendendo o funcionamento, o mecanismo, aquilo que está implícito. Revela um posicionamento ativo diante do que lhe acontece, o que lhe permite fazer pensável a sua experiência de vida por meio dos seus processos de aprendizagem. Algumas falas de Diego trouxeram indicadores de que os conhecimentos só se operacionalizam em um terreno fertilizado pelos sentidos e significados constituídos pelo aprendente. Isto é o que caracteriza a dimensão subjetiva da aprendizagem.

Eu tenho um postulado que lá pra frente eu posso até perceber que era um grande engano: tudo tem de ter uma causa, tudo tem de ter um motivo, tudo tem de fazer sentido. Se tiver uma coisa que para mim ainda não faz sentido é porque eu ainda não descobri o sentido. E é através da aprendizagem que você pode descobrir o sentido das coisas. **(Entrevista)**

Em vários trechos de entrevistas como o apresentado logo abaixo podemos perceber que Diego necessita recorrer ao que já construiu anteriormente para poder construir novos conhecimentos. Essa construção anterior não diz respeito exclusivamente ao seu sistema de conhecimentos, mas está perpassada também por sentidos subjetivos já constituídos na sua subjetividade individual, como, por exemplo, o sentido subjetivo da

aprendizagem e o sentido subjetivo do outro social como alguém fundamental para seus processos de aprendizagem. É possível perceber que a aprendizagem funda-se nesse ir e vir sobre os novos conhecimentos e ele mesmo como sujeito aprendente:

O que você aprende tem de fazer sentido com o que você já sabe. E esse é o problema de quando as pessoas aprendem as coisas decorando, porque fica a informação, mas não fica o sentido da informação. Então, se a pergunta vier de outra forma, de frente para trás, a pessoa não consegue responder. E quando o conhecimento está personalizado, a pessoa consegue usar para outras coisas, pode adaptar. **(Entrevista)**

Os instrumentos escritos também forneceram indicadores sobre a relação que Diego estabelece entre aprendizagem, criatividade e constituição de sentido a partir de uma postura ativa daquele que aprende. Selecionamos o seguinte trecho da proposta de construção de frases que favoreceu a nossa construção sobre esse aspecto:

Aprender é um pouco criar, na medida em que se transforma o conhecimento transmitido para que se adapte e faça sentido na sua cabeça. **(Proposta de construção de frases)**

b) Necessidade que ao ser satisfeita, gera prazer, bem estar emocional e uma autoavaliação positiva

O sentido subjetivo da aprendizagem constituído em Diego revela que as emoções, mais do que a mola propulsora representam a substância que nutre seus processos de aprendizagem. Ou seja, a aprendizagem se efetiva com a configuração permanente de sentidos e significados que correspondem a processos de subjetivação acionados a partir das emoções que ele vivencia nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2003c). A marca de uma emocionalidade positiva no sentido subjetivo é bastante interessante, uma vez que as configurações de sentido necessitam desse tipo de expressão para se constituir. Como exemplo para ilustrar a emocionalidade que perpassa os processos de aprendizagem de Diego, destacamos os seguintes trechos de entrevistas e da técnica de completar frases I e II:

Eu preciso aprender porque sinto necessidade de aprender. Talvez eu tenha isso mais do que outras pessoas. Em minha opinião, todas as pessoas para viver têm necessidade de aprender. Até nas profissões mais simples vai haver necessidade de alguma aprendizagem. Mas pra mim parece que a aprendizagem é algo fundamental. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

4) Eu aprendo *brincando*.

11) A leitura *boa é aquela que faz viajar*.

12) Sou um aluno *que gosta de aprender*.

21) Não esqueço da aula quando *ela é marcante, chocante ou divertida*.

33) Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque *é muito chato, maçante ou inútil*.

51) Gosto quando o professor *faz os alunos rirem*.

Técnica de completar frases II

Aprendo porque *gosto de aprender.*

Aprendo quando *há alguém com vontade de ensinar.*

Aprendo mais *em aulas interessantes.*

Aprendo além *da imaginação!*

Aprendo tudo *que é legal aprender.*

Nunca aprendo *quando ensinam com má vontade.*

Um conjunto de elementos indicou a construção da hipótese de que muito além da construção de um sistema de conhecimentos, a aprendizagem possibilita que Diego construa a si mesmo como sujeito pensante, ou seja, como autor de seus pensamentos. A situação de aprendizagem devolve a ele uma auto-imagem que o fortalece e o encoraja a seguir aprendendo. Dentre vários, escolhemos o seguinte trecho de entrevista que nos serviu como um indicador que favoreceu a nossa construção:

Aprender me deixa feliz. É um dos meus objetivos entender as coisas. E eu só vou fazer isso se aprender sobre elas, conhecendo. Então, quando fico sabendo uma coisa a mais, fico muito feliz mesmo. Eu penso: “Ah, ah, então era isso!”. Aquela sensação de que eu não sou mais ignorante, não no sentido de burro, mas no sentido de que eu ignorava algo que eu agora estou sabendo. Por que a gente não nasce sabendo, não é? **(Entrevista)**

Relatos semelhantes a este supramencionado nos permitiram identificar que Diego reconhece à sua carência dos conhecimentos culturais com os quais não nasce, mas precisa construir ao longo do seu desenvolvimento. Esse reconhecimento impulsiona uma busca infinita e prazerosa que sustenta o seu desejo de sempre ir além. A possibilidade de perguntar e, principalmente, de perguntar-se garante o movimento necessário à aprendizagem. Esse movimento impõe à aprendizagem uma dimensão cíclica que sempre mobiliza o sujeito a novas aprendizagens.

Outro aspecto relacionado à emocionalidade e que vale a pena destacar, relaciona-se com o fato de Diego colocar em relevo a importância de a aprendizagem estar a serviço das suas necessidades e do seu processo de desenvolvimento para que tenha um valor efetivo. A possibilidade de aprender criativamente surge a partir de uma decisão e escolha próprias que vão além de um mandato do outro. Quando a aprendizagem é uma resposta submissa àquele que ensina, ela se mantém em um status de atividade formal, pois não inclui aquele que aprende. Coincidimos com González Rey (2006, p. 39) quando ele afirma que: “não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso na aprendizagem”. O trecho de entrevista abaixo nos é interessante nesse contexto:

Em uma aula de filosofia, eu ouvi dizer que: “O valor é tudo aquilo que preenche uma necessidade”. Então, nesse sentido, se eu tenho uma necessidade de aprender melhor, e aquele novo preenche essa necessidade, então tem valor. Se não preenche essa necessidade, não tem valor para mim. **(Entrevista)**

A redação “o estudo em minha vida” ofereceu elementos diferenciados para análise, mas o aspecto dominante revelado indica que Diego coloca-se como sujeito da própria aprendizagem, pois não fica limitado a uma demanda externa. Muito pelo contrário, ele implica-se no seu processo de aprendizagem em função de uma demanda interna que ele mesmo estabelece:

[...] Interessante é que eu sempre gostei de ler. Todo começo de ano eu adorava pegar os livros didáticos novos, especialmente os de ciências, história e geografia, e passar horas lendo-os. Gostava das novidades que eles traziam. Por causa disso já me peguei pensando no porquê dessa aparente contradição: se eu gosto tanto de aprender coisas novas e ler, até mesmo livros didáticos, por que eu não gostava às vezes de estudar? A resposta estava, para mim, na obrigatoriedade do estudo. [...] por isso eu sempre tento associar o que eu aprendo com coisas boas. Se eu me sentir forçado a aprender alguma coisa, 70% da minha vontade de aprender vai embora. E aí só fica o sacrifício de estudar. Não adotei essa postura apenas em relação ao estudo. Quando ia fazer prova procurava vê-la sempre como um desafio aos meus conhecimentos, tal como é preencher palavras cruzadas. Isso me deixava bastante empolgado, de modo que a semana de provas eram as melhores da minha vida escolar. **(Redação - O estudo em minha vida)**

Um conjunto de elementos possibilitou a construção da hipótese de que a emocionalidade positiva relacionada à aprendizagem representa um fator favorecedor da postura ativa de Diego frente às atividades acadêmicas que realiza. Segundo González Rey “as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito nos espaços de suas relações sociais” (2003a, p. 42). Ou seja, a constituição de sentido é vital para que Diego possa implicar-se na atividade que está realizando. Vários trechos de entrevistas, como o que apresentamos a seguir, denunciam que se essa via real de produção de sentido subjetivo não se constitui, a aprendizagem cai num vazio, pois se converte em uma atividade formal e de pura memorização:

Eu acho que esse é o ponto chave: você ter interesse sobre aquilo. E aí vem o lado ruim, quando eu não tenho o interesse, acho que vai ser enfadonho, chato, ou vai causar qualquer tipo de sofrimento, aí dá uma preguiça extrema (risos!). Se eu puder evitar... **(Entrevista)**

Uma série de elementos identificados em diferentes instrumentos realizados com Diego forneceu indicadores de que a aprendizagem não se constrói unicamente sobre os processos cognitivos, mas, sobretudo, com o suporte dos sentidos e significados constituídos sobre os conteúdos, sobre a situação de ensino-aprendizagem e sobre ele mesmo como aprendente. Outro indicador indireto que favoreceu a nossa construção sobre esse tópico diz

respeito à uma fala de Diego sobre a observação que seria realizada em sala de aula. Ele disse que eu poderia observá-lo em qualquer disciplina exceto em uma porque em sua opinião seria pouco produtivo, visto que era uma disciplina enfadonha e para a qual ele sentia-se completamente desmotivado. Esse fato demonstra que a criatividade na aprendizagem não se expressa de forma generalizada em todas as situações, muito pelo contrário, é um processo complexo que está atrelado a uma série de fatores (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

c) A representação da aprendizagem como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, na troca e no debate das idéias

Segundo González Rey (2006) a aprendizagem é uma prática dialógica. Nesse sentido, para poder definir os processos criativos na aprendizagem é necessário falar do vínculo que o aluno estabelece com a situação de ensino-aprendizagem. A aprendizagem ancora-se entre o sujeito aprendente e o cenário sócio-cultural onde está inserido. Ou seja, é nesse espaço entre o sujeito e o(s) outro(s) que a aprendizagem acontece. Os processos da subjetividade individual e social entrelaçam-se e constituem a base sobre a qual se apóiam os processos de aprendizagem. A ênfase dada por Diego à importância do outro nos seus processos de aprendizagem e a forma em que organiza seu processo de aprendizagem nos permitiu compreender que sua representação da aprendizagem inclui a dimensão da alteridade. O seguinte trecho de entrevista exemplifica como o tipo de vínculo que Diego estabelece com o professor e com os colegas se configura a partir do sentido subjetivo da aprendizagem constituído:

Os colegas ajudam na medida em que vão fazendo perguntas que, às vezes, você não pensou. Você vê outra forma de ver a mesma coisa, porque ninguém aprende tudo da mesma forma. A partir de uma dúvida de um colega, a aula pode tomar um rumo diferente. Então eu acho importante tanto o professor como os alunos, porque é a partir dessa troca que eu vou aprender. **(Entrevista)**

Diego encontra prazer no espaço grupal, pois reconhece ali um espaço privilegiado para o debate saudável das idéias. Pensar com o outro se apresenta como uma possibilidade de troca necessária a sua aprendizagem. É possível perceber que ao aprender Diego vai além da construção de conhecimentos, ele constrói também um modo de vincular-se com o outro. Elegemos o seguinte trecho de entrevista para ilustrar esse aspecto:

Na minha monografia, eu fiz um agradecimento especial ao meu amigo Leandro, porque depois das aulas, muito freqüentemente, eu ficava discutindo com ele os temas das aulas. E eu via que muita gente não se interessava em discutir depois, só pensava sobre aquilo na aula. E o que era mais interessante é que nem sempre eu e o Leandro tínhamos a mesma opinião sobre o tema. Isso foi muito útil para mim.

Acho que em alguns momentos eu aprendi mais nessa troca com ele do que em algumas aulas. Então, acho fundamental poder trocar idéias. **(Entrevista)**

Ao falar sobre os próprios processos de aprendizagem, Diego atribui ao outro um lugar de destaque. É possível perceber que a aprendizagem refere-se a uma construção própria, a uma produção singular que se constitui na relação com o outro. É nesse paradoxo que a aprendizagem se manifesta. Em vários momentos do processo de pesquisa, como no trecho de entrevista que apresentamos a seguir, Diego refere-se à função do professor:

Pra mim o professor ideal é aquele que expõe as coisas, fala o que tem para falar, mas deixa um momento para a discussão. É aquele que não fica falando o tempo todo da aula. Ele dá também um tempo para que as idéias possam ser questionadas, para que se possam gerar novos elementos a partir daquilo que foi falado. O importante é que o professor promova uma forma de ensinar que todo mundo possa interagir, pensar novas coisas e mostrar o que pensou. **(Entrevista)**

Os relatos nas entrevistas e nos ofereceram indicadores de que Diego se faz sujeito da própria aprendizagem na relação com o outro, ou seja, ele inscreve a sua aprendizagem na relação com o outro. Porém essa inscrição só acontece verdadeiramente porque ele sai do exercício de apenas repetir o outro. Nesse sentido, ele defende que o tempo da aula tem de contemplar a palavra do professor e a dos alunos. Isso nos permitiu compreender que a aprendizagem não é um processo automático em que é possível tomar a palavra do professor como se fosse própria. É um processo que supõe diferenciação. Ou seja, é um processo no qual quem aprende necessita incluir a própria palavra. O trecho de entrevista supramencionado, juntamente com outros elementos analisados, indicam que para Diego mais importante do que os conteúdos é a geração de um espaço que possibilite pensar sobre um determinado conteúdo. Para ele, essa seria a função do professor.

d) A representação da aprendizagem como um instrumento que possibilita uma capacidade reflexiva e impulsiona a um posicionamento mais ativo e crítico na vida

Um conjunto de elementos indicou a construção da hipótese de que para Diego as suas conquistas na aprendizagem refletem um avanço na sua compreensão sobre o mundo a sua volta e, conseqüentemente, uma atitude questionadora sobre a realidade. O sentimento de bem-estar apresentado no item anterior, representa uma configuração de sentido que pelo seu caráter singular, carrega “as emoções e os processos simbólicos dominantes produzidos pelo sujeito em relação a si próprio” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 39). Mas, além disso, esse processo de configuração de sentido está intimamente relacionado a como o sujeito se percebe e se sente dentro do espaço social ao qual pertence. O processo de aprendizagem, dependendo

de como é subjetivado pelo sujeito, traz conseqüências sobre suas ações e disposições. A aprendizagem é um processo que não diz respeito exclusivamente à subjetividade individual, ela ancora-se entre o sujeito aprendente e o cenário sócio-cultural onde está inserido. Nesse sentido, os processos da subjetividade individual e social entrelaçam-se e constituem a base sobre a qual se apóiam os processos de aprendizagem. Os seguintes trechos de entrevista e da técnica de completar frases II trazem indicadores sobre a relação entre a constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem e a postura ativa e reflexiva de Diego sobre o que vivencia:

Meus pais sempre insistiram para eu ir para a escola. Não para tornar-me uma pessoa melhor ou para aprender. Simplesmente, porque se eu não fosse para a escola, eu não ia ganhar dinheiro, não ia ter a minha vida própria. Mas, particularmente, depois eu comecei a ver um outro sentido na escola. Aprender as coisas, como o mundo funciona e, realmente, conseguir interagir com o mundo que eu vivo, porque eu noto que quando você não aprende as coisas da escola, não tem uma vida escolar produtiva, você é muito mais manipulado, você vai muito mais com a massa. Você vê uma notícia na televisão e não entende, ou então entende da forma que gostariam que você entendesse; você não tem uma postura crítica. Aí, eu vejo que, graças a Deus, eu consegui aprender tudo isso para poder questionar, para poder ver o mundo de outra forma. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases II

Aprendendo *a gente vai pra frente.*

O trecho apresentado acima ilustra a importância de reconhecer-se sujeito/autor da sua aprendizagem. É a partir desse reconhecimento que surge a confiança de que sua capacidade reflexiva pode produzir algum efeito. Isso nos permitiu compreender que a aprendizagem é um processo que requer um posicionamento, uma atitude daquele que aprende sobre o que é aprendido. Dentre vários trechos elegemos o seguinte para exemplificar a relação entre a constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem e o reconhecimento que Diego faz de si mesmo como protagonista dessa ação:

Uma vez eu ouvi uma frase que dizia: “O conhecimento incomoda”. Às vezes, você fica incomodado porque você fica sabendo de coisas que te desagradam. Por outro lado, você saber como funcionam essas coisas, permitirá saber o que fazer diante delas. A consciência vem também de você entender o funcionamento das coisas porque se você não sabe o que está por trás você não consegue nem ter opinião sobre aquilo. Então, o conhecimento implica em assumir posturas. A questão não é apenas a postura, mas os motivos que levam à determinada postura, e isso é o conhecimento que possibilita. **(Entrevista)**

Ao se reconhecer autor de seus pensamentos, Diego pode responsabilizar-se por eles. Nesse sentido, aprender supõe responsabilizar-se pelo aprendido. Fica claro que a aprendizagem não é um processo que se caracteriza pelos conteúdos sobre os quais trabalha. A sua especificidade funda-se a partir da possibilidade que oferece ao sujeito para humanizar-

se a partir da apropriação da herança cultural. Esse processo de transformação de ser biológico em sócio-histórico via aprendizagem inclui um trabalho subjetivo de singular importância: reconhecer-se semelhante sem ficar dependente. Ou seja, a aprendizagem longe de ser um processo de repetição impõe-se como um processo de diferenciação e de encontro com a própria singularidade.

Outro aspecto que vale a pena destacar, relaciona-se com a visão de Diego sobre a função do conhecimento que pode ser ilustrado com o trecho de entrevista exposto a seguir:

O conhecimento valorizado hoje em dia é o conhecimento instrumental que você aprende para utilizar em algo. Isso não permite que as pessoas reflitam sobre para que serve realmente o conhecimento que elas estão acumulando. Eu acho que está faltando outro tipo de conhecimento, mais filosófico, mais ético, para que as pessoas percebam que as coisas não estão definidas, mas que são elas que vão fazer a diferença. Que elas podem ser um a gente de mudança ou de manutenção do que está aí. Então eu acho que o aprendizado tem uma grande função: você poder identificar o que você não gosta e conseguir mudar aquilo. Porque se você não consegue traçar um panorama sobre o que acha que está errado como você vai poder mudar? Só a aprendizagem vai permitir que você identifique isso. Mas, infelizmente, esse tipo de conhecimento filosófico e ético está muito desprezado hoje em dia. **(Entrevista Final)**

4.1.2 Caso João

4.1.2.1 Apresentação

João é um jovem solteiro de 25 anos nascido na cidade de Orizona, Goiás. Desenvolveu seus estudos em escolas públicas da região onde nasceu e, em alguns momentos, encontrou dificuldades para desenvolver o seu processo de escolarização. Aos 18 anos João teve oportunidade de estudar em um cursinho pré-vestibular em Goiânia e empenhou-se ao máximo para alcançar o sonho de passar no vestibular para Medicina. Depois de 3 anos de investimento e de 13 tentativas, conseguiu ser aprovado no vestibular para 3 Universidades Federais. Optou pela Universidade de Brasília onde reside e estuda atualmente. João desenvolve vários trabalhos sociais, entre eles a participação no Grupo “Bula do riso” e participa também de dois projetos de pesquisa. Ele revelou entusiasmo e disponibilidade durante o processo de investigação e envolvimento na situação comunicativa da pesquisa o que favoreceu o seu processo reflexivo.

4.1.2.2 A configuração criativa de João

Identificamos 8 elementos subjetivos na configuração criativa de João, entre eles: **a)** Altíssima motivação para aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade; **b)** Forte identidade pessoal que favorece a auto-superação e a valorização das qualidades essenciais do seu desempenho como aluno; **c)** Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas; **d)** Orientação intencional para a mudança e a busca pelo novo como uma característica essencial que orienta as suas ações; **e)** Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a concepção de ciência como um campo de incertezas e não de verdades absolutas; **f)** Audácia que se manifesta na expressão do que pensa e em comportamentos que não correspondem ao convencionalismo; **g)** Presença de uma concepção humanista e de um conjunto de valores éticos inspirados na sua experiência de vida e na sua formação como médico; **h)** Uma aproximação da vida inspirada na alegria e no bom humor e embasada por seus interesses poéticos e filosóficos.

a) Altíssima motivação para aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade

Segundo Bzuneck (2005) a motivação é um elemento nuclear para a aprendizagem de alunos universitários. Percebemos em João uma emocionalidade positiva atrelada aos seus processos de aprendizagem que favorece a constituição de sentidos e significados que, por sua vez, alimentam uma motivação e uma disponibilidade para a aprendizagem. A tendência motivacional de João para aprendizagem integra uma necessidade de realização e superação, assim como uma necessidade de ter acesso a novos conhecimentos e uma orientação para atividades científicas. Além disso, a aprendizagem como formação motivacional complexa fomenta uma necessidade de adquirir conhecimentos que não estão diretamente relacionados a sua formação como médico. Nas entrevistas, os relatos de João sobre os próprios processos de aprendizagem apareciam com muito entusiasmo e colocavam em relevo o papel central que ocupam na sua vida. Dentre vários, elegemos o seguinte trecho de entrevista para ilustrar a nossa construção:

O meu ponto forte como aluno é ter paixão pelo conhecimento, eu tenho um interesse próprio muito grande. Eu tenho vontade de ler filosofia, história, matemática. É um negócio que não acaba. Eu fico indignado com algumas pessoas, como o meu irmão, a minha prima, que terminaram a faculdade, passaram em um concurso e não estão mais estudando. Eu acho isso um absurdo. Eu pergunto: que livro você está lendo? Você não está estudando nada? Eu tenho preocupação com isso, pois para mim o estudo é essencial, tanto que eu coloquei numa frase “temo

nunca dar conta de trabalhar” porque eu pretendo ficar o resto da minha vida estudando. Estudando de forma matemática. Aquele estudo com hora porque eu sinto muito prazer em estudar, de sentar, ler e aprender. Eu viajo tanto naquilo que estou lendo que acabo perdendo muitas noites de sono para querer terminar. Eu tenho vontade de ser um grande conhecedor, mas para mim mesmo. Tem tanta coisa para saber, para conhecer. O mundo é tão fascinante! **(Entrevista)**

A percepção de uma professora de João sobre o seu posicionamento como aluno corrobora com a nossa hipótese de que a aprendizagem configura-se como uma tendência orientadora da personalidade de João:

O mais interessante no João é que ele é um aluno que não se contenta com o básico. Ele tem um interesse sobre muitas coisas e não apenas sobre a sua profissão que será a Medicina, mas em muitas outras áreas de interesse. Ele é muito interessado. Às vezes, passa o fim de semana no meu laboratório trabalhando. Ele me pede a chave do laboratório e vem. Ele é muito rico. Diferentemente de muitos outros, ele diz que não quer terminar o curso tão rápido, porque quer ainda pegar muitas disciplinas, pois quer aprender muito. Isso não é a tendência. Muito pelo contrário, você vê que os alunos querem sair logo. Hoje foi a última aula e ele disse para mim: “acabou? E agora? Não professora, diga-me, o que mais eu posso ler? Que leitura a senhora recomenda?”. Então, o João é assim. Ele é insaciável, não para mesmo. Efetivamente, ele se destaca. **(Entrevista com a Profª Ana Maria Rodrigues)**

No percurso construtivo-interpretativo também foi possível identificar alguns indicadores indiretos que apontavam para a tendência motivacional de João para a aprendizagem, entre eles: a disponibilidade de estudar e trabalhar aos sábados e domingos em diferentes atividades e locais como o Laboratório da Saúde e da Doença da UnB - LABAS e o Hospital na cidade de Cavalcante, o envolvimento com dois processos de pesquisa, a disponibilidade de fazer várias disciplinas em outros cursos da UnB e o prazer explícito de morar no Centro Olímpico da UnB, o que também pode ser percebido no seguinte trecho de entrevista:

No primeiro dia da pesquisa quando eu coloquei o meu endereço na ficha de dados que você pediu para eu preencher, fiquei pensando que eu adoro escrever esse meu endereço aqui na UnB. Eu gosto muito de morar aqui. Um lugar de saberes, dentro de uma universidade. Imagina isso, você morar numa universidade? É uma vivência única! Então, quando eu escrevo esse endereço, fico contemplando. Eu penso que moro num lugar privilegiado. Às vezes você passa muitas dificuldades, mas é muito bom. [...] Eu gosto de aprender sobre coisas que não têm utilidade prática nenhuma, a não ser transmitir para outras pessoas. Para mim, aprender é muito prazeroso. Tanto que o meu desejo de aprender é multidisciplinar (risos!). Não gosto de aprender só sobre medicina. Eu fiz disciplinas de Pedagogia, de Sociologia, de Antropologia, de Filosofia. **(Entrevista)**

b) Forte identidade pessoal que favorece a auto-superação e a valoração das qualidades essenciais do seu desempenho como aluno

Podemos observar que João revela um posicionamento ativo na própria vida que se expressa na luta por seus propósitos e no altíssimo nível de reflexão sobre si mesmo. Ele busca constantemente a superação e sua história ilustra isso. Nascido numa família de poucos recursos que não pôde proporcionar na sua infância o acesso a uma educação de qualidade aproveitou a oportunidade que teve de estudar em um cursinho pré-vestibular empenhando-se ao máximo para alcançar o sonho de ser médico. Elegemos um pequeno trecho de uma redação para ilustrar a sua determinação e um trecho de entrevista para exemplificar como a forte identidade pessoal de João e sua capacidade de superação exercem influência sobre a sua ação nos seus processos de aprendizagem:

A vida inteira estudei em escola pública e nunca fui um bom aluno. Tive de fazer recuperação. Eu me destacava em algumas coisas e em outras não. Aí, quando tive contato com livros e boas apostilas no melhor cursinho de Goiás, coisa que eu nunca tive, me animei a estudar. Eu tinha também professores muito bons e colegas muito bons. Com um material muito bom, criei paixão pelo estudo. Eu tinha vontade de esquecer tudo antes do cursinho, porque comecei a viver mesmo no cursinho. Então, eu gostava daquilo e ficava viajando. Eu falava que queria ter mais tempo para poder aprofundar-me porque gostava de aprender. [...] Eu fiz 13 vestibulares. Fui fazendo os vestibulares e fui vendo que a minha colocação estava melhorando. Foi assim que eu consegui. Eu fui ganhando bastante autoconfiança. Eu sabia que era só uma questão de tempo. No final do ano, virei o ano novo estudando, porque ia fazer o vestibular da UnB. Eu não estava nem aí para festa de final de ano, queria era estudar. Eu tinha certeza de que ia passar. **(Entrevista Inicial)**

Teve épocas que simplesmente deixou-se levar até descobrir que não há ventos favoráveis para quem não sabe aonde ir. E então principiou que mais importante que a velocidade é o sentido. **(Redação – O sentido da minha vida)**

Vale a pena destacar também como a autoavaliação positiva favorece o reconhecimento das suas qualidades como aluno. Após realizar a primeira redação destinada à pesquisa João afirmou que gostava de escrever e comentou que as suas redações eram valorizadas na época do cursinho. No encontro posterior ele trouxe espontaneamente várias redações que havia escrito anos atrás o que nos serviu como indicador indireto da sua autoavaliação positiva. Algumas falas e frases de João também trouxeram indicadores desse elemento subjetivo da sua configuração criativa:

Eu pergunto bastante e gosto muito de ler, de ser autodidata. Eu tenho também uma memória auditiva muito boa e consigo aprender muito na aula. Outro ponto forte meu como aluno é a disciplina. Na época do cursinho, eu estudava de domingo a domingo. Acordava, pegava dois ônibus, e 7:00h já estava no cursinho. Ficava o dia todinho, inclusive no domingo. Hoje também trabalho e estudo nos fins de semana. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

32. Sou uma pessoa *me procurando, me construindo e viva.*

34. Considero que posso ser uma pessoa boa, justa e feliz.

46. Com freqüência reflito sobre a vida, meus valores e minhas incoerências.

Um último aspecto relacionado à forte identidade pessoal de João relaciona-se com a segurança que revela diante da crítica do outro. O seguinte trecho de entrevista nos é interessante nesse contexto:

Eu acho que sou meu autista. Eu criei o meu mundo com determinados valores. Por isso, acho que a crítica me abala muito pouco. A opinião de minha mãe ou de um professor me vendo fazer determinada coisa que não gostariam me abala muito pouco. Eu respeito muito as opiniões dos outros, mas não deixo os valores alheios me podarem. Os valores dos outros são deles. Não me servem. Eu quero descobrir com os meus erros, quero construir os meus valores e julgamentos. **(Entrevista)**

c) Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas

Segundo Mitjans Martínez (1997), a personalização que o sujeito faz da informação gera uma postura ativa e não adaptativa que é fundamental para a criatividade. A autoavaliação positiva de João sobre a qual nos referimos anteriormente favorece o reconhecimento do que ele já sabe o que, por sua vez, promove o processo de personalização da informação. Em outras palavras, a confiança em si mesmo o fortalece para expor o que pensa e para criar um caminho próprio na aprendizagem. De fato, os relatos nas entrevistas e a postura ativa e reflexiva de João durante os encontros destinados à pesquisa indicaram que um espaço para pensar e para pensar-se é vital para a aprendizagem criativa. O trecho de entrevista que apresentamos abaixo têm o intuito de mostrar algumas referências que permitiram as nossas construções:

Eu estou sempre pensando coisas, imaginando coisas... Eu consigo aprender muito na aula, mas não gosto de ficar copiando tudo que o professor diz na aula. É até engraçado ver o que eu copio. Hoje, por exemplo, na aula eu escrevi: 1) Definição; 2) Epidemiologia; 3) Etiologia. Todo mundo fica copiando tudo que a professora escreve ou mostra no PowerPoint, mas eu só escrevo os pontos básicos, a seqüência das coisas que a professora está dando. Quando chego em casa, vou estudar esses pontos básicos, mas muito ficou a partir da própria aula, porque quando a professora estava falando eu não estava copiando, estava assimilando o que ela falava. Agora, tenho um grande problema: eu ouço muito, mas filtro muito também. Então, não aceito as coisas assim “de cara”, como se fosse uma criança que aceita tudo. Eu questiono, sabe? Eu penso: “será que é assim mesmo?” **(Entrevista)**

A aprendizagem criativa de João possibilita que ele se reconheça como sujeito aprendente na sua singularidade. A aprendizagem declina quando o aluno já recebe pronto do professor o que precisaria construir. Quando tudo já está ritualizado e mastigado e o aluno não reconhece nada novo que possa incluir, é possível que ele se limite a engolir sem saborear o que lhe foi oferecido. João oferece resistência a esse posicionamento passivo como aluno.

Para ele o prazer de aprender relaciona-se com a possibilidade de não omitir o próprio pensamento. Os seguintes trechos da técnica de completar frases II e o comentário de João que apresentamos a seguir são exemplos da sua capacidade para personalizar as informações que recebe:

Técnica de completar frases II

Aprendo quando? *Sempre e todo dia!*

Aprendo menos *quando penso que já sei aquilo que vão me ensinar.*

Aprendo mais *quando sou humilde, quando fico aberto, sem medo e em silêncio.*

Aprendo além *quando o desejo de aprendizagem parte de mim.*

Aprendo nada *quando durmo de olhos abertos.*

Nunca aprendo *quando assino um pacto de mediocridade.*

Aprendendo *me transformo.*

Aprenderei *até quando estiver respirando.*

Essa frase “aprendo nada quando durmo de olhos abertos” tem a ver com que eu não aprendo nada, quando não penso nas coisas, não viajo nas idéias, não tenho sonhos. É quando você está “lesado”, sabe? Quando você está ali, mas não está. Aquela coisa de “mais ou menos”. Seu corpo está ali, mas você não está. Eu vejo muito de “dormir de olhos abertos” quando você está diante da televisão, as informações vêm muito rápido, não dá tempo para você processar nada. Você fica boiando, passivo, sem atitude. Esse “dormir” tem a ver com estar “desligado”. Você está acordado, mas não está ligado, entende? E eu acho que quando a gente toma consciência disso, isso vai diminuindo, a gente vai cada vez menos “dormindo de olhos abertos”. Eu gosto de estar inteiro naquilo que eu estou fazendo. Às vezes, não parar para refletir, para pensar, ficar alienado é muito mais cômodo porque o aprendizado exige um passo, exige uma mudança, exige você olhar para si mesmo, e isso pode ser doloroso, mas é importante. **(Entrevista)**

Destacamos a seguir outro trecho de entrevista que nos resultou muito significativo e que nos permitiu, juntamente com outros elementos, construir a hipótese de que é na apropriação do processo que o sujeito aprendente encontra-se com a sua força criativa. O foco excessivo no resultado da aprendizagem esvazia de sentido esse processo ao reduzi-lo a sua dimensão instrumental e adaptativa. O processo construtivo-interpretativo permitiu compreender que para João não é possível cindir o ato de aprender do ato de pensar:

Eu aprendo muito no silêncio e pouco quando estou falando. O silêncio aqui tem a ver com ouvir as outras pessoas e não colocar tanto as minhas idéias. De criar um diálogo saudável, não ser apenas eu falando. Então, eu busco um silêncio interno para estar ouvindo, deixando aquilo entrar para ir processando. Eu deixo entrar, para depois processar e, finalmente, chegar a hora de poder falar. **(Entrevista)**

Outro aspecto que diz respeito à personalização da informação e que vale a pena destacar relaciona-se com o incômodo que João identifica nos colegas em relação à sua postura questionadora:

Eu gosto muito de perguntar. Não é nem que eu gosto, eu sinto necessidade. E, por isso, eu acabo sendo muito chato para algumas pessoas. Tanto é que, às vezes, eu

deixo para conversar com o professor fora da sala. Porque, às vezes, desperta em mim alguma coisa sobre o que o professor está falando e aí eu reflito. Às vezes, eu não aceito outras vezes quero saber mais. E eu não sou daquele tipo que vai para casa com dúvidas. Por isso, sou valorizado por muitos professores, porque sou interessado. Eu acho que tem alguns professores que me acham criativo. Eu sinto que crio um vínculo com os professores por causa desse meu interesse de ir atrás, mesmo depois que a aula já acabou. [...] Mas sinto que incomodo os colegas com as minhas perguntas. Tanto, que fico anotando para conversar com o professor depois. Quando acho que é uma pergunta que tem a ver, eu pergunto na hora, mas se é algo mais relacionado com as minhas curiosidades, pergunto depois. **(Entrevista Final)**

d) Orientação intencional para a mudança e a busca pelo novo como uma característica essencial que orienta as suas ações

O fato de João tematizar espontaneamente e com frequência a busca pelo novo foi um indicador dessa necessidade de conquistar novos horizontes e viver novas experiências, situações favorecedoras para novas aprendizagens. Essa busca pelo novo está perpassada por uma emocionalidade de entusiasmo diante do risco e das dificuldades inerentes à novidade que é um dos aspectos definidores da criatividade. Elegemos o seguinte trecho de entrevista para ilustrar a nossa construção:

Eu percebo que eu me jogo mesmo, que estou aberto para o novo, porque se você errar e ficar frustrado com aquilo e depois ficar se protegendo, você vai ter medo de tentar de novo. Eu tento não fazer isso. Não deixo que o erro me traga medo de tentar de novo, que ele seja uma barreira para mim. Acho importante ter a chance de tentar de novo, de errar de novo, de levantar de novo. Porque o ser humano é incompleto e também muito complexo, não é? [...] É interessante porque algumas pessoas até estranham isso em mim, principalmente como aluno de Medicina. Porque eu busco estar em diferentes locais, fazer coisas diferentes. E às vezes eu ouço alguém dizer: “nunca esperava encontrar um estudante de Medicina aqui”. E eu digo: “antes de ser o estudante de Medicina, eu sou o João que é aberto para isso”. Eu gosto muito disso. É até um desejo incontornável de estar em todos os lugares, fazendo várias coisas e aprendendo muito. Dá até um pouco de ansiedade, sabe? Querendo aprender mesmo e cada vez que eu entro numa coisa eu me dedico muito, eu entro de cabeça. Não fico testando a profundidade do poço com o pé. Eu já pulo logo e mergulho de cabeça. E parece que quanto mais fundo, mais eu vou me encantado com o que estou fazendo. Eu não tenho preconceito com o novo, com o que não conheço. **(Entrevista)**

O posicionamento inquieto de João diante do desconhecido movimenta o seu desejo de sempre aprender mais. É na emergência do imprevisível que se encontra o segredo da criatividade na aprendizagem. Trilhar sobre os caminhos já conhecidos do professor não permite que o aluno encontre-se com a sua condição humana de criar e criar-se através dos próprios processos de aprendizagem. Os instrumentos escritos também trouxeram indicadores desse elemento subjetivo da configuração criativa de João. Apresentamos a seguir um trecho

da proposta de construção de frases e o comentário de João sobre a sua escrita em que é possível perceber como ele entrelaça o novo e o desconhecido à possibilidade de aprender:

O bom aprendiz é aquele que não desperdiça as oportunidades. **(Proposta de construção de frases)**

Eu acho que essa frase fala sobre a relação entre aprendizagem e medo. Se eu tenho medo, eu vou seguir a rotina e não fico aberto às novas possibilidades, às novas oportunidades. Então, o bom aprendiz é aquele que, pelo menos, busca tentar algo novo. O bom aprendiz está aberto. Ele pode ser muito competente para fazer algo, mas se chegar uma oportunidade para ele fazer diferente, ele topa, ele não desperdiça a oportunidade ou a idéia só porque já domina algo. Então, eu encaro a aprendizagem como o contrário do medo, do medo do novo. O mau aprendiz não consegue nem reconhecer as oportunidades. **(Entrevista)**

e) Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a concepção de ciência como um campo de incertezas e não de verdades absolutas

A atitude questionadora de João reflete na sua concepção de ciência. Ele reconhece a ciência como um campo aberto de possibilidades. Esse tipo de concepção favorece a aprendizagem criativa, pois promove uma abertura à exploração e ao questionamento do que já está instituído. O seguinte trecho de informação exemplifica como a ciência representa para João muito mais um ponto de partida do que um ponto de chegada:

Eu sou apaixonado pela ciência, mas é preciso admitir que ela é limitada, tem coisas que ela não explica. Quando a gente estuda o ser humano principalmente, as variáveis são infinitas, são muitos vieses possíveis. Eu acho isso maravilhoso. Ser cientista é muito bacana. Gostaria de passar a vida toda pesquisando dentro de um laboratório. Eu quero ter vínculo com a ciência a vida toda porque eu me amarro nesta parte de ter uma idéia e ir para o laboratório testar. **(Entrevista Final)**

É importante frisar que a concepção de ciência de João e a emocionalidade que a anima perpassam também a forma como ele subjetiva a aprendizagem. Em outras palavras, a sua concepção de ciência impacta os seus processos de aprendizagem ao fomentar a sua necessidade de saber e ao animar outros elementos subjetivos da sua configuração criativa como a capacidade de personalizar a informação e a busca pelo novo. Nesse sentido, encontramos uma relação recursiva entre a concepção de ciência de João e a sua aprendizagem criativa. Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2003), numa relação recursiva os elementos são causa e efeito simultaneamente. Ou seja, não apenas a concepção de ciência de João favorece a sua aprendizagem criativa, como também a sua forma de aprender criativamente repercute na sua concepção de ciência. Destacamos a seguir outro trecho de entrevista que trouxe indicadores importantes para a nossa construção:

Uma coisa que me fascina muito é o limite do conhecimento, aquilo que se sabe até certo ponto. Porque a ciência é limitada, ela não tem todas as respostas. Por exemplo, um remédio que funciona em tal doença, mas não se sabe o porquê. Isso me fascina muito, porque as coisas que já estão muito “batidas” não têm como você

ficar pensando. Então, fico criando milhares de hipóteses. Acho que eu gosto mais dos problemas que ainda não têm solução do que daqueles que já têm solução, e você só precisa buscar a resposta (risos!). Fico empolgado para tentar encontrar uma resposta própria que ainda não foi pensada. **(Entrevista)**

A concepção de ciência de João alimenta o seu desejo de pesquisar que se manifesta através de ações concretas que se constituíram como indicadores indiretos desse elemento da sua configuração criativa. Ele desenvolve atualmente dois projetos de pesquisa. Um deles relacionado a medicamentos e o outro com soropositivos que está sendo estruturado para uma solicitação de uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC.

f) Audácia que se manifesta na expressão do que pensa e em comportamentos que não correspondem ao convencionalismo

Coincidimos com Mitjás Martínez (2002b) quando ela considera a audácia como um dos elementos subjetivos que podem favorecer a expressão da criatividade. A aprendizagem criativa supõe movimentos de diferenciação que impeçam uma relação linear entre quem ensina e quem aprende. Nesse sentido, a audácia pode representar um elemento subjetivo que favoreça a apropriação criativa dos conhecimentos, ao possibilitar o sujeito marcar o seu lugar como aluno por meio da expressão das próprias idéias que não correspondam exatamente àquilo apresentado pelo professor. O alto nível de conscientização e reflexão sobre o que conhece e o que vivencia e a autocrítica bem elaborada favorecem o posicionamento audaz de João. A guisa de exemplo apresentamos os seguintes trechos da proposta de construção de frases e de uma entrevista que trouxeram indicadores sobre esse elemento da configuração criativa de João:

Criatividade é pensar e fazer diferente. É ser inusitado, é quebrar expectativas e ser consciente dessa quebra. Criatividade é sair do fluxo, apenas para dar uma pequena espiada. Criatividade é saber o que todos esperam de você (inclusive o que você mesmo espera) e, na hora, fazer diferente. **(Proposta de construção de frases)**

Existe uma causa ideológica no meu comportamento. Uma tentativa de não reproduzir, de buscar uma mudança interna, de questionar o que estou fazendo com a minha vida e o que vou fazer. [...] Uma das coisas que eu mais nego é isso: ficar subjugado a uma lei que eu não sei de onde veio, nem por que veio. Eu acho que algumas determinações são muito culturais. Às vezes, até sou contra para justamente refletir sobre aquilo. Eu fico pelo menos um tempo negando até ver o que daquilo serve para mim, o que eu posso aproveitar. **(Entrevista)**

A audácia impacta os processos de aprendizagem de João, pois a análise e reflexão que ele realiza abrem um espaço de questionamento através do qual ele reivindica

uma posição de autonomia e independência. João se permite ser audaz e mostrar o que pensa mesmo quando o seu pensamento não corresponde à expectativa do outro. Assim sendo, não fica prisioneiro da palavra do outro nem entrega ao outro a decisão do que ele deve pensar. Apresentamos a seguir trechos de uma entrevista e da técnica de completar frases I que favoreceram a nossa construção:

Eu tenho vontade de me formar e não de ser formado pela instituição. Em relação ao aprendizado que a gente tem aqui na faculdade de medicina, tudo é muito comportamental. Você é ensinado a caminhar por aqueles caminhos já determinados. Já tem o caminho trilhado e você tem de segui-lo. Você não trilha um caminho próprio. E você acaba aprendendo isso: olhar no relógio, correr contra o tempo, você acaba sistematizando as coisas do paciente, acaba especializando-se demais. Porque você vê as pessoas fazendo isso e você aprende isso. Você aprende a não se importar tanto com o outro. Eu não quero isso pra mim. Acho que não me enquadro no perfil dos estudantes da faculdade de Medicina. Eu fujo desse protótipo. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

27. Eu prefiro ser odiado por aquilo que sou a ser amado pelo que não sou.

28. Meu principal problema ser “formado” por essa instituição.

37. Meu maior desejo ver o anarquismo predominar no mundo.

55. As contradições tenho todas e aceito e valorizo a maioria.

A percepção de uma professora de João a esse respeito corrobora a nossa hipótese de que a audácia é um dos elementos da configuração criativa de João:

Efetivamente ele se destaca. Sobretudo para o padrão da Medicina, ele é completamente diferente. Os meninos da medicina têm, de forma geral, certa padronização, uma adequação às normas. Ele não. Até no vestir, ele é um pouco diferente dos demais, que estão o tempo todo de branco. **(Entrevista com a Prof^a Ana Maria Rodrigues)**

João revela que a audácia pode estar a serviço da aprendizagem. Mais do que isso: ele denuncia que um determinado nível de audácia é necessário para que ele seja sujeito da própria aprendizagem. Nesse sentido, a audácia impulsiona a aprendizagem, pois possibilita ao aprendente se posicionar e mostrar o que pensa. Essa audácia necessária abre espaço para o simbólico e para a constituição de sentido na aprendizagem. Ou seja, ela prepara o terreno para a aprendizagem criativa. Para ilustrar como a postura audaz de João manifesta-se entre ele o professor, elegemos duas situações relatadas por ele que apresentamos a seguir:

Talvez, eu seja muito audaz em relação a alguns professores. Normalmente, o aluno tem uma postura muito passiva diante do professor. Mas eu não. Quando discordo, eu coloco o que estou pensando. Eu percebo que meus colegas ficam com uma cara e eles me dizem: “como você tem coragem de falar isso para o professor?”. Uma vez, nós fizemos um amigo secreto e uma amiga me tirou. Ela disse que uma das minhas características era que eu era revolucionário. E todo mundo olhou para mim na mesma hora. Eu vejo que eu sou brigão para algumas coisas. Um dia um

professor disse: “você quer um médico bonzinho que se senta com o paciente, passa a mão nas costas e oferece cafezinho ou você quer um bom médico, aquele que seja competente?”. Aí eu disse: “será que não dá para fazer as duas coisas?”. Todo mundo olhou para mim com cara de espanto, porque ninguém tem coragem de falar essas coisas para os professores. Principalmente, para esse professor que hoje é o Diretor da faculdade! (risos). Teve outro professor que estava exigindo a roupa branca. Ele não queria que os estudantes usassem jeans com o jaleco branco. E eu fui conversar com ele para dizer que moro na casa do estudante, que sou eu mesmo que cuido da minha roupa. Ele respondeu dizendo que estávamos em uma democracia, então que ele tinha que exigir de todos a mesma coisa, do mesmo jeito. Então eu respondi: “mas que democracia é esta professor?”. Para mim, democracia é aquela que oferece a todos o mesmo ponto de partida. Se isso não acontece, como você pode exigir de todos o mesmo ponto de chegada? Isso é bem de Mário Quintana. Para exigir de todos a mesma coisa, é necessário oferecer condições. Os meus colegas vieram falar comigo: “logo no início da aula prática você já vai discutir com o professor que tem fama de carrasco, João?”. Sem dúvida, muitas vezes seria muito mais fácil e mais cômodo se eu ficasse calado, seu eu não manifestasse a minha opinião. **(Entrevista Final)**

Na relação educativa, a relação com o conhecimento não é uma relação direta, mas mediada pelo professor. Nesse sentido, é fundamental que o aluno possa dizer com as próprias palavras o que pôde assimilar daquilo que foi ensinado. Apenas aquele que não repetir simplesmente o que ouviu estará verdadeiramente aprendendo, pois ao incluir a própria palavra revelará que subjetivou o conhecimento. Em outras palavras, é fundamental que o aluno seja capaz de conceber subjetivamente aquilo que lhe é apresentado do exterior a partir da constituição de sentido sobre o que é ensinado. Esse movimento sadio e necessário é o que lhe permite apropriar-se criativamente do conhecimento.

g) Presença de uma concepção humanista e de um conjunto de valores éticos inspirados na sua experiência de vida e na sua formação como médico

O alto nível de conscientização e reflexão sobre o que vivencia e sobre a sua formação como médico propiciaram uma construção ativa de um conjunto de valores éticos que subjazem os comportamentos, os julgamentos e as valorações que João realiza. É interessante notar como os seus processos de aprendizagem são atravessados por uma concepção humanista que norteia a sua ação e orienta o seu posicionamento ativo como aluno. Os temas ideológicos estiveram presentes em todo o processo de pesquisa apresentando-se de formas diferenciadas em todos os instrumentos realizados. A guisa de exemplo elegemos um significativo trecho de entrevista para ilustrar a nossa construção:

Ontem, eu conversava com um colega sobre um posto de saúde onde quem faz a triagem é o guarda. É ele quem determina quem vai ser atendido primeiro! Então, o nosso sistema de saúde está doente. Eu acredito que tem propostas para mudar isso, como a proposta de reforma sanitária que criou uma medicina mais social, baseada

em um outro paradigma, não o biomédico, mas o paradigma da medicina social, com o qual eu quero trabalhar, pois lida mais com saúde, com prevenção, é uma medicina mais ideológica. Eu acho que o aluno de medicina tem de refletir sobre qual paradigma quer seguir. Acho que realmente é uma questão mais ideológica. Então, a formação em medicina tem de partir para uma mudança interna das pessoas, desse médico que está sendo formado porque ele não vai se formar apenas com o conhecimento sobre rim, estômago, coração etc. **(Entrevista)**

O humanismo, a entrega e a sensibilidade para com o outro aparecem intimamente relacionados com sua motivação como estudante de medicina e com seus projetos para o futuro. O seguinte trecho de entrevista nos é interessante nesse contexto:

Eu não quero trabalhar com doença, quero trabalhar com saúde. Eu quero chegar na casa da pessoa, abrir o armário e poder dizer: “está aqui o porquê você adoece; é o que você come, são seus hábitos”. Então, é muito mais prevenção e promoção de saúde, do que tratar de doenças. E para mim, isso é muito angustiante: ver “uma vida inteira que poderia ter sido e que não foi”, Manuel Bandeira, por bobeira. Costumo falar que eu, como médico, posso salvar uma ou outra pessoa. Sendo pedagogo, eu posso salvar uma geração inteira. Então, a única coisa que eu acredito é na educação. **(Entrevista Inicial)**

Vale a pena também destacar como a sua concepção humanista impacta a sua visão sobre a Medicina e o curso que ele realiza:

Em 1910, foi feito um relatório que estabelecia as práticas médicas e foi estabelecido um paradigma chamado biomédico. Esse relatório oficializou a medicina com sendo do sistema capitalista, como bem de produção terciário e definiu os parâmetros dessa medicina: o médico sendo o especialista, mecanicista, reducionista, uma medicina hospitalocêntrica concentrada em grandes centros médicos, uma medicina cara e dependente de tecnologia, e uma medicina que trata a doença e não o paciente. Isso em maior ou menor escala é o modelo que a gente segue por estar numa estrutura econômica capitalista. Pensando em termos ideológicos, a Medicina que se faz hoje nessa faculdade não serve para mim porque ela é uma reprodução do sistema. Nesse sentido, eu acho que na formação do médico é importante que tenha espaço para uma reflexão ética, filosófica para que ele possa pensar o que é ser médico. A gente só tem uma disciplina de ética, que chama Bioética. Eu fiz, mas a disciplina não atingiu os meus objetivos sobre Bioética, sobre como tratar o ser humano, sobre como trabalhar com saúde. E foi a única disciplina voltada para ética que nós tivemos. Uma disciplina optativa de 2 créditos, que é dada à noite em um auditório lotado. **(Entrevista)**

Essas concepções e valores reforçam e favorecem a expressão criativa de João na aprendizagem. Essa hipótese se fortalece com o testemunho de uma professora de João:

Parece-me também, que fora da universidade ele tem uma vida muito rica, interesses muito variados, preocupação pelos problemas do mundo. Ele tem uma grande vivência de hospital, mas tem uma visão mais integral do ser humano. Ele está preocupado com o ser humano. Ele busca entender o ser humano na sua completude, se é que é possível. É muito imbuído de um senso de humanidade, do papel que ele tem, das possibilidades que ele tem. Ele diz que gostaria de voltar ao interior, ao lugar onde nasceu para atender as pessoas de lá. Eu não sei o que vai acontecer quando ele se formar, mas o fato é que estamos diante de uma pessoa

com uma capacidade de futuro muito grande. Ele vê muitas limitações no sistema que está por trás da medicina, o tipo de vínculo que se estabelece entre médico e paciente. Ele traz muitos questionamentos e uma expectativa de que ele tem condições de poder contribuir para alguma mudança. Aqui na nossa disciplina, tivemos oportunidade de trabalhar algumas questões éticas e ele sempre se envolveu demonstrando muita preocupação com essas questões. **(Entrevista com a Profª Ana Maria Rodrigues)**

A sua concepção humanista também se expressa através da tomada de posição em diferentes esferas da sua vida. As suas motivações sociais e políticas muito vinculadas a seu desempenho como estudante de Medicina, mobilizaram o seu engajamento numa série de trabalhos voluntários que se constituíram como indicadores indiretos desse elemento subjetivo da sua configuração criativa. João é integrante do grupo “Bula do Riso” que desenvolve um trabalho social no HuB aos sábados. Ele trabalha voluntariamente em um Hospital na cidade de Cavalcante durante um fim de semana intensivo por mês. Desenvolve também um trabalho com uma menina autista de 10 anos e já participou de várias atividades de extensão da universidade como o “natal sem fome” do grupo “Paratodos”. Apresentamos a seguir um dos trechos de entrevista em que é possível perceber o lugar prioritário que este tipo de trabalho ocupa na vida de João:

Eu precisei viajar no final de semana passado para Cavalcante. Eu faço um trabalho voluntário num hospital uma vez por mês. Então, tive de faltar a uma prova porque eu não podia faltar ao hospital. As pessoas estavam me esperando lá. Para uns, isso é a maior irresponsabilidade. Mas para mim, é uma questão de prioridade. Eu avisei à professora que não poderia fazer a prova, mas eu acho que um outro aluno não deixaria de fazer a prova. Acho que ele não arrumaria outras obrigações, uma vez que ele já tem muitas obrigações. Seria até mais coerente, mas eu não penso assim. O trabalho lá no hospital também é importante para mim. **(Entrevista Inicial)**

h) Uma aproximação da vida inspirada na alegria e no bom humor e embasada por seus interesses poéticos e filosóficos

O processo construtivo-interpretativo que realizamos sobre os diferentes instrumentos utilizados e, principalmente, o vínculo que se estabeleceu com João, nos permitiram compreender dois elementos subjetivos da sua configuração criativa que alimentam os seus processos de aprendizagem e animam uma aproximação criativa com a própria vida: a alegria e o bom humor. A emergência desses elementos mobiliza a sua força ativa e criativa na aprendizagem, pois favorecem uma aproximação com a realidade que inclui a surpresa e o desprendimento. A capacidade de surpreender-se e encantar-se diante do novo permitem que ele encontre interesse naquilo e, principalmente, reconheça-se interessante e interessado nessa busca. Ele revela disposição para viver o processo, para encontrar o imprevisto, para pensar e transformar-se com o que pensa. Busca sair da passividade ao

responder criativamente a autoridade excessiva e ao convencionalismo. Ele se autoriza a ter experiências lúdicas no plano do pensamento, a brincar com as idéias e a rever os próprios conceitos. Interessa-se mais em criar novas perguntas do que pelas respostas prontas. Um dos indicadores indiretos desse elemento subjetivo da sua configuração criativa foi a sua expressão corporal: o seu corpo vibra, o seu olho brilha, o seu sorriso é fácil, o seu abraço é forte. Ele brinca com as palavras, ele fala poesias, ele cita filósofos, se emociona facilmente. Ele, definitivamente, gosta da vida. Os seguintes trechos de uma entrevista e da técnica de completar frases I ilustram a função que João outorga ao humor:

Uma coisa que eu valorizo é a susceptibilidade ou vulnerabilidade que a gente tem. Nós dois estamos aqui, tomamos chuva, mas um fica gripado e o outro não. Ou comemos a mesma coisa no restaurante universitário, todos os dias, e você pega uma doença e eu não pego. Lógico que tem o caráter genético, mas eu acredito também na susceptibilidade de cada um. A gente no mesmo meio, submetido ao mesmo stress e um adocece e o outro não. Eu acho que você permite a doença entrar em você. E acho que a grande proteção disso é o humor. É você estar bem consigo mesmo, estar equilibrado. Eu sei que esta é uma visão mais espiritualista, mas acredito que o humor é o grande responsável por esse equilíbrio e bem-estar. Na verdade, acho que é uma forma de percepção das coisas. Tem várias formas de se enxergar uma dor, um acidente. Eu acho que eu vejo a vida da forma mais engraçada, menos real. Como se a vida fosse uma grande ilusão. Tento não levar a vida tão a sério mesmo. Para mim, a vida é muito simples. O que é possível vamos fazer. É preciso tranquilidade, simplicidade. **(Entrevista)**

[...] Mas uma parte de mim é ciência, e a outra não. Eu tenho uma parte poética, mais espiritual também. E eu acho que essas dimensões não se contradizem, elas se complementam. **(Entrevista Final)**

Técnica de completar frases I

66. Sinto saudades de Passárgada.

73. Meu maior prazer celebrar a vida.

4.1.2.3 O sentido subjetivo da aprendizagem de João

Nos diversos instrumentos que utilizamos neste caso, a aprendizagem apresentou-se como um tema central na expressão do sujeito, mesmo na ausência de direcionamento para tal. A centralidade que este tema adquiriu no seu processo reflexivo nos serviu como um indicador da motivação a ele vinculada. Nesse sentido, podemos pensar na aprendizagem como uma atividade que foi subjetivada pelo sujeito, se constituindo como sentido subjetivo.

O sentido subjetivo da aprendizagem de João está configurado pelos seguintes elementos: **a)** Representação da aprendizagem como um processo de transformação pessoal que favorece a tomada de consciência, que por sua vez, promove autonomia. **b)** Necessidade

de aprender que gera entusiasmo e motivação e engendra um movimento contínuo direcionado a novas aprendizagens. c) Visão da aprendizagem como uma ferramenta para a realização dos próprios sonhos.

a) Representação da aprendizagem como um processo de transformação pessoal que favorece a tomada de consciência, que por sua vez, promove autonomia

Um conjunto de elementos analisados nos ofereceu indicadores de que João entrelaça aprendizagem com transformação. Para ele aprender implica, necessariamente, transformar-se como sujeito. Em outras palavras, a aprendizagem não possibilita apenas alterações no seu sistema de conhecimentos, mas também no seu posicionamento frente à vida e a ele mesmo. A guisa de exemplo apresentamos a seguir um dos trechos da proposta de construção de frases e de uma entrevista que favoreceram a nossa construção:

Aprender é transformar, é aumentar possibilidades. **(Proposta de construção de frases)**

Eu acho que aprender é algo mágico, porque você está se transformando quando você está aprendendo alguma coisa. Eu tenho certeza, depois que aprendo, eu não sou mais o mesmo que era antes. É algo que você coloca emoção, também. Então, você tem de estar aberto àquele aprendizado. **(Entrevista Inicial)**

A orientação ativa para a superação é um aspecto da configuração criativa de João em que ele encontra uma base importante para a geração de sentidos para a sua aprendizagem. Nesse sentido, o movimento contínuo para a superação favorece que a aprendizagem seja subjetivada por ele como processo de transformação. A aprendizagem excede em muito o trabalho da dimensão simbólica, pois convoca o sujeito na sua plenitude, visto que o que está em jogo não é um simples acúmulo de informações, mas a constituição e transformação desse sujeito. Nessa perspectiva, a aprendizagem representa uma fonte de singularidade que solicita um envolvimento efetivo do sujeito que aprende. O aluno que realiza as atividades acadêmicas sem incluir-se, corre o risco de não tirar proveito próprio do seu processo de aprendizagem. A aprendizagem repetitiva que não inclui a criatividade se expressa como uma adesão submissa à situação educativa. Por outro lado, a aprendizagem criativa favorece a construção de conhecimentos atravessados pelo sentido. Elegemos o momento que João responde para que serve o conhecimento e algumas frases escritas por ele para exemplificar esse aspecto do sentido subjetivo de João:

O conhecimento serve para eu me tornar uma pessoa melhor, para ajudar a construir uma sociedade melhor. O conhecimento transforma, ele muda a gente. Eu estou mudando de vida. Não porque eu estou simplesmente ganhando um diploma daqui a um ou dois anos em uma das melhores universidades do país, mas pelas

mudanças que eu estou fazendo na minha vida. Eu acredito que eu estou me tornando uma pessoa melhor a cada dia com essas mudanças. Mudanças de hábitos, na alimentação, mudanças ideológicas. São conhecimentos que fui adquirindo, mas que eu vejo como um conhecimento misturado com sabedoria também. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

38. O conhecimento que eu adquiro *serve para melhorar minha vida e a do planeta.*

42. Meus estudos *minha evolução.*

64. Quando estudo *me transformo.*

Outro elemento configurado no sentido subjetivo de João relaciona-se com a tomada de consciência. Ele realiza um trabalho de elaboração para apropriar-se daquilo pensado e, conseqüentemente, reconhecer-se autor de seus pensamentos. Esse processo ativo favorece a consciência sobre o que conhece, além de propiciar a eleição das próprias escolhas e uma postura ideológica frente à vida e a própria aprendizagem. João se deteve detalhadamente sobre esse tema em muitos momentos do processo de pesquisa o que pode ser exemplificado a seguir com pequenos trechos da proposta de construção de frases e de uma entrevista:

Aprendizagem é tomada de consciência. **(Proposta de construção de frases)**

Eu acho que aprender é fortalecer a nossa consciência. Quanto mais aprendizado, não apenas o aprendizado técnico, mais consciência. Porque o conhecimento pelo conhecimento não é suficiente. Se você conseguir um diploma, você pode exercer a Medicina mesmo que você não tenha aprendido o necessário. Na sociedade, hoje, eu percebo que as pessoas estão fazendo as coisas sem precisar aprender muito. Então, eu estou falando na aprendizagem como algo que vai além desse conhecimento técnico, como um processo de tomada de consciência, de expansão de visão de mundo. Com a aprendizagem a pessoa tem, inclusive, a possibilidade de escolher. Porque se eu não aprendi determinado caminho, como é que eu posso percorrê-lo, como eu posso saber que ele existe? Então é através da aprendizagem que nos tornamos mais conscientes de nossas escolhas, que ganhamos mais consciência sobre os passos que queremos dar. **(Entrevista)**

Um último elemento associado a esse aspecto do sentido subjetivo da aprendizagem de João relaciona-se com a conquista da independência. Para ele a aprendizagem como processo de transformação pessoal e tomada de consciência favorece a sua autonomia. Destacamos o seguinte trecho de entrevista e da proposta de construção de frases para ilustrar a nossa construção:

Aprender é tornar-se independente. **(Proposta de construção de frases)**

Ao aprender, eu me torno independente em vários níveis. Até mesmo em pensamento você pode pensar as próprias idéias. Tornar-se independente dos outros, assumir as próprias escolhas. Então, aprender torna você independente e, ao mesmo tempo, responsável. [...] Eu não nego a importância das pessoas na minha vida. Eu preciso das pessoas, claro. Quando eu falo que aprender é tornar-se

independente, eu estou querendo dizer que eu não preciso de ninguém para guiar os meus passos. Eu sou livre por causa do meu aprendizado. E também em relação à minha vida profissional. Toda aprendizagem que eu estou tendo aqui vai permitir a minha autonomia, como médico, daqui a algum tempo. **(Entrevista)**

b) Necessidade de aprender que gera entusiasmo e motivação e engendra um movimento contínuo direcionado a novas aprendizagens

Percebemos, configurada no sentido subjetivo da aprendizagem de João, uma emocionalidade positiva que fomenta uma alta motivação para a aprendizagem e promove uma busca constante por novos conhecimentos e experiências. Seu entusiasmo diante de atividades diferenciadas, como a participação nesta pesquisa, o trabalho que desenvolve com uma menina autista, o trabalho voluntário que desenvolve como palhaço da “Bula do riso” no HuB e no Hospital em Cavalcante, se constituíram como um indicador indireto dessa emocionalidade positiva em relação a aprendizagem, na medida em que ele acredita que todas essas atividades se convertem em importantes aprendizagens para ele. O valor emocional atribuído por João ao momento que se dedica a estudar e aprender também se converteu em um importante indicador de que a aprendizagem é subjetivada por ele como uma necessidade que ao ser preenchida mobiliza uma série de emoções:

O meu modo de aprender tem todo um ritual. Se você for à minha casa, você vai ver que eu tenho um altar para estudar que é uma toalha amarela, que além de ser uma cor que eu gosto é a cor da aprendizagem. Em cima da toalha, está cheio de pedrinhas, tem de ter incenso. Eu estudo com música instrumental, música clássica. [...] Outro ponto forte meu como aluno é que eu tento colocar sentimento em quase tudo que eu faço. E no estudo, que é uma das partes mais importantes na minha vida, eu busco colocar muito sentimento. Por exemplo, se eu estou estudando sistema endócrino é como só existisse aquilo. Eu fico apaixonado e aí eu penso: “vou fazer endocrinologia, que negócio bonito!”. Eu fico em um estado de contemplação com aquilo. Mas quando eu tenho de estudar para prova, com aquela pressão, com o tempo contado, tenho de ficar decorando, aí, eu tenho raiva. Porque eu sei que eu estou decorando, não estou aprendendo aquilo como deveria. Porque para aprender, você precisa de tempo, não dá para contemplar nada com pressão. **(Entrevista)**

As palavras de João expressas no trecho acima e em vários outros momentos da pesquisa nos permitiram construir a hipótese de que o desenvolvimento da paixão por aprender necessita da atitude estética de contemplação e encantamento sobre o que é aprendido. Atitude, infelizmente, muitas vezes impedida pelo pragmatismo e pela rigidez do ensino acadêmico. Para González Rey (2006, p.39): “o aluno deve ter tempo para elaborar as questões, levantar as suas perguntas, avançar no caminho de suas conclusões, até porque essa é a única forma de compromisso pessoal com o que aprende”. Apresentamos os seguintes

trechos de uma entrevista e da técnica de completar frases I com o intuito de ilustrar como a emocionalidade perpassa os processos de aprendizagem de João:

A nossa memória permanente é muito ligada às emoções. Tanto é que a gente se lembra de fatos da infância que estão relacionados a alguma emoção ou de muita dor ou muito amor. E eu aprendo muito quando consigo colocar a minha emoção naquilo que estou estudando. Quando me empolgo vou atrás para aprender, pra buscar informações. Ou então quando eu fico com muita raiva, quando tem um professor que não está me empolgando e eu vou levando, aí, no final do semestre, as minhas notas sobem muito porque eu estudo muito, pego tudo, viro noite e penso: “quer ver se eu não consigo aprender?”. Aí, eu vou bem. **(Entrevista Inicial)**

Técnica de completar frases I

4. Eu aprendo *pouco perto do que eu queria*

11. A leitura é uma viagem *diária*

21. Não esqueço da aula *quando vivo ela com amor*

29. Aprender ganha sentido quando *posso aplicar, nem que seja em mim.*

62. A universidade *minha vida mais intensa*

67. O saber tem “sabor” quando *é saboreado com amor*

82. Aprendo facilmente *quando procuro com amor*

Vale a pena destacar também o que se processa em João quando ele encontra dificuldade para constituir sentido na situação de aprendizagem:

Quando a gente está bem, motivado, empolgado, apaixonado pelo que está estudando, a gente vira noite em cima de livro, discute com os colegas, só fala naquilo. Para mim, o importante é que a aprendizagem seja intensa, que ela tenha algum significado. Não é só ler, só ver, isso não é aprendizagem. Você tem de se envolver. Quando eu não tenho vontade, quando é imposto, eu tenho dificuldade para aprender. **(Entrevista Final)**

Um outro indicador relacionado à emocionalidade que anima e perpassa a vivência de João como aluno, relaciona-se com a confiança conquistada mediante o seu avanço nos processos de aprendizagem. Geramos indicadores de que o sentido subjetivo da aprendizagem tem implicações para seu próprio processo autovalorativo. Um conjunto de elementos analisados revelaram que aprendizagem favorece a João a confiança nele mesmo, o prazer de dominar determinados conhecimentos e de ter autonomia, vivências que permanecem para além da situação de aprendizagem e transporta-se para a sua vida como uma conquista que o fortalece como sujeito. Como exemplo disso podemos citar as seguintes palavras de João em uma das entrevistas:

Eu sinto que aprender para mim gera confiança em mim mesmo, que é o contrário do medo. Quando eu aprendo alguma coisa ganho confiança para conversar com outras pessoas. Ganho confiança como médico. A confiança em Medicina é algo fundamental. A confiança que você passa para o paciente também. Só de você passar essa confiança, o paciente já começa a melhorar (risos!). Eu acho que essa confiança vem do reconhecimento do que você sabe, do que você aprendeu. Mas eu

acho importante também, em relação à aprendizagem, você reconhecer aquilo que não sabe. Sobretudo na Medicina. É importante que o médico reconheça que determinado assunto foge da sua alçada e encaminhar para um colega. Eu acho que isso é uma coisa meio Sócrática: “Só sei que nada sei”. **(Entrevista)**

O último ponto da nossa análise diz respeito à relação entre a subjetividade social da sala de aula e a constituição de sentido subjetivo por parte do aluno. Os relatos nas entrevistas e as observações em momentos informais trouxeram indicadores de como o posicionamento do professor pode favorecer ou não a configuração de elementos de sentido sobre a situação de aprendizagem. O seguinte trecho de entrevista é um exemplo da intrínseca relação entre a subjetividade social e a subjetividade individual. Em outras palavras é um trecho que ilustra como a forma com que o professor desenvolve a aula e o clima que se estabelece influenciam a maneira como João subjetiva a própria aprendizagem:

Uma aula que eu tive que me marcou muito foi uma aula sobre tuberculose, porque o professor apresentou o conteúdo de uma forma tão interessante que ele despertou em mim uma vontade muito grande de saber mais sobre o assunto. Ele despertou em mim uma motivação para estudar aquilo. Acho que isso é o fundamental: o professor precisa despertar o aluno, mostrar para ele que aquilo é importante, mostrar o sentido de estudar aquilo. Não é simplesmente vomitar um conhecimento que ele construiu, mas despertar no aluno aquele mesmo interesse que ele teve que o levou a estudar aquilo. Porque se o professor despertar esse interesse em mim, se eu encontrar sentido naquilo, aí eu vou atrás. Para mim é importante perceber que o professor não quer me adestrar, me colocar numa forma, mas que ele me deixa pensar, construir junto com ele. **(Entrevista Final)**

Concordamos com Tacca (2006, p.50) quando ela afirma que: “ensinar, assim, significa mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que encontra-se unida aos processos de pensamento”.

c) Visão da aprendizagem como uma ferramenta para a realização dos próprios sonhos

João acredita nos seus sonhos e reconhece a aprendizagem como uma ferramenta para alcançá-los. Ele necessita diferenciar-se e fazer as próprias escolhas, mas não abre mão de compartilhar com o outro as próprias idéias. Mais do que isso reconhece no outro a combustão para a própria vida. O sentido de aprender tantas coisas repousa na paixão que ele sente pelo ser humano. Vive a Medicina muito intensamente, pois se reconhece completamente apaixonado pelo ser humano que um dia ele vai se debruçar e cuidar. Os seguintes trechos da técnica de completar frases I e II e de uma entrevista ilustram como a concepção humanista que integra a sua configuração criativa perpassa o sentido subjetivo da aprendizagem constituído:

O que me motiva a aprender na Medicina é a minha escolha. Eu escolhi ser médico. Eu quero ser médico de família. Quero voltar para o interior, morar numa chácara, 4 a 5km da cidade, e trabalhar todos os dias na cidade em postos de saúde, com atendimento básico. E eu gosto muito de aprender porque estou vendo o sentido do orgânico. A Medicina é muito bacana porque ela explica um sistema fechado funcionando que é o homem. E a Medicina divide o homem em várias partes para estudar: o rim, o fígado, o pé, as veias, mas tudo isso é um sistema orgânico. E quando todas as partes funcionam harmonicamente, esse sistema está bem. A sociedade também tem um funcionamento orgânico. Cada pessoa tem a sua função, tem a sua parte na sociedade e para a gente funcionar bem como sistema é preciso que as partes funcionem harmonicamente, também. Contribuir para a melhora do ser humano é contribuir para a melhora da sociedade também. Só através da aprendizagem eu vou poder dar a minha contribuição. **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

17. Minha preocupação principal *ser uma pessoa boa justa e feliz.*

25. Minha principal ambição *construir uma sociedade feliz.*

60. Sinto-me incomodado *com as injustiças.*

79. A minha futura profissão *representa muito pra mim.*

Técnica de completar frases II

Aprendo para *melhorar eu e o mundo.*

Aprendo porque *sou um ser humano.*

Aprendendo *me transformo.*

4.1.3 Caso Paulo

4.1.3.1 Apresentação

Paulo é um jovem solteiro de 24 anos que nasceu em Paracatu, Minas Gerais. Filho único de uma família da classe média desenvolveu seus estudos em escolas particulares. Devido a sua aprovação no vestibular da UnB em 2001 para o curso de arquitetura, mudou-se para Brasília onde reside no Centro Olímpico da UnB. No momento de participação na pesquisa ele estava cursando o penúltimo semestre no curso, demonstrando desempenho acadêmico relevante. Paulo apropriou-se bastante do espaço comunicativo da pesquisa, construindo-o ativamente em função das suas reflexões pessoais. Assim sendo, participou intensamente do processo de pesquisa sempre revelando interesse nas entrevistas e disponibilidade para a realização dos instrumentos escritos.

4.1.3.2 A configuração criativa de Paulo

Reconhecemos 8 elementos subjetivos na configuração criativa de Paulo, entre eles: **a)** Motivação para a aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência

orientadora da personalidade; **b)** Forte desenvolvimento da sua identidade e uma auto-avaliação positiva do seu desempenho como aluno, o que favorece a segurança em si mesmo; **c)** Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas; **d)** Orientação ativa para o crescimento na interação com os outros; **e)** Capacidade de envolvimento com a tarefa que favorece uma dedicação intensa naquilo que está realizando; **f)** Flexibilidade que possibilita uma reformulação dos próprios conceitos; **g)** Abertura a novas experiências e disposição para lidar com os riscos inerentes a elas; **h)** Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a consideração da complexidade dos fatos como regra e não como exceção.

a) Motivação para a aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade

Segundo Mitjás Martínez (1997, p.61), o sujeito é criativo justamente “naquelas áreas em que se concentram suas principais tendências motivacionais, as quais se constituem como formações motivacionais, já que integram, não um, mas um conjunto de necessidades e motivos do sujeito”. Um conjunto de elementos analisados favoreceu fortes indicadores de que a aprendizagem ocupa um lugar central na vida de Paulo. Isso implica numa motivação para esse processo que ao ser vivenciado, mobiliza um envolvimento efetivo do sujeito. Elegemos os seguintes trechos de entrevista e da técnica de completar frases I e II para ilustrar a nossa construção:

Eu adoro aprender. Eu estou sempre aprendendo. Não quero parar de aprender. Nunca. Nem tem como parar de aprender. **(Entrevista Inicial)**

Técnica de completar frases I

1. **Eu gosto de** *compartilhar conhecimentos.*
3. **Gostaria de saber** *porque preciso tanto saber.*
4. **Eu aprendo** *com tudo.*
11. **A leitura** *é imprescindível.*
39. **Sempre quis** *conhecer o mundo todo.*
46. **Com frequência reflito** *sobre tudo.*
48. **Dedico a maior parte do meu tempo** *aos estudos.*
53. **O passado** *é professor.*
58. **A sala de aula** *não é um espaço físico específico.*

Técnica de completar frases II

- Aprendo** *na vida.*
Aprendi *com tudo.*
Aprendo porque *sinto necessidade.*
Nunca aprendo *a deixar de aprender.*

A aprendizagem, ao se converter em uma tendência orientadora da personalidade de Paulo, mobiliza ações concretas na direção de novas aprendizagens que transcendem a sua experiência acadêmica. A constituição de sentido subjetivo da aprendizagem favorece para que Paulo retire prazer do processo de aprendizagem e não fique apenas centrado no produto ou no resultado. Em outras palavras, aprendizagem faz sentido pelo que ele vivencia e não simplesmente pelo que ele alcança ao final. O seguinte trecho de uma redação ofereceu importantes indicadores para a nossa construção:

Estudar, não para se fechar num microcosmo, mas para construir pontes sólidas entre cada pontinho de sabedoria que, depois de bem firmes, pode se amarrar uma corda e pular no vazio entre eles, sem pretensão de alcançar algo. (**Redação – O estudo em minha vida**)

b) Forte desenvolvimento da sua identidade e uma autoavaliação positiva do seu desempenho como aluno, o que favorece a segurança em si mesmo

A autoavaliação é uma expressão da unidade afeto-cognição que desempenha um importante papel para a expressão da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). A emocionalidade positiva, atrelada aos processos de aprendizagem, favorece a vivência de satisfação e realização que, por sua vez, alimenta uma autoavaliação positiva de Paulo em relação ao seu desempenho como aluno. O processo construtivo-interpretativo vivenciado ao longo da pesquisa possibilitou a construção da hipótese de que o êxito na aprendizagem não está atrelado simplesmente à aquisição de um conteúdo, mas também à construção de uma autoimagem como aprendente que promove segurança na sua capacidade de construir conhecimentos e ir além. Elegemos os seguintes trechos de entrevista e da técnica de completar frases I para exemplificar o sentimento de confiança e orgulho em si próprio que subjazem a autoavaliação positiva de Paulo:

No ensino fundamental e médio eu sempre estive entre os três melhores, eu sempre tirava ótimas notas. Eu sempre fui muito bom aluno. E sempre aprendi com muita facilidade. Até hoje é assim. (**Entrevista**)

Técnica de completar frases I

Eu aprendo *com tudo.*

Na escola *eu era um aluno de destaque.*

12. Sou um aluno *bastante crítico.*

18. Secretamente *eu gosto de mandar.*

19. Eu sou *criatura de mim mesmo.*

32. Sou uma pessoa *bastante sociável.*

40. Quando crio algo novo *sinto-me orgulhoso.*

Foi possível perceber também que a autoavaliação positiva de Paulo favorece o reconhecimento de valor sobre a sua produção acadêmica. A sua disponibilidade para possibilitar o acesso aos seus trabalhos, necessários para a análise documental, nos serviu como indicador indireto desse reconhecimento que ele realiza. O seguinte trecho de entrevista também corroborou para a nossa construção a esse respeito. Ao ser questionado sobre algum trabalho que ele tenha realizado e que mereceu destaque, respondeu da seguinte maneira:

Sim. Alguns trabalhos que eu fiz mereceram destaque pelo resultado estético da apresentação, outros pela forma como foi feito. Teve também o meu ensaio teórico que ficou muito bom. **(Entrevista)**

Um último indicador muito interessante que nos conduziu nessa lógica configuracional relaciona-se com a segurança com que Paulo defende as suas idéias e apresenta os seus trabalhos. Durante a observação da defesa do seu projeto final, mesmo diante de vários questionamentos, ele manteve-se sereno e defendeu com convicção as suas idéias. Esse tipo de posicionamento reflete como Paulo lida com a crítica, o que pode ser exemplificado também no trecho de entrevista que apresentamos a seguir:

Uma coisa que considero um problema aqui na faculdade é que tem muita gente que não consegue distinguir o que é crítica do trabalho do que é crítica pessoal. O professor critica o trabalho e o aluno fica arrasado. Eu não tenho problema com isso. Eu questiono, justifico porque fiz tal coisa para o professor, eu tento explicar a minha idéia e pergunto para o professor de onde vem o fundamento dele para propor outra coisa. **(Entrevista Inicial)**

c) Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas

A aprendizagem não é um processo autônomo e individual visto que é um processo da subjetividade humana na sua dupla dimensão individual e social. Não obstante, a aprendizagem envolve uma produção singular do sujeito. Em outras palavras, a capacidade de aprender possibilita a originalidade conquistada a partir da particularidade com que o sujeito aprendente imprime a sua relação com o conhecimento. Um conjunto de elementos analisados possibilitou a construção da hipótese de que construir-se aprendente implica um posicionamento próprio, a inclusão de uma marca pessoal sobre as informações transmitidas. Apresentamos a seguir um dos trechos de entrevista que trouxe indicadores sobre os quais sustentamos a nossa construção:

Aqui temos muitos professores na faculdade que passam as soluções clássicas. Alguns professores são catedráticos nisso. Tomam como base uma série de regrinhas. “Se você seguir aquilo ali vai ficar bom, se não seguir não vai”. Mas são regras, não são tuas, não é? Uma coisa que acho interessante é você conseguir pegar as regras e decodificar. Não necessariamente pegar as regras, mas os fatores

que motivaram quem fez aquelas regras. Porque o que interessa não é o produto final, é a motivação, é o processo até chegar nesse produto. Então, quando você pega o que está por trás da regra, consegue entender o processo de construção dessa regra, o que motivou a construção dessa regra, e não o seu produto final que dá certo, que todo mundo está cansado de saber que é bom. Então, eu acho legal isso: ficar questionando. **(Entrevista Inicial)**

Paulo resiste a converter o seu processo de aprendizagem em um processo de identificação com a figura do professor. Ele clama pela diferenciação ao buscar um movimento próprio para as suas construções. Construir “as próprias regras” relaciona-se com a possibilidade de personalizar, de ir além do que foi oferecido pelo professor ou pelo autor. Para compreender melhor como se manifesta essa postura ativa de Paulo na aprendizagem é preciso considerar outros elementos da sua configuração criativa como a motivação e a autoavaliação positiva mencionadas anteriormente. Esses elementos da sua subjetividade individual juntamente com a emocionalidade positiva gerada na sua ação na aprendizagem, contribuem para que ele personalize o conhecimento. A seguir apresentamos outro exemplo significativo para nossas construções:

Eu busco relacionar o que aprendo com outras coisas. Por exemplo, qual a relação disso que o professor está falando com a outra matéria que estou tendo, ou com o projeto que estou desenvolvendo agora. Eu acho que essa é a melhor maneira de aprender. Por isso quando a matéria é muito fechada nela mesma, tenho dificuldade. [...] Eu busco o essencial do que está sendo falado. O professor está explicando alguma coisa e eu tento pegar o que está por trás, a origem. Por exemplo, nas matérias de história da arquitetura. O professor vai descrever um determinado período com suas características, mas para mim, é muito mais essencial entender o contexto histórico daquele fato para depois decorar aquelas minúcias. Infelizmente ainda tem muitos professores que não focam nesse aspecto do contexto, de você entender como funciona, como se pensava, como era a cultura e, a partir daí, o que isso refletiu no processo e na produção arquitetônica daquela época. Porque se você não vai por esse caminho, vira uma simples decoreba: características da arquitetura renascentista, perspectivas de não sei o quê, bla, bla, bla. E aí eu me pergunto: “O que eu estou aprendendo com isso?”. Eu quero entender. Qual foi o intuito? O que os arquitetos ou artistas pensavam ao fazer aquilo? Qual era a influência? De onde que isso veio? Isso que é o mais importante, a intenção. Não adianta saber que o estilo gótico se caracteriza por grandes “pés-direitos”, com poucas aberturas, com luzes focais, com pinacos. O que isso interessa para mim se eu não souber o significado de um pinaco, o significado de um local escuro com uma abertura pequena. O que isso quer dizer? Isso por isso, para mim, não quer dizer nada. Eu posso pegar todos esse itens do estilo gótico e repetir simplesmente. Se eu repetir isso tem o mesmo valor do que aquilo que foi feito naquela época? Com certeza, não. Se eu fizer uma cópia não vai ter sentido. Tinha sentido naquela época. Imagina fazer um projeto para uma biblioteca como um templo romano. Não tem porquê. É ridículo isso. Aquilo é lindo, mas naquela época. E ainda é maravilhoso hoje justamente porque foi feito naquela época (risos!). **(Entrevista)**

Paulo estabelece uma distinção clara entre juntar informações e aprender. Ele recusa-se a anular a sua curiosidade e a sua capacidade de reflexão ao não aderir facilmente a dados vazios e sem sentido. Essa resistência é própria da aprendizagem criativa e representa uma via de contato com a própria capacidade de construir conhecimentos. Os instrumentos escritos também trouxeram importantes indicadores sobre esse elemento da configuração de Paulo. Os seguintes trechos da técnica de completar frases I e da proposta de construção de frases ilustram bem o que percebemos:

Aprendizagem não é uma simples absorção de conteúdo, mas sim interação, ruminação. **(Proposta de construção de frases)**

Técnica de completar frases I

12. Sou um aluno *bastante crítico.*

46. Com frequência reflito *sobre tudo.*

47. Proponho-me *a mudar o mundo, ou pelo menos uma parte dele: eu.*

61. Ao me deitar *misturo vários pensamentos.*

64. Quando estudo *procuro a essência da matéria, a origem daquele pensamento.*

69. Quando tenho dúvidas *pergunto e peço ajuda.*

72. Perguntar *não pode ofender.*

75. Quando estou sozinho *fico pensando.*

77. Quando estudo *tento captar o uso daquele conhecimento.*

As seguintes palavras de um professor de Paulo colocam em relevo a sua capacidade para personalizar a informação:

Paulo foi um aluno marcante. Ele se destacou, pois demonstrou consciência da capacidade de participação dele, da importância do papel dele na construção do conhecimento. Ele revela sensibilidade para a área da arquitetura e demonstra se sentir bem com o tipo de atividade que escolheu fazer. Na análise que ele fez, ele trouxe muito dele mesmo, não ficou repetindo autores. Não fez um trabalho apenas intelectual, ele se colocou muito também. A minha disciplina enfoca muito o aspecto da educação do sensível, da educação do olhar. E isso só consegue ser feito se o aluno se conscientizar de que ele não precisa olhar as coisas com o olhar do outro. E Paulo tinha essas prerrogativas. Ele é uma pessoa sensível, inteligente e também uma pessoa muito agradável. **(Entrevista com o Profº Marcos Lima)**

d) Orientação ativa para o crescimento na interação com os outros

A história de Paulo a partir da sua vivência como filho único configurou uma necessidade de busca pelo outro, alimentada por um intenso desejo de interação e troca. Um conjunto de elementos analisados durante o processo da pesquisa corroborou para a construção da hipótese de que o outro social constituiu-se como sentido subjetivo para Paulo, devido ao lugar significativo que ocupa nas principais direções que ele elege para a própria vida. Os elementos simbólicos e a emocionalidade positiva que perpassam o vínculo com o outro têm constelado outras configurações importantes da sua subjetividade individual como a

autoavaliação e a motivação para a aprendizagem. Apresentamos a seguir trechos da técnica de completar frases I e II para exemplificar a nossa construção:

Técnica de completar frases I

1. **Eu gosto de** *compartilhar conhecimentos.*
2. **O tempo mais feliz é quando estou com amigos.**
9. **Sofro ao ver os outros sofrerem.**
15. **Aprender ganha sentido quando** *o conhecimento gera frutos para todos.*
16. **Meus amigos são meu tesouro.**
18. **Desejo que** *mais pessoas sejam felizes.*
32. **Sou uma pessoa bastante sociável.**
38. **O conhecimento que eu adquiro serve para repassar adiante.**
53. **Esforço-me para não magoar os outros.**
71. **Necessito de amigos.**
72. **Meu maior prazer é ser necessário.**
78. **Me deprimos quando me vejo incapaz de ajudar.**
80. **Meus colegas da faculdade são minha maior aprendizagem.**

Técnica de completar frases II

Aprendo sempre *ao observar os outros*

Aprendo quando *repasso o conhecimento*

A orientação ativa para o crescimento na interação com o outro é um elemento da configuração criativa de Paulo que favorece para que a aprendizagem seja vivenciada como um processo interativo. Ele reconhece que a relação com o outro propicia o acesso a novas informações e a revisão dos próprios conceitos. Segundo Tacca (2004, p.101), “o outro social é essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano”. O seguinte trecho de entrevista nos é interessante nesse contexto:

Eu aprendo muito com os meus amigos e colegas. Os melhores créditos da UnB, com certeza, eu faço no R.U. (Restaurante universitário) na hora do almoço. Cada hora chega um e puxa uma conversa. Chega uma colega da Psicologia e conta o que o professor deu na aula, todo mundo ouve e comenta. Aí chega o Ismael, outro amigo, e fala da “Teoria Fractal”. Então, eu acho muito legal porque aprendo muito nesses momentos. **(Entrevista)**

e) Capacidade de envolvimento com a tarefa que favorece uma dedicação intensa naquilo que está realizando

Um elemento da configuração criativa de Paulo que vale a pena destacar também se relaciona com a disponibilidade e envolvimento que ele mobiliza quando está diante de uma tarefa para qual constitui sentido. O entusiasmo e a excitação que se configuram durante a execução da tarefa fomentam uma necessidade de se debruçar intensamente sobre o que está realizando. Para exemplificar, podemos citar as seguintes palavras de Paulo em uma das entrevistas:

Eu reconheço mais a minha determinação quando estou fazendo algo do que para começar algo. Porque quando eu começo, vou sem parar até o final. Se dei um “ponta-pé” inicial em um trabalho, e ele me motiva, aí eu vou querer esgotá-lo. Isso é o contrário do que diz o meu signo. Eu não acredito nisso, mas dizem que quem é de Áries começa um tanto de coisas e deixa tudo pela metade. Isso não tem nada a ver comigo. Muito pelo contrário, eu começo poucas coisas, mas quando começo, vou até o final. Eu gosto de terminar, principalmente se aquilo estiver me motivando. Quando estou fazendo uma atividade em que estou envolvido eu não vejo o tempo passar. Hoje, por exemplo, quando eu me dei conta, já era meio-dia! **(Entrevista)**

Técnica de completar frases I

8. Não posso deixar coisas sem terminar.

f) Flexibilidade que possibilita uma reformulação dos próprios conceitos

Segundo Wechsler (1993, p.74), “a flexibilidade de idéias está intimamente ligada a criatividade. A flexibilidade pode ser entendida como a mudança de perspectiva ao se olhar um problema ou mudança na classe ou nas categorias das soluções propostas.” A flexibilidade como elemento subjetivo da configuração criativa de Paulo favorece para que ele não fique fixo numa determinada linha de pensamento. Os relatos nas entrevistas ofereceram indicadores sobre a sua capacidade de reestruturar os seus pontos de vista quando diante de uma situação detentora de novidade. Elegemos o trecho de entrevista a seguir para ilustrar a nossa construção:

Eu não quero que os momentos definam se estou ou não estou feliz. Sou eu quem decide, não a situação. Então, eu formulo uma série de conceitos para estar seguindo, mas é importante estar sempre reformulando esses conceitos para cada situação, senão posso cair num grande risco de ficar como o grande detentor da verdade. Uma decisão não pode ser uma regra para todo o sempre. Ao longo da vida você vai formando uma cartilha de boas experiências e recomendações, mas isso não pode tornar-se uma regra, pois o que foi bom em um contexto, pode não ser em outro. **(Entrevista)**

Vale a pena destacar algumas palavras de um professor de Paulo que colocam em relevo como a flexibilidade reflete nos seus processos de aprendizagem:

Paulo tem a atitude de estar pré-disposto à mudança. É possível perceber isso no modo como ele dialoga com você. Ele tem essa postura de abertura no sentido da construção do conhecimento. Não fica fechado nas próprias idéias. **(Entrevista com o Profº Marcos Lima)**

g) Abertura a novas experiências e disposição para lidar com os riscos inerentes a elas

A abertura a novas experiências favorece novas aprendizagens e requer disposição para lidar com os riscos inerentes ao desconhecido. Reconhecemos esse elemento subjetivo na configuração criativa de Paulo muito associado a sua produção como arquiteto. Para ele é impossível criar sem se arriscar, pois a criação relaciona-se com a possibilidade de

ir além da cópia e da reprodução. O seguinte trecho da proposta de construção de frases e o comentário de Paulo sobre a sua escrita servem como exemplo para ilustrar a nossa construção:

O criativo não começa um trabalho o qual ele já saiba o resultado final; se ele souber, abandona-o e parte para outro. **(Proposta de construção de frases)**

Eu, nessa frase, estou parafraseando Picasso que falava: “se quando eu for fazer um quadro eu já souber como vai ficar no final, eu não faço, eu parto para outro”. Qual a graça de fazer algo que você já sabe como vai ficar? **(Entrevista)**

A resistência para manter-se sobre o conhecido, para lidar apenas com aquilo sobre o que se tem controle não favorece a expressão criativa, pois limita o sujeito a uma situação repetitiva. Paulo não se intimida diante do risco necessário à criação. Muito pelo contrário, ele reconhece nele o único caminho possível para a sua expressão criativa. O tema do risco esteve presente em vários instrumentos, o que favoreceu a construção da hipótese sobre esse tópico. A guisa de exemplo apresentaremos a seguir um importante trecho de entrevista que ofereceu indicadores para a nossa construção:

No risco gráfico, no desenho, você já tem embutido uma série de razões, de conseqüências. Só que o risco também tem a ver com essa possibilidade de arriscar. O arquiteto tem uma série de possibilidades. Ele tem uma postura, toma partido, faz uma opção, arrisca. Então, por isso que falei nessas duas possibilidades: o risco gráfico e o risco subjetivo, porque eu não sei onde vai dar. Sei por que estou querendo fazer aquilo, eu tenho embasamento, não é um risco à-toa, impensado. Não. Ele é totalmente pensado, mas ele não domina aonde vai chegar. Ele não domina o produto final. É só final do processo que você vai ver. E é aí que está a graça. O legal do projeto é quando você faz um risco inicial e gosta, aí vai desenvolvendo o projeto e correndo riscos, buscando soluções, porque você não tem as respostas prontas. **(Entrevista)**

Um último indicador muito interessante relacionado a esse elemento subjetivo da configuração criativa de Paulo relaciona-se com o lugar que ele outorga ao risco no processo de ensino-aprendizagem. O seguinte trecho de entrevista nos é interessante nesse contexto:

Tem uma professora aqui que eu gosto muito que é a Cristina Jucá. Ela é maravilhosa porque ela é uma professora que se arrisca. Ela falou para mim, um dia, que a cada aula que prepara ela está se arriscando, porque não sabe como os alunos vão reagir. [...] Se arriscar como aluno tem a ver com aquele risco subjetivo que falei. É você fazer um caminho diferente do professor. É ter um movimento próprio. Você não sabe como vai ser aquela disciplina, então se arrisca. O aluno tem de se arriscar também porque senão ele corre o risco de não aprender. **(Entrevista)**

h) Presença de importantes concepções favorecedoras da sua aprendizagem, entre elas a consideração da complexidade dos fatos como regra e não como exceção

O interesse e a aproximação de Paulo a temas filosóficos favorecem para que ele busque compreender a realidade considerando a sua real complexidade. Ele evita o reducionismo, reconhece contradições e paradoxos, considera o caos como regra e não como exceção. Ele revela um olhar sobre o mundo e as coisas que refletem o reconhecimento que faz da importância do contexto e da história para a compreensão dos processos humanos:

É importante admitir a complexidade. Por que as pessoas têm tanto medo da palavra “complexo”? Porque justamente a gente busca enxergar as coisas de uma forma singular, muito específica e, quanto mais a gente busca singularizar as coisas, mais elas se tornam complexas, porque quando você isola, você está deixando de levar em conta vários fatores, e vai chegar um momento onde aquilo vai cair numa rede muito complexa e você não vai conseguir desvendá-la. Então, eu parto do pressuposto exatamente contrário: que o complexo é a regra e não a exceção. É importante admitir que está tudo interligado, que você não pode focar num aspecto apenas de um determinado fato que ocorreu. Sempre que vejo uma pessoa com um discurso de causa e consequência muito linear, eu falo: “Balela!”. A probabilidade de esse discurso estar errado é muito grande. Não que seja impossível, mas é difícil. Conclusões muito óbvias, também. **(Entrevista)**

É nesta simples complexidade que me proponho a viver. (Redação – O sentido da minha vida)

Técnica de completar frases I

63. Os homens são infinitamente complexos.

Vale a pena destacar como a consideração da complexidade dos fatos se manifesta nos processos de aprendizagem de Paulo:

Há excelentes arquiteturas contemporâneas, pós-modernas, muito interessantes. Mas realmente, há coisas que é puro fruto de mercado, uma arquitetura espetacular. O que importa é você buscar entender qual é a raiz desse novo processo, o por quê da sociedade estar gerando essa nova arquitetura; porque ela despreza o coletivo, o público; porque ela é tão individualista, porque ela é tão chamativa. Existem fatores que justificam essas coisas. Pode ser que daqui a alguns anos, sei lá, 50 anos, essa arquitetura, da mesma forma que outras, seja tombada, porque ela reflete um conjunto de idéias e manifestações de uma época. **(Entrevista Inicial)**

Paulo acredita que o professor pode contribuir para que o aluno construa o conhecimento sem desconsiderar a complexidade dos fatos. O seguinte trecho de entrevista ilustra o que ele espera do professor:

Para mim, o que faz uma aula ficar mais interessante é quando o professor quer que você reconstrua aquilo. Por exemplo, a professora Cristina Jucá deu aula sobre arquitetura greco-romana e pediu para os alunos lerem “Os Lusíadas”. Em vez de ela começar falando das características da arquitetura greco-romana, das colunas gregas, ela fez algo muito mais interessante. Porque esses dados você pega no Google, ou em qualquer enciclopédia. A informação está aí na Internet, gratuita para todo mundo. Agora, no momento que ela coloca o aluno naquele universo, para ele pensar como alguém daquela época, para ele tentar entender qual a visão de mundo que se tinha, aí o aluno começa entender porque os templos tinham tais proporções, porque se utilizaram “n” recursos para dar um efeito visual interessante, porque os cultos eram feitos fora do templo. É uma visão totalmente

diferente da nossa cultura hoje. Então o fundamental é compreender qual era a estrutura e o funcionamento da sociedade naquela época porque tudo isso está ligado à arquitetura. A arquitetura reflete tudo isso. O importante é você entender tudo isso. Depois, você decora os detalhes. **(Entrevista Final)**

4.1.3.3 O sentido subjetivo da aprendizagem de Paulo

A postura tímida e reservada de Paulo no início da pesquisa transformou-se ao longo do processo, o que permitiu um maior acesso a questões relativas à sua subjetividade. Ou seja, a compreensão do sentido subjetivo da aprendizagem só foi possível mediante a conquista de um vínculo de confiança e troca. Esse processo interativo nos permitiu elaborar a hipótese de que o sentido subjetivo de Paulo está configurado pelos seguintes elementos:

a) Representação da aprendizagem como um processo de criação que permite que esse sujeito não fique limitado ao que a realidade oferece. **b)** Necessidade de aprender que está permeada pela emocionalidade e é animada por um envolvimento pessoal. **c)** Visão da aprendizagem como um processo que se efetiva no momento que ele se posiciona como ensinante transmitindo ao outro aquilo que conhece.

a) Representação da aprendizagem como um processo de criação que permite que esse sujeito não fique limitado ao que a realidade oferece

O conjunto de instrumentos analisados nos permitiu a construção da hipótese de que para Paulo a aprendizagem vai muito além da reprodução. Ele subjetiva a aprendizagem como um processo de criação que requer uma postura ativa dele como aprendiz. Ou seja, a aprendizagem apresenta-se como fonte de criatividade ao viabilizar um caminho próprio que confere valor aos processos de desenvolvimento daquele que aprende. As entrevistas realizadas foram importantes para a geração de indicadores dessa dimensão simbólica do sentido subjetivo de Paulo. Elegemos o seguinte trecho para ilustrar a nossa construção:

Aprender não é simplesmente compilar dados. Não é simplesmente decorar, juntar uma quantidade de informações, mas sim descobrir como aquilo se relaciona com as outras coisas que você sabe, com as outras coisas que você já aprendeu, com o que você acredita. É um processo de você ficar reaprendendo aquilo e não simplesmente pegar e aceitar. Não que a aceitação não seja válida, mas eu acho que tem de passar por um processo ativo e não apenas passivo. Não é só receber, receber, receber e fica tudo por isso mesmo. **(Entrevista)**

Podemos perceber que é na emergência do sujeito que a criatividade pode manifestar-se na aprendizagem. É preciso que o aprendente saia do lugar passivo e se situe de outra forma para que a aprendizagem se converta numa possibilidade de construir algo novo naquilo já conhecido. Apresentamos a seguir um importante trecho da proposta de construção de frases e, logo em seguida o comentário de Paulo sobre a sua escrita que acreditamos contribuir para a compreensão desse aspecto do sentido subjetivo constituído:

O criar envolve um contínuo aprender em seu desenvolvimento. A cada risco se cria e se aprende. No risco gráfico se cria, se escolhe uma possibilidade, se adota uma intenção. No risco subjetivo, se arrisca, se submete a uma autocrítica. A criação é como um passo assertivo no escuro. Não se sabe aonde vai chegar, porém sabem-se claramente as razões que o motivaram a dar o passo. Ao final de cada passo, abrem-se os olhos e avaliam-se os resultados. Nasce assim um novo aprendizado, uma nova maneira de caminhar. **(Proposta de construção de frases)**

Na última frase eu escrevi sobre o risco também. Se você tem um ideal, uma intenção, se você quer mudar, você está se arriscando mesmo. Agora, se você já sabe como vai ficar no final, o seu ato não está sendo criativo, nem está envolvendo aprendizagem. Você não está aprendendo nada. Você está apenas reproduzindo. Então não é criatividade. Criatividade não combina com reprodução. Você só cria, aprendendo. Não tem como criar, reproduzindo. Criatividade é re-invenção e aprendizagem também. **(Entrevista)**

b) Necessidade de aprender que está perpassada pela emocionalidade e é animada por um envolvimento pessoal

No caminho percorrido pela busca da compreensão da subjetividade individual é necessário o encontro com as emoções e os significados que perpassam essa configuração. Assim sendo, a percepção de determinados sentimentos nas vivências relacionadas à aprendizagem é um importante indicador do sentido subjetivo constituído sobre esse processo. Para Paulo aprender, ter acesso a novas informações, conhecer outras realidades, ampliar seu leque de conhecimentos, são processos que geram entusiasmo e bem estar e esta emocionalidade positiva configurada no sentido subjetivo da aprendizagem se apresenta como um estado dinâmico de necessidade. Necessidade de ir além, de progredir, de construir-se como humano a partir da apropriação da bagagem cultural construída pela humanidade. O seguinte trecho da proposta de construção de frases e os comentários de Paulo em seguida, trouxeram indicadores sobre esse sentimento de entusiasmo e bem estar que se configuram no sentido subjetivo da aprendizagem:

A verdadeira aprendizagem envolve querer aprender, um querer que muito se aproxima do bem-estar. **(Proposta de construção de frases)**

Nessa frase eu quis colocar a questão do entusiasmo. Para aprender, você tem de estar aberto. Se você vem para aula desmotivado, a matéria não te motiva e você não se sente bem, eu acho muito difícil você aprender nessas matérias. Você pode

compilar dados, agora aprender, eu acho complicado. A sensação de bem-estar na aprendizagem vem da certeza que aquilo que você está aprendendo, compreendendo, tem uma utilidade para a sua vida. Você consegue ver que aquilo tem relação com outras coisas que você já aprendeu e isso cria uma sensação de bem-estar, porque é uma validação do seu conteúdo pré-existente. Quando isso não acontece, eu sinto descaso, me sinto desmotivado e aí eu vou lá e faço o que precisa fazer, mas não me envolvo. **(Entrevista)**

Os trechos supramencionados juntamente com outros elementos analisados durante o processo construtivo-interpretativo nos permitiram compreender que a motivação para a aprendizagem repousa sobre a constituição de sentido sobre esse processo. É nesse terreno subjetivo que o aprendente nutre a necessidade de seguir aprendendo. A técnica de completar frases também ofereceu importantes indicadores sobre a emocionalidade constelada sobre o processo de aprendizagem de Paulo:

Técnica de completar frases I

21. Não esqueço da aula quando é atrativa.

29. Aprender ganha sentido quando se descobre a sua real utilidade.

33. Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque não é o que procuro pra mim.

40. Quando crio algo novo sinto-me orgulhoso.

82. Aprendo facilmente quando me sinto motivado com o assunto.

Técnica de completar frases II

Aprendo porque sinto necessidade.

Aprendo menos quando estou desmotivado.

Aprendo mais quando estou tranqüilo.

Aprendo nada se estou infeliz.

Geramos indicadores também de que o sentido subjetivo da aprendizagem constituído tem implicações para a autoavaliação de Paulo. Em outras palavras, percebemos que a emocionalidade positiva atrelada à aprendizagem ao atualizar-se nas ações de Paulo, geram uma sensação de conquista e realização. Selecionamos o seguinte trecho de entrevista para ilustrar a nossa construção:

Quando eu me sinto motivado por uma disciplina o meu sentimento é de satisfação mesmo, de conseguir algo. Você sente que conseguiu compreender aquilo. Sente que o professor teve uma intenção e conseguiu cumprir aquela intenção de instigar, de fazer a gente pensar, para depois nós mesmos chegarmos às nossas conclusões. Então, a sensação é de bem-estar nessa situação. Talvez seja algo até egoísta no sentido de encher o ego, e dizer “eu consegui”, “eu entendi”. Você se sente fortalecido, você pensa “eu dou conta”, “eu sou capaz”. Gera prazer a sensação de você conseguir entender o assunto. Você sente satisfação de saber que aquilo entrou. É uma auto-satisfação mesmo de você saber que você sabe. **(Entrevista Final)**

Outro ponto que merece destaque é a relação entre a constituição de sentido subjetivo e a subjetividade social do contexto educativo. Em vários momentos da expressão

de Paulo durante as entrevistas foi possível perceber como essas duas dimensões entrelaçam-se e condicionam-se. Segundo Mitjans Martínez (2004, p.92) a subjetividade social constitui um aspecto essencial “para a compreensão das vivências emocionais que o sujeito experimenta na realização das atividades assim como para a compreensão da produção de sentidos subjetivos associados a essas atividades”. O professor, como constituinte da subjetividade social, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois a qualidade do vínculo que ele estabelece com os alunos poderá favorecer ou não a constituição de sentido sobre as atividades desenvolvidas. A seguir, a guisa de exemplo, destacamos um pequeno trecho de entrevista que coloca em relevo como o posicionamento do professor relaciona-se com a constituição de sentido sobre os processos de ensino-aprendizagem:

Quando o professor não respeita a opinião do aluno, ou quando o professor não busca aprimorar-se, não prepara a aula, ou não tenta te fazer enxergar um pouco além daquilo, eu tenho dificuldade para me envolver na disciplina. Também tem determinados conteúdos que não me atraem, então eu fico desmotivado. Eu fico travado, sem o mínimo gás para fazer a disciplina. **(Entrevista)**

c) Visão da aprendizagem como um processo que se efetiva no momento que ele se posiciona como ensinante transmitindo ao outro aquilo que conhece

A orientação ativa para o crescimento na relação com o outro é um elemento subjetivo da configuração criativa de Paulo que favorece para que a aprendizagem seja subjetivada como um processo interativo. Muito da motivação de Paulo para a aprendizagem se relaciona com o sentido subjetivo que o outro tem para ele e, conseqüentemente, com o lugar que o outro ocupa nos seus processos de desenvolvimento. Os seguintes trechos da técnica de completar frases I e II nos forneceram indicadores de como o sentido que Paulo constituiu para o outro tem sido gerador da emocionalidade configurada no seu processo de aprendizagem:

Técnica de completar frases I

1. Eu gosto de *compartilhar conhecimentos.*

15. Aprender ganha sentido quando *o conhecimento gera frutos para todos.*

38. O conhecimento que eu adquiro serve para *repassar adiante.*

80. Meus colegas da faculdade *são minha maior aprendizagem.*

Técnica de completar frases II

Aprendo sempre *ao observar os outros.*

Aprendo quando *repasso o conhecimento.*

A interação adquire um papel central para a aprendizagem de Paulo na medida em que ele vê no outro alguém para quem pode transmitir o que sabe. Essa vivência favorece o reconhecimento de si mesmo como aprendente a partir da apropriação dos

conhecimentos transmitidos. Os seguintes trechos de entrevistas colaboraram para a construção desse aspecto do sentido subjetivo de Paulo:

Eu tenho uma mania de que quando eu aprendo alguma coisa, chego a alguma conclusão de algum fato, tenho a mania de ficar imaginando como eu explicaria para outra pessoa que não sabe. Isso é uma mania que tenho há muito tempo. Eu já cheguei ao ponto de pensar tanto e começar a falar sozinho (risos). Hoje em dia, não converso mais, só penso. Eu descobri por experiência, que quando vou expressar, tentar explicar para alguém, vejo um tanto de falhas no meu pensamento. Você cristaliza o conhecimento porque você tem de buscar as prováveis dúvidas, então você tem de explorar mais, tentar outras maneiras diferentes de ensinar, fazer analogia com alguma coisa. Eu percebo que, quando aprendo uma coisa legal, eu faço isso. Ao buscar explicar, é muito difícil eu esquecer, fica guardado, e muito tempo depois consigo lembrar. Porque eu fiz essa “ruminação”. Por isso, quando junta a galera para estudar, eu gosto de explicar. Para mim é importante, porque aprendo muito mais quando eu estou explicando, quando eu transmito. E quando eu não tenho ninguém para explicar, fico nessa brincadeira interna de ficar pensando, imaginando. É uma metodologia que criei, uma dinâmica onde eu fico tentando explicar aquilo para a pessoa. **(Entrevista)**

Eu aprendo muito quando eu tento explicar para as pessoas. A imagem que tenho é de que está tudo solto na minha cabeça. Eu absorvi, está ali, mas quando vou explicar para o outro, eu vou ter de organizar. Vou ter de ordenar, ver o que antecede, o que tenho de explicar primeiro. Quando você vai ensinar o que aprendeu tem de buscar o “porquê”, o “da onde”, o desenvolvimento e uma conclusão. Então, quando você faz isso, querendo ou não você tem de dar uma arrumada. E quando você arruma, é como se você fizesse um fichário na sua cabeça, pois o seu conhecimento está mais coeso. **(Entrevista Final)**

44.2 Uma breve análise integrativa dos três casos

Nos três estudos de caso encontramos jovens que vivenciam a aprendizagem muito intensamente. Mas por que eles gostam de aprender? Qual o sentido subjetivo da aprendizagem constituído? O que favorece o interesse desses jovens pelos estudos? Apesar do caráter singular do sentido subjetivo, um ponto que merece destaque por ser comum a todos eles, é que a aprendizagem se configura como uma necessidade pessoal. Ela não está a serviço do outro, muito pelo contrário, representa um caminho de realização e uma fonte de prazer. Esse fato marca a importância da configuração permanente de sentidos e significados sobre a aprendizagem e evidencia a sua dimensão subjetiva. Coincidimos com González Rey (1998b, p.23) que afirma “quando o escolar está na aula suas operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação que constitui com seu professor e com os colegas”. Ou seja, a atividade intelectual solicitada nos processos de aprendizagem está atrelada às emoções vivenciadas

nesse processo. Nosso estudo sobre alunos criativos possibilitou uma maior compreensão sobre como as emoções nutrem o processo de aprendizagem. Em todos os casos foi possível perceber que as situações de ensino-aprendizagem que não favorecem uma vivência emocional dificultam a implicação do aluno. Segundo Tacca (2006, p.49), o objetivo de uma relação pedagógica “não é manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens”. Nesse sentido, uma das funções do professor é despertar e promover essa emocionalidade favorecendo um terreno fértil para a constituição de sentido na aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é a participação do outro nos processos de aprendizagem dos alunos criativos. Nos três casos estudados, o sentido subjetivo do outro social perpassa o sentido subjetivo da aprendizagem. Para Diego a aprendizagem se configura como um exercício de interação que se estabelece no diálogo, na troca e no debate das idéias. Para João a entrega e a sensibilidade para com o outro aparecem intimamente relacionados com sua motivação como estudante de medicina. E Paulo, por sua vez, concebe a aprendizagem como um processo que se efetiva no momento em que ele se posiciona como ensinante, transmitindo ao outro aquilo que conhece. Alguns autores como Tunes e Bartholo (2004), Tacca (2004) e Simão (2004) têm estudado o impacto do outro nos processos de aprendizagem, e Mourão (2004), na sua pesquisa de Mestrado, encontrou uma relação entre o sentido subjetivo do outro social e o sentido subjetivo da criatividade em um professor do ensino médio. Para González Rey (2006) a aprendizagem é uma prática dialógica. Isso significa que a aprendizagem, apesar de se configurar como uma apropriação singular, se estabelece na troca com o outro. Os alunos criativos que participaram da pesquisa revelaram que a qualidade do vínculo com o professor e os colegas contribui para que eles possam aprender criativamente. Essa constatação evidencia a importância de resgatar a sala de aula universitária como um espaço de relação e socialização que reivindique o caráter criativo e produtivo do aluno.

A análise dos casos integrada às contribuições da literatura revisada permitiu avançar na compreensão dos elementos subjetivos que favorecem a expressão criativa na aprendizagem. Concordamos com Mitjans Martínez (1997) que, apesar do caráter único e singular das configurações criativas, é possível observar alguns elementos comuns que sinalizam a existência de algumas regularidades, entre elas:

- Alto grau de motivação para aprendizagem, constituindo esse processo uma tendência orientadora da personalidade.

- Capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas.
- Flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento e pontos de vista.
- Independência e autonomia que se expressam na resistência a convenções e na busca por um caminho próprio nas suas realizações.
- Clara orientação para o novo, expressa em uma busca consciente por novas experiências.
- Forte desenvolvimento da identidade pessoal e uma autoavaliação positiva que favorecem a segurança em si mesmo.
- Presença de importantes concepções favorecedoras da aprendizagem criativa.

Apesar da maioria dos elementos subjetivos identificados durante a pesquisa já serem reconhecidos na literatura (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002), nosso estudo contribuiu no sentido de favorecer uma compreensão mais aprofundada de como esses elementos participam e favorecem a aprendizagem criativa. Uma nova contribuição que fizemos foi dar luz a algumas concepções dos alunos que favorecem a aprendizagem criativa, entre elas: a concepção de ciência como um campo de incertezas e não de verdades absolutas, a consideração da diferença de pensamento como algo saudável, e a consideração da complexidade dos fatos como regra e não como exceção. Percebemos como essas concepções impactam os processos de aprendizagem dos alunos ao fomentar a necessidade de saber mais e ao animar outros elementos subjetivos da configuração criativa como a capacidade de personalizar a informação.

Vale a pena frisar que apesar da identificação desses elementos subjetivos comuns da configuração criativa, a forma como eles se estruturam e funcionam em cada um dos sujeitos guarda certas particularidades. A evidência marcante desses elementos subjetivos foi reveladora da importância que ocupam para a expressão da criatividade na aprendizagem dos alunos pesquisados. Nesse sentido, Mitjans Martínez (2002) defende que desenvolver a criatividade dos alunos supõe incentivar sua expressão criativa concreta e, paralelamente, estimular o desenvolvimento dos elementos subjetivos que contribuem para fazê-la possível. Nosso estudo vem corroborar com essa asserção ao colocar em evidência a dimensão subjetiva dos processos criativos na aprendizagem. Em outras palavras, a função da universidade deve transcender a formação para o mercado de trabalho e possibilitar ao jovem o desenvolvimento de recursos subjetivos que favoreçam o seu desenvolvimento como

sujeito. Isso significa que o papel da universidade é bem mais amplo e importante. Além dos conteúdos e técnicas, a vivência universitária deve promover no aluno a conquista do pensamento crítico, da autonomia, do desprendimento e, principalmente, da confiança em si mesmo.

4.3 Formas de expressão da criatividade na aprendizagem

A construção das seções anteriores referentes à configuração criativa e ao sentido subjetivo da aprendizagem de cada um dos participantes da pesquisa nos permitiu compreender os elementos subjetivos que favorecem uma expressão criativa na aprendizagem. Esta seção está destinada a precisar, em termos de expressão comportamental, as diferentes formas que os alunos pesquisados manifestam criatividade na aprendizagem. Vale a pena frisar a importância de se considerar a expressão diferenciada de cada uma dessas formas em função da diversidade e especificidade dos campos de conhecimentos. Apresentamos a seguir as 13 formas de expressão da criatividade na aprendizagem que identificamos:

a) Busca um movimento próprio na construção do conhecimento ao personalizar as informações que recebe. **b)** Realiza processos metacognitivos com frequência. **c)** Estabelece uma relação positiva com a dúvida, o que promove uma atitude questionadora. **d)** Revê os próprios conceitos e relativiza o conhecimento. **e)** Mantém uma relação saudável com o erro, reconhecendo-o como uma experiência que faz parte do processo de aprendizagem e não como um obstáculo que paralisa. **f)** Resiste à fragmentação do conhecimento e revela disposição e interesse em relacionar temas de áreas diversas àquilo que está aprendendo. **g)** Manifesta interesse pela pesquisa. **h)** Realiza os trabalhos acadêmicos com autoria. **i)** Manifesta interesse por refletir sobre situações e temas que transcendem o que está explícito. **j)** Identifica paradoxos e contradições. **k)** Busca outras referências além daquelas oferecidas pelo professor. **l)** Manifesta disposição e interesse pelo debate das idéias, para a troca e para o vínculo com o outro nos processos de aprendizagem. **m)** Não limita a própria vida à vivência acadêmica. Não se fecha no curso.

a) Busca um movimento próprio na construção do conhecimento ao personalizar as informações que recebe

A capacidade para personalizar a informação foi um elemento subjetivo identificado na configuração criativa de todos os participantes da pesquisa. Esse elemento

subjetivo é essencial para a expressão criativa na aprendizagem, pois favorece uma aproximação efetiva com o conhecimento e um posicionamento ativo na situação educativa. A aprendizagem envolve um trabalho de transformação e apropriação das informações fornecidas pelo outro. Essa transformação supõe uma mescla daquilo que o aprendente recebe com o que ele já construiu anteriormente na sua rede de conhecimentos. Não obstante, ao longo do processo construtivo-interpretativo foi possível compreender que esse processo de construção da informação personalizada (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989) não envolve apenas a dimensão simbólica, mas também os processos de constituição de sentido sobre aquilo que é aprendido. As experiências de prazer na aprendizagem relacionam-se com a possibilidade do aluno criativo se reconhecer sujeito desse processo. Nesse sentido, coincidimos com González Rey (2006, p.40) quando ele afirma que:

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele seja capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende.

Isso nos permite afirmar que a inclusão da história pessoal e dos próprios sentimentos e pensamentos sobre o que é aprendido é um movimento necessário à aprendizagem criativa e representa uma forma positiva de tomar contato com a própria capacidade de construir conhecimentos. Ao transformar o que recebe o aluno criativo consegue, em certa medida, construir algo novo em relação ao que foi transmitido. Esse processo de transformação viabiliza outro trabalho fundamental para que a aprendizagem aconteça: a apropriação. Ao apropriar-se das informações transmitidas, a aprendizagem que o aluno criativo realiza favorece os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Os seguintes trechos de uma entrevista e da proposta de construção de frases realizadas com Diego, aluno do curso de Direito, são exemplos do movimento próprio que o aluno criativo impõe nos seus processos de aprendizagem:

O que você aprende tem de fazer sentido com o que você já sabe. E esse é o problema de quando as pessoas aprendem as coisas decorando, porque fica a informação, mas não fica o sentido da informação. Então, se a pergunta vier de outra forma, de frente para trás, a pessoa não consegue responder. E quando o conhecimento está personalizado, a pessoa consegue usar para outras coisas, pode adaptar. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

Acredito que só se aprende de verdade alguma coisa se pudermos criar outras coisas a partir do que se aprende. **(Proposta de construção de frases de Diego, curso de Direito)**

Ser criativo na aprendizagem é não ficar preso no professor. É buscar você mesmo, é resgatar você mesmo. Às vezes, o professor fala uma coisinha e eu viajo nas idéias, penso num monte de coisas. Eu não acho que você tem de estar o tempo todo conectado no professor. É lógico que você precisa estar atento ao que ele fala, mas você tem de fazer as suas conexões. Esse jogo é que é legal. Com os autores é a mesma coisa. Você leu no livro o que o Newton disse, mas você não pode comprar aquela verdade. Você tem de parar e pensar: “O que eu penso sobre isto?”. Aí é que eu acho que está a criatividade: a forma como você olha e pensa sobre as coisas. Por exemplo, para um pescador, o sentido da maçã cair é o sentido da maçã cair e ponto final. O Newton tinha um outro olhar sobre as coisas. Ele queria entender os fenômenos, ele se colocava questões. Isso faz toda a diferença. **(Entrevista com Elvis, curso de Física)**

b) Realiza processos metacognitivos com frequência

O aluno criativo em função de complexas configurações da sua subjetividade individual como, por exemplo, a autoavaliação positiva, a independência e a capacidade para personalizar a informação, realiza processos metacognitivos com frequência. Flavell (1979) definiu a metacognição como o processo de pensar sobre o próprio pensamento. Em outras palavras, a metacognição relaciona-se com a consciência que o sujeito tem do conteúdo e de suas operações intelectuais. Segundo Mitjans Martínez (1995c, p.99) a capacidade “que tem o sujeito para conscientizar e refletir sobre seus próprios processos cognitivos tem sido considerada uma valiosa qualidade para o desempenho com êxito na aprendizagem, pois permite ao sujeito a busca de alternativas que otimizam esse processo”. É importante frisar que tendo como referência a opção teórica que assumimos para o presente trabalho, reconhecemos a metacognição como um processo que transcende o nível cognitivo. A sua expressão é possível em função da célula cognitivo-afetivo que representa o núcleo central da expressão psicológica. Nesse sentido foi possível identificar a emocionalidade que subjaz aos processos metacognitivos por intermédio das vivências de satisfação atreladas ao orgulho de pensar por si mesmo, ao reconhecimento das conquistas na aprendizagem, a satisfação de formar juízos independentes e construir idéias próprias. Um conjunto de elementos analisados favoreceu a construção da hipótese de que mais importante do que conhecer é reconhecer. Reconhecer o que se sabe e se apropriar disso. Os seguintes trechos de uma entrevista realizada com Paulo, aluno da arquitetura, nos são interessantes nesse contexto:

Eu cheguei à conclusão de que para passar no vestibular é preciso que você tenha consciência do que você sabe e do que não sabe. Aí, eu entrei. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Tudo depende de como você absorve as coisas e da consciência de que tem sobre elas. Há possibilidade de uma pessoa ser extremamente culta, uma enciclopédia que sabe de tudo um pouco, e não necessariamente essa pessoa ter consciência para que serve saber tanto. Às vezes, a pessoa sabe muito, mas não pára pra pensar sobre a relação que existe entre esses saberes que ela tem. Então é um conhecimento que

não influi em nada, porque a pessoa não pára pra pensar. [...] Às vezes, você faz determinada matéria e absorve o conhecimento, mas só depois, talvez no outro semestre, quando você vai fazer um projeto é que vai levantar questões que se referem ao que você estudou no semestre passado e, aí sim, você vai lembrar e eu acredito que aí é que você vai aprender mesmo o que estava apenas absorvido. Você pensa: “Ah! É assim que se utiliza, aquilo que eu estava estudando, está relacionado com isso”. Nesses momentos, você está remodelando aquilo que aprendeu, você está revalidando o conhecimento que tinha aprendido, você está mudando-o de caixinha no cérebro. Ele estava em um determinado local ou estava espalhado, estava solto, não tinha ainda a gaveta dele e, agora, ele tem uma gaveta, pois agora eu tenho onde guardá-lo. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Tomar consciência do que sabe significa reconhecer-se autor dos próprios pensamentos e responsabilizar-se por eles. Ao se recusar a repetir simplesmente aquilo que foi transmitido o aluno criativo revela que não é possível cindir o ato de aprender do ato de pensar. Os seguintes trechos de entrevista ofereceram indicadores importantes para nossa construção:

Quando leio Sartre, eu fico pensando sobre os meus pensamentos. Acho interessante pensar sobre isso: como a minha mente pode pensar, entender a minha mente? Pode parecer impossível a mente pensar a mente, mas eu acho que é uma questão de você tomar consciência sobre o que você pensa. Às vezes, fico o maior “tempão” em função disso. Fico pensando sobre o que eu estou pensando: “Por que estou pensando desse jeito? O que me levou a pensar isso?”. Acho que com isso eu me posiciono melhor com os meus pensamentos. Não penso tanta besteira (risos!). **(Entrevista com João, curso de Medicina)**

Outro ponto que merece destaque em relação aos processos metacognitivos que o aluno criativo realiza diz respeito à diferenciação que ele faz entre o que é prioritário e o que é secundário no seu processo de aprendizagem. Os trechos de entrevistas expostos a seguir são exemplos dessa regulação que ele busca fazer sobre os próprios processos de aprendizagem:

Na época do cursinho eu achava muito chato estudar trigonometria. Então, para compensar, eu buscava aprender outras coisas de matemática que achava interessante. Eu me lembro também que a minha cabeça ficava pesada de tanto conteúdo. Quando tinha muita coisa que eu considerava que não ia usar no futuro, eu falava para mim: “preciso lembrar disso”. Eu via o meu cérebro como uma memória RAM, que só funciona quando o computador está ligado. Quando desliga o computador, apaga tudo. Então eu penso: “Tenho de guardar isso até chegar o dia da prova. Quando chegar esse dia, eu jogo na prova e deletei tudo, pois não serve mais para mim”. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

Na época do vestibular eu sentia que muitas coisas que aprendia, eram muito superficiais mesmo, às vezes, era somente um macete para usar na hora da prova ou alguma coisa que eu precisava, mas que eu sabia que ia descartar depois. Hoje em dia, por exemplo, eu já não me lembro de muita coisa. Agora as coisas que eu gostava muito, que achava interessante, eu me lembro até hoje. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

c) Estabelece uma relação positiva com a dúvida, o que promove uma atitude questionadora

O questionamento é uma das formas de expressão da criatividade na aprendizagem que aparece freqüentemente na literatura sobre esse tema (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002b). A relação positiva que o aluno criativo estabelece entre o que sabe e o que deseja saber, ou seja, entre as suas certezas e dúvidas possibilita a sua aprendizagem criativa. Ele não fica preso as suas certezas, inerte diante do que já conhece, nem tão pouco refém e paralisado diante das próprias dúvidas. É nesse espaço entre o conhecido e o desconhecido que ele sustenta os seus processos de aprendizagem. E é nesse movimento que ele vai nutrindo o seu desejo de continuar aprendendo. A observação em momentos informais e a postura dos participantes durante as entrevistas também ofereceram indicadores indiretos desse posicionamento questionador do aluno criativo. Apresentamos o seguinte trecho de entrevista para exemplificar a nossa construção:

Desde a minha fase do “por que”, eu sou perguntador. Eu enchia os meus pais de perguntas; e desde essa fase, nunca mais parei de perguntar. A dúvida me impulsiona. Dá-me agonia ficar com aquela dúvida, não saber. Então, quando a minha dúvida é explicada vem aquela sensação boa. Ah! Um alívio muito grande. É como se você construísse um quebra-cabeça e ficasse faltando uma peça. Aí, quando você consegue a peça, vem uma sensação boa de que agora está completo. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

Um dos pontos fortes como aluna é que eu não sou calada em sala de aula. Eu sou muito de perguntar. Eu não dou conta de ouvir, não entender e ficar quieta. Eu gosto de ler antes e participar na hora, tirar as dúvidas. Ficar com a dúvida me incomoda. Então, eu me movimento. Ou pergunto para o professor, ou eu baixo um texto na internet, ou pego um livro para tirar a minha dúvida. **(Entrevista com Rosa, curso de Psicologia)**

Porém, esse movimento sadio de implicar-se no próprio processo de aprendizagem por meio da construção de perguntas nem sempre é significado de forma positiva na situação educativa. Todos os participantes trouxeram vários relatos sobre como a postura questionadora em algumas situações gera desconforto e rejeição. Eles percebem que em muitos momentos incomodam a turma e são mal interpretados em função do seu posicionamento. O professor e os colegas são constituintes da subjetividade social da escola e, mais especificamente, da subjetividade social da sala de aula (GONZÁLEZ REY, 1999a). Foi possível perceber como a subjetividade social participa da constituição de sentido sobre a aprendizagem desses alunos. Elegemos o seguinte trecho para ilustrar como esse tipo de vivência marcou, por exemplo, a trajetória de Diego como aluno:

Mas infelizmente, nas aulas essa minha mania de perguntar muitas vezes é mal interpretada. Na 4ª série, eu me lembro que alguns colegas me acusaram de ser metido, porque eu ficava o tempo todo perguntando coisas, como se quisesse chamar atenção para mim, como se eu quisesse aparecer. E não era nada disso, eu apenas queria saber mais, entender, tirar a minha dúvida. Isso me marcou muito. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

d) Revê os próprios conceitos e relativiza o conhecimento

A flexibilidade que aparece em maior ou menor grau na configuração criativa de todos os participantes favorece para que eles relativizem o conhecimento e estabeleçam um olhar dialético sobre aquilo que aprendem. Foi possível perceber como eles evitam posicionamentos maniqueístas ao negar a existência de uma verdade única e absoluta:

Eu acredito que se você conhece poucas coisas, você tende a ser muito maniqueísta. Isso é bom ou isso é ruim, não tem meio termo. E à medida que você vai conhecendo outras coisas, vai notando que o limite entre o bom e o ruim não é definido abstratamente. Ele vai variando de caso para caso. Nesse sentido, eu acho que o conhecimento é muito bom porque ele permite que você tenha um posicionamento melhor diante do mundo. Você pode relativizar as coisas. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

Buda diz que o conhecimento é como um barco. Ele serve para você atravessar o rio. Quando você chega na terra é uma outra jornada. Agora você tem um caminho diferente para seguir. A cada nova situação, o contexto muda. Então, você tem de olhar para o que você construiu e reconstruir. Mas o que mais você vê por aí é gente carregando barcos. Pessoas conservadoras que não querem largar o barco. Até, às vezes, não continuam o caminho. Ficam na margem do rio, segurando o barco e não vão a lugar nenhum. **(Entrevista com Elvis, curso de Física)**

O fechamento nas próprias idéias dificulta um movimento criativo na aprendizagem, pois não favorece a reconstrução necessária para a evolução do aluno no seu processo de escolarização. Apresentamos a seguir um pequeno trecho de redação e de uma entrevista que nos ofereceu importantes indicadores para a nossa construção:

[...] preciso estar constantemente formulando e reformulando meus conceitos sobre meus fatos cotidianos. Só assim posso tomar decisões com maior potencial a me manter feliz. **(Paulo, curso de Arquitetura, Redação – O sentido da minha vida)**

Não é o simples ato de poder decidir que caracteriza a liberdade. É sim o quão você tem de consciência dessa sua decisão. Então, para isso você tem de estar sempre repensando os seus conceitos. Porque o próprio exercício da reformulação alimenta o seu leque de clareza sobre as suas decisões. A partir do momento que eu não fico só com uma linha fixa de pensamento me disponho a experimentar coisas diferentes. Então, quando for tomar as minhas decisões, eu vou ter mais consciência sobre elas. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Vale destacar também que essa flexibilidade em relação às próprias idéias só é possível devido à clareza e a segurança que o aluno criativo manifesta sobre aquilo que pensa:

Eu não fico fechado apenas no que eu já conheço, mas eu também tenho muita clareza das minhas convicções. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Técnica de completar frases I (Diego, curso de Direito)

56) Minha opinião *é firme, mas muda frente a bons argumentos.*

e) Mantém uma relação saudável com o erro, reconhecendo-o como uma experiência que faz parte do processo de aprendizagem e não como um obstáculo que paralisa

A autoavaliação positiva e a capacidade de superação presentes na configuração criativa dos alunos pesquisados favorecem para que eles atribuam ao erro um papel construtivo no seu processo de aprendizagem. Foi possível perceber como a motivação e o desejo de aprender sustentam a inevitável desilusão promovida pelo erro e o transforma em uma mola propulsora para o seu processo de aprendizagem. Concordamos com González Rey (2006, p.41) quando ele afirma que “o medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em fórmulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende”. A importância que o aluno criativo confere ao erro para a aprendizagem nos permite compreender que para ele a aprendizagem não se relaciona exclusivamente com um conteúdo aprendido ou com um produto, pois representa um processo do qual o erro faz parte. Os seguintes trechos de instrumentos são interessantes nesse contexto:

O que eu acho importante é tentar fazer de cada erro um aprendizado. Fazer com que o erro não seja um obstáculo para eu tentar de novo. Acho que o erro faz parte do ser humano e da aprendizagem. Se apenas houvesse acerto não seria aprendizagem. **(Entrevista com João, aluno do curso de Medicina)**

O erro não é um obstáculo, pelo contrário, ele gera movimento. Você erra e vai atrás para acertar, para poder ir para frente. O erro é natural, faz parte do processo. Ele tem de ser visto assim. **(Entrevista com Rosa, aluna do curso de Psicologia)**

Uma das maiores capacidades do homem é justamente aprender. [...] Dentro dessa capacidade, há uma habilidade específica que considero fundamental: a capacidade de aprender com os próprios erros. **(Diego, curso de Direito, Redação - vivendo e aprendendo)**

f) Resiste à fragmentação do conhecimento e revela disposição e interesse em relacionar temas de áreas diversas àquilo que está aprendendo

O aluno criativo reconhece a importância de estabelecer relações entre os conhecimentos e acredita que isso é fundamental para a constituição de sentido subjetivo

sobre aquilo que está aprendendo. A fragmentação dos conhecimentos isola os elementos dificultando uma inter-relação entre eles. Segundo Morin (2005,p.22): “enquanto fragmentado, o saber não oferece nem sentido, nem interesse, ao passo que, respondendo as interrogações e curiosidades, ele interessa e assume um sentido”. O aluno criativo busca relacionar, contextualizar, historiar aquilo que aprende. Recusa-se a realizar uma aprendizagem desconectada, pois encontra dificuldade para realizá-la. Esse tipo de posicionamento frente ao conhecimento favorece a constituição de sentido sobre o conhecimento, pois possibilita a sua ancoragem no sistema de conhecimento já constituído no sujeito aprendente. Por outro lado diante de um conhecimento fragmentado o único caminho possível é a repetição e a memorização que esvazia de sentido a aprendizagem do sujeito. Elegemos trechos de entrevistas que nos ofereceram importantes indicadores para a nossa construção:

Interesso-me pelo mundo. E o mundo não é só o Direito. O mundo tem “n” coisas, tem vários ramos de conhecimento. O problema é que o conhecimento foi compartimentado com o objetivo de entender a fundo cada coisa. Mas se a gente olhar bem, vai ver que as coisas não estão separadas. No final tudo está relacionado. Eu me sinto sempre instigado, provocado a buscar entender as coisas, fazendo relações, fazendo ligações com outras coisas. **(Entrevista com Diego, curso de Direito)**

Eu tive dificuldade de me identificar com o curso porque ele é muito segmentado, muito mecanicista, cada parte não tem integração. Você corre o risco de como médico olhar para um ponto e esquecer a pessoa. Por isso, acho que a medicina oriental está cada vez mais sendo aceita, porque é uma medicina voltada para o todo, não enxerga apenas o problema. **(Entrevista com João, curso de Medicina)**

Os grandes mestres que desenvolveram uma nova visão sobre um determinado ponto mantinham um elo com tudo, nada era isolado. Einstein relacionava os temas com religião, com o modo de vida do ser humano. Era toda uma estrutura, ele não estava estudando funções físicas, equações simplesmente, ele buscava essas relações. [...] Eu acho essa idéia da complexidade, do caos, como a regra. Você precisa partir do princípio que isso faz parte, que isso é fato. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

g) Manifesta interesse pela pesquisa

O interesse pelo novo, a atitude questionadora e a motivação para novas aprendizagens são elementos subjetivos da configuração criativa dos alunos pesquisados que favorecem uma disposição para pesquisar e ir além do conhecido. Um indicador que também favoreceu a construção desse tópico relaciona-se com a participação dos alunos em atividades científicas. Dos 5 alunos estudados, 3 estavam participando ou haviam participado de processos de pesquisa: o aluno do curso de Medicina, do curso de Direito e do curso de Física.

Apresentamos a seguir um relato do aluno do curso de Medicina sobre as suas participações nesse tipo de atividade:

O que me mobiliza a pesquisar é a minha curiosidade. Eu sou muito curioso. Tanto é que sempre digo que quero ter um laboratório e uma oficina na minha casa. Eu faço uma pesquisa informal com plantas medicinais. A professora Laiza disponibilizou o Laboratório de Farmacognosia, aqui da Universidade. Eu estou tentando pesquisar a toxicidade e a faixa terapêutica, ou seja, a posologia de alguns medicamentos como arnica e o óleo de copaíba. Lá no Hospital em Cavalcante também tem um laboratório bem montado. Lá eu já aprendi a fazer muitos medicamentos. Tem uma farmacêutica formada pela UnB que acompanha a gente todos os dias. Nós fazemos homeopatia, florais e fitoterapia. Grande parte dos medicamentos que a gente usa lá, nós fazemos. E tem a pesquisa com soropositivos que estamos tentando aprovar um PIBIC. O objetivo dessa pesquisa é identificar a adesão ou não dos pacientes soropositivos ao tratamento anti-retroviral. Existem grupos que, de certa forma, motivam as pessoas ao tratamento anti-retroviral. Nós estamos, em um primeiro momento, mapeando esses grupos, vendo as características de cada grupo para identificar qual grupo é mais eficaz, como eles motivam às pessoas, o que motiva ou não as pessoas a participarem desses grupos, quem são essas pessoas que formam os grupos. Eu acho muito legal, gosto muito de estar envolvido com pesquisa. **(Entrevista com João, curso de Medicina)**

h) Realiza os trabalhos acadêmicos com autoria

Por meio da análise documental identificamos a forma criativa e particular que os alunos pesquisados lidam com a construção dos seus trabalhos. Tivemos acesso a diversas produções, entre elas: trabalhos, artigos, apresentações de seminários, monografia, ensaio teórico, análises críticas e provas. Algumas dessas produções estão ilustradas no apêndice H. Foi possível perceber que o aluno criativo encontra na produção acadêmica um espaço para incluir a sua autoria. Os trabalhos não são realizados para cumprir simplesmente uma demanda do professor e também não apenas estão a serviço da conquista de uma nota. É lógico que tudo isso está presente em certa medida, porém, a mobilização do aluno criativo transcende a dimensão instrumental do trabalho acadêmico e se estabelece como um recurso para uma reflexão e análise sobre o que foi aprendido ou sobre o que se busca aprender. Essa constituição de sentido subjetivo sobre a produção acadêmica favorece um tipo de posicionamento diferenciado em relação aos trabalhos que precisam ser realizados. Elegemos um trabalho de Paulo, aluno do curso de arquitetura para ilustrar esse tipo de posicionamento criativo diante de um trabalho que queremos aludir:

No projeto final da disciplina, o professor fez um concurso. Dividiu grupos de 3 ou 4 pessoas. E cada grupo tinha de fazer uma ponte de macarrão. Só podia ter cola e macarrão na ponte, que deveria ter um metro de vão e não podia pesar mais do que 1 kg. No dia do concurso, o professor ia colocar peso nas pontes. Aquela que sustentasse mais peso ganhava. Nós ficamos muito empolgados. O meu grupo fez 3 protótipos. Nós pesquisamos vários tipos de macarrão. Esse trabalho foi um marco aqui na faculdade. Todo mundo comenta até hoje. No dia do concurso, todo mundo

se reuniu na pracinha para ver qual ponte ia ganhar. Nós gastamos 3 dias fazendo a ponte, virando noite. A nossa ponte ganhou O julgamento tinha 3 quesitos: estética, resistência e eficiência (quanto agüenta dividido pelo peso da ponte). Nós ganhamos nos três quesitos. Foi muito massa!!! O professor se surpreendeu com a nossa ponte. Ela conseguiu sustentar 21 kg! O segundo lugar agüentou apenas 12 kg. Ele só trouxe 15 kg., achando que nem ia precisar de tanto. Quando ele colocou os 15 kg na nossa ponte, e ela ficou intacta, a galera vibrou! Depois ele foi usando garrafa pet de 2 litros. Nós fizemos 3 protótipos em miniatura para testar. Nós colocávamos o peso e filmávamos para ver onde quebrava. Então, depois nós reforçávamos a parte que tinha quebrado. Nós fizemos isso três vezes. Outra coisa que nós fizemos foi perguntar para o professor como ele colocaria a carga. Ele disse que ia colocar o peso no centro da ponte com um gancho. Então, nós pensamos que a nossa ponte não poderia ser como uma ponte real que é feita para agüentar uma carga distribuída. A ponte de macarrão tinha de ser construída para sustentar uma carga pontual. Todos os grupos fizeram aquela ponte convencional para agüentar o peso distribuído. A nossa sacada foi pensar na ponte para o peso pontual. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

No relato de Paulo podemos perceber dois movimentos criativos interessantes. O primeiro relacionado à postura reflexiva diante do desafio proposto pelo professor. Ele e seu grupo depois da explanação do professor não saíram para executar a ponte imediatamente. Antes da construção houve um momento de reflexão fundamental que influenciou diretamente no modo de construção da ponte. Ao perguntar ao professor onde pretendia colocar o peso eles tiveram de re-estruturar a idéia de uma ponte clássica que tem o peso distribuído. Todos os grupos fizeram uma ponte tradicional que por isso sucumbiu mais rapidamente ao peso colocado pelo professor. O segundo movimento criativo foi fazer os protótipos da ponte e filmar para observar onde estava frágil e precisava ser reforçado. Tudo isso sinaliza um tipo de aproximação com o trabalho acadêmico que revela um envolvimento efetivo e afetivo do aluno com sua produção.

i) Manifesta interesse por refletir sobre situações e temas que transcendem o que está explícito

O posicionamento criativo diante do conhecimento que os alunos pesquisados realizam favorece para que eles busquem compreender os conteúdos não apenas com os dados explícitos a que têm acesso. Eles transcendem os dados concretos ao realizar inferências sobre os princípios que estão implícitos no conhecimento. A constituição de sentido subjetivo sobre o que é aprendido mobiliza o desejo de conhecer a origem, o significado, o que está por trás, implícito naquele conhecimento. O aluno criativo tenta sair da periferia, do dado pelo dado e busca a complexidade daquilo que quer a aprender. As observações, os instrumentos escritos e as entrevistas trouxeram vários indicadores dessa forma de expressão da criatividade na aprendizagem:

Técnica de completar frases (Paulo, curso de Arquitetura)

Quando estudo *procuro a essência da matéria, a origem daquele pensamento.*

Aprendo além do que está explícito.

Para mim o importante é conhecer os princípios. Por exemplo, numa matéria de acústica, o principal, o primeiro a se saber é o que é o SOM. Eu preciso de uma aula de física. Como vou fazer o meu projeto de acústica, se não sei nem o que é um som? Isso é um absurdo. Outra coisa que tenho de entender é como funciona a audição humana, como você percebe o som? O que é agradável? O que é desagradável? Por quê? Quais são as variantes. Eu fui entender acústica porque fui fazer uma matéria na música com o professor Conrado, que dá uma disciplina chamada “acústica”. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Eu gosto muito de entender o mecanismo, a origem das coisas. Gosto de entender o processo. Isso, na Medicina, é importante. Eu gosto muito de bioquímica e de biologia molecular. Gosto muito dessa parte micro, de ir à origem. O que a gente estuda na medicina é a fisiologia: tomou o remédio e ele vai fazer tal efeito no corpo etc. Mas eu quero saber a origem mesmo, porque vai fazer esse efeito. Eu percebo que essa curiosidade é algo natural em mim. Eu quero saber como funcionam as coisas na Medicina. **(Entrevista com João, curso de Medicina)**

j) Identifica paradoxos e contradições

A percepção de contradições e lacunas no conhecimento é uma forma de expressão da criatividade já reconhecida na literatura (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002b) que também identificamos nos participantes da pesquisa. A postura reflexiva na aprendizagem possibilita ao aluno criativo identificar paradoxos e contradições no conhecimento, no professor e nele mesmo como aprendente. Porém é interessante notar que longe de negar ou rejeitar tais contradições, eles outorgam a elas um valor positivo. Acreditam que as contradições e os paradoxos são necessários na medida em que representam uma mola propulsora para o processo reflexivo. Os seguintes trechos de uma entrevista e da técnica de completar frases I são interessantes nesse contexto:

As contradições são frutíferas porque elas colocam você para pensar. Diante de uma contradição, você perde algo que você tinha como uma certeza. Porque essa certeza é colocada em cheque, e você tem que repensá-la. Então, por mais que você chegue à mesma conclusão depois desse processo de reflexão, você tem mais firmeza sobre o que pensava. Ou então você pode mudar também. Você tem de saber admitir que você pode estar errado. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Técnica de completar frases I

45. Com frequência reflito *sobre a vida, meus valores e minhas incoerências* **(João, curso de Medicina)**

55. As contradições *tenho todas e aceito e valorizo a maioria.* **(João, curso de Medicina)**

55. As contradições *são necessárias.* **(Rosa, curso de Psicologia)**

55. As contradições *são frutíferas* **(Paulo, curso de Arquitetura)**

k) Busca outras referências além daquelas oferecidas pelo professor

O processo de aprendizagem, dependendo de como é subjetivado pelo sujeito, traz conseqüências sobre as suas ações e disposições para novas aprendizagens. A motivação para aprender e a emocionalidade positiva atreladas a esse processo mobilizam no aluno criativo disponibilidade e interesse para ir além do que o professor oferece. Ele deseja se aprofundar, encontrar outras referências, ampliar a sua visão sobre aquilo que está aprendendo. Todos os alunos pesquisados revelaram grande interesse pela leitura o que se reflete numa freqüência regular à biblioteca da Universidade ou a livrarias pela maioria deles. Segundo González rey (2006, p.41):

O fato de tornar-se sujeito do processo de aprendizagem implica leitura. A produção intelectual nova alimenta-se não só de um posicionamento diferente do aluno em relação com o que aprende e de sua capacidade para participar de forma reflexiva e criativa na aprendizagem, mas também do conhecimento permanente do novo material que ele vai usar em novas produções de pensamento.

Um indicador indireto do interesse pela leitura foi a grande quantidade de autores, cientistas, poetas e filósofos citados pelos alunos nas entrevistas, entre eles: Sartre, Manuel Bandeira, Newton, Sócrates, Paulo Freire, Buda, Thomas Edson, Freud, Pablo Picasso, Einstein, Marx, Kant, Mario Quintana, Gandhi. Alguns trechos de entrevista e da técnica de completar frases também trouxeram indicadores sobre essa forma de expressão da criatividade na aprendizagem:

Eu não me dou bem com essa coisa de ficar decorando, memorizando. Leio as referências bibliográficas da matéria e pergunto para o professor sobre outros livros interessantes sobre os assuntos abordados. Eu gosto de ler, estou sempre com um livro em casa ou na mochila. É aquilo que eu falei: “Quero saber onde o professor se baseou para falar aquilo na aula, de onde ele tirou aquilo”. Eu acho isso muito mais interessante. **(Entrevista com Paulo, curso de Arquitetura)**

Eu sou uma pessoa que lê demais. Eu gosto de livro grosso. Livro pequeno não me dá tanta excitação, porque vai muito rápido (risos!). Eu gosto de ler de tudo. Desde livros da minha área até romances. O livro pra mim é fascinante. Então eu estou sempre lendo. **(Entrevista com Rosa, curso de Psicologia)**

Eu adoro ler, mas eu sou um leitor muito “picareta”, porque leio vários livros ao mesmo tempo. Tem um livro que estou lendo, já faz três anos. Algumas vezes quando eu estou desanimado, eu pego um livro porque eu sei que ali eu vou encontrar alguma passagem, alguma frase que me vai sacudir. Eu dialogo com o autor o tempo todo. Aliás, eu dialogo desde que eu olho a capa. É uma coisa mais de sentir. Aliás, uma coisa que eu adoro é sentir o livro, pegar o livro, folhear, é bom demais! **(Entrevista com Elvis, curso de Física)**

Técnica de completar frases I

11. *A leitura é uma viagem diária.* (João, curso de Medicina)

11. *A leitura é imprescindível.* (Paulo, curso de Arquitetura)

11. *A leitura me emociona.* (Rosa, curso de Psicologia)

11. *A leitura é massa.* (Elvis, curso de Física)

11. *A leitura boa é aquela que faz viajar.* (Diego, curso de Direito)

61. *Ao me deitar leio um pouco e depois durmo.* (Diego, curso de Direito)

A Internet também foi citada como um recurso de ampliação do conhecimento utilizado com frequência pelos alunos pesquisados, exceto por João que traz uma reflexão interessante sobre esse recurso visual:

Eu busco outras informações em livros, vou à biblioteca. A Internet eu não busco muito, pois tenho um pouco de dificuldade porque eu não consigo administrar muito bem aquele número enorme de informação. É um excesso de informação. Tudo em excesso polui e eu demoro a achar o que realmente quero. Na biblioteca eu consigo ser mais objetivo. Eu tenho uma relação melhor com o livro. Acho muito mais bonito, muito mais gostoso você ficar lendo, folheando um livro. No computador você joga uma palavra e encontra milhares de informações para ler e você olha tudo mais superficialmente. E às vezes eu quero voltar numa informação e ela já não está mais lá. Com o livro não tem esse risco! (risos!). (Entrevista com João, curso de Medicina)

I) Manifesta disposição e interesse pelo debate das idéias, para a troca e para o vínculo com o outro nos processos de aprendizagem

Um fato que marcou todo o processo de pesquisa foi a ênfase dos alunos sobre a necessidade do outro nos seus processos de aprendizagem. Em outras palavras, eles revelaram que a aprendizagem não é um processo solitário que acontece independentemente do vínculo com o outro. Colocaram em relevo a importância da troca na sala de aula e do vínculo que se estabelece com o professor e com os colegas evidenciando o caráter relacional do processo de aprendizagem. Foi possível perceber também como o outro na sua dimensão dialógica, ou seja, em sua condição de interlocutor ativo, participa da geração do espaço relacional em que se define a ação criativa (GONZÁLEZ REY, 1995). Elegemos ao seguintes trechos de entrevista para ilustrar a nossa construção:

Os colegas ajudam na medida em que vão fazendo perguntas que, às vezes, você não pensou. Você vê outra forma de ver a mesma coisa, porque ninguém aprende tudo da mesma forma. A partir de uma dúvida de um colega, a aula pode tomar um rumo diferente. Então eu acho importante tanto o professor como os alunos, porque é a partir dessa troca que eu vou aprender. (Entrevista com Diego, curso de Direito)

O grupo para mim é fundamental para minha aprendizagem. Mas o grupo, não o agrupamento. O agrupamento é um conjunto de pessoas que se reúnem e estão mais preocupadas em falar do que ouvir. No grupo você vai tentar ouvir o outro também, vai ter uma troca. Mas, infelizmente a sala de aula na maioria das vezes é mais um agrupamento de pessoas do que um grupo. [...] É com o outro que você vê se realmente aprendeu. É na interação com o outro que você vê os seus furos. Porque com o outro, você vê até onde você aprendeu ou se você apenas decorou. (Entrevista com Elvis, curso de Física)

m) Não limita a própria vida à vivência acadêmica. Não se fecha no curso

Apesar de a aprendizagem representar uma tendência orientadora da personalidade dos alunos pesquisados foi possível perceber que a vivência acadêmica não fica isolada de outras vivências fundamentais para esses alunos. O aluno criativo não se encaixa no protótipo do aluno exemplar que limita a própria vida ao estudo e esforça-se para ter um desempenho acadêmico relevante. O êxito na aprendizagem do aluno criativo é produto da abertura que ele tem para o mundo e da disposição para apreendê-lo. Eles revelam interesse pela filosofia, música, poesia, pelas descobertas da ciência, artes, pelo cinema. E mais do que isso enriquecem a sua aprendizagem acadêmica a partir dessas ricas experiências que vivenciam. A capacidade de surpreender-se e encantar-se com aquilo que aprendem repousa no sentimento de pertença em relação ao mundo que desejam apreender. Alegria que encontram na aprendizagem surge da capacidade de responder criativamente à rigidez do ensino acadêmico. Eles conseguem poetizar a ciência, colorindo a construção do próprio conhecimento.

4.4 A relação entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo.

Esta seção está destinada a dar resposta ao objetivo geral do presente trabalho por meio do levantamento dos principais aspectos que inter-relacionam o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Vale lembrar que apesar da convicção de que essas relações são sempre dinâmicas e flexíveis, os apontamentos que se seguem possuem a intenção de ousar para a possibilidade de uma compreensão mais integrada da realidade percebida na pesquisa.

A aprendizagem ao se constituir como um sentido subjetivo para o aluno criativo, assume uma importância nuclear em sua vida. Isso implica num grau de motivação e empreendimento de esforços na direção de novas aprendizagens. O sentido subjetivo como produção simbólica e emocional constitui um elemento essencial para a manifestação da criatividade, visto que a criatividade é um processo de base motivacional que só acontece mediante uma implicação efetiva do sujeito.

Outro ponto fundamental que merece destaque é a relação entre a postura ativa do aluno criativo na sua condição de sujeito e a sua expressão criativa na aprendizagem. A constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem favorece a expressão do sujeito psicológico que constitui a dimensão interativa e atuante da subjetividade individual, sem a qual a criatividade não pode manifestar-se. É possível perceber como o aluno criativo busca um movimento próprio na aprendizagem ao se recusar a converter o seu processo de aprendizagem em um processo de identificação com a figura do professor. Ele marca o seu lugar de aluno ao incluir a sua singularidade. Ele impõe resistência à repetição vazia e se sente desafiado na sua capacidade criativa a ir além do que o professor transmite. Ele expulsa o mandato da cópia e autoriza-se a incluir o que pensa. Ou seja, a subjetividade perpassa a aprendizagem. Isso significa dizer que todos não aprendem igualmente (GONZÁLEZ REY, 2006). A constituição de sentido subjetivo da aprendizagem expressa a singularidade do sujeito que reflete a leitura própria que ele faz da realidade.

Ao se converter em sujeito da própria aprendizagem, o aluno criativo não se limita a reproduzir, mas cria, a partir dos seus processos de aprendizagem, algo novo e valioso para o seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, podemos afirmar que uma das funções da aprendizagem é personalizar os conteúdos gerais para convertê-los em específicos para o sujeito. Ou seja, transformar algo distante, desconexo e impróprio em algo próprio, único e particular. Essa conversão criativa só é possível mediante a constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem, visto que esse é um processo que se configura a partir da unidade afeto-cognição. Assim sendo, a informação personalizada não se constrói unicamente sobre os processos cognitivos, mas, sobretudo, com o suporte dos sentidos e significados constituídos pelo aluno sobre os conteúdos, a situação de ensino-aprendizagem e sobre ele mesmo como aprendente. É nesse terreno subjetivo que a criatividade como processo de produção de novidade e valor pode manifestar-se na aprendizagem.

Porém, não podemos reduzir a função da aprendizagem à construção da informação personalizada. A aprendizagem, entendida como processo de constituição de sentido, possibilita ao aluno não apenas criar novos conhecimentos valiosos para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas possibilita também que ele crie a ele mesmo como aprendente, como sujeito autor da própria aprendizagem. O aluno criativo revela que muito além da construção de um sistema de conhecimentos, a aprendizagem criativa devolve a ele uma auto-imagem que o fortalece e o encoraja a seguir aprendendo. Ou seja, que a aprendizagem é um processo que encontra as suas raízes na vivência de satisfação pela conquista de novos saberes, na experiência de prazer pela autoria dos próprios

pensamentos e no reconhecimento de que é capaz de transformar a realidade e a si mesmo. Essa constatação marca o papel central das vivências emocionais experimentadas pelo sujeito no seu processo de aprendizagem.

Concluindo, podemos estabelecer uma relação recursiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003) entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Se por um lado, a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem alimenta a criatividade ao implicar o aluno nesse processo e ao mobilizar configurações subjetivas facilitadoras da ação criativa, por outro lado, a aprendizagem criativa possibilita ao sujeito vivências emocionais que o fortalecem como aprendente e contribuem para a constituição de sentidos e significados que alimentam uma relação positiva com a aprendizagem. Além disso, podemos observar como a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem pode contribuir para a constituição de novos sentidos que transcendem à própria aprendizagem criativa como a autoavaliação positiva e a expressão de autonomia e independência. Nesse sentido, coincidimos com Mitjás Martínez (2002a) ao encontrarmos evidências de que a expressão criativa na aprendizagem, quando favorece ao aluno vivências de satisfação e realização pessoal, pode se converter em um espaço de promoção de saúde ao contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de elementos subjetivos que possibilitam ao sujeito um posicionamento criativo diante da própria vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação científica voltada para o âmbito educacional sempre se apresenta como um desafio para alcançar novas contribuições sobre os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa realizada revelou-se intensa e difícil, porém profunda e apaixonante ao buscar contribuir para a compreensão das condições subjetivas que possibilitam um terreno fértil para a aprendizagem criativa. A Epistemologia Qualitativa que sustentou a abordagem metodológica utilizada favoreceu uma aproximação efetiva com os participantes por meio da construção de um espaço de diálogo e troca que foi revelador da riqueza e complexidade do tema que nos propomos investigar.

A teoria da subjetividade e, principalmente, as contribuições de González Rey sobre o tema da aprendizagem, nortearam o percurso e iluminaram a nossa compreensão sobre os diferentes movimentos dos alunos em relação às próprias aprendizagens. De “mãos dadas” com González Rey conseguimos reconhecer a aprendizagem para além do seu caráter instrumental e utilitário ao outorgar um lugar de destaque para a constituição de sentido que subjaz a esse processo. Em outras palavras, queremos marcar que uma aproximação complexa ao tema da aprendizagem necessita transcender à lógica linear e universalista para tentar alcançar a singularidade daquele que aprende. Nesse sentido, demonstrou-se nesta pesquisa a riqueza da categoria sentido subjetivo para uma aproximação que considere a complexidade de temas como aprendizagem e criatividade. O processo construtivo-interpretativo possibilitou a compreensão da profunda implicação entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Foi possível compreender como os aspectos simbólicos e emocionais atrelados ao processo de aprendizagem mobilizam o tipo de aproximação que o aluno mantém com o conhecimento e com a situação educativa. Nesse sentido, o nosso estudo traz implicações sobre o processo educativo no ensino superior ao colocar em relevo a aprendizagem como um processo singular de constituição de sentido que reivindica uma ação criativa do sujeito. É preciso pensar o ensino universitário como favorecedor não apenas do acesso ao conhecimento, mas também do desenvolvimento do aluno como sujeito, solicitando desse aluno um posicionamento ativo sobre o que aprende e o que vivencia durante a sua formação universitária.

A aproximação que fizemos ao tema da criatividade tendo em vista a sua dimensão subjetiva confirma a importância de se estudar a criatividade de forma contextualizada. Demonstrou-se também nessa pesquisa a importância da categoria

configuração criativa para uma apreensão complexa, dinâmica e processual da forma como a criatividade se configura subjetivamente. Foi possível avançar na compreensão de como os elementos subjetivos favorecem a expressão criativa na aprendizagem e, apesar do caráter único e singular das configurações criativas, observamos alguns elementos comuns que sinalizam a existência de algumas regularidades. Nesse sentido, o nosso estudo colocou em relevo a dimensão subjetiva da aprendizagem criativa e evidenciou a necessidade defendida por Mitjans Martínez (2000) do desenvolvimento de estratégias sistêmicas por parte da instituição educativa no sentido de contribuir para o desenvolvimento de recursos subjetivos implicados na criatividade.

Outro objetivo do nosso estudo permitiu avançar na compreensão das diferentes formas de expressão da criatividade na aprendizagem. Além das 4 formas já identificadas na literatura revisada, identificamos 9 novas formas de aprender criativamente. Concordamos com Mitjans Martínez (2002) que a dificuldade dos professores para promover a criatividade dos alunos relaciona-se, entre outras coisas, com a falta de clareza sobre como fazê-lo. Nesse sentido, acreditamos que as 13 formas de expressão da criatividade na aprendizagem que foram identificadas e analisadas no presente trabalho podem contribuir para a definição de estratégias e ações que favoreçam a emergência da criatividade em sala de aula. Porém, considerando a complexidade de fatores que intervêm para que de fato isso aconteça, é importante ressaltar que também identificamos a subjetividade social e a subjetividade individual do professor como elementos essenciais para a promoção da criatividade. Ou seja, apenas a compreensão do professor sobre como o aluno expressa a criatividade na aprendizagem não é suficiente para promovê-la. Foi possível perceber como a subjetividade social da instituição educativa e, principalmente, a subjetividade social da sala de aula, participam da constituição de sentido subjetivo e da expressão da criatividade na aprendizagem. Nesse sentido, coincidimos com González Rey (2006) ao compreender a aprendizagem como uma prática dialógica que se manifesta no calor das relações sociais e com Mitjans Martínez (1997) que defende a criação de um sistema de atividade-comunicação na sala de aula para recuperar a posição criativa do aluno no processo de aprendizagem.

No que tange aos participantes da pesquisa, os encontros revelaram gratas surpresas ao me defrontar com jovens que consideram a vida uma grande aventura da qual eles fazem questão de participar. Com eles compreendi que a criatividade, para além de qualquer definição científica, representa um colorido que ao ser impresso na vivência pessoal rompe com o preto-e-branco sem sentido que muitas vezes insiste em se manifestar em função do modo de vida contemporâneo.

Ao longo do percurso da pesquisa muitas questões que transcendiam o problema que nos propomos a investigar foram suscitadas. Vislumbramos então, diferentes desdobramentos para pesquisas futuras que se abrem a partir do estudado:

- Compreender com mais profundidade como a subjetividade social participa da constituição de sentido subjetivo da aprendizagem. Essa direção de pesquisa é necessária na medida em que se almeje gerar conhecimentos para a elaboração de estratégias sistêmicas para o desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional.
- Ampliar o estudo sobre como a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo podem contribuir para a constelação de novos elementos subjetivos que transcendem à aprendizagem criativa e favorecem o sujeito em outros âmbitos da sua vida. Com certeza, essa é uma importante futura pesquisa que pode contribuir para uma compreensão mais profunda sobre as inter-relações entre criatividade e saúde psicológica.
- Estudar a especificidade da aprendizagem adulta criativa compreendendo as estratégias e processos que a caracterizam e a complexa rede de processos subjetivos, contextuais e interativos que a tornam possível como defende Mitjáns Martínez (2006). Esse estudo é relevante no sentido de avançar na compreensão da aprendizagem adulta, visto que existe um número reduzido de pesquisas dedicadas a esse tema em comparação ao número de pesquisas da área dedicadas ao tema da aprendizagem infantil. Além disso, o estudo da aprendizagem criativa numa perspectiva histórico-cultural “implica incorporar dimensões subjetivas à representação da aprendizagem, as quais até hoje ficaram excluídas desse campo” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.43).
- Ampliar o estudo das configurações criativas compreendendo como acontece a constituição dos elementos subjetivos favorecedores da expressão criativa levando-se em conta o contexto familiar e educacional do sujeito. Uma compreensão efetiva de como o histórico, o social e o cultural participam desse

processo é relevante para a consideração da dimensão ativa do sujeito psicológico que reage ativamente com suas próprias condições a tudo que lhe acontece. Essa direção de pesquisa é promissora em relação à desmistificação do social como um aspecto exterior e independente do sujeito que, normalmente, freia o desenvolvimento criativo.

No percurso construtivo-interpretativo, a identificação dos indicadores favoreceu a formulação da hipótese de que o valor instrumental e adaptativo conferido à educação limita e diminui a importância do papel da instituição educativa para o desenvolvimento dos alunos. Colocamos em relevo a importância dos processos criativos e da constituição de sentido sobre a aprendizagem, que precisam estar a serviço daquele que aprende e da transformação da realidade social na qual está inserido. A necessária constituição de sentido subjetivo sobre a aprendizagem é fundamental para que o aluno conecte-se com uma condição humana primordial: a possibilidade de ser sujeito dos próprios processos de desenvolvimento. Ou seja, que ele não fique apenas à mercê do que o contexto social propõe, mas tenha condições para inventar outros caminhos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. et al. Construção de uma escala para a avaliação da percepção de estudantes quanto ao estímulo à criatividade no sistema universitário. In: **Anais da XXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. Brasília: UnB, 2003.

ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.1, p.105-110, 2004.

ALENCAR, E.M.L.S. Developing creativity at the university level. In: **European Journal of High Ability**, v.6, n.1, p. 82-90, 1995a.

_____. Fatores inibidores à criatividade em estudantes universitários e professores. In: **Anais do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar Tomo II**. Associação Brasileira de Psicologia Escolar, p.105-109. Campinas: Átomo, 1995b.

_____. O estímulo à criatividade no contexto universitário. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.1 n.1, p.29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. In: **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v.19, p.84-95, 2000.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. São Paulo: Vozes, 2001.

_____. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, p.63-69, 2002a.

_____. O contexto educacional e sua influência na criatividade. In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação UnB** v.8, n.15, p.165-188, 2002b.

_____. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. In: **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.19, n.1, p.01-08, Jan/Abr 2003.

_____. Creativity in university courses: perceptions of professors and students. In: **Gifted and talented International**, v.19, n.1, p. 24-28, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F.J. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thomson, 2004.

AMABILE, T.M The social psychology of creativity: a componential conceptualization. In: **Journal of personality and social psychology**, v.45, n.2, 1983.

_____ **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity.** New York: The Creative Education Foundation, 1989.

_____ **Creativity in Context.** Colorado: Westview Press, 1996.

AMABILE, T.M.; COLLINS, M.A. Motivation and creativity. In: STENBERG, R.J. **Handbook of creativity.** Cambridge University Press, 1999.

ARAGÃO M.G.S. **Entre o Desejo e o Prazer: A criatividade, a aprendizagem.** Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 1998.

AUSUBEL, P.D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AVILA, N. **O sentido subjetivo da dança sobre rodas.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

BECKER, M.A. et al. Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.14, n.3, p.571-579, 2001.

BEZERRA, C.S.G.B. **O sentido subjetivo do aprender.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Goiás, 2004.

BORGES, F.T. **Habilidades de pensamento criativo em professores de escolas tradicionais e inovadoras.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 1997.

BSUNECK, J.A. A motivação em cursos superiores. In: JOLY, M.C.; SANTOS, A.A.; SISTO, F.F. **Questões do cotidiano universitário.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAMPOS, K.L.C.; LARGURA, W.A.N. Criatividade na formação de psicólogos: percepção de alunos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.4, n.2, p.11-19, 2000.

CASTANHO, M.E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, M.E.; VEIGA I.P. (Org.) **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, Papirus: 2000.

CHEUNG, C. et al. Creativity of university students: What is the impact of field and year of study? In: **Journal of creative Behavior**, v.37, n.1, p.42-63, 2003.

COELHO, C.M. **Um olhar sobre a relação sujeito - linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação.** Dissertação de doutorado. Universidade de Brasília, 2004.

COLE, D.G.; SUGIOKA, H.L.; YAMAGATA-LYNCH, L.C. Supportive classroom environments for creativity in higher education. In: **Journal of Creative Behavior**, v.33, n.4, 277-293, 1999.

CROPLEY, A.J. Fostering creativity: in the classroom: general principles. In: RUNCO, M.A. **The creativity research handbook.** Volume one. New Jersey: Hampton Press Cresskil, 1997.

CROPLEY, A.J.; CROPLEY, D.H. Fostering creativity in engineering undergraduates. In: **High Ability Studies**, v.11, n.2, p.207-219, 2000.

CSIKZENTMIHALYI, M. The Domain of Creativity. In: FELDMAN D.H.; M.CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER, H. **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport, Praeger, 1994.

_____ **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

_____ Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STENBERG, R.J. **Handbook of creativity**. Cambridge University Press, 1999.

EISNER, E. Creatividad y salud psicológica en la adolescencia. In: STROM, R.D. (Org.) **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

FLAVELL, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. In: **American Psychologist** v.34, n.10, p. 906-911, 1979.

FLEITH, D.S. Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. In: **Roper Review**, v.22, n.3, p.148-153, 2000.

_____ Criatividade: Novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. In: **Cadernos de Educação Especial** v.17, n.1, p55-61, 2001.

_____ Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. In: **Sobredotação**, v.3, n.1, p.27-39, 2002.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S.; MITJÁNS MARTÍNEZ Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican students: a comparative study. In: **Journal of Creative Behavior**, v.37, n.3, p.179-192, 2003.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIGLIO, Z.G. **Criatividade na produção de textos: as concepções de criatividade entre professores de português que lecionam de 5ª a 8ª série**. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Unicamp, 1996.

_____ A criatividade, o eu e a educação não formal: os frutos da parceria. In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, v.8, n.15, p.231-245, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. **La personalidad, educación y desarrollo**. Pueblo y Educación: La Habana, 1995.

_____ La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. In: **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, São Paulo, v.4, p.84-118, 1998a.

_____ Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento. In: **Revista Educación**. La Habana, n.94, p.20-24, 1998b.

_____ Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, A.O. (Org.). **Trabalho pedagógico: Realidade e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, 1999a.

_____ Personality, subject and human development: the subjective character of human activity. In: **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Oxford: Arhus University Press, p.253-275, 1999b.

_____ Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. In: **Revista linhas críticas da Faculdade de Educação da Unb**, v.4, n.7-8, p. 17-21, 1999c.

_____ La investigación sobre la subjetividad humana: algunas cuestiones para el debate. In: **Anais do I Simpósio Multidisciplinar: Pensar, criar e transformar**. São Paulo: Unimarco, 2000a.

_____ El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n.71, p.132-148, 2000b.

_____ La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. In: **Contrapontos: Psicologia Histórico-Cultural**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, ano 1, n.2, p.13-28, 2001a.

_____ A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados Puc São Paulo**, v.13, p.9-15, 2001b.

_____ La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, F. (Org.) **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria socio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo, 2002a.

_____ **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002b.

_____ **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 2003a.

_____ **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003b.

_____ El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E.F; CHAVES, S.M. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: Alternativa, p.75-85, 2003c.

_____ O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. In: SIMÃO, L.M.; MÍTIJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____ O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY (Org.) **Subjetividade complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____ O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.M. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GONZALEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.M. Aprendendo a aprender. In: **Guia de Formação para professores das séries iniciais**. Brasília: Uniceub, 2003.

GUILFORD, J.P. La creatividad: Pasado, presente y futuro. In: STROM, R.D. **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

HERNÁNDEZ, F. **Aproximación a um sistema de técnicas para valorar niveles de creatividad em los estudiantes**. Monografía, Faculdade de Psicologia, Universidad de Havana, 1992.

JAMPOLE, E.S.; MATHEWS, F.N.; KONOPAK, B.C. Academically gifted students: use of imagery for creative writing. In: **Journal of creative behavior**, v.28, n.1, p.1-15, 1994.

JUNIOR J.R. **O Estímulo à Criatividade e suas concepções por parte de professores das áreas de Saúde e Ciências Aplicadas**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2000.

KUMAR, V.K.; HOLMAN, E.A.; AUDEGEAIR, P. Creativity stiles of freshmen students. In: **Journal of Creative Behavior**, v.25, n.4, p. 320-323, 1991.

LAGEMANN, J.K. Procedimientos que desalientan al niño creativo. In: STROM, R.D. (Org.) **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

LOSITO, S.M. **Criatividade cognitiva, interação social e aprendizagem** 2001. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MASLOW A. **La amplitud potencial de la naturaleza humana**. México: Trillas, 1982.

MATOS, D.R. **Criatividade e percepção do clima de sala de aula entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2005.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

McCABE, M.P. Influence of creativity and intelligence on academic performance. In: **Journal of creative behavior**, v.25, n.2, p.116 -122, 1991.

McDONOUGH, B.; McDONOUGH, P. A survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. In: **Journal of Creative Behavior**, v.21, n.4, p. 271-283, 1987.

MENDONÇA, P.V.C.F. **Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos bilíngües e monolíngües**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La escuela y el desarrollo de la creatividad. In: **Revista Educación**, Habana, n.85, p.18-24, 1995a.

_____ Como desarrollar la creatividad en la escuela. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **Pensar y crear: estrategias, programas y métodos**. La Havana: Editorial Academia, p.156-208, 1995b.

_____ Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y a crear: un enfoque personológico para su estudio y comprensión. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **Pensar y crear: estrategias, programas y métodos**. La Havana: Editorial Academia, p.80-121, 1995c.

_____ **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____ La escuela como organización sus posibilidades criativas e innovadoras. In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v.4, n.7-8, p.45-56, 1999a.

_____ Los estudios sobre creatividad en Cuba: actualidad y perspectivas. In: **Revista Educar**, v.10, p.61-70, Guadalajara, 1999b.

_____ Pensar, crear y transformar: desafíos para la Educación. In: **Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar Criar e Transformar**. São Paulo: Unimarco, 2000.

_____ La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z.A. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alinea, 2001.

_____ Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. In: **Revista Creatividad y Sociedad**, Barcelona, v.1, n.1, p. 5-32, 2002a.

_____ A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação UnB**, Brasília, v.8, n.15, 2002b.

_____ **A criatividade no processo de aprendizagem: um estudo de sua dimensão subjetiva**. Relatório de pesquisa. Brasília, 2002c.

_____ Criatividade e deficiência: Por que parecem distantes? In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v.9, p.73-86, 2003.

_____ O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L.M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____ Creatividad y subjetividad: una aproximación desde la complejidad. In: TORRE, S. de La ; VIOLANT, V. (Org.) **Comprender y evaluar la creatividad**: um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Volume 1. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006a.

_____ Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ALENCAR, E.M.L.S. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. In: **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, n.1, p.23-32, 1998.

MONTGOMERY, D.; BULL, S.; BALOCHE, L. College level creativity course content. In: **Journal of Creative Behavior**, v.26, n.4, p.228-134, 1992.

MORIN, E. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NEVES-PEREIRA, M.S. **Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 1996.

OSBORN, A.F. **O poder criador da mente**: Princípios e processos do pensamento criador e do "brainstorming". São Paulo: Ibrasa, 1975.

PAGANO, A.L. Learning and creativity. In: **Journal of creative behavior**, v.13, n.2, p.127-138, 1979.

PARNES, S. The creative studies Project. In: ISAKSEN S.G. (Org.) **Frontiers of creativity research**: Beyond the basics. Buffalo, New York: Bearly limited, p.156-188, 1987a.

PEREIRA, R.P.F. **Pesquisar, questionar e criar**: percepção de alunos do curso de pedagogia. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROGERS,C.R.**Liberdade de aprender em nossa década**. Porto alegre: Artes Medicas, 1985.

RUNCO, M. A. Creativity. In: **Annual Reviews Psychology**. California: Annual Reviews, p. 658-687, 2004.

SANTEIRO, T.V.; SANTEIRO, F.R.M.; ANDRADE,I.R. Professor facilitador e inibidor da criatividade Segundo universitários. In: **Psicologia em Estudo** v.9, n.1, p.95-102, 2004.

SIEBER, J.E. Lecciones de incertidumbre. In: STROM, R.D. (Org.) **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

SILVA, O.J. **A criatividade no ensino superior de enfermagem à luz dos componentes do processo ensino-aprendizagem: o professor, o aluno e o currículo.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2001.

SIQUEIRA, L.G. **Estilos de criar e rendimento escolar: análise da influência do sexo e escolaridade.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2001.

SHALLCROSS, D.J. **Teaching creative behavior.** How to evoke creativity in children of all ages. Bufalo, New York: Bearly limited, 1985.

SHALLCROSS, D. J.; GAWIENOWSKI, A. N. Top experts address issues on creativity gap in higher education. In: **Journal of creativity behavior**, v.23, p.75-84, 1989.

SHALLCROSS, D.; MALONEY, J.; EDWARDS, C.P. Enhancing creativity in a graduate class on creativity: entering the time and space of the young child. In: **Journal of creative behavior**, v.25, n.4, p.304-310, 1991.

SHALLCROSS, D.; LI, C. The effect of the assumed boundary in the solving of the nine-dot problem on a sample of Chinese and American students 6-18 years old. In: **Journal of creative behavior**, v.26, n.1, p.53-64, 1992.

SHALLCROSS, D.; O'NEILL, SHARON Sensational thinking: a teaching/learning model for creativity. In: **Journal of creative behavior**, v.28, n.2, p.75-88, 1994.

SIMÃO, L.M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In: SIMÃO, L.M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2004.

SIMONTON, D.K. Formal Education, eminence and dogmatism: The curvilinear relationship. In: **Journal of creative Behavior**, v.17, n.3, p.149-162, 1983.

SKINNER, B.F. **Sobre o behaviorismo.** São Paulo: Cultrix, 1982.

STERNBERG, R.J.; LUBART, T.I **Defying the Crowd.** Cultivating Creativity in a Culture of Conformity. New York: The Free Press, 1995.

STENBERG, R.J.; O'HARA, L.A. Creativity and intelligence. In: STENBERG, R.J. **Handbook of creativity.** Cambridge University Press, 1999.

TACCA, M.C.V.R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L.M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2004.

_____ Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006.

TEIXEIRA, J.N. **Atributos e procedimentos do professor universitário facilitador da criatividade e o Nível em que esta vem sendo estimulada em Sala de Aula.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2000.

TOLLIVER, J. M. Creativity at university. In: **Gifted Education International**, v.3, p.32-35, 1985.

TORRANCE, E.P.; TORRANCE, J.P. **Pode-se ensinar criatividade?** Sao Paulo: Epu, 1974

_____ **Education and creative potential.** Minneapolis: Univ Minnesota Press, 1968.

_____ **Desarrollo de la creatividad del alumno.** Mexico: Cent Reg Ayuda Tec, 1970.

_____ Can we teach children to think creatively? In: **Journal of Creative Behavior**, 6, p.114-143, 1972.

_____ La creatividad en la educación norteamericana. In: STROM, R.D. **Creatividad y educación.** Buenos Aires: Paidós, 1994.

TORRE, S. de La **Dialogando con la creatividad:** de la identificación a la creatividad paradójica. Barcelona: Octaedro, 2003.

TORRE, S. de La; MORAES, M.C. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal. In: SIMÃO, L.M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

TURNER, E.T.; CUANOW, K.E. The effect of exercise and music on the creativity of college students. In: **Journal of creative behavior**, v.26, n.1, p.50-52, 1992.

WALLACH, M.A.; KOGAN, N. Creatividad e inteligencia en el niño. In: STROM, R.D. (Org.) **Creatividad y educación.** Buenos Aires: Paidós, 1994.

WECHSLER, S.M. **Criatividade: Descobrimo e encorajando:** contribuições teóricas e práticas para as mais diversas áreas. Campinas: Psy, 1993.

_____ O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. In: **Revista Estudos de psicologia**, v.12, n.1, p.81-86, 1995.

_____ Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. In: **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v.8, n.15, p.179 -188, 2002a.

_____ Caminhos para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In: PRIMI, R. **Temas em avaliação psicológica.** São Paulo: IBD, 2002b.

WESCHLER, S.M.; NAKANO, T.C. Produção científica brasileira em criatividade: o estado da arte. In **Revista Escritos sobre Educação** - Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Ibirité, v.2, n.2, p.43-50, Jul/Dez, 2003.

VIDAL, D.E. **A necessidade da prática da criatividade e da melhoria dos relacionamentos interpessoais no processo ensino-aprendizagem**: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Havana: Pueblo y Educación, 1987.

_____ **Obras Escogidas - Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997.

_____ **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003 (Texto original publicado em 1926).

_____ **Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEVE, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2005.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, A.V. et al. Concepções de criatividade: movimentos de um contexto de escolarização formal. In: **Psicologia em Estudo**, v.8, n.1, p.143-150, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Eixos da Entrevista de Seleção

- História de vida escolar
- História de vida sócio-familiar
- Grau de motivação para o estudo
- Recursos e caminhos que utiliza para aprender
- Participação em eventos, feiras, olimpíadas e/ou concursos de conhecimentos etc
- Atividades extracurriculares

APÊNDICE B

Eixos da Entrevista Inicial

- História de vida pessoal e história de vida escolar (especialmente a “história” de seus processos de aprendizagem formais e informais).
- Elementos de sentido relacionados a situações de aprendizagem formal e informal vivenciadas pelo sujeito.

APÊNDICE C

Eixos da Entrevista Semi-Estruturada

Segundo Momento

- A importância da aprendizagem para a vida do sujeito.
- Motivação para o estudo.
- Auto-imagem como aluno.
- Motivo da escolha do curso universitário que está realizando.
- Situações de ensino-aprendizagem que identifica como promotoras da sua criatividade ou como uma barreira para desenvolver a sua criatividade.

Terceiro Momento

- Papel do professor e dos colegas na aprendizagem (como a qualidade do vínculo interfere).
- Emoções geradas a partir do contato com situações de aprendizagem (aula expositiva do professor, atividades em sala de aula, trabalhos em grupo, trabalhos escritos etc).
- Lembranças de aprendizagens importantes para a própria vida.
- Relações entre aprender e criar.

Quarto Momento

- Vivências de prazer na situação de aprendizagem.
- Vivências de frustração em relação à aprendizagem (como lida com o erro, com dificuldades, com desafios, com situação-problema).
- Estratégias que utiliza para aprender.
- A criatividade no ensino superior.

Quinto Momento

- Pontos fortes e fracos como aluno.

- Fatos que marcaram positiva e negativamente a vivência escolar e universitária.
- O professor e a constituição de sentido na aprendizagem.
- A importância da criatividade na aprendizagem.

- **Sexto Momento**
- Professores marcantes na trajetória escolar e acadêmica.
- Situações que dificultam a própria aprendizagem.
- A importância e a função do conhecimento.
- A criatividade e o vínculo com o professor e os colegas.
- Projeções, planos e perspectivas em relação à aprendizagem.

APÊNDICE D

Técnica de Completar Frases I⁹

Complete as seguintes frases com a primeira idéia que vier à cabeça:

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Gostaria de saber _____
4. Eu aprendo _____
5. Lamento _____
6. Meu maior medo _____
7. Na escola _____
8. Não posso _____
9. Sofro _____
10. Fracassei _____
11. A leitura _____
12. Sou um aluno _____
13. Estou melhor _____
14. Algumas vezes _____
15. Aprender ganha sentido quando _____
16. Meus amigos _____
17. Minha preocupação principal _____
18. Desejo _____
19. Secretamente eu _____
20. Eu _____
21. Não esqueço da aula quando _____
22. Meu maior problema _____
23. O trabalho _____
24. Amo _____
25. Minha principal ambição _____
26. Criar _____
27. Eu prefiro _____
28. Meu principal problema _____
29. Aprender ganha sentido quando _____
30. Acredito que as minhas melhores atitudes _____
31. A felicidade _____
32. Sou uma pessoa _____
33. Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque _____
34. Considero que posso _____
35. Diariamente me esforço _____
36. Sinto dificuldade _____
37. Meu maior desejo _____
38. O conhecimento que eu adquiero serve para _____
39. Sempre quis _____
40. Quando crio algo novo _____
41. Minhas aspirações são _____
42. Meus estudos _____

⁹ Instrumento adaptado do instrumento original elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989).

43. Minha vida futura _____
44. Farei o possível para conseguir _____
45. Durante as aulas eu gosto de _____
46. Com frequência reflito _____
47. Proponho-me a _____
48. Dedico a maior parte do meu tempo _____
49. Sempre que posso _____
50. Luto _____
51. Gosto quando o professor _____
52. Com frequência sinto _____
53. O passado _____
54. Esforço-me _____
55. As contradições _____
56. Minha opinião _____
57. Penso que os outros _____
58. A sala de aula _____
59. O lar _____
60. Incomodam-me _____
61. Ao me deitar _____
62. A universidade _____
63. Os homens _____
64. Quando estudo _____
65. Uma mãe _____
66. Sinto _____
67. O saber tem “sabor” quando _____
68. Quando era criança _____
69. Quando tenho dúvidas _____
70. No futuro _____
71. Necessito _____
72. Perguntar _____
73. Meu maior prazer _____
74. Detesto _____
75. Quando estou sozinho/a _____
76. As mulheres _____
77. Quando estudo _____
78. Deprimo-me quando _____
79. A minha futura profissão _____
80. Meus colegas da faculdade _____
81. Os filhos _____
82. Aprendo facilmente quando _____

APÊNDICE EProposta de construção de frases¹⁰

Escreva três frases relacionadas com a seguinte palavra:

APRENDIZAGEM

Escreva três frases relacionadas com a seguinte palavra:

CRIATIVIDADE

Agora você tem duas palavras. Quais as relações que você estabelece entre essas duas palavras? Escreva quantas frases desejar incluindo essas duas palavras.

CRIAR E APRENDER

¹⁰ Cada quadro será apresentado separadamente. O participante receberá uma folha de cada vez e só receberá a próxima quando terminar de escrever as frases.

APÊNDICE FTécnica de Completar Frases II

Complete as seguintes frases com a primeira idéia que lhe vier à cabeça:

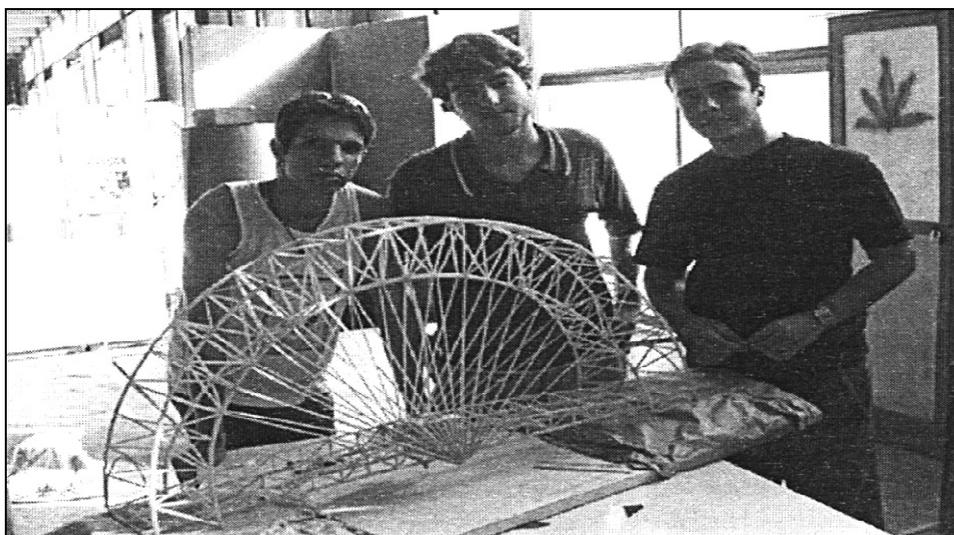
1. Aprendo para _____
2. Aprendo porque _____
3. Aprendo apesar de _____
4. Aprendo quando _____
5. Aprendo sempre _____
6. Aprendo embora _____
7. Aprendo menos _____
8. Aprendo mais _____
9. Aprendo, mas _____
10. Aprendo além _____
11. Aprendo tudo _____
12. Aprendo nada _____
13. Nunca aprendo _____
14. Aprendo na _____
15. Aprendi _____
16. Aprendia _____
17. Aprendendo _____
18. Aprenderei _____
19. Aprenderia _____

APÊNDICE G

Eixos da Entrevista com o professor

- Olhar do professor sobre o aluno.
- Formas de expressão da criatividade do aluno.
- Vínculo do aluno com o professor e colegas.
- Trabalhos realizados pelo aluno.

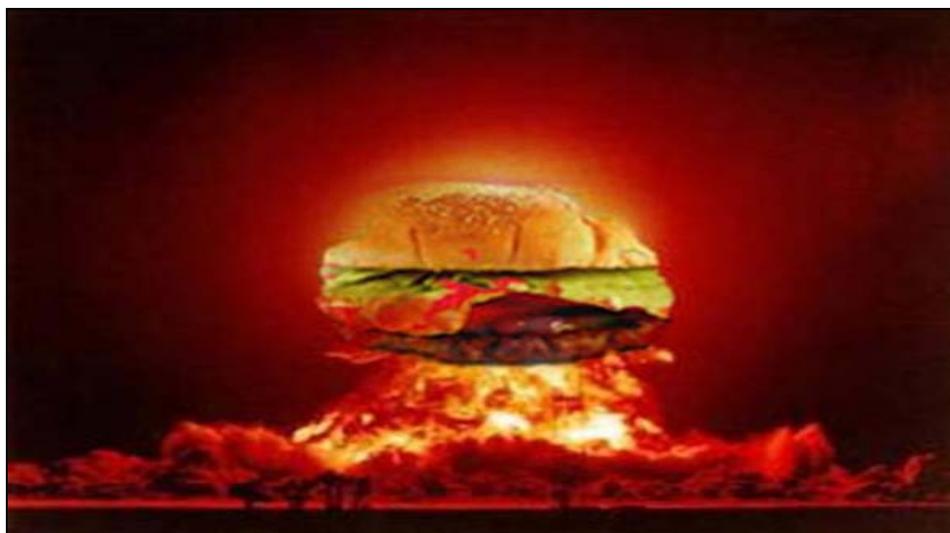
APÊNDICE H



“Estudar, não para se fechar num microcosmo, mas para construir pontes sólidas entre cada pontinho de sabedoria que, depois de bem firmes, pode se amarrar uma corda e pular no vazio entre eles, sem pretensão de alcançar algo.”

Paulo Avelar

Trabalho de Paulo Avelar da disciplina “Sistemas Estruturais em Aço.”



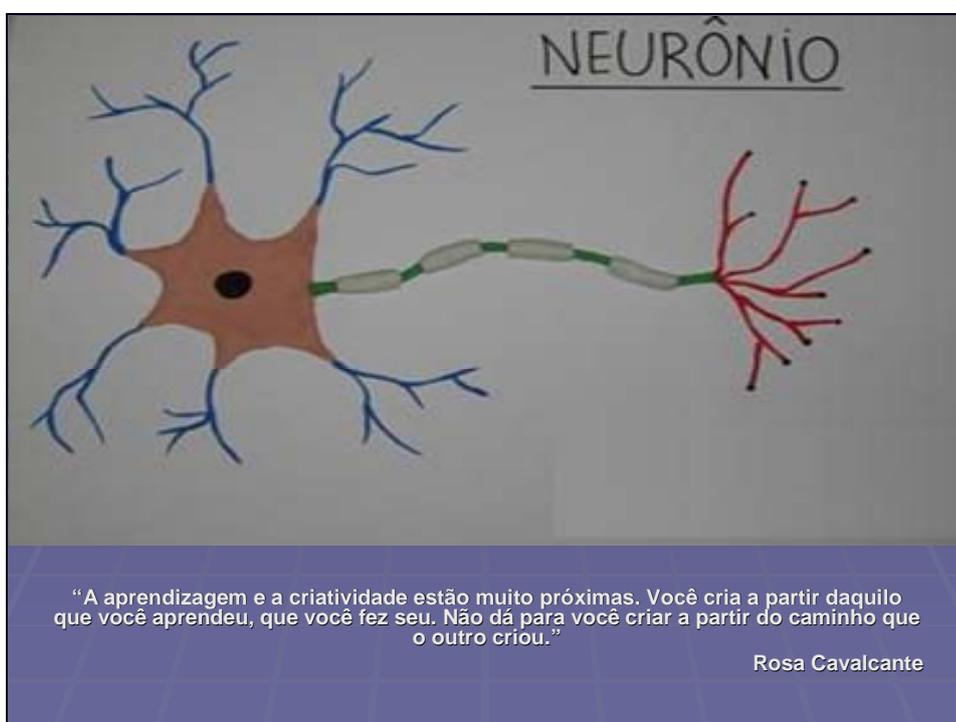
“A criatividade está na forma como você olha e pensa sobre as coisas.”

Elvis Seimetz

Trabalho “Bomba Atômica” de Elvis Seimetz da disciplina
“Evolução Histórica dos conceitos da Física.”



Diego Maia, aluno do curso de Direito, na apresentação teatral
“O mercador de Veneza.”



Trabalho de Rosa Cavalcante da disciplina “Fisiologia Humana”.



João Ribeiro, aluno do curso de Medicina, no Hospital Universitário desenvolvendo trabalho voluntário do Grupo “Bula do Riso.”

APÊNDICE I

Termo de consentimento livre e esclarecido

Estou realizando uma pesquisa intitulada: O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos, sob a orientação da Professora Dr^a. Albertina Mitjás Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar um estudo sobre as relações entre aprendizagem, subjetividade e criatividade. Se você decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Os participantes desta pesquisa serão alunos universitários. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será assinado por cada um dos participantes e pela pesquisadora. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Os participantes voluntários da pesquisa deverão falar sobre a sua história de vida pessoal e escolar através de entrevistas e da realização de alguns instrumentos como a Técnica de Completar Frases. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcados. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material.

Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) Voluntário (a) _____ data _____

Assinatura da pesquisadora _____ data _____

Assinatura da orientadora _____ data _____

APÊNDICE JDocumentos de autorização dos alunos