



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Carolina Torres Oliveira**

**SUBJETIVIDADE SOCIAL DA SALA DE AULA E  
CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM**

**Brasília-DF  
2018**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Carolina Torres Oliveira**

**SUBJETIVIDADE SOCIAL DA SALA DE AULA E  
CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Albertina Mitjans Martínez

**Brasília- DF  
2018**

**Carolina Torres Oliveira**

**SUBJETIVIDADE SOCIAL DA SALA DE AULA E  
CRIATIVIDADE NA APRENDIZAGEM**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Albertina Mitjás Martínez*** (Orientadora)  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmen Villela Rosa Tacca***  
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geandra Cláudia Silva Santos***  
Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação Ciências e Tecnologia da  
Região dos Inhamuns, Tauá

***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Mágda Rodrigues Virgolim***  
Universidade de Brasília - Instituto de Psicologia

***Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valeria Deusdará Mori***  
UniCEUB - Centro Universitário de Brasília- Programa de  
Pós-Graduação em Ciências da Saúde

Dedico este trabalho aos aprendizes que me ensejaram as mais ricas inquietações e intermináveis reflexões de produção científica.

## AGRADECIMENTOS

A todos que me acompanharam nesse percurso, em especial:

Ao meu Deus, fonte inesgotável de vida e força. Dono de toda ciência, sabedoria e poder.

Ao meu amado esposo, Jefferson, para quem não existem palavras suficientes de agradecimento com o cabido merecimento. Ainda assim, minha sincera gratidão pelo amor e companhia preciosa em cada passo dessa trajetória.

Ao meu amado filho, Rafael Noah, quem, na prematuridade ofertou-me o imprevisível.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio incondicional e compreensão de ausências em momentos importantes durante esse período de intensa dedicação aos estudos.

À inestimável orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Albertina Mitjáns Martínez, pelos abraços acolhedores, parceria, tantos ensinamentos, conselhos, sugestões essenciais e encorajamento, contributivos para meu desenvolvimento como estudante e profissional da Educação. O compromisso e a excelência que a constituem continuarão sendo minha inspiração. Não tenho como agradecer-lá o suficiente pela atenção incansável aos detalhes deste trabalho e por me ajudar na necessidade constante por superação.

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, pela indescritível afabilidade e enorme contributo de sua produção teórica.

Aos grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - UnB, especialmente àqueles coordenados pela professora Albertina e professor Fernando, nos quais tive a oportunidade de estabelecer bons vínculos relacionais, parcerias de produção, dialogar e compartilhar de tantos momentos afáveis ao longo de quatro anos. Não citarei nomes de colegas para não ser injusta caso ocorra um possível esquecimento. Citar a alguns é, com certeza, esquecer-se de muitos.

Ao Instituto Federal de Brasília pelo apoio, confiança, permissão, afastamento para estudos no ano de 2017 e das portas abertas para a pesquisa.

À comissão examinadora deste trabalho pela disposição, pertinência e enriquecedoras sugestões para seu aprimoramento. Um exemplo de seriedade e competência.

Por fim, um carinhoso agradecimento aos participantes da pesquisa pela aceitação, abertura para contribuir com a pesquisa. Vocês foram fundamentais para a viabilidade da investigação ao permitirem-nos viver essa trama, intensamente.

## RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa foi compreender como a subjetividade social da sala de aula participa da criatividade na aprendizagem. Pertinente com tal complexidade partiu-se da consideração da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, para quem o lugar do social na aprendizagem deixa de ser externo para ser constitutivo. Também fora assumida a concepção de criatividade como processo da subjetividade, desenvolvida por Mitjans Martínez. Ter a subjetividade social como foco de análise dos processos de constituição da aprendizagem do tipo criativa, até então investigada essencialmente sob a ótica da subjetividade individual, justifica o caráter inédito desta investigação. Adotou-se o método construtivo-interpretativo alicerçado na Epistemologia Qualitativa, também elaborada por González Rey, tendo em conta seus três princípios: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o caráter dialógico da investigação; e o valor do estudo de casos singulares como instância legítima de produção do conhecimento. Para tanto, contemplou-se o estudo de caso de uma turma de Licenciatura em Letras/Espanhol, numa das unidades do Instituto Federal de Brasília. Realizaram-se observações; análise documental; redação; dinâmicas conversacionais; entrevistas; entre outros instrumentos. A construção interpretativa possibilitou compreender a constituição subjetiva da turma, assim como a configuração subjetiva da ação de aprender do estudante Augusto, a partir de sentidos subjetivos oriundos de sua trajetória de vida e sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem nessa turma, configurados na ação de aprender. A pesquisa possibilitou formular a tese de que a subjetividade social da sala de aula participa da criatividade na aprendizagem quando se expressa na subjetividade individual do aprendiz, favorecendo a produção de novos sentidos subjetivos que passam a integrar sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente. Nesse ponto de vista, enfatizamos a qualidade de sentidos subjetivos produzidos na sala de aula e importantes na configuração subjetiva da aprendizagem do estudante investigado: produção de sentidos subjetivos expressos na valorização de atividades extracurriculares; abertura para o debate de ideias; união da turma e satisfação em atividades grupais; acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento à instituição educativa; e, resistência à burocracia limitadora da ação. Tal compreensão remete a reflexões sobre condições singulares e complexas da sala de aula e sinaliza possibilidades para ações mais efetivas na promoção da aprendizagem criativa.

**Palavras-chave:** Subjetividade social. Criatividade. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to understand how the social subjectivity of the classroom participates in creativity in learning. It is important that specific complexity was understood from the analysis of the Subjectivity Theory, elaborated by González Rey, which refers to the place of the social in learning, ceases to be external to be constitutive. The conception of creativity as a process of subjectivity, developed by Mitjáns Martínez, was also assumed. Taking social subjectivity as the theme of analysis of the processes of constitution of the learning of a creative model, hitherto investigated essentially from the standpoint of individual subjectivity, justifies the unprecedented character of this investigation. The constructive-interpretative method, based on Qualitative Epistemology, was also adopted, elaborated by González Rey, considering its three principles: the constructive-interpretative character of knowledge; the dialogical character of research; and the value of the study of singular cases as a legitimate instance of knowledge production. For that, the case study of a class in Graduation in Letters in Spanish, one of the units of the Federal Institute of Brasilia, was contemplated. Observations were performed; documentary analysis; essay; conversational dynamics; and interviews; among other instruments. The interpretive construction made it possible to understand the subjective constitution of the class, as well as the subjective configuration of the student's Augusto action of learning, based on subjective senses derived from their life trajectory and subjective senses produced in the trajectory of their learning experience in the class, configured in the action of learning. The research made it possible to formulate the thesis that, the social subjectivity of the classroom participates in the creativity in learning, when expressed in the individual subjectivity of the learner, favoring the production of new subjective senses, which begin to integrate their subjective configuration of the action of learn creatively. In this perspective, it is emphasized the quality of subjective senses produced in the classroom and important in the subjective configuration of learning of the studied case: production of subjective senses expressed in the valuation of extracurricular activities; openness to the debate of ideas; union of the group and satisfaction in group activities; acceptance, pride in being part of the class and feeling of belonging to the educational institution; and, resistance to action-limiting bureaucracy. That understanding brings to light, reflections on unique and complex classroom conditions and signals possibilities for more effective actions in promoting creative learning.

**Keywords:** Social subjectivity. Creativity. Learning.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal comprender de qué forma la subjetividad social en el aula participa a la creatividad en el aprendizaje. Pertinente a esa complejidad, se basó en la Teoría de la Subjetividad, elaborada por González Rey, para quien el lugar del social en aprendizaje deja de ser externo para ser constitutivo. También se asumió la concepción de creatividad como un proceso de la subjetividad, desarrollada por Mitjans Martínez. Tener la subjetividad social como foco de análisis de los procesos de constitución de aprendizaje del tipo creativa, hasta entonces esencialmente investigada bajo la óptica de la subjetividad individual, justifica el carácter inédito de esa investigación. Se adoptó el método constructivo-interpretativo basado en la Epistemología Cualitativa, también elaborada por González Rey, teniendo en cuenta sus tres principios: el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento; el carácter dialógico de la investigación; y el valor del estudio de casos singulares como instancia legítima de producción del conocimiento. Para eso, se realizó un estudio de caso de una clase de en letras -español, en uno de los *campi* del Instituto Federal de Brasilia. Se hizo observaciones; análisis documental; redacción; dinámicas conversacionales; entrevistas; entre otros instrumentos. La construcción interpretativa posibilitó la comprensión de la constitución subjetiva de la clase, bien como la configuración subjetiva de la acción de aprender del estudiante Augusto a partir de los sentidos subjetivos provenientes de su trayectoria de vida y sentidos subjetivos producidos a lo largo de su experiencia de aprendizaje en clase, configurados en la acción de aprender. La investigación posibilitó formular la tesis de que la subjetividad social de la clase contribuye a la creatividad en el aprendizaje cuando se expresa en la subjetividad individual del aprendiz favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos, que pasan a integrar su configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente. En esa perspectiva, enfatizamos la calidad de sentidos subjetivos producidos en clase e importantes en la configuración subjetiva del aprendizaje del caso estudiado: Producción de sentidos subjetivos expresos en la valorización de actividades extracurriculares; abertura para el debate de ideas; unión de la clase y satisfacción en actividades grupales; acogida, orgullo de formar parte de la clase y sentimiento de pertenencia a la institución educativa y resistencia a la burocracia limitadora de la acción. Esta comprensión remite a reflexiones sobre las condiciones singulares y complejas del aula y apunta posibilidades para acciones más efectivas para la promoción del aprendizaje creativo.

**Palabras clave:** Subjetividad social. Creatividad. Aprendizaje.



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)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1 COMPREENSÃO DO SOCIAL NA CRIATIVIDADE E NA APRENDIZAGEM: TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>24</b>
1.1 <b>O social na criatividade.....</b>	<b>24</b>
1.1.1 Dimensão relacional .....	25
1.1.1.1 <i>O outro quem julga.....</i>	<i>25</i>
1.1.1.2 <i>O outro em condição de apoiador ou inibidor.....</i>	<i>27</i>
1.1.2 Dimensão contextual macro e micro.....	29
1.1.3 Dimensão subjetiva.....	31
1.2 <b>O social na aprendizagem escolar.....</b>	<b>33</b>
1.2.1 Enfoque nas interações e relações sociais da sala de aula.....	33
1.3 <b>O social na criatividade e aprendizagem: limites e possibilidades.....</b>	<b>37</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>42</b>
2.1 A teoria da subjetividade .....	42
2.1.1 Categorias da teoria .....	42
2.1.2 A subjetividade social em estudos científicos.....	52
2.2 <b>Criatividade e aprendizagem como expressões da subjetividade.....</b>	<b>57</b>
2.2.1 Da criatividade: processos constitutivos e emergência.....	57
2.2.2 O elo significativo entre a constituição subjetiva do aprender e a expressão criativa na aprendizagem.....	63
<b>3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA.....</b>	<b>72</b>
3.1 <b>Epistemologia Qualitativa.....</b>	<b>72</b>
3.2 <b>Metodologia Construtivo-Interpretativa.....</b>	<b>75</b>
3.2.1 Objetivos da pesquisa.....	75
3.2.2 O contexto de investigação.....	76
3.2.3 Etapas e instrumentos de pesquisa de campo.....	78
3.2.3.1 Primeira etapa: aproximação da instituição educativa, seleção dos estudantes e suas respectivas turmas, criação do cenário social.....	79
3.2.3.2 Segunda etapa: desenvolvimento dos estudos de casos.....	86
<b>4 EIXOS DE PRODUÇÃO DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO.....</b>	<b>93</b>
4.1 <b>Eixo de produção subjetividade social da sala de aula.....</b>	<b>93</b>
4.1.1 Turma Barcelona- Caracterização geral.....	93
4.1.2 Expressões da subjetividade social da turma Barcelona.....	94
4.2 <b>Eixo de produção configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.....</b>	<b>147</b>
4.2.1 Augusto: Caracterização e expressões criativas na aprendizagem no curso da licenciatura.....	147
4.2.2 Augusto: configuração subjetiva da ação de aprender criativamente .....	148
4.2.2.1 Sentidos subjetivos oriundos da trajetória de vida e configurados na ação de aprender criativamente..	148
4.2.2.2 Sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma Barcelona configurados na ação de aprender criativamente.....	171
<b>5 SÍNTESE DA PRODUÇÃO TEÓRICA: TESE.....</b>	<b>200</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>221</b>
APÊNDICE A – Termo de consentimento para a Instituição.....	221

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre esclarecido para o participante.....	222
APÊNDICE C – Roteiro de observações.....	223
APÊNDICE D - Tertúlia Dialógica “Tipo de Olhar”.....	224
APÊNDICE E - Eixos da entrevista individual de história de realizações criativas.....	225
APÊNDICE F – Mapa da Vida: eixos de exploração de aspectos subjetivos.....	226
APÊNDICE G - Completamento de Frases.....	227
APÊNDICE H- Técnica de Explorações Múltiplas.....	230
APÊNDICE I-Questionário aberto .....	231
APÊNDICE J- Mapa da Vida de Augusto.....	233
APÊNDICE K- Fotografias de Augusto.....	234

## INTRODUÇÃO

Os espaços educacionais se revestem de características específicas pelo fato de lidarem de maneira intensa com processos tão complexos como aprendizagem e criatividade. Tais processos têm sido estudados por diferentes linhas de análise. Lamentavelmente, as perspectivas predominantes, na maioria das vezes, apresentam-se como paradigmas, desencadeando uma série de dificuldades a qualquer esforço científico de avançar ou preencher as várias lacunas na pesquisa psicológica clássica desses construtos, grande parte delas provenientes da redução e fragmentação do conhecimento e do homem.

Concernente à criatividade, Glăveanu (2010a) elenca três etapas paradigmáticas nas teorias e pesquisas: a fase do gênio, o palco da pessoa criativa e o estágio social. Embora exista uma progressão histórica numa tentativa de delineamento mais inclinado a uma visão multidimensional do construto, "instâncias" desses paradigmas coexistem em diferentes momentos e certamente estão entrelaçadas no cenário científico de hoje e ainda ancoradas numa tradição bem estabelecida da visão cognitivista que domina os esforços no campo há décadas.

Estudos e pesquisas sistematizadas (por exemplo, De MASI, 2003; FREIRE *et al.*, 2012 e NAKANO, 2005) permitem-nos afirmar que a partir da década de 90, pesquisadores deram início a trabalhos que buscam compreender as condições que influenciam a criatividade. Entre outros aspectos, o papel do contexto social tem recebido destaque nos estudos da criatividade; no entanto, a maioria deles ainda opta pela análise do processo criativo como individualizado e fragmentado. Apesar de o contexto social ser reconhecido por seu impacto sobre a criatividade, esta dimensão dos estudos tem progredido mais lentamente comparada à evolução dos estudos referidos à dimensão cognitiva e individual (GLĂVEANU; TANGGAARD, 2014; LONG, 2014).

No âmbito da produção teórica da psicologia social da criatividade, estudiosos lamentam a exclusividade do individual. Amabile (1983), por exemplo, apresentou a proposta de uma abordagem "psicossocial" da criatividade. Por sua vez, o ambiente criativo seria marcado pelo contexto que favorece a criatividade, a personalidade e o potencial criativo. Para ela, características ou traços individuais podem ser desenvolvidos ou bloqueados pela educação e meio cultural no qual a pessoa está

inserida. Deparamo-nos, assim, com uma proposta limitada por considerar instâncias externas ao indivíduo como fatores determinantes da criatividade.

Nakano *et al.* (2014) reconhecem a relevância do social para compreensão da criatividade, mas defendem que tratá-lo como influência externa não é suficiente. Lançam-nos uma inquietação: “O que continua inexplicado é por que certos indivíduos continuam a expressar sua arte ou seu talento mesmo diante de forças sociais repressivas ou proibições” (p. 138).

De maneira análoga, a produção científica sobre aprendizagem tem revelado uma orientação de abordagem cognitiva, individualizada e fragmentada. Fagali (2006) defende enfaticamente que os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem não podem ser reduzidos ou condicionados ao indivíduo como sistema isolado e fechado, em que se consideram os fatores psicossocioafetivos, cognitivos ou físicos, tomando-os separadamente. Segundo a autora, exige-se um aprofundamento em uma abordagem mais abrangente e menos reducionista, uma vez que ocorrem múltiplas condições de aprendizagem no ser humano.

Bispo e Mello (2012), justificados por uma análise de estudos nacionais elaborados no campo da aprendizagem ao longo de onze anos, defendem que a opção por assumir a aprendizagem de grupos, assim como das organizações, de modo semelhante à aprendizagem dos indivíduos, ou ainda, o entendimento da aprendizagem apenas como um processo operacional que só ocorre nas mentes dos indivíduos é, certamente, a constituição de um modelo sobre o tema que se tornou hegemônico no âmbito da produção científica brasileira. Ainda nesse viés, Cornejo Chávez e Redondo Rojo (2007) denunciam a falta de um modelo explicativo para além do meramente descritivo e organizador da evidência dos diversos aspectos influentes na aprendizagem escolar.

Precisamente, tratando-se da intersecção entre criatividade e aprendizagem, Mitjans Martínez (2006, 2007) alerta-nos sobre a pouca atenção concedida ao estudo da criatividade na aprendizagem se comparado às linhas de trabalho direcionadas a compreender os elementos inibidores e favorecedores da expressão da criatividade no contexto educativo e ao desenho e avaliação de estratégias para o seu desenvolvimento. De acordo com Mitjans Martínez (2008a), os estudos que contemplam a criatividade na aprendizagem ensejam principalmente a caracterização

dos alunos criativos, as representações dos professores sobre a criatividade dos alunos e as representações dos alunos a respeito da sua própria criatividade.

Essa pouca adesão ao investimento na interface entre os campos de estudo da criatividade e da aprendizagem também é encontrada nos resultados da investigação realizada por Silva, Fadel e Wechsler (2013) ao tentarem identificar as características da produção científica brasileira em criatividade e educação, a partir da análise das teses e dissertações realizadas entre os anos 1990-2010 na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados demonstraram a existência de 86 pesquisas, sendo 65 de mestrado e 21 de doutorado. Existe concentração dos trabalhos nas áreas da educação (55,81%) e da Psicologia (15,12%). A temática mais estudada foi criatividade no ensino (31,40%), seguido da criatividade do professor (25,58%).

A propósito, ao estudo da criatividade na aprendizagem, agregam-se estudos sobre aprendizagem criativa. Na educação escolar, Beineke (2014) destaca que a aprendizagem criativa vai muito além da criação e do prazer. Passa principalmente pela compreensão do próprio processo de aprendizagem e como esse se dá para o aprendiz e demais envolvidos.

Seymour Papert (1928-2016), matemático e professor sul-africano, foi um dos precursores no estudo da aprendizagem criativa dentro de uma abordagem construcionista. Nessa mesma linha, Resnick (2014) destaca a importância da valorização dos 4 Ps da aprendizagem criativa (Projetos, Parcerias, Paixão e Pensar brincando) como estratégias envolventes para trabalhar com temas e conteúdo – escolares ou não - de forma motivadora e instigante para os alunos, colocando-os no centro do processo educativo, proporcionando condições para que planejem, criem, testem, em situações reais do cotidiano, atuando de forma ativa perante os problemas sociais e as temáticas que as envolvem.

Mobilizada por avançar numa nova compreensão da criatividade na aprendizagem, incluso aprendizagem criativa como uma forma de aprender diferenciada das formas de aprendizagem comuns no âmbito escolar, Mitjans Martínez (2006, 2009a, 2012a, 2012b) vem se debruçando junto aos seus orientandos numa linha de pesquisa sobre esse construto.

Tal linha de pesquisa tem sua consistência na delimitação teórica da Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (2003, 2005, 2012a) que concebe a

subjetividade numa nova definição ontológica<sup>1</sup> dos fenômenos humanos, sociais e individuais, trazendo à luz o caráter simbólico-emocional desses. Sob um marco cultural-histórico, também elaborada por ele, a análise da complexidade subjetiva é fundamentada na Epistemologia Qualitativa (expressão epistêmica da investigação científica).

Essa base teórica e epistemológica foi lançada com o objetivo de ultrapassar uma visão fragmentada e de causa e efeito nesse campo de investigação, pois permite assumir uma nova compreensão conceitual da subjetividade. É uma promissora maneira de produzir conhecimento, diferenciada das tendências que ainda não superaram completamente a lógica descritiva, objetiva e linear de produzir conhecimento.

Pontualmente, dentro dessa perspectiva, a criatividade na aprendizagem passa a ser reconhecida como processo subjetivo complexo, com preocupação exponencial pela compreensão da aprendizagem criativa, tendo em vista a produção criativa do aprendiz e a mobilização subjetiva nela implicada (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a, 2012b). A presente investigação está inserida nessa linha de análise e temos a pretensão de avançar em contribuições, comprometendo-nos com o objetivo geral de **compreender como a subjetividade social da sala de aula participa da criatividade na aprendizagem.**

Assumir a Teoria da Subjetividade para o estudo da criatividade na aprendizagem implica considerar a indissociabilidade entre indivíduo e social; romper com a ideia de um indivíduo universal a-histórico; considerar a dimensão singular da produção humana e, ao mesmo tempo, questionar qualquer forma de causalidade linear que possa explicar a produção subjetiva como mero efeito do social.

Possibilita gerar novas zonas de inteligibilidade da *psique* humana a respeito das produções subjetivas nos diversos espaços sociais. Este aspecto a diferencia do essencialismo de uma representação da subjetividade associada às diversas correntes do pensamento psicológico que aponta para um “sujeito” substancializado e cristalizado em uma dimensão intrapsíquica e acrescenta a produção simbólico-emocional humana sobre o mundo vivido, qualidade presente em todos os processos humanos. Ademais, conforme González Rey (2015), uma diferença fundamental entre

---

<sup>1</sup>Ontologia, em conformidade com González Rey (2007), é concebida neste trabalho como a qualidade específica de um domínio de conhecimento, definido *por* e *em* nossas práticas.

a teoria das representações sociais, o construcionismo social e a Teoria da Subjetividade desde uma abordagem cultural-histórica, é o lugar central que esta última atribui ao sujeito e às suas configurações subjetivas<sup>2</sup>.

Desse modo, podemos afirmar que o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a presente investigação reside em tomar a sala de aula e outros contextos que podem aparecer em sua relevância nas configurações subjetivas do aprendiz. Isto permite gerar visibilidade da organização de múltiplas produções simbólico-emocionais de diferentes níveis em um espaço social, imbricadas na ação de aprender criativamente em indivíduos que partilham de um mesmo espaço, no mesmo tempo histórico de uma instituição educativa.

Temos razões de natureza teórica, pessoal e prática que justifiquem nosso objetivo de compreender como a subjetividade social da sala de aula participa da criatividade na aprendizagem. Antes de precisar essas razões, destacamos **três eixos de delineamentos teóricos** já abertos por estudos nas perspectivas de Mitjans Martínez e González Rey, dentro dos quais este trabalho se situa:

1) *Nova compreensão do social para o estudo da criatividade*;

A análise das tendências da produção científica sobre o lugar do social na criatividade, composição do primeiro capítulo desse trabalho, permite-nos afirmar que o social ocupa um importante lugar na criatividade desde diferentes posições teóricas. Contudo, na maioria delas, o social aparece externo ao criador. A perspectiva aqui assumida ultrapassa a consideração das “características objetivas” e adaptativas dos espaços sociais. Ao pensar o social na criatividade, articula de maneira orgânica o social e o subjetivo, permitindo expressar a complexidade dos processos investigados, nas suas múltiplas configurações sociais e individuais. Essa visão pode ser encontrada, por exemplo, nas pesquisas de Almeida (2015); Amaral (2011); Hoyer (2010); Mozzer (2008); Muniz (2015) e Veloso (2010).

Portanto, engajamo-nos dentro de uma proposta que vai além do já definido para o social na criatividade. Resulta na consideração de uma imbricação recíproca entre o simbólico e o emocional sem que um seja a causa de aparição do outro (GONZÁLEZ REY, 2011b). Assim, **o avanço dessa nova compreensão do social para o estudo da criatividade é considerá-lo como constituído no indivíduo a**

---

<sup>2</sup> “Sujeito” e “configurações subjetivas” são categorias da Teoria da Subjetividade a serem tratadas com mais profundidade na seção 2.1.1, intitulada “Categorias da Teoria”.



**partir de seus processos de subjetivação, ultrapassando a visão de externalidade conferida ao social.**

*2) Nova compreensão do social para o estudo da aprendizagem;*

Os estudos no campo da aprendizagem, de maneira geral, atribuem especial ênfase aos processos operacionais, com ênfase nos aspectos cognitivos. Conferem análises, sobretudo, no que tem a ver com aspectos individuais, relacionais e culturais.

Para Mitjás Martínez, Tacca e Tunes (2006), compreender o funcionamento do social na organização subjetiva do aprendiz implica reconhecer que o caráter social do processo de aprendizagem se expressa de múltiplas formas vinculadas, quais sejam: a) a natureza dos conteúdos e as habilidades, constituídos socialmente e participantes da orientação das ações do aprendiz; b) posições diferenciadas ocupadas pelo aprendiz nas situações pedagógicas essencialmente relacionais (como a relação com professores e colegas); c) representações sociais dominantes sobre o aprender e as exigências colocadas na relação pedagógica; d) o papel do outro que intencionalmente se propõe a ensinar; e e) a emocionalidade que caracteriza cada um dos espaços relacionais de aprendizagem.

Essa compreensão da qual compartilhamos é sustentada pelos estudos da subjetividade desenvolvidos por González Rey, cujas categorias revelam **um aprendiz que emerge em função de uma constituição subjetiva formada para além do elemento intelectual, mas decorrente de uma trama integrada por vários aspectos do campo emocional e relacional** (SCOZ; TACCA; CASTANHO, 2012). De algum modo, isso está expresso nos trabalhos de Bezerra (2014); Cardinali (2006); Rossato (2009) e Souza (2015).

*3) Apontamentos da relação entre subjetividade social e aprendizagem.*

Sob a mesma abordagem teórica adotada para este trabalho, a categoria subjetividade social tem sido contemplada em pesquisas científicas. Temos como exemplos: Albuquerque (2005); Campolina (2012); Carvalho (2018); Martins (2015); Santos (2010); Santos e Mitjás Martínez (2016); Teles e Loyola (1999). Essas pesquisas discutem questões teóricas relevantes relativas à subjetividade social no âmbito da instituição educativa, o que já representa um grande avanço nos estudos realizados nesse contexto, e vão muito além de questões instrumentais e funcionais

das instituições escolares. Permitem repensar as relações na escola para além das relações visíveis do ensinar e aprender, dos conteúdos curriculares e das avaliações desses conteúdos, das relações burocráticas, administrativas, dentre outras.

Almeida (2015) e Muniz (2015), mesmo não tendo a subjetividade social como foco de investigação, encontraram na configuração subjetiva da ação de aprender um campo fértil para o estudo da subjetividade social. Portanto, é uma direção de pesquisa relativamente pouco trabalhada nos estudos que concedem atenção à subjetividade social desde a perspectiva de González Rey, porém tem indícios de ser uma categoria promissora para a superação de entraves estabelecidos por perspectivas psicológicas e sociológicas no campo de estudos da aprendizagem.

Tais delineamentos teóricos nos permitiram encontrar a **principal justificativa teórica** que concebe novidade e valor a esta investigação, aliada a contribuições para a linha de estudos da criatividade na aprendizagem como expressão da subjetividade: **avança na compreensão da criatividade na aprendizagem com enfoque na participação da subjetividade social da sala de aula.**

Existem interessantes estudos sobre a aprendizagem criativa como um tipo específico de aprendizagem, por exemplo, Amaral (2006, 2011), Almeida (2015), Muniz (2015) e Oliveira, C.T. (2010); que atendem o pressuposto de que, para permitir a consecução de estratégias e mecanismos de intervenção efetivos no desenvolvimento de qualquer processo, “requer-se uma representação a mais clara possível acerca de quais são os elementos constitutivos e suas formas de funcionamento” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a, p.87). Compreender os mecanismos de constituição das configurações associadas à criatividade é um desafio para a elaboração teórica da subjetividade e constitui importante direção de pesquisa.

A diferença entre os estudos já existentes na área da criatividade na aprendizagem e o vigente está essencialmente no sistema configuracional e gerador escolhido para análise. O estudo da aprendizagem criativa, conforme compreendida por Mitjás Martínez, tem sido realizado basicamente pela compreensão de configurações subjetivas da subjetividade individual. Como já dito anteriormente, nos estudos de Almeida (2015) e Muniz (2015) a subjetividade social aparece em aspectos constituintes da configuração criativa da ação de aprender, porém não como aspecto fulcral de análise.

Nesta investigação, os aspectos constitutivos e as explicações para as formas de expressão da criatividade na aprendizagem terão em conta a subjetividade social da sala de aula configurada em suas imbricações nas subjetividades individuais dos participantes. Portanto, avançaremos na compreensão desse tipo complexo de aprendizagem ao focar uma instância subjetiva ainda não estudada a fundo. Daremos destaque à categoria subjetividade social por permitir produzir inteligibilidade sobre a imbricação constitutiva de uma constelação de aspectos multidimensionais, insubordinados à razão humana e que, por tensos movimentos, são (re) elaborados de forma diferente em um sistema subjetivo de ambos os níveis: individual e social.

Igualmente, Mitjás Martínez e González Rey (2006) esclarecem que a especificidade do conceito de subjetividade social permite gerar valor heurístico sobre as complexas e ocultas configurações subjetivas que podem implicar diversos fatores associados a fenômenos sociais. Por detrás de fatores sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento, códigos morais institucionais, comportamentos institucionalizados, códigos emocionais de relação, linguagem, discursos, crenças, representações sociais; podem estar, por exemplo: relações de poder, processos de marginalização, formas de organização e diferenças socioeconômicas. Aspectos estes subjetivamente configurados nos espaços sociais.

Desenvolver um foco de análise sobre a subjetividade social envolvida nos processos de constituição da aprendizagem criativa, até então investigada essencialmente sob a ótica da subjetividade individual, justifica o caráter inédito desta pesquisa por encontrar importantes aspectos subjetivos que tomam parte nesse tipo de aprendizagem, oriundos da subjetividade social de um espaço educativo, permitindo demonstrar condições subjetivas individuais relacionadas às condições subjetivas de contextos de inserção e atuação.

Imbuídos dessas considerações, torna-se possível salientar que a tessitura desta investigação proporciona várias contribuições para suas três frentes (criatividade, aprendizagem e subjetividade) em suas articulações. Com efeito, nesta direção venho investindo meus interesses acadêmicos que, vinculados ao exercício do magistério em licenciaturas, consubstanciam-se no empreendimento desta pesquisa, revelada como uma das etapas mais desafiadoras da minha experiência como pesquisadora na linha de estudos da criatividade na aprendizagem.

Tal entendimento já nos confere uma justificativa de **caráter pessoal**, também perpassada por razões profissionais, a qual retoma minhas produções acadêmicas desde a graduação. Naquela etapa, o trabalho final de curso intitulado “O aluno criativo: concepções dos professores de escolas inovadoras” (OLIVEIRA, C.T. 2006) permitiu perceber que as formas diferentes de pensar e agir dos alunos ocupam lugar central na concepção dos professores e os aspectos afetivos e motivacionais ficam relegados a um segundo plano.

Na ocasião do mestrado, o trabalho de dissertação (OLIVEIRA, C.T. 2010) esteve orientado a compreender as articulações entre a subjetividade individual e as estratégias de aprendizagem em estudantes criativos do ensino superior. Para isso, busquei alguns dos principais aspectos da subjetividade individual dos estudantes pesquisados, especialmente aqueles envolvidos no processo de aprender, além de identificar e caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. A análise dos resultados obtidos permitiu afirmar que: a) a criatividade na aprendizagem constitui uma expressão de complexas articulações entre recursos subjetivos e operacionais; b) os alunos criativos expressam uma aprendizagem autorregulada; c) os recursos subjetivos funcionam como mecanismos reguladores das estratégias para aprender; e d) o caráter singular do conjunto de recursos subjetivos se reflete no conjunto de recursos operacionais.

A investigação realizada apontou alguns desdobramentos para trabalhos futuros dentre os quais podemos destacar dois deles, incorporados, em parte, nas motivações desta pesquisa: 1) compreender como a subjetividade social e os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem criativa estão articulados a aspectos operacionais do processo de aprender e 2) ampliação do estudo com estudantes criativos de outros cursos e/ou com estudantes que não sejam considerados, necessariamente, com alto nível de criatividade.

Entre o período de egresso do mestrado e ingresso no doutorado em Educação, a experiência singular como docente no Instituto Federal de Brasília (IFB) desde 2012, aliada aos desdobramentos das investigações acadêmicas, mobilizou-me a realçar uma nova direção de análise ainda não identificada para a linha de estudos da criatividade na aprendizagem como expressão subjetiva, o que me levou a comungar da categoria subjetividade social.

Percebi ser uma categoria promissora para dar conta, em grande medida, da compreensão de como ocorre a integração de múltiplos aspectos da subjetividade, que se expressam de maneiras diversas na criatividade na aprendizagem. Desta feita, esta pesquisa dá continuidade à trajetória de investigações que venho desenvolvendo e sobrepõe-se significativamente ao focar uma categoria ainda muito pouco estudada nas pesquisas sobre criatividade na aprendizagem.

Radicadas nessas considerações, inúmeras inquietações proeminentes surgiram e algumas delas participam como questões-chave e subjacentes ao empreendimento e consolidação desta pesquisa. Elenco as principais: Como a organização subjetiva de espaços sociais de uma instituição educativa se expressa em processos complexos como a criatividade na aprendizagem? Que aspectos da subjetividade social dominante dessa instituição adquirem sentido e significação na realidade micro da sala de aula? Como espaços sociais educativos são subjetivados pelos estudantes? Que recursos subjetivos de diferentes espaços sociais se tornam proeminentes para a criatividade na aprendizagem?

Tantos questionamentos me evidenciaram um conjunto de lacunas e interesses que justificam, mais uma vez, a necessidade de avançar na teorização da criatividade na aprendizagem como expressão subjetiva, especialmente aprofundando em aspectos oriundos dos espaços sociais de ação.

Nossa investigação ainda se justifica no âmbito **prático e social**. Explicar como os espaços sociais participam da aprendizagem criativa ganha importância no aprimoramento de práticas pedagógicas que geralmente não partem dessa compreensão para suas intencionalidades. Professores e gestores de instituições educativas, muitas vezes, ao desconhecerem a maneira pela qual a configuração de contextos sociais exerce influência na aprendizagem, ficam limitados a um enfoque essencialmente individual da aprendizagem.

Desde essa ordem, outra justificativa diz respeito a uma questão pouco considerada quando se trata de desenhar estratégias intencionais para contribuir com o desenvolvimento da criatividade na aprendizagem: o caráter altamente singular do sujeito, suas configurações subjetivas e dos contextos conjunturais de sua ação. Resulta comum, pensar em ações estandardizadas no âmbito escolar sem privilegiar a singularidade subjetiva tanto dos estudantes, como dos diferentes espaços sociais das salas de aulas.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao diálogo com estudos que se aproximam de nossa temática. Numa primeira seção, apresentamos e discutimos as principais tendências da produção científica sobre a compreensão do social na criatividade. São elencadas três tendências com abrangência das dimensões: relacional, contextual macro e micro e, subjetiva. Na segunda seção, exploramos um recorte da produção científica sobre a compreensão do social na aprendizagem escolar para a qual se destacaram as interações e relações sociais da sala de aula. Fechamos o primeiro capítulo com a exploração dos limites e novas possibilidades de compreensão do social em ambas as áreas de estudos: criatividade e aprendizagem.

No segundo capítulo abarcamos o universo conceitual da Teoria da Subjetividade de González Rey. Destacamos um tópico para tratar mais especificamente sobre a categoria subjetividade social, no que diz respeito ao seu percurso de elaboração e como vem sendo utilizada nos estudos científicos. Pautadas nessa teoria, estão apresentadas e discutidas, na segunda seção deste segundo capítulo, a criatividade e a aprendizagem com destaque para as contribuições de Mitjans Martínez para os estudos sobre criatividade na aprendizagem.

Posteriormente, no terceiro capítulo, contemplamos princípios basilares da Epistemologia Qualitativa em suas articulações com a presente pesquisa científica e a metodologia construtivo-interpretativa. Tratamos dos objetivos de caráter geral e específicos, realizamos uma breve apresentação do contexto investigado e traçamos as etapas e instrumentos da pesquisa de campo.

O quarto capítulo é composto por dois eixos de produção do processo construtivo-interpretativo. O primeiro corresponde às expressões da subjetividade social da sala de aula e, o segundo, evidencia a configuração da ação de aprender criativamente ao trazer sentidos subjetivos oriundos da trajetória de vida configurados na ação de aprender de um dos participantes e aqueles produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma investigada. Para tanto, construímos indicadores e formulamos hipóteses, atentando-nos para os princípios da epistemologia qualitativa.

Reservamos o quinto capítulo para uma síntese conclusiva da produção teórica com ênfase na tese; e no sexto capítulo abarcamos as considerações finais

apontando dificuldades e sugestões para pesquisas futuras, além de possíveis decorrências práticas dessa investigação.

# 1 COMPREENSÃO DO SOCIAL NA CRIATIVIDADE E NA APRENDIZAGEM: TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

## 1.1 O social na criatividade

No início da proliferação de seus estudos, a criatividade foi marcada por características relacionadas à capacidade, estilo de pensamento ou qualidade da pessoa. Posteriormente, a dimensão social ganhou força em sua abordagem. Para isso, contribuíram novos modelos teóricos e estudos surgidos na década de 1970 com a psicologia cognitiva e, especialmente na década de 1980 em diante, com a preponderância da visão sistêmica da criatividade (FLEITH, 2001). Com efeito, o exame das interferências do contexto social no processo criativo ganhou importância, abrindo-se para outros fatores (como os culturais e históricos) no desenvolvimento da expressão criativa.

Resolvemos, portanto, caracterizar e analisar as tendências de grupos de trabalhos, tentando mostrar, fundamentalmente, **como o social é compreendido nos estudos da criatividade**. Identificamos pesquisas que deixam marcas notáveis sobre como compreendem essa dimensão na criatividade. Em contrapartida, também encontramos pesquisas nas quais ela aparece muito subjacentemente.

A revisão bibliográfica realizada considerou o período de 1980 a 2016. Nas consultas à base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, SCIELO, PePSIC, Google Acadêmico, periódicos tais como *Creativity Research Journal*, *The Journal of Creative Behavior*, *Thinking Skills and Creativity*, e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD utilizamos, inicialmente como expressão descritora, “o social na criatividade” em português, inglês e espanhol.

No resultado da busca, apareceram mais de quatrocentos trabalhos contendo uma das palavras, o que dificultou encontrar pesquisas com foco nessa temática. No entanto, a leitura panorâmica dos resumos dos achados concedeu-nos algumas pistas para o refinamento e categorização daqueles mais diretamente relacionados à nossa temática, visto que:

a) O social geralmente aparece junto a outras dimensões (como o cognitivo e o afetivo), o que pode representar o caráter sistêmico da criatividade, porém muitas vezes é apenas citado, não sendo tomado como foco nas pesquisas;



b) O social é também referenciado como ambiente, clima, cultura organizacional, espaço, contexto, fator, dimensão ou variável. Isso evidencia a necessidade de pesquisas que contribuam com uma revisão histórica e conceitual sobre a perspectiva do social, até porque essa identificação nos conduziu a caracterizar esses termos como circunscritos em seus cruzamentos com a criatividade. Mesmo tendo sentidos diversos, julgamos aproximarem-se de alguma maneira da categoria evidenciada. Além disso, contribuíram significativamente para a análise aqui empreendida.

c) Grande parte da produção científica identificada trata da *influência* do contexto social (organizacional, escolar ou familiar) na criatividade, o que pode estar intrinsecamente relacionado à busca da psicologia cognitiva pela influência do contexto no desenvolvimento humano, como nos revelou Fleith (2001).

Das produções nacionais, selecionamos e analisamos trinta e cinco. Como as produções internacionais no assunto são em número bem maior se comparado às nacionais, limitamos as análises a quarenta desses materiais, com datas de publicação mais recentes. Para o total de setenta e cinco materiais analisados, 75% são artigos e capítulos de livros e 25% são teses e dissertações.

A análise desses trabalhos nos permitiu destacar três grandes tendências de compreensão do social na criatividade: dimensão relacional; dimensão contextual macro e micro; e, dimensão subjetiva. Logo a seguir, cada uma das tendências será apresentada com respectivas análises.

### **1.1.1 Dimensão relacional**

Neste grupo sumarizamos duas vertentes de trabalhos que abordam o social na criatividade compreendendo-o como dimensão relacional. Uma delas chama a atenção para alguém que confere julgamentos do que vem a ser criativo ou não a um determinado campo. A outra enfoca o apoio de alguém no processo criativo ao proporcionar segurança emocional e, em contrapartida, outro alguém com exigências geradoras de inibição da criatividade.

#### *1.1.1.1 O outro quem julga*

Este subgrupo concede atenção ao julgamento das outras pessoas, conforme preconiza Csikszentmihalyi (1998). Segundo o teórico, os resultados criativos não

existem sem a interferência de outros fatores, como conhecimentos subjacentes às respectivas áreas (domínio), uma rede social e intelectual que os estimule às descobertas, mecanismos sociais que reconheçam e difundam as inovações (campo). Nessa compreensão, dizer, por exemplo, que a relatividade é uma invenção de Einstein é como dizer que a faísca é responsável pelo fogo. A faísca é necessária, mas sem a ação do oxigênio e da lenha, não haveria chama.

A criatividade pessoal pode ajudar a gerar a novidade que modifica certo campo, mas não é uma condição suficiente nem necessária para ele, na direção de garantir acréscimos reconhecidos em determinados domínios. Em certas situações, quem julga a criatividade passa a ter mais evidência no cenário das inovações se comparado a quem a experimenta e propõe novas ideias e produtos (CSIKSZENTMIHALYI, 1998).

Como contribuição, Camacho e Paulus (1995) pesquisaram a preocupação do julgamento pelos outros como inibidor da criatividade em grupo, comparando a criatividade individual e a criatividade grupal. Os pesquisadores evidenciaram que não há diferença no desempenho da geração individual de ideias entre pessoas que têm preocupação em ser julgadas por outros e da geração de ideias entre aquelas que não têm essa preocupação. Entretanto, o desempenho na geração de ideias em grupo com indivíduos que temem o julgamento de outros é inferior ao do grupo que não possui esse tipo de inquietude.

Estudos como os de Hocevar; Bachelor (1989) e Piirto (1999), também são exemplos de trabalhos que trazem o aspecto do julgamento quando tratam a respeito das diferentes modalidades para as medidas de criatividade. O problema mais destacado nesse campo de estudos é a análise da fidedignidade no julgamento. Os autores que examinaram a fidedignidade e validade de instrumentos, como Cropley (2005), apontam resultados inconsistentes em pesquisas realizadas e a dificuldade na seleção de critérios. Isso denota a necessidade de maior atenção na realização de instrumentos com objetivos de julgar a produção criativa.

Para além desse aspecto, vemos com preocupação duas compreensões a respeito do lugar do outro que julga a produção/ação criativa: o julgamento torna-se determinante na valoração da criatividade e esse outro aparece fora de um vínculo relacional com o sujeito, sendo considerado mais um elemento ou parte do contexto. Em nossa compreensão, o outro constitui-se parte significativa nos sistemas

relacionais de um indivíduo quando contribuir para a emergência de sentidos subjetivos nas ações produzidas por ele (GONZALEZ REY, 1995; TACCA, 2006b).

O vínculo não deve ser considerado apenas perceptivo ou condicionado ao julgamento. Dessa maneira, o social na criatividade não aparece qualitativamente, pois o outro não está destacado enquanto constituinte e constituído no interjogo da relação dialética. Vale pontuar que a criatividade não é definida pelos outros, senão na relação social do sujeito com esses outros (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

#### *1.1.2.2 O outro em condição de apoiador ou inibidor*

Valendo-se da força e do campo fértil da Psicologia Cognitivista, a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1994) conquistou espaço ao destacar uma diversidade de aspectos, inclusive contributos para a compreensão da criatividade. O autor teve a oportunidade de realizar diversos estudos com pessoas criativas e aponta algumas características interessantes que expressam algo em comum entre essas pessoas:

Os indivíduos criativos são dotados de muita energia e são extremamente exigentes consigo e com os outros; conservam traços de sua infância e tendem a se marginalizar; podem ser extremamente egoístas, egocêntricos, intolerantes, estúpidos, obstinados e altamente capazes de ignorar convenções (GARDNER, 1994, p. 78).

Outra característica relevante encontrada por ele é a necessidade de apoio; tanto de alguém que possa entender as conquistas ou criações, quanto de alguém que possa proporcionar segurança emocional. Gardner (1994) defende que as pessoas criativas não expressam uma inteligência fora do comum e sim uma inteligência singular restrita a determinados domínios. As inteligências múltiplas se consolidaram como espinha dorsal de sua teoria e orquestram vários estudos no campo da criatividade.

Essa ideia de apoio ou inibição pelo outro na criatividade, também se expressa em trabalhos como os de Amabile (1989, 1996), quando sugere alternativas de estimulação da criatividade em sala de aula ou no ambiente de trabalho: encorajar autonomia do indivíduo, evitando controle excessivo e respeitando a individualidade de cada um; cultivar a autonomia e independência enfatizando valores ao invés de regras; ressaltar as realizações ao invés de notas ou prêmios; enfatizar o prazer no ato de aprender; evitar situações de competição; expor os indivíduos a experiências que possam estimular sua criatividade; encorajar comportamentos de questionamento

e curiosidade; usar *feedback* informativo; dar aos indivíduos opções de escolha; e apresentar pessoas criativas como modelos.

Na esteira desse pensamento, existem algumas pesquisas que contemplam a criatividade e as relações sociais da sala de aula, como a relação professor-aluno (GONTIJO, 2007; LIBÓRIO, 2009; LIBÓRIO; NEVES, 2015; MARIANI; ALENCAR, 2005). De maneira geral, a vasta literatura sobre as relações sociais na sala de aula tem a análise dos processos de ensino e aprendizagem como principal ponto de partida e, a criatividade, muitas vezes, passa despercebida. Além disso, grande parte dessas pesquisas inclina-se para uma análise objetiva do comportamento social, desconsiderando a articulação entre vários níveis de complexidade social das relações, todos se influenciando mutuamente.

O simples exame da dinâmica da sala de aula para desvendar comportamentos e formas de comunicação que favoreçam ou não a atividade criativa, resulta apartar-se da compreensão de importantes expressões subjetivas atreladas a normas, crenças, valores, cooperação, competição, individualismo e papéis sociais vinculados à instituição e que estão aí implicados.

Nesse ínterim, também percebemos uma forte tendência a apresentar o “outro” essencialmente no plano simbólico. Esse outro não é destacado na sua qualidade cultural, relacional ou social. Para Mitjás Martínez (2004) a partir da perspectiva histórico-cultural, o social na criatividade se expressa no mínimo em duas dimensões: numa dimensão social mais geral configurada por instituições, normas, códigos morais e de relação, diferentes climas dominantes, etc. e numa dimensão relacional cujos aspectos culturais aparecem configurados nos espaços produzidos pelos sujeitos em relação.

O outro, em condição de apoiador/favorecedor ou inibidor da criatividade tem sido apresentado, mais uma vez, funcionando “de modo extrínseco”, como agente parte de um meio externo onde o indivíduo se desenvolve. Em contraposição, concordamos com Mitjás Martínez (2004) quando defende esse outro como concorrente na relação dialética complexa entre o sujeito e os espaços sociais, podendo se apresentar de formas diversas no nível subjetivo. Posturas consideradas como barreiras à criatividade podem se constituir em desafios a serem vencidos.

Desta feita, percebemos uma “anulação” de um sujeito, tanto na sua individualidade, como constituído nas relações sociais e dessas mesmas relações

sociais enquanto espaços de constituição subjetiva. A nosso modo de ver, os outros participam de diversas formas e simultaneamente de diferentes âmbitos sociais de constituição de subjetividade; por exemplo, incentivando, estimulando, provocando e valorizando a ação criativa. Consequentemente geram o espaço social no qual a define.

Se a educação ocorre em um espaço dito social, entendendo o conceito de espaço social como o proposto por Bourdieu (2001) como espaço onde ocorrem relações, as quais existem independentemente da consciência ou das vontades individuais entre posições que se definem umas em relação às outras, poder-se-ia então concluir que o espaço social, o qual a escola faz parte, constitui um espaço de diferenças, já que é composto por indivíduos com subjetividades próprias, grupos com características e interesses diferenciados.

Professores, com muita frequência, preocupam-se essencialmente com atividades supostamente favoráveis ao desenvolvimento da criatividade, sem ter em conta que a atividade não funciona fora de um sistema relacional na qual se insere. O desenho de atividades interessantes não é o suficiente. O desafio é favorecer a produção de vivências emocionais que, junto a outros elementos, mobilizam o desenvolvimento dos recursos desejados para a expressão criativa.

### **1.1.2 Dimensão contextual macro e micro**

Nesta tendência estão inclusos trabalhos concentrados em contextos de nível macrossocial (abrange países) e microssocial (circunscrito às escolas, salas de aula, lar familiar, local de trabalho), concebidos como influências marcantes na criatividade.

A linha de investigação que retrata contextos macrossociais abrange um conjunto compartilhado de crenças, valores, ideologias, costumes, conhecimentos, estilos de vida, recursos materiais; interagindo com a criatividade de um povo ou nação. Dentre esses trabalhos, encontram-se: Arieti (1976); Bazán, Larraín, González (2004); Craft (2007); Fernández, Fernández *et al.* (2012); Prabhu, Sutton e Sauser (2008); Strom e Strom (2002). Compondo esta mesma linha, destaca-se o trabalho de Beltramo, Mason e Paul (2004); pela comparação entre aspectos das culturas ocidentais e orientais relativos à criatividade, ressaltando a harmonia coletiva do Oriente como forte oposição ao individualismo do Ocidente.

Em contrapartida, pesquisadores como Martin, Allwood e Hemlin (2004) defendem não existir uma cultura ideal para o desenvolvimento da criatividade, e que países diferentes podem necessitar de apostar em aspectos diversos, conforme a sua situação - enquanto alguns se beneficiam por maior abertura e flexibilidade, outros necessitam focar na criatividade.

Valendo-se dessa compreensão e ainda dentro dessa linha de pensamento, encontramos um interessante resultado no trabalho desenvolvido por Nakano *et al.* (2014). Foi investigada a influência do contexto no desempenho criativo de crianças e adolescentes numa amostra composta por 1.250 estudantes provenientes das cinco regiões do Brasil (250 de cada uma). Os resultados apontaram para a existência de diferenças regionais em todos os fatores avaliados, assim como na maior parte das características criativas avaliadas. As autoras concluíram que a combinação de características de personalidade associadas à criatividade e a aspectos contextuais pode influenciar a produção criativa dos estudantes.

Os contextos microssociais dizem respeito aos papéis sociais vivenciados pela pessoa num contexto com características físicas e simbólicas particulares, que permitem ou inibem a criatividade. Como exemplo, é possível citar a família, a escola ou o local de trabalho (RUNCO, 2007). É exatamente nesses três âmbitos que se concentram os estudos dessa subárea, caracterizados por uma discussão marcada pelas situações e circunstâncias mais ou menos propícias à expressão criativa e por posições tênues em função dos resultados bastante contraditórios.

Como representações contributivas da abordagem múltipla da criatividade nas pesquisas que se atentam para o contexto familiar, demonstrando correlações positivas entre o clima familiar e a criatividade, estão os trabalhos de Alencar (2010); Chagas e Fleith (2012); Esquivel e Hodes (2003); e Virgolim (2007, 2016). Também com significativas contribuições para a área, a pesquisa de Mumford e Gustafson (1988) defende que lares com características repressoras, assim como menos repressoras, parecem não contribuir para o desenvolvimento da expressão criativa. Estes autores afirmam que ambientes propícios à expressão da criatividade são os ambientes mais estáveis que, simultaneamente, oferecem oscilações. Isso propõe flexibilidade às regras e hábitos das crianças.

Nesse ínterim, um conjunto de pesquisas vem demonstrando interesses pela criatividade na escola, especialmente o âmbito da sala de aula. Pertencentes a esse

conjunto, podemos citar as pesquisas de Fleith; Alencar (2005); Kaufman; Beghetto; Pourjalali (2011); Liborio (2009); Lima e Alencar (2014); Oliveira, E. (2007); Orozco *et al.* (2007); Virgolim (2001, 2007).

Apesar do crescente interesse pela criatividade nesses contextos, poucas tentativas têm sido feitas para avaliar a extensão dos aspectos caracterizados como influentes e, de maneira geral, são contextos considerados favorecedores ou inibidores da expressão criativa, analisados sumariamente pela percepção das pessoas.

Essa tendência de estudo, mesmo avançando na compreensão de aspectos culturais na criatividade, fica muito restrita a aspectos físicos (ambiente físico, tempo, recursos materiais e equipamentos referentes à execução do trabalho) e os valores interpessoais são pouco considerados. Percebemos portanto, em grande parte desses estudos, o reforço de que o contexto ou ambiente físico onde vive o indivíduo são responsáveis pela formação de uma personalidade criativa. Deste modo, a formação da personalidade criativa está diretamente relacionada com o contexto em que o indivíduo se encontra. Isso pode ser um grande equívoco. Desde nosso ponto de vista, os contextos (micro e macro) têm sua importância, porém não são determinantes para a criatividade.

### **1.1.3 Dimensão subjetiva**

Neste grupo, buscamos sumarizar estudos que compõem uma linha de investigação da criatividade numa perspectiva cultural-histórica do desenvolvimento humano baseada na Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2012b, 2017) que expressa o paradigma da complexidade. O social é apresentado como dimensão subjetiva, organizada simbólica e emocionalmente, numa configuração recursiva com o individual. Vinculada a esta perspectiva, está a concepção de criatividade elaborada por Mitjans Martínez, concebida como um processo da subjetividade que inclui o social na sua dimensão subjetiva.

A ênfase na integração do simbólico e emocional e na relação complexa e dinâmica entre o social e o individual são marcas distintivas desse grupo. A título de exemplificação, dentro da linha de pesquisa com interesse pela criatividade, está composto por estudos sobre: a expressão da criatividade infantil na atividade de

contar histórias e os aspectos subjetivos envolvidos nesta expressão (MOZZER, 2008); os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade dos alunos iniciantes (VELOSO, 2010); a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas (HOYER, 2010) e na criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita (MUNIZ; 2015); a constituição da aprendizagem criativa considerando os processos de desenvolvimento da subjetividade individual, tendo em vista os contextos de atuação e inter-relação do indivíduo (AMARAL, 2011); a configuração subjetiva da ação do aprender e formas de expressão da aprendizagem criativa em um contexto de educação não formal (ALMEIDA, 2015).

Para essa tendência, o social não pode ser considerado externo ao ser humano. Fundamenta-se num giro teórico com raiz na teoria da subjetividade elaborada por González Rey, permitindo reconhecer o caráter gerador desta mesma (a subjetividade) tanto na sua expressão individual quanto social. Nesta abordagem, o simbólico se integra com o emocional numa relação em que mutuamente se alimentam e se sustentam. Portanto, uma dialética particular entre o individual e o social é esboçada, evitando considerar o individual e o social como categorias dicotômicas e de fato excludentes.

Nesta pauta, as experiências ou características do contexto social não têm um valor objetivo associado de forma universal com a criatividade, ou seja, depende das formas de subjetivação desses espaços pelos indivíduos. Além disso, a subjetividade de diferentes espaços sociais está integrada por sentidos subjetivos, expressando-se especialmente por sistemas valorativos e de comunicação. Portanto, o social não aparece como um sistema externo de práticas e discursos simbólicos situados em contextos, sendo visto na sua dimensão subjetiva e como integrante da subjetividade individual. É exatamente nesta tendência que a presente investigação se encontra.



## **1.2 O social na aprendizagem escolar**

Com intenções muito próximas às do tópico anterior, trataremos da compreensão do social na aprendizagem escolar. Quanto à definição de aprendizagem escolar, valemo-nos do entendimento adotado por Mitjans Martínez, Tacca e Tunes (2006, p.117) para as quais é uma “aprendizagem própria da instituição escolar, na sua condição de instituição constituída para a transmissão da cultura elaborada pela humanidade”.

Para tanto, realizamos um recorte, dentro dessa temática, das abordagens mais recorrentes em livros, artigos, dissertações e teses produzidas nacional e internacionalmente desde o ano de 1970 até 2017. Uma tendência se destacou e se configurou nesta investigação como importante abordagem de análise, a saber: interações e relações sociais da sala de aula. Examinaremos essa tendência logo a seguir.

### **1.2.1 Enfoque nas interações e relações sociais da sala de aula**

Esta abordagem apresenta-se bem diversificada e uma das justificativas refere-se aos intensos debates que distanciam ou aproximam as definições de interação e relação social. Porém, a tendência da maioria dos estudos com foco no tema é atribuir à interação social um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, enquanto via de formação ou gênese das relações sociais. Assim, as relações sociais são formadas por um conjunto de interações, sendo diferenciadas essencialmente pela qualidade dessas interações.

Tal orientação é nutrida por autores (BANDURA, 2001; DOISE, 1983; DOISE; MUGNY, 1981; MARTI, 1994; SCHUBAUER-LEONI; PERRET-CLERMONT, 1997, entre outros) que entendem a interação social como causa do progresso cognitivo. Essa interpretação resultou na inclinação para o estudo do conflito sociocognitivo, por ocorrer na confrontação entre várias respostas antagônicas observadas, não só durante o processo de interação social entre crianças pertencentes a diferentes níveis de desenvolvimento, como também no processo de resolução de problemas, quando surgem pontos de vista opostos (MUGNY; GIROUD; DOISE, 1976).

A escola é um campo fértil, onde as relações sociais a todo tempo se evidenciam, seja por meio dos conflitos, oposições e do diálogo. O foco de análise, portanto, passou a priorizar o conflito, entendido como componente de extrema

importância nas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Dentre os pesquisadores que investiram nessa abordagem, salientamos: Doise (1983); Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975); Mugny, Doise e Perret-Clermont (1976). Os resultados obtidos nessas pesquisas indicam que a interação social produz efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, uma vez que as díades obtiveram resultados superiores à quando a pessoa trabalhava sozinha.

No contexto brasileiro, essa interpretação também aparece nos trabalhos de alguns autores como Bispo e Godoy (2012); Gudolle, Antonello e Flach (2012); Souza-Silva (2005); Souza-Silva e Schommer (2008). Entendem a aprendizagem como um resultado das interações entre pessoas em situações sociais específicas. Tais situações são interpretadas como a capacidade de adaptação a um ambiente físico e social. Passou-se, deste modo, da perspectiva que interpreta o desenvolvimento da aprendizagem como resultante basicamente da coordenação das estruturas e esquemas operatórios para a perspectiva psicossocial do desenvolvimento cognitivo, considerando a aprendizagem como resultante de coordenações de natureza social.

Desse modo, percebemos que as investigações no campo da aprendizagem têm proporcionado novas descobertas. O foco deixou de ser o individual ou o ambiente físico, deslocando-se para as relações sociais ocorridas em situações sociais específicas, considerando-se não só aspectos lógicos como também afetivos. Contudo, ainda percebemos estarem muito limitadas ao efeito da interação social no progresso cognitivo da pessoa e à explicação da “aprendizagem social” pela observação de comportamentos de outras pessoas, ou seja, às habilidades sociais. Além disso, a historicidade desses sujeitos é pouco considerada. Geralmente, o foco da interação é o momento da coleta de dados, isolando o indivíduo do resto de sua história e do contexto sócio-econômico-político em que está inserido.

Essas lacunas têm funcionado como fontes propulsoras de busca por outras perspectivas teóricas de base sociocultural construtivista (BRANCO, 2003; BRANCO *et al.*, 2004; COLL, 1990; COLL *et al.* 1995; VALSINER, 1994; WERTSCH, DEL RÍO; ÁLVAREZ, 1995) e histórico-cultural (BASSI e DUTRA, 2004; CONSOLO, 2006; DUARTE, 2001; FACCI, 2004; GASPARIN, 2002; 2008; HJORNE; VAN DER A; ABREU, G. de. (2012); RANGEL *et al.*, 2008; SZUNDY, 2007). Defendem a aprendizagem como produção entre as pessoas, como consequência da interação dos estudantes entre si e destes com os professores. Conforme os partidários do

enfoque sociocultural da aprendizagem, o fundamental não é a rede cognitiva, mas os formatos de interação social que origina as mudanças observadas em todos os níveis. O conhecimento é adquirido e mudado no marco de comunidades de aprendizagem.

Para Vigotsky (1987), a participação do outro social é crucial na apropriação do conhecimento. A pessoa aprende interativamente, e com isto surgem novas possibilidades em seu desenvolvimento. Vigotsky se referiu à importância da interação social, tendo defendido que o desenvolvimento do ser humano assenta, essencialmente, na interação estabelecida entre cada indivíduo e o contexto social a que pertence, especialmente durante a realização de qualquer atividade significativa. Ele apontou, como fatores determinantes para o desenvolvimento humano, o contato físico, emocional e social, estabelecido entre diferentes indivíduos de uma determinada cultura. Para ele, não só o indivíduo é influenciado e transformado pelo meio sociocultural do qual faz parte. Defende a existência de uma reciprocidade dialética de influência e transformação no processo de interação.

Não temos dúvida sobre o caráter fundamental das interações e relações sociais estabelecidas numa sala de aula. Esse contexto constitui-se de processos que vão além da ação técnico-pedagógica do professor e das atividades dos estudantes e as relações sociais configuram-se condição primeira da rede de aspectos que funcionam ou não para o sucesso na aprendizagem escolar. Justifica-se, portanto, o surgimento de novas formulações teóricas e empíricas sobre o tema.

A título de exemplificação, nos trabalhos de Bruner, Cole e Wechsler, os processos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser compreendidos como constituídos a partir da articulação de uma grande complexidade de elementos, os quais envolvem fatores ligados às singularidades da constituição pessoal, das interações e dos contextos socioculturais (REGO, 2011). Desde outra perspectiva, Buosi (2007); Cardinalli (2006); Gomes (2005); Scoz (2004) e Tacca (2006a, 2006b) reúnem argumentos para defender a importância da subjetividade implicada na relação do ensinar e do aprender. Fazem alusão à teoria da subjetividade elaborada por González Rey, esclarecendo categorias teóricas desenvolvidas por esse autor e compreendendo as relações sociais como subjetivamente configuradas nos diversos espaços onde o indivíduo atua.

Conforme Tacca (2006b), essa reflexão passa pela compreensão do sujeito que aprende, visto a partir de uma configuração subjetiva articulada com os espaços

sociais vividos e não só a partir de comportamentos ou aspectos meramente cognitivos. Ademais, a historicidade e os contextos nos quais o sujeito transita são considerados e o aprender ganha significação nas articulações feitas pelo sujeito no âmbito da tensão entre sua subjetividade individual e os espaços da subjetividade social. No âmbito escolar, a compreensão da história dessas articulações só poderá ser alcançada nas relações sociais firmadas nos processos de comunicação, os quais envolvem a utilização plena do diálogo e engendram os processos interativos.

Nessa direção, Vaz (2017) apresenta, em sua investigação, uma turma fortemente marcada pela constituição subjetiva da professora. As formas de a professora se relacionar com os alunos tinham como base suas escolhas pedagógicas, seu sistema de valores e crenças, suas concepções sobre aprendizagem e infância e suas produções subjetivas em relação a seus alunos. Além disso, as maneiras como a professora buscava conhecer seus alunos não estavam baseadas em ações específicas, mas na transformação da sala de aula em um espaço relacional, aberto ao diálogo e que abria espaço para o envolvimento emocional dos alunos e para eles se posicionarem como sujeitos.

Oliveira, A. M. (2017), ao focalizar a dimensão subjetiva do desenvolvimento e as relações humanas em sala de aula, também contribui por evidenciar a participação das relações afetuosas e dialógicas entre a pesquisadora, crianças e professora na sala de aula. Nessa pesquisa foi possível compreender os diferentes posicionamentos dos participantes, os quais passaram a ser ativos, conquistaram espaço na sala de aula e estabeleceram amizades, engajando-se nas atividades propostas, com significativo avanço em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

A perspectiva dessas investigações, embasada na Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, apresenta uma promissora reflexão para estudos que abrigam a dimensão social no processo de aprendizagem, por mostrar a necessidade de se ampliar as discussões sobre a dimensão subjetiva que constitui espaços sociais como o da sala de aula.

### 1.3 O social na criatividade e aprendizagem: limites e possibilidades

O social<sup>3</sup> tem suscitado, indubitavelmente, a atenção de vários pesquisadores dos campos de estudos da criatividade e aprendizagem, trazendo alternativas mais holísticas, sistêmicas e até avanços em termos de novas perspectivas teóricas; porém, ainda existem limites definidos por uma simplificação ou compreensão parcial, muitas vezes de caráter instrumental do social.

Uma das explicações para esse cenário coaduna com os apontamentos de González Rey (2012c) sobre a consideração do social pela psicologia experimental e behaviorista. Segundo ele, dentro de suas abordagens, o externo referia-se muito mais às coisas ou aos fenômenos como estímulos objetivos do que definido propriamente como social. A dimensão simbólica e cultural do social era ignorada e, dentro da visão comportamental do pensamento psicológico, a relação íntima, complexa e necessária entre o social e o subjetivo, omitida.

Nos estudos da criatividade, preponderantemente, aparece uma compreensão do social como uma dimensão objetiva, direta e externa à ela, num contexto onde os outros sociais estão imersos e funcionam universalmente como favorecedores e/ou inibidores, com independência da singularidade envolvida no processo criativo. Considerado como componente circunstancial, com efeito, também aparece externo em um momento, depois torna-se internalizado pela pessoa e alimenta a ação criativa em andamento. Nessa lógica, um dos maiores problemas que identificamos na maioria dos estudos analisados é a expressão da fragmentação historicamente dominante na psicologia entre as diferentes áreas do saber psicológico, e, especialmente, a criação de uma nova fragmentação por meio da diferenciação entre o estudo psicológico do social e o estudo sociológico do social (GONZÁLEZ REY, 2012c).

Outra das explicações para essa limitação passa pela concepção arraigada no senso comum e nas literaturas que consideram a criatividade como potencialidade humana, desenvolvendo-se em maior ou menor grau em função do meio onde o indivíduo vive. Essa assunção é aceita com facilidade no contexto escolar,

---

<sup>3</sup> Nesta investigação, concebemos o social como sistema de relações diversas organizado nas práticas humanas que o perpetuam (GONZÁLEZ REY, 2012b).

fortalecendo pressupostos de que a criança nasce “criativa” e o meio limita e até chega a “podar” a criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

Alguns dos fundamentos da psicologia cognitiva também tomam parte nessas explicações, pois pressupõe a visualização da pessoa como uma unidade que processa informações do meio ambiente e este, um conjunto de variáveis que ofertam diversos tipos de estimulações. Tem-se, portanto, uma série de atividades e resultados individuais, inclusive da expressão criativa. Essa perspectiva inspirou grande parte da teorização e dos estudos em torno de questões sobre a influência social, ou a maneira pela qual o contexto social facilita ou restringe a expressão individual.

Além disso, em concordância com Montuori (2005), percebemos existir uma forte tendência nas formas da psicologia da cultura ocidental em usar um reducionismo metodológico, focando a menor variável identificável no indivíduo com a exclusão do ambiente social. Muitas representações do "social" são nada mais do que ilustrações mascaradas de individualismo. Os métodos utilizados baseiam-se em testes de execução e respostas de grupos de pessoas, focalizando no comportamento e a psique é representada por um conjunto de elementos. Assim, o indivíduo e o social são vistos como duas unidades separadas que estabelecem relacionamentos e interagem sem perder o caráter distintivo.

Com vistas à modificação desse cenário, a dimensão subjetiva, ensejada especialmente pela Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey a partir da perspectiva cultural-histórica, tonaliza uma marca evidente de importante modificação na compreensão do social na criatividade. O social deixa de ser uma dimensão externa à pessoa para ser considerado como subjetivamente configurado. Para González Rey (2015) o social só pode ser compreendido por meio da diversidade de produções subjetivas singulares das pessoas que partilham uma trama social. Consideramos tal perspectiva como promissora e desafiadora para os estudos no campo da criatividade.

No que tange à aprendizagem, como já sinalizamos na introdução, por muito tempo, foi concebida como um processo individual e ainda encontramos marcas desse entendimento em muitos dos trabalhos sobre aprendizagem escolar. O recorte e análise de estudos com ênfase nas interações e relações sociais da sala de aula permitem-nos afirmar que o advento da abordagem social da aprendizagem contribuiu

em muito para avanços na área, porém essa engrenagem de interesse crescente pela compreensão do social na aprendizagem, de modo semelhante à criatividade, ainda imprime a ideia do social como um processo do mundo externo em relação com o indivíduo com consequências no plano da organização interna do conhecimento, uma organização considerada essencialmente cognitiva e/ou comportamental.

Ainda encontramos trabalhos arraigados em uma tradição da dicotomia entre o externo e o interno uma vez que se baseiam na concepção de que toda função psíquica é primeiramente social e só depois, torna-se psíquica. O social fica do lado de fora e o psíquico, do lado de dentro. Essa compreensão ainda vê o externo como uma influência e não como um aspecto de formação constitutiva numa ordem simultânea. Além disso, a influência é considerada imediata, pouco se discutindo a complexidade da história do sujeito aprendiz e a forma pela qual essa história e a cultura participam na produção de sentido em sua experiência atual na sala de aula (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Identificamos ainda, que pesquisadores têm reconhecido a especificidade da cultura da instituição escolar e da sala de aula; no entanto, a cultura da sala de aula vem sendo apresentada completamente desligada da cultura social mais ampla ou, por outro lado, quando relacionada a esta, é apresentada como reprodução. Ela não é apenas reprodutora da pluralidade cultural externa a ela; mas sim, perpassada por esta, produzindo uma cultura própria, com uma prática social específica. A sala de aula é um espaço vivo que se reveste de processos simbólicos unidos a processos emocionais. Nela, existem situações interativas de ensino-aprendizagem, conteúdos e significados escolares, bem como crenças e valores sociais, entrelaçando-se numa constituição mútua.

A necessidade de compreensão do contexto histórico das relações entre sujeitos ganhou repercussão e a atenção voltou-se para além da condição de símbolo e significado, recaindo sobre a estrutura de sentido e de comunicação, entendendo-as como produção num contexto relacional, marcado por embates de um campo de força e de poder. A abordagem cultural-histórica do desenvolvimento humano fornece pressupostos e fundamentos para sustentar as relações sociais da sala de aula conferindo papel essencial ao outro. Os estudos passaram a ter em conta a relação do sujeito com o mundo por meio da mediação de outro sujeito, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas.

Os pesquisadores que coadunam da visão de González Rey (2012c, p.90) entendem o outro como uma “construção comprometida de forma permanente com uma produção de sentidos ancorada na história da pessoa e em sua cultura, e por isso o outro é representado como um outro subjetivado”. Essa proposição é extremamente interessante e estimulante por permitir ilustrar, com maior clareza, o lugar do “outro social” na aprendizagem escolar. Dentro dessa visão, o social é sempre uma produção de sentidos e não aparece de forma reprodutiva devido ao comportamento do outro. Ele se produz em nível subjetivo, sendo que nenhuma experiência tem sentido universal.

Na Teoria da Subjetividade, o social, que por muitas vezes é inserido dentro de uma lógica comportamental externa em relação ao indivíduo ou aprendiz, enquanto ambiente de estímulos, aparece enquanto instância subjetivada e singularizada pela história de cada pessoa. É permanentemente constituído em complexas organizações subjetivas que coexistem e se inter-relacionam (GONZÁLEZ REY, 2012).

Isto posto, entendemos que o significado de uma realidade vivida para a pessoa é resultado de desdobramentos e elementos indiretos do funcionamento dos espaços sociais e não das intenções e discursos explícitos dominantes no contexto de ação (GONZÁLEZ REY, 2015). Necessariamente, o social integra a aprendizagem por um processo constitutivo, dialético, de imersão na cultura, sem desconsiderar a individualidade singular do sujeito aprendiz. Neste sentido, a aprendizagem, diferente da ideia de assimilação, é um processo subjetivo no qual o individual e o sociorrelacional estão implicados. Na aprendizagem escolar, sentidos subjetivos são gerados, e é por meio deles que a história de vida de cada aprendiz integra-se ao contexto diferenciado vivido por eles nas salas de aula e na escola.

Vale mencionar que Vygotsky, Bozhovich e Lomov compõem matrizes referenciais para a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem escolar. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), Vygotsky contribui por considerar a *psique* como sistema e não como conjunto de funções psicológicas. Na teoria da Subjetividade, a ideia de *psique* como sistema e seu caráter gerador expressa-se em categorias<sup>4</sup> teóricas específicas que permitirão compreender como a aprendizagem escolar é expressão de complexas configurações subjetivas.

---

<sup>4</sup> As categorias da Teoria da Subjetividade são tratadas com mais profundidade na seção 2.1.1, intitulada “Categorias da Teoria”.



A aprendizagem se alimenta de uma produção simbólica de origem cultural, mas também de uma produção social que, além de simbólica, é portadora de um caráter subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2012a). Desse modo, aspectos como situações de colaboração, valores, representações sociais e relações sociais estão fortemente articulados a aspectos emocionais que tomam parte na configuração subjetiva de estudantes e professores no espaço da sala de aula. Foi essa base teórica que nos mobilizou a investigar a subjetividade social da sala de aula e como participa da expressão criativa na aprendizagem.

Tal orientação concede suporte para dizer que tanto o indivíduo (aprendiz) como determinado grupo social (no nosso caso uma turma) não somente têm valor por integrarem a sociedade e uma cultura específica, mas, sobretudo, por serem concebidos enquanto protagonistas dos processos sociais e culturais dos quais fazem parte. Nos espaços das salas de aulas existem singularizações por cada protagonista e as dinâmicas ganham vida em suas vivências concretas. Nessa perspectiva, o aprendiz não é um reflexo de padrões sociais exteriores a ele, mas se constitui num momento diferenciado da experiência social da sala de aula.

Em linhas gerais, tanto nos estudos da criatividade como nos da aprendizagem, é possível extrair compreensões sobre o social, porém a exigência de teorias mais consistentes para tais compreensões em sua complexidade se impõe com força, incitando a busca de novos caminhos. Estudos que incorporaram a dimensão subjetiva para a compreensão do social na criatividade e na aprendizagem indicam avanços, mas também um grande desafio.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A Teoria da Subjetividade**

A Teoria da Subjetividade desde uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2004, 2007, 2010, 2011b, 2013c; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012, 2017) surge da necessidade de ultrapassar a ideia de funções fechadas e estáticas, buscando aproximação da compreensão subjetiva dos processos psíquicos numa "tentativa de reconceituar o fenômeno psíquico em uma ontologia própria, específica do tipo de organização e processos que o caracterizam" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 73). Esse pensamento subverte os alicerces da ciência clássica, como a ordem, a separação, a redução e o racionalismo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Assumida enquanto referência teórica fundamental deste trabalho, essa perspectiva levou-nos a abrir este capítulo com uma seção dedicada às categorias que a compõem e, em seguida, apresentamos um levantamento de estudos científicos já realizados que contemplam a categoria subjetividade social, por ser fulcral neste trabalho.

#### **2.1.1 Categorias da teoria**

A designação "sistema" que aparece em trabalhos de González Rey é utilizada para definir a organização da subjetividade. Esse sistema tem a peculiaridade de ser aberto, em permanente processo de transformação, composto de categorias que funcionam de uma maneira interdependente, indissociável e não apenas como uma somatória. Daí apresentá-lo como sistema complexo, impossível de ser decomposto em componentes elementares e, desenvolvendo-se permanentemente vinculado a outros sistemas em relação aos quais atua a partir de uma dupla condição de constituinte e constituído (GONZÁLEZ REY, 2003).

Essa visão permite que a subjetividade seja considerada uma categoria transdisciplinar, oferecendo alternativas teóricas à recorrente fragmentação do conhecimento humano em áreas estanques. Sua permanente relação com outros sistemas (do âmbito social, por exemplo) limita o risco considerável de transformar a subjetividade numa megacategoria capaz de abarcar a explicação da totalidade dos

processos humanos. Neste caso, cairíamos numa ilusão e banalizaríamos seu potencial heurístico.

Portanto, dentro das dinâmicas conceituais deste referencial teórico existe um conjunto de categorias que se tornam, no devir da pesquisa, importantes vias de explicações e geradoras de construções. Garantem representações mais complexas e abrangentes da subjetividade. Começaremos por explicar as categorias **subjetividade** e **sujeito** nas linhas a seguir.

Ao analisar as teorias de Freud e Lacan, González Rey (2003) aponta contribuições para uma maior consideração da subjetividade na Psicologia e, ao mesmo tempo, faz críticas e destaca lacunas. Dentre elas, considera o sujeito freudiano como um cenário de luta de forças e o sujeito lacaniano como ficcional; uma entidade ou construção psíquica que se adapta ao mundo, não se constituindo em agente de transformação, sendo incapaz de romper, de criar, de mudar e se torna “aprisionado” às estruturas da linguagem e produto delas.

Também nessa direção, ao analisar estudos que relacionam subjetividade à música e ao cinema, Ávila (2013) salienta uma imprecisão conceitual em relação à categoria sujeito. A maioria desses estudos apresenta a expressão sujeito como sinônimo de “pessoa” ou “indivíduo”; em outros casos, é tido como o sujeito do discurso. Constatações como essas nos levam a dizer que os referenciais embrionários, o significado e o tipo de apropriação do termo “subjetividade” podem ter grande peso na compreensão de sujeito. O uso desses termos e suas relações de recursividade requerem um cuidadoso esforço de delimitação teórica a respeito da subjetividade e do sujeito a quem estamos nos referindo.

Nossa concepção de **subjetividade** é tal como concebida por Mitjáns Martínez e González Rey (2017):

(...) é definida de forma simultânea como qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, representando-os não como dois fenômenos diferentes que mantêm relações de externalidade e de determinação de um sobre o outro, mas como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53)

Num texto anterior a esse, diz ser um “[...] sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo

outro” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p.141), do que deriva a importância tanto dos sujeitos como dos espaços sociais. Assim, a definição de subjetividade é dada pela produção de uma qualidade nova, específica dos processos humanos tanto individuais como sociais, nas condições da cultura e não sendo, necessariamente, uma expressão direta e linear dessas condições (GONZÁLEZ REY, 2015).

González Rey (2003, 2007, 2011b) ao falar de **sujeito**, recupera o caráter dialético e complexo do homem, que, de forma simultânea, representa em si uma singularidade e também um ser social. Nega que a categoria sujeito seja estática ou universal da pessoa e assevera que ser sujeito implica um posicionamento crítico, a tomada de decisões no curso de uma atividade, a defesa de um ponto de vista e assumir o seu lugar no curso dessa atividade.

Essa categoria representa o momento de subjetivação e variação de processos sociais, procurando significar a pessoa na busca e na defesa de seus espaços, na luta por suas definições próprias. Nesse posicionamento, que também encontra substratos filosóficos em algumas concepções apresentadas por Castoriadis, a subjetividade é peça-chave da formação da sociedade e o sujeito é essencial em toda produção social, pois sua ação é geradora de novos momentos de subjetivação social, dentre os quais podem emergir verdadeiras alternativas de funcionamento social (GONZÁLEZ REY, 2013a).

Torna-se importante ressaltar que o conceito de sujeito evoluiu na Teoria da Subjetividade. Em 1989, o sujeito era definido como indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional, sem levar em conta a complexidade das tramas subjetivas que o configuram. Passou-se a considerar, como atributo importante de sua definição, a “capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades desenvolvem” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.70). Representa, portanto, aquele indivíduo ou grupo social que abre uma via própria de subjetivação a qual transcende o espaço social normativo, exercendo opções criativas que podem ou não se expressar na ação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017)

Com a evolução da categoria sujeito, despontou-se uma distinção entre sujeito e agente. Este, de acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017, p.73), seria o indivíduo ou grupo social que “toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece (...)”. Nesse viés, um sujeito só existe em sua relação com o

social, sendo capaz de abrir espaços próprios, específicos, de produção subjetiva dentro dos espaços sociais múltiplos e simultâneos em que se desenvolve sua prática social (GONZALEZ REY, 2013c). Ele gera alternativas frente aos momentos de tensão, de impasse, de necessidade de assumir uma posição. Por isso, compreender o sujeito significa visualizar um sistema relacional constituído de forma ativa por ele mesmo, quem dá sentido aos diferentes aspectos presentes no contexto.

Para um reconhecimento e caracterização do sujeito aprendiz, faz-se necessário integrar a subjetividade como um aspecto importante desse processo, considerando as dimensões da aprendizagem que estão para além dos aspectos puramente cognitivos, pois envolvem a emergência de emoções e afetos formadores de uma teia simbólica e emocional que anima a produção singular desse sujeito. O mérito em elegermos a subjetividade na perspectiva teórica aqui defendida está em permitir a ênfase na dimensão cultural e histórica do sujeito sem reduzi-lo a categorias universais.

A pesquisa sobre a subjetividade tem como necessidade primeira o resgate e a centralidade do sujeito, assumindo que a subjetividade não é previsível, mas dinâmica e complexa. Importa-nos considerar o sujeito que emerge com criatividade na aprendizagem em um tempo e lugar definidos, em meio a uma sociedade, e, mais especificamente, numa instituição educativa. Esta é, por sua vez, um espaço social historicamente situado e, ao mesmo tempo, um lugar de inúmeras experiências pessoais.

Ainda em sua teoria, González Rey (2007; 2011a, 2013c) apresenta a categoria **sentido subjetivo** como a unidade psicológica inseparável e dinâmica dos processos simbólicos e emocionais, onde a emergência de um provoca a aparição do outro sem ser sua causa. Sua dinâmica é expressa na articulação entre o emocional e os processos simbólicos que caracterizam a subjetivação do vivido, comparecendo em cada uma de nossas experiências e não guardando relações diretas com os supostos motivos geradores.

Por meio da investigação de sentidos subjetivos temos oportunidade de compreender o significado das diferentes experiências e processos vividos para a pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011a). Os sentidos subjetivos não estão limitados à experiência vivida no contexto da sala de aula. Eles podem integrar sentidos subjetivos constituídos em outras esferas da vida.

A teoria da subjetividade numa perspectiva histórico-cultural entende que as atividades desenvolvidas pelo sujeito e a qualidade de suas relações são aspectos vitais para a produção de sentidos subjetivos, formas essenciais dos processos de subjetivação. Desde essa abordagem, o caráter gerador das emoções na ação da pessoa é considerado e o “outro” aparece em sistemas de significação cultural, que integram as emoções dentro de espaços simbólicos. As produções simbólicas são como criações da mente humana que tomam formas diversas nas ações das pessoas. Desta maneira, o sentido subjetivo reverbera em ações concretas dos sujeitos.

González Rey (2004) postula não existir uma influência do outro, mas sim um momento de produção subjetiva da pessoa. Desse processo deriva uma tensão geradora de mudanças determinantes do tipo de relação estabelecida com o outro, a partir do outro e seu papel nas relações sociais e familiares. Portanto, o outro aparece por meio de emoções e processos simbólicos que se organizam em unidades qualitativas e em sua articulação geram uma produção simbólica, carregada de emocionalidade, produzindo sentidos subjetivos que serão incorporados em núcleos dinâmicos de organização (denominados configurações subjetivas).

O teórico esclarece que as **configurações subjetivas** são geradoras dos sentidos subjetivos e somente diante de novas produções de sentido subjetivo, podem-se constituir novas configurações subjetivas. Ainda segundo ele, é dessa representação de sistema como organização dinâmica e processual, com plasticidade para se reorganizar no curso da ação que podemos explicar os processos humanos em constante desenvolvimento e definidos pelas especificidades de suas condições singulares de emergência (GONZÁLEZ REY, 2015). Nesse ínterim, cabe destacar que o sujeito emerge de uma produção subjetiva e caracteriza uma configuração subjetiva. Em contrapartida, nem toda produção subjetiva e nem toda configuração subjetiva garante a emergência do sujeito.

Na categoria configuração subjetiva encontramos a unidade indissolúvel do histórico e do atual, organizada como produção subjetiva da pessoa comprometida com as ações e a constituição subjetiva do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2011c). As configurações subjetivas se inter-relacionam, representando uma teia simbólico-emocional que integra a variedade de efeitos e desdobramentos do vivido na pessoa.

González Rey (2011c, 2012a, 2012b) vem apresentando a categoria configuração subjetiva em duas dimensões inseparáveis: **as configurações**

**subjetivas da personalidade e a configuração subjetiva da ação.** A configuração subjetiva da personalidade é concebida como uma configuração de configurações que antecipa os estados e disposições subjetivas características à pessoa ao entrar na ação, sendo a personalidade entendida como dinâmica e nunca como uma estrutura rígida intrapsíquica.

A configuração subjetiva da ação integra as configurações subjetivas da personalidade na produção dos sentidos subjetivos gerados no curso da ação. Conforme esclarece González Rey (2012c), os sentidos subjetivos fluem no curso da configuração subjetiva da ação em cuja congruência aparece a organização atual da personalidade. Por isso, em uma mesma ação da pessoa podem se expressar diferentes sentidos subjetivos, advindos de diferentes configurações subjetivas da personalidade.

Ainda concernente à configuração subjetiva da ação, González Rey (2012c) elucida existir uma integração de sentidos subjetivos constituídos na história de vida da pessoa, outros produzidos no curso da experiência, assim como elementos da ordem da subjetividade social do contexto da ação e dos sistemas relacionais. Nesta linha de análise, a expressão e a produção de sentidos subjetivos organizam-se frente às diferentes ações da pessoa, em momentos vinculados à emocionalidade de uma experiência. Tal processo integra em um único momento, a síntese subjetiva de experiências anteriores com o momento atual. Vale dizer que muitos dos sentidos subjetivos não se explicam pelo contexto nem pelas operações da ação, são produções da personalidade (GONZÁLEZ REY, 2013a). Logo, os sentidos subjetivos não se expressam diretamente na linguagem ou no comportamento.

Posto isso, atendendo aos nossos anseios de investigação, o social deixa de ser uma dimensão externa à pessoa para ser considerado como subjetivamente configurado, o que permite transcender uma visão descritiva do social e compreendê-lo pelas configurações subjetivas geradas pelas pessoas e os espaços sociais em que elas vivem. As consequências do social para a vida humana sempre estão atravessadas pelos processos de subjetivação das pessoas implicadas nas tramas sociais (GONZÁLEZ REY, 2015).

Neste trabalho, as noções dos conceitos aqui delineadas são fundamentais para pensar a aprendizagem e a criatividade, permitindo a crítica competente dos modelos de referência para os estudos dessas áreas. Entendemos que os sentidos

subjetivos são produzidos, tanto no decorrer da história do sujeito, quanto no curso da sua própria ação e integram a subjetividade dos contextos de atuação em que a criatividade é produzida em um processo no qual os outros participam de formas muito diversas. O estudo da constituição dos sentidos subjetivos estará diretamente ligado ao conhecimento das vivências dos participantes da pesquisa. Portanto, iremos ter em conta sentidos subjetivos constituídos ao longo da vida do sujeito que se expresse criativamente na aprendizagem por meio das experiências, das emoções e dos sentimentos vivenciados na atualidade.

Além disso, estudantes em sala de aula, enquanto sujeitos aprendizes, produzem sentidos subjetivos singulares em relação ao outro. Uma determinada produção de sentidos em relação a um professor pode assumir um caráter marcadamente decisivo para a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas também uma produção subjetiva em relação a outras vivências dentro e fora do contexto educativo.

Nessa dinâmica subjetiva, estão implicadas, reciprocamente, de forma permanente: a **subjetividade individual e a subjetividade social**. Mesmo aparentando existir bifurcação entre essas categorias, funcionam como a representação mais evidente de que a Teoria da Subjetividade impossibilita estabelecer relações lineares entre determinados tipos de influências e suas consequências na constituição da subjetividade. Essas instâncias estão articuladas de maneira que a *psique* não pode ser definida como reflexo do externo ou mesmo por processos intrapsíquicos. Nesse arranjo, de difícil entendimento imediato, a subjetividade individual e a subjetividade social possuem a mesma origem, a tênue diferença está no cenário de constituição.

Quando González Rey (2012c, p.141) se refere à **subjetividade individual**, ele “indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais”. Logo, a expressão dos processos que conformam a personalidade, assim como, os elementos que constituem a síntese subjetiva contribuem para a assunção do sujeito frente às situações de um contexto. Do mesmo modo, a própria condição de sujeito produz movimento nas configurações subjetivas que organizam a personalidade.

Nessa direção, o autor destaca a singularização como uma das dimensões fundamentais do processo de constituição da subjetividade no nível individual. É



representada pela organização subjetiva da pessoa que, nas múltiplas e irrepetíveis relações sociais estabelecidas com o contexto, constitui única história. Essa história não se constitui pela somatória de fatos vividos, mas sim, pela organização subjetiva das diferentes experiências ao longo da vida. Desta forma, a ação é subjetivada pela pessoa, na tensão entre a expressão do configurado historicamente que se organiza e atualiza-se na ação e o produzido subjetivamente na experiência. (GONZÁLEZ REY, 2013c).

Indubitavelmente, a subjetividade, como produção de sentidos subjetivos que se articulam em configurações subjetivas da personalidade e da ação, não se esgota na subjetividade individual, aparecendo também como subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2012c). Os sentidos subjetivos não são exclusivos para as experiências individuais. Caracterizam as relações diferenciadas, ocorrendo nas diferentes áreas da vida social. Desse modo, as configurações subjetivas, por meio de sentidos subjetivos singulares, abrangem a diversidade de processos da vida social das pessoas em sua complexa integração qualitativa.

Em vista disso, para essa teoria, o social pode ser compreendido por meio da diversidade de produções subjetivas singulares das pessoas que partilham de uma trama social. Nesta direção, a compreensão da **subjetividade social** passa pelo entendimento de ser constituída por processos subjetivos produzidos nos cenários sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, não podendo ser compreendida por uma “somatória” de subjetividades individuais.

Nos trabalhos de González Rey (2003, 2005, 2008, 2012b, 2012c, 2013c) a **subjetividade social** funciona como um sistema integrador de múltiplas configurações subjetivas de diferentes espaços sociais configuradas na dimensão subjetiva das pessoas, grupos ou instituições. Permite desentranhar como configurações de sentidos subjetivos gerados socialmente estão perpassando processos sociais específicos, tal qual compreender as diferentes maneiras em que os processos sociais participam da configuração da subjetividade em seus processos individuais. Assim, ela é definida como um sistema integrado de configurações subjetivas grupais ou individuais articuladas nos diferentes níveis da vida social.

A categoria subjetividade social chama a atenção, dentre outros aspectos, por permitir compreender a organização e os efeitos colaterais das produções simbólico-emocionais para além de um espaço social. Mais especificamente neste estudo, os

sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito em relação à maneira como aprende no espaço da sala de aula pode estar integrado à produção de sentidos subjetivos em relação à aprendizagem no espaço da família e vice-versa. Dessa maneira, a subjetividade social se configura em função das subjetividades individuais que fazem parte de um espaço social, bem como se mantém inter-relacionada às múltiplas interferências de outros âmbitos sociais e culturais, aparecendo de forma diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2012a).

A subjetividade social revela-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nas relações de poder, nas ideologias, no tipo de gestão desenvolvida, no clima institucional da escola, na qualidade dos diálogos que caracterizam um espaço etc. (GONZÁLEZ REY, 2011b). Ao tratar dessas formas de expressão, uma nova forma de constituição do tecido social passa pela síntese em nível simbólico e de sentido subjetivo do conjunto de aspectos objetivos articulados nos níveis macro e micro do funcionamento social. Essa síntese também ocorre na subjetividade individual; no entanto, a constituição dos processos de sentido é diferenciada neste último nível, em razão da singularidade da história de vida das pessoas concretas.

Pesquisar a subjetividade social não significa estudar a vivência estritamente individual de cada um dos participantes de um espaço social, de modo a concebê-los enquanto reflexos de aspectos desse espaço, nem se trata de entender a experiência do outro como resultante de um processo social abstrato. Trata-se de buscar compreender como o espaço social, no nosso caso a sala de aula, é singularizado pelos estudantes e como atuam na constituição desse espaço e compreendê-la enquanto produção diferenciada em vidas concretas. Sob essa ótica, devemos considerar a história de vida dos estudantes que se faz presente na configuração subjetiva da experiência atual, aparecendo enquanto produção subjetiva de variadas maneiras, de acordo com a expressão das múltiplas configurações subjetivas relacionadas a diferentes processos que caracterizam suas vivências individuais e grupais.

Direcionando para o foco da nossa pesquisa, entendemos que um estudante na sala de aula produz sentidos subjetivos que podem estar associados às relações imediatas desse espaço educativo, como também são inseparáveis, na sua dimensão

subjetiva, das emoções e processos simbólicos de gênero, classe social, status racial, etc. São configurações subjetivas desenvolvidas por uma história diferenciada e que entram em jogo nas diferentes experiências.

Para Mitjans Martínez (2004), o professor como sujeito é um outro social que tem um peso diferenciado na configuração da subjetividade social da sala de aula, constituindo 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. Nessa direção, Amaral (2006, p.73) também se posiciona:

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 estudantes, das reflexões e vivências emocionais que promove, e pelo significado e valor que outorga às ações e produções dos alunos.

Advertidamente lançamo-nos nesta pesquisa cômicos de que a configuração subjetiva da sala de aula pode se expressar nos discursos, ritos, existência de um clima emocional favorável ou desfavorável, nas relações aluno-aluno e aluno-professor. Interessa-nos muito, compreender como esses aspectos são subjetivados pelos protagonistas dos contextos. Nesse sentido é possível pontuar que as configurações constituídas nos espaços sociais investigados podem nos revelar diversos aspectos subjetivados que marcam presença na sala de aula num momento específico de seu funcionamento.

A instituição educativa, como um todo, possui uma configuração subjetiva social dinamicamente constituída, que expressa uma forma particular de ser e de atuar. Sua subjetividade pode estar participando da subjetividade da sala de aula a partir de diferentes frentes de análise: a organização escolar, as hierarquias de poder, as propostas de reprodução ou transformação, a resolução de conflitos, dentre outras. Zonas de tensão são criadas nesse espaço social, podendo atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou contrariamente, como momentos de repressão. Por essas razões, González Rey (2003) aponta que o individual e o social podem se tornar espaços de desenvolvimento, numa relação de contradição existente entre o sujeito e o social.

Assim, a subjetividade social, na perspectiva defendida neste trabalho, expressa a condição flexível de um sistema complexo por meio de uma tensão

recursiva entre organização subjetiva e momentos de ruptura na produção de novos sentidos subjetivos. É nesse processo que o indivíduo se transforma em sujeito de criação e ruptura. As emoções e os significados entrelaçam-se de todas as formas, constituindo um sujeito autônomo, criativo e singular. O tipo das produções simbólico-emocionais geradas nesse sistema de relações é que permite analisar a qualidade das produções sociais no âmbito relacional da pessoa. Com efeito, o conceito de subjetividade social pode nos ajudar na compreensão da complexidade existente na criatividade na aprendizagem, de modo a permitir gerar inteligibilidade sobre processos subjetivos, cujas tramas extrapolam as circunstâncias visíveis da sala de aula.

A subjetividade social da escola em geral e dos grupos dos quais o sujeito participa, essencialmente a sala de aula, têm no processo de expressão da subjetividade um importante papel, pelas reflexões e vivências emocionais que produzem no sujeito e pelo significado e valor que atribuem às ações pessoais, influenciando nesse sujeito de formas diversas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Dentro do crivo temático desta investigação, o sujeito individual é constituído pela subjetividade social e, por sua vez, também a constitui por meio das consequências de suas ações criativas dentro do espaço social em que atua.

Para além de nossas intencionalidades, esta pesquisa pode contribuir para superar formas cristalizadas de ação da instituição educativa frente às tensas situações ou impasses no âmbito da sala de aula, numa possibilidade de criar alternativas para apoiar a criatividade na aprendizagem dos estudantes. O modo como está configurada a subjetividade social da sala de aula na subjetividade individual dos estudantes, em determinado momento, permite-nos aproximar de sentidos subjetivos que caracterizam os espaços educativos, podendo também demonstrar o impacto das diferentes formas de organização dos grupos e instituições.

### **2.1.2 A subjetividade social em estudos científicos**

Uma vez que a proposta desta investigação toma a categoria subjetividade social como foco de análise para a compreensão da criatividade na aprendizagem no âmbito da sala de aula, percebemos a necessidade de realizar uma busca pelos estudos científicos que utilizaram essa categoria, orientados à investigação em

espaços escolares e indicar como nossa pesquisa pode contribuir dentro desse conjunto de pesquisas.

Teles e Loyola (1999) realizaram uma investigação numa escola que se rotulava ser de qualidade e pregava um “ideal de perfeição” junto à comunidade. Ao estudarem os sujeitos em suas relações em diferentes espaços dessa instituição escolar, identificaram que os elementos de subjetividade social se manifestavam de forma muito diferenciada nas professoras, seja na prática concreta em sala de aula, seja na sua relação com seu processo de qualificação para a docência. Nessa pesquisa, na análise da subjetividade dos estudantes, apareceram progressivamente e de modo simultâneo: a subjetividade do professor e dos próprios climas sociais da instituição e da família. As análises realizadas por Teles e Loyola (1999) evidenciaram a articulação entre os processos subjetivos sociais e os processos subjetivos individuais.

Com intenções diferentes, Albuquerque (2005) associou a subjetividade social de uma escola inclusiva à luta coletiva de pais e professores, ao compromisso assumido por todos os sujeitos da comunidade escolar, ao diálogo transparente entre todos e à abertura da escola na busca por um ideal de qualidade. Identificou que essa subjetividade é influenciada pelas ações inclusivas realizadas na escola, constituindo uma relação dialética e, por vezes, contraditória; resultado de tensões causadas por uma realidade de vulnerabilidade e por preconceitos em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa de Albuquerque (2005) mostrou que a participação ativa dos pais foi decisiva para mudanças profundas na subjetividade social da escola e no entusiasmo e dedicação dos professores. Aponta as crenças e a valorização das diferenças e do diferente como importantes geradoras de mobilização e de compromisso no espaço social da escola. As emoções e os sentimentos positivos, produzidos em relação a essas diferenças, favoreceram buscar alternativas não convencionais para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Daí a necessidade e a importância da subjetividade social para a correção de distorções e para a superação de preconceitos sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais e de outras barreiras relevantes que dizem respeito a todo um modelo educacional e social excludente e seletivo.

Outra interessante pesquisa foi realizada numa escola inclusiva por Vieira (2012). Teve como um de seus objetivos específicos identificar os elementos que integram a configuração da subjetividade individual dos participantes de um curso de formação e da subjetividade social da escola em que atuam. A pesquisadora percebeu que os elementos da subjetividade social da escola, em sua maioria, eram incongruentes com as práticas educacionais inclusivas e impactavam, negativamente, algumas professoras participantes. Contudo, duas participantes demonstraram exercer a condição de sujeito, contrapondo-se a tais elementos e buscando superá-los.

Vieira (2012) concluiu que um curso de formação poderá contribuir para a expressão criativa se considerar e intervir na dimensão pessoal dos participantes, impulsionando o desenvolvimento de elementos subjetivos que a favoreçam, bem como a assunção da condição de sujeito. Essa pesquisa evidencia, portanto, a existência de processos sociais de subjetivação simbólico-emocionais diferenciados e que a subjetividade social é reelaborada de forma diferente na práxis de cada professor.

De modo semelhante, Santos e Mitjans Martínez (2016) objetivaram analisar os principais elementos da subjetividade social de uma instituição de ensino público, para refletir sobre os desafios concretos a serem enfrentados ante a inclusão escolar de alunos com desenvolvimento atípico. Uma tendência dominante da subjetividade social da instituição de ensino mostrou-se desfavorável ao enfrentamento dos desafios propostos pela educação inclusiva à escola. As pesquisadoras concluíram que o enfrentamento dessa realidade requer uma produção de sentidos subjetivos dos atores da escola para o favorecimento de concepções e ações educativas.

Outra investigação, realizada por Veloso (2010), buscou compreender os impactos de um espaço curricular criativo na subjetividade de alunos iniciantes e um dos seus objetivos específicos foi caracterizar elementos da subjetividade social da sala de aula contributivos para os alunos iniciantes compreenderem o momento de transição no qual se encontravam. Entre os impactos do espaço curricular na subjetividade dos alunos foram destacados: a elaboração da condição de calouro é favorecida pela subjetividade social da sala de aula; a mudança na representação da universidade e do curso de Pedagogia é facilitada pela produção de novos sentidos subjetivos; as práticas pedagógicas orientadas pela consideração da aprendizagem

como processo de constituição de sentido favorece a inserção do calouro no ensino superior e a existência de elementos criativos no espaço curricular de uma componente curricular foi fundamental para que ocorressem impactos subjetivos nos alunos. A pesquisa revelou, por fim, que os impactos identificados não se deram em todos os discentes.

Fazendo um breve destaque à conclusão de que a subjetividade social da sala de aula é favorecedora da elaboração da condição de calouro; Veloso (2010) percebeu o desenvolvimento de uma emocionalidade positiva e estimulante na sala de aula, elemento fundamental para a produção de novos processos de sentido e significação pelo aprendiz.

Campolina (2012), por sua vez, buscou compreender a configuração de elementos promotores da inovação educativa, enfocando aqueles que participam de um projeto inovador. No que se refere à subjetividade social, identificou que a configuração do cenário escolar integra elementos subjetivos que caracterizam e sustentam o processo inovador. As suas análises sobre a subjetividade social conceberam que a constituição de um espaço coletivo possibilita a implicação de elementos pessoais de modo ativo, colocando essa subjetividade na sua condição processual e dinâmica.

Além disso, alguns elementos da subjetividade social (como por exemplo, as percepções sobre a abertura e a dinamicidade do cotidiano da escola e a representação positiva da escola como espaço de novidades) assumiram importância no próprio funcionamento da inovação porque ajudaram a sustentá-la. Esses elementos adquiriram certa estabilidade no âmbito do processo inovador e, conforme a pesquisadora, demonstraram-se valiosos para a inovação por funcionarem como mediadores do próprio funcionamento da subjetividade social.

Mais recente, e dentro dessa perspectiva, Carvalho (2018) procurou compreender a ação da direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação. Concluiu que a ação da direção escolar contribui para a constituição da subjetividade social favorecedora da inovação especialmente no que diz respeito à questão da implicação pessoal e dos exemplos da vida do diretor.

Por seu turno, a pesquisa de Martins (2015) teve como principal objetivo compreender como a subjetividade social da escola, produzida dinamicamente nas tramas relacionais entre professores, funcionários, estudantes e suas famílias, se

desdobra nos processos de institucionalização das políticas públicas no âmbito do ensino fundamental. Concluiu que a política pública, muito mais que ser acolhida, debatida e refletida pelos profissionais da educação, estudantes e suas famílias, precisa ser individual e socialmente subjetivada para possibilitar a produção de novos sentidos subjetivos que levem a reconfigurações da comunidade escolar com consequências para a inclusão e aprendizagem de todos, contribuindo, em contrapartida, de forma significativa para novos processos de elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas.

Almeida (2015) e Muniz (2015), dentre várias contribuições, também nos apontam resultados atinentes à subjetividade social. Almeida (2015) identificou que características e processos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa em contextos não formais possuem especificidades próprias desses contextos; e Muniz (2015) ressaltou que o caráter único de elementos da subjetividade social da sala de aula se configurou em cada aprendiz, momento em que, dentre outros, também foi possível entender a criatividade em sua dimensão funcional.

Mesmo com problemáticas diferenciadas nas pesquisas mencionadas, percebemos que a categoria subjetividade social vem contribuindo como forma de produzir inteligibilidade sobre um sistema de ordem diferente do que já foi usado para produzi-lo, quer seja de dimensões micro ou macro. A subjetividade social explica os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no nível social, que por sua vez, aparecem na subjetividade individual de forma diferenciada. Os espaços sociais escolares se configuram de forma permanente e por diferentes vias, sendo uma delas as próprias configurações subjetivas das pessoas que compartilham práticas sociais em seu interior.

Seguindo essa linha de pensamento, aliamos-nos a esse grupo de pesquisas que rompe com a ideia de que a subjetividade é apenas individual e abraçamos o desafio de avançar na compreensão da subjetividade social frente à necessidade de investigação dos processos de subjetivação dos sujeitos que aprendem criativamente. Ser uma temática pouco explorada nas pesquisas do campo é uma constatação que nos persuade ainda mais a conceber particular atenção à participação da subjetividade social na criatividade na aprendizagem.



## **2.2 Criatividade e aprendizagem como expressões da subjetividade**

### **2.2.1 Da criatividade: processos constitutivos e emergência**

Dentro do enfoque histórico-cultural de constituição humana, a linha teórica sobre a subjetividade desenvolvida por González Rey (1999, 2003, 2004b, 2004c, 2007) representou um eixo norteador dos estudos sobre criatividade, realizados por Mitjans Martínez (1997, 2000, 2001, 2002, 2004, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2012a, 2012b). Esta pesquisadora, ao aprofundar-se na temática sobre criatividade, passou da consideração da dimensão personológica para o estudo da relação entre esse sistema com a dimensão histórica e atual do sujeito. Sua visão evidencia que a criatividade é uma emergência, aparecendo como expressão da configuração de um conjunto de elementos. Toma forma desde o conjunto de processos da ordem da subjetividade: sentidos subjetivos; configurações subjetivas (tanto individuais como sociais) e a condição do indivíduo como sujeito; emergindo como a produção de algo novo com diferentes níveis de significação em função dos contextos (DÍAZ GOMEZ; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013).

A concepção da criatividade em sua complexidade e como expressão da subjetividade humana é o princípio áureo dos estudos de Mitjans Martínez. Uma das características que diferencia seus trabalhos em relação a outras produções científicas contemporâneas no campo da criatividade é exatamente a articulação das ideias da autora com o sistema teórico complexo da subjetividade. Entretanto, ela não omite a concepção amplamente aceita da criatividade como produção de novidade e de valor que, para ela, ocorre a partir de configurações subjetivas definidas na história do sujeito, atravessada pelas configurações da situação social onde opera.

Nessa acepção da criatividade como um processo complexo da subjetividade humana, na sua simultânea condição de subjetividade individual e social, que se expressa na produção de “algo” ao mesmo tempo considerado “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2001, 2006, 2008a), os critérios de novidade e valor são considerados atinentes e precisam ser compreendidos na singularidade do sujeito que produz. O reconhecimento dessa relatividade significa considerar a existência de diferentes níveis de criatividade relacionados ao grau de novidade e valor que a expressão criativa revela (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). Desta forma, a criatividade pode se expressar em diferentes

formas e em contextos muito diversos, configurando-se em níveis e graus também singulares; revestindo-se de um caráter heterogêneo (MIJTÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2007).

Em relação ao critério de novidade, Mitjás Martínez (1997, p. 55) acredita que “o novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo”. Isso pressupõe que o novo em termos de aprendizagem escolar se expressa a partir do processo de personalização das informações, realizado pelo estudante. Por meio da personalização, os conteúdos e informações nutrem-se de algo novo na medida em que ganham um sentido próprio, associam-se a conhecimentos anteriormente construídos, convertendo-se em uma nova produção, a partir da história singular do estudante.

Quanto ao “valor” do produto criativo, pode estar agregado, por exemplo, ao envolvimento de um estudante por um projeto de pesquisa, favorecendo seu bem-estar com possíveis impactos para o desenvolvimento pessoal. Como também, pode estar vinculado a uma dimensão social, em que há um reconhecimento por outros, por exemplo, dos pais, do professor orientador ou da banca examinadora em relação a essa produção. Dentro desta evidência, os produtos criativos podem ser valiosos para o estudante na medida em que se convertem numa mola propulsora para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Vale ainda ponderar que essa asserção da criatividade estar expressa para além do produto, ou seja, na geração da novidade que transcende o dado (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a, 2012a, 2012b), abre a proposição de compreender o funcionamento subjetivo como processo que pode se configurar ou se reconfigurar como criativo. Assim vista, a criatividade emerge nas formas singulares e autônomas da ação do sujeito em contextos específicos, resultante de configurações de processos subjetivos na relação com a subjetividade social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009a).

Isso nos permite afirmar que o conceito de **sujeito** ocupa um lugar relevante na consideração da criatividade como um processo da subjetividade. Segundo Mitjás Martínez (2000, p. 19), “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.” Ou seja, a categoria sujeito expressa o tipo de enfrentamento que o indivíduo tem com a atividade que realiza. Amaral (2011),

ao desenvolver uma pesquisa dentro dessa perspectiva teórica, ressalta que não basta apenas o desenvolvimento dos recursos subjetivos, mas é condição essencial a forma como esses se organizam na ação do sujeito.

Mediante essa organização subjetiva e, em seu caráter interativo, a categoria de sujeito rompe com a separação do individual e do social na criatividade, por ser ele que se relaciona com os outros em contextos sociais específicos e que nestes contextos produz emoções ao assumir posicionamentos próprios (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2007). A propósito, a **subjetividade individual**, que tem na personalidade e no sujeito a sua constituição, representa o caráter social da criatividade, uma vez que os processos subjetivos se constituem e se organizam na relação sujeito-contexto. Para tanto, Mitjás Martínez (2008b, p. 120) aponta que a criatividade se produz a partir de “[...] contextos e situações concretos, como expressão da articulação sujeito-contexto, ou seja, na confluência dos recursos subjetivos do sujeito e das características e demandas da situação em que está inserido”.

Nessa proposta, o social foi sempre considerado, mesmo quando entendia a criatividade como uma expressão da personalidade em sua função reguladora. Mitjás Martínez (1997) afirmava que o desenvolvimento e a expressão da criatividade também são determinados por diversos fatores que chama de extrapessoais. A autora aponta fatores como: a situação social contextual em que o sujeito está imerso, sua historicidade e o estado do conhecimento científico ou desenvolvimento tecnológico em um dado momento, e ainda, as possibilidades reais que o sujeito tem para incrementar suas motivações.

O aprofundamento sobre a dimensão social conduziu à compreensão de que ele aparece como espaço em que se constitui a configuração dos recursos subjetivos que tornam a criatividade possível, tal como espaço de desenvolvimento da ação do sujeito. De acordo com Mitjás Martínez (2004), o social na criatividade pode se expressar, no mínimo, a partir de duas dimensões:

a) a **dimensão macrossocial** – configurada por instituições, normas, códigos morais, clima, que perpassam diferentes cenários, etc. É representada pelo cenário para a ação do sujeito e, de forma subjetiva, por meio dos elementos da subjetividade social envolvidos na produção criativa. Nessa dimensão, é importante esclarecer que “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).

b) a **dimensão relacional** - envolve o outro na geração do espaço social em que a criatividade emerge. Essa dimensão evidencia o importante papel do social na constituição da subjetividade individual, considerando que é por intermédio da relação com os outros que o sujeito e seus recursos personológicos se desenvolvem. Porém, é importante destacar que esse processo passa pela forma como o indivíduo subjetiva a experiência.

A produção criativa está vinculada à própria dinâmica de expressão das subjetividades individuais dos participantes, aos elementos da subjetividade social e à qualidade dos sistemas de relação. Mitjás Martínez (1997, 2004, 2012a) rompe com o encontro de traços universais da personalidade, ao destacar o caráter único e individualizado com que as configurações subjetivas da personalidade se organizam e conformam a ação criativa, uma vez que, na ação criativa, sentidos subjetivos de distintas configurações subjetivas se organizam na ação.

Nem todos os recursos subjetivos que o sujeito dispõe se expressam na ação de criar. Aqueles que se expressam na ação formam parte do que a referida autora denomina de **configuração criativa**. Essa configuração abrange recursos personológicos específicos mobilizados em determinada atividade criativa. Em suas tratativas referentes às configurações criativas, defende ser impossível encontrar uma configuração única que caracterize a todos os sujeitos criativos de forma generalizada. Entretanto, podemos localizar nas configurações criativas elementos comuns já destacados na literatura.

Mesmo considerando a singularidade da expressão de recursos subjetivos que configuram a criatividade, foi identificada a utilização de recursos comuns em aprendizes criativos do ensino superior, dentre os quais podemos citar: autodeterminação; autoavaliação adequada; segurança; flexibilidade e audácia (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2004, 2008a). A expressão de tais recursos é singular e a própria motivação configura-se de forma diferenciada em cada sujeito, mediante sentidos subjetivos que a engendra (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a). A configuração criativa demonstra o valor heurístico da subjetividade para a compreensão da criatividade, tendo em vista seu caráter dinâmico e complexo de estruturação e funcionamento no sujeito (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, 2012a).

De modo semelhante a Muniz (2015), em nossa produção, optamos pela utilização da categoria de configuração subjetiva da ação, por entendermos que ela abrange a categoria de configuração criativa, integrando sentidos subjetivos constituídos na história de vida da pessoa, além de outros produzidos no curso da ação (da ordem da subjetividade social do contexto da ação e dos sistemas relacionais). O comportamento criativo resulta das configurações criativas de um sujeito concreto, historicamente contextualizado e socialmente ativo.

Nesse arcabouço teórico da criatividade com base na Teoria da Subjetividade, a expressão criativa articula-se com elementos da **subjetividade individual e da subjetividade social** dos contextos onde o indivíduo se desenvolve. Todos esses elementos só podem ser separados numa perspectiva didática, visto que estão profundamente imbricados. Para a autora é, precisamente, a multiplicidade de elementos que permite compreender a complexidade da constituição histórica dos elementos subjetivos que participam da expressão criativa.

A incidência da **subjetividade social** pode ser percebida em ambas as características de novidade e valor da criatividade, permitindo produções de sentidos subjetivos, em suas tensas articulações, individual e socialmente. Existe um conjunto de crenças, valores e relacionamentos participantes de todo esse processo, principalmente aqueles oriundos de uma plataforma social e do potencial de sujeito que nela está.

Para Mitjáns Martínez (2006, p.6) a expressão criativa é possível pelo “inter-jogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual [...] e nas configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza a sua ação”. Ainda que as características pessoais sejam importantes na determinação da criatividade, o contexto possui também um significado especial e não secundário. Ganha especial valor os sentidos subjetivos que se confrontam com o instituído, com elementos da subjetividade social, pois é daí que se configura a autonomia e a busca do sujeito na consolidação de caminhos próprios, podendo constituir este um movimento criativo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a).

Cabe destacarmos alguns dos resultados dos trabalhos de Mozzer (2008) e Hoyer (2010), pela identificação de importantes aspectos do contexto social do espaço escolar vinculados à criatividade. Mozzer (2008), ao buscar compreender como se

expressa a criatividade na atividade de contar histórias e os elementos subjetivos envolvidos nesta expressão, identificou atividades (como aquelas desenvolvidas no parque e na biblioteca, as histórias contadas em sala de aula, a música clássica durante as refeições) como elementos do contexto social implicados, por diferentes vias de produção de sentidos subjetivos pelos sujeitos estudados e cooperando para a constituição da criatividade.

Na pesquisa de Hoyer (2010), entre os diferentes elementos contextuais encontrados estão: a natureza livre e aberta da própria atividade lúdica; a existência de espaços estimulantes e favoráveis à criação e a valorização social dessa criação, seja pelos pais, colegas e/ou professores. A autora conclui que a expressão da criatividade é possível pela complexa inter-relação entre a subjetividade individual e elementos dos contextos sociais, destacando para o importante papel da família e da escola no desenvolvimento dos recursos pessoais ligado à criatividade, assim como no incentivo e valorização dessa expressão concreta.

Finalmente, toda a perspectiva teórica da subjetividade está subjacente ao desenvolvimento da concepção de criatividade por Mitjáns Martínez. Em nossa opinião, importantes contribuições decorrem dessa abordagem. Uma delas, conforme já apontado, é o entendimento de que a criatividade não é resultante de fatores contextuais que podem diretamente ou objetivamente favorecê-la ou inibi-la. Outra, ligada a esta primeira, diz respeito à consideração de uma integralidade processual na emergência da criatividade: configurações subjetivas que expressam a história de vida da pessoa e sentidos subjetivos produzidos na ação, na articulação do histórico, do atual, do contextual e do relacional.

No âmbito de nossa pesquisa, a configuração do espaço da sala de aula, assim como os aspectos subjetivos provenientes de outros espaços poderá estar participando do desenvolvimento de recursos subjetivos para a expressão da criatividade.

### **2.2.2 O elo significativo entre a constituição subjetiva do aprender e a expressão criativa na aprendizagem**

Valendo-se da Teoria da Subjetividade, González Rey (2003) entende que considerar o pensamento uma função de sentido subjetivo nos conduz a considerar a aprendizagem também como um processo de sentido. Assim, sua teoria oferta uma compreensão que permite superar limitações e lacunas em distintos campos, inclusive o da aprendizagem escolar, marcado por dicotomias entre individual-social, inconsciente-consciente, cognitivo-afetivo, passando a um nível qualitativamente diferente. Destarte, a aprendizagem escolar é concebida por Mitjans Martínez (2009b, p.221) como uma “função do sujeito psicológico, em cujo exercício participa recursos subjetivos de diferentes ordens, assim como as características dos contextos socio-relacionais nos quais a aprendizagem acontece”.

González Rey (2006b) chama a atenção para o fato de a aprendizagem escolar estar historicamente caracterizada pela transmissão de conhecimentos prontos, e que professores e alunos têm assumido esse princípio como verdadeiro. A consequência mais significativa, nessa perspectiva, é o caráter reprodutivo da aprendizagem em detrimento do caráter criativo. O autor compreende que o nó da questão se encontra na negação da subjetivação do aluno, de sua capacidade de produção de conhecimentos. Salienta o fato de que alguns problemas são consequentes dessa visão, e que uma representação qualitativamente distinta deve considerar a dimensão subjetiva desse processo. A aprendizagem é portadora de um caráter subjetivo, alimentando-se da produção de sentidos subjetivos.

É interessante também marcar que González Rey não subtrai o aspecto formal ou contraria o aspecto operacional da aprendizagem, porém considera a aprendizagem muito mais que um processo de compreensão e uso de operações e significados de caráter cultural. Essa consideração imprime uma nova qualidade à representação de aprendizagem, qualidade essa que destaca o sujeito como ativo e reflexivo.

O estudante comprometido com a produção de conhecimentos não tem medo do erro que representa um momento de reflexão, de tensão e de ruptura que, muitas vezes, orienta seu próprio pensamento. Nesta presunção, González Rey entende que a função constitutiva da aprendizagem implica a dimensão subjetiva de um sujeito aprendiz e por isso a singularidade deve ser considerada unidade da

diversidade que constitui a escola e, o diálogo participa como sistema de comunicação e interação que integra os sujeitos do espaço escolar.

Desse modo, o sujeito aprendiz é aquele produtor e produto de sentidos subjetivos que integram as condições atuais e históricas de sua vida e estão implicados na constituição subjetiva do aprender. Essa constituição subjetiva representa a capacidade criativa e geradora de sentidos subjetivos em relação à aprendizagem. Por isso, aprender criativamente diferencia-se de outros tipos de aprendizagem, principalmente pelo tipo de produção do aprendiz, pela forma como a novidade se direciona a transcendência do dado, assim como pela configuração de processos subjetivos que a constituem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a).

Partindo desse pressuposto, a aprendizagem escolar deve ser concebida como constituinte e, ao mesmo tempo constituída pela subjetividade individual e também pela subjetividade social. Desde esse enfoque histórico-cultural que rege nosso trabalho, no cenário social concreto em que a ação se realiza, os sistemas relacionais dos quais a pessoa forma parte são engendrados. Portanto, a relação entre criatividade e aprendizagem é caracterizada por produções de sentidos subjetivos, rompendo com a ideia de serem fenômenos independentes.

Partindo dessa reorientação, teremos um resgate do sujeito que aprende, gera novas alternativas, cria ideias originais e não está subordinado à fala do outro. As formas de expressão da criatividade na aprendizagem marcam a autenticidade desse processo e não se concretiza pela assunção isolada de um ou outro aspecto, mas pela qualidade com que estas formas se organizam.

Em sua complexidade de constituição e expressão, vale ressaltar que não podemos generalizar a expressão criativa de forma indistinta para todos os aprendizes. No entanto, algumas expressões comportamentais constituem-se comuns, dentre as quais podemos destacar: a 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 (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002, 2008b). Tais expressões funcionam como “produtos” criativos da aprendizagem escolar, convertidos em objetos de reconhecimento e valorização social. Assim, torna-se essencial que a escola amplie



sua função no intuito de possibilitar os processos de subjetivação vinculados ao conhecimento dos “sujeitos individuais concretos” (GONZÁLEZ REY, 1999).

Da aprendizagem como produção subjetiva, destacam-se aprendizagens complexas como a **aprendizagem compreensiva e a aprendizagem criativa** que consolidam aspectos já enfatizados como a singularidade. Os diferentes tipos de aprendizagem que aparecem no mesmo sujeito podem ser explicados, ou mesmo compreendidos, pelas configurações subjetivas que estão na base de cada tipo. Neste âmbito, Mitjans Martínez (2012a, 2012b) destaca que os indicadores de um tipo ou outro de aprendizagem estão resguardados tanto pela produção do aprendiz quanto pelos processos subjetivos nela implicados. Sendo assim, a produção de sentidos subjetivos não é específica da aprendizagem criativa, uma vez que está associada ao envolvimento, implicação emocional do aluno com suas atividades, o que pode ocorrer em diferentes tipos de aprendizagem, como a compreensiva e reprodutiva.

Por isso, convalidamos que a aprendizagem criativa se articula com outros tipos de aprendizagem, em especial, com a aprendizagem compreensiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Desta forma, estamos cientes de que o processo de aprendizagem envolve momentos de compreensão, como também de memorização e de reprodução. No entanto, compreendemos que, com a expressão da criatividade, estes processos contam com a assunção de aspectos subjetivos e estratégias com características e funcionamento qualitativamente diferente.

A **aprendizagem criativa** é uma categoria em desenvolvimento que abre novas zonas de sentido<sup>5</sup> para pensar os processos de aprendizagem complexos. Vale destacar que estudos sobre essa temática, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, têm sido delineados por Craft (2005, 2008, 2010) e por Mitjans Martínez (2000, 2006, 2008a, 2009b, 2012a, 2012b). Mesmo coadunando de ideias das duas autoras, optamos pela produção de Mitjans Martínez, por trazer uma abordagem de aprendizagem criativa alinhada à complexidade desse construto e das nossas intencionalidades. Desde essa perspectiva é que conseguiremos gerar novas zonas de inteligibilidade sobre integrações de configurações subjetivas históricas e atuais dos sujeitos e dos cenários sociais em que suas ações acontecem; articulando essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

---

<sup>5</sup> Zonas de sentido são espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica, sem esgotamento da questão que significam. Abrem possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Alusivo ao conceito de aprendizagem criativa elaborado por Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004), inicialmente foi apresentado como uma forma complexa de aprender, caracterizada por estratégias e processos que conformam este aprender. Esta concepção esteve comprometida com o caráter de “novidade” e de “valor” ou pertinência os quais constituem indicadores essenciais da criatividade e também desse tipo de aprendizagem.

Em outro momento, Mitjans Martínez (2008a, p. 90) defende a aprendizagem criativa como aquela que envolve uma “transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que, de forma recursiva, alimentam o processo de aprender criativamente”. Nessa citação percebemos que a autora evidencia o processo de subjetivação dos conteúdos pela produção de sentido subjetivo pelo sujeito aprendiz. Essa ênfase justifica-se pelo sentido subjetivo apresentar-se como um elemento essencial para a expressão da criatividade.

A fluidez e dinamicidade que qualificam os sentidos subjetivos demonstram a diversidade de sentidos que coexistem na ação de aprender. Indubitavelmente, esse processo implica um nível de motivação, interesse e envolvimento capaz de mobilizar, movimentar, transformar, metamorfosear, constituindo recursivamente a aprendizagem criativa. São os sentidos subjetivos que qualificam a aprendizagem criativa em meio a processos dinâmicos e múltiplos de configuração e reconfiguração do sistema subjetivo. O valor da aprendizagem criativa reside exatamente aí. Isso decorre de sentidos subjetivos historicamente constituídos e que passam a ter certa estabilidade no funcionamento da subjetividade, vinculados a configurações subjetivas e sentidos subjetivos produzidos no momento da ação (MITJANS MARTÍNEZ, 2012a).

Os desafios e as atividades propostas em sala de aula, as comunicações e relações sociais constituídas nos espaços da instituição educativa podem ser fontes de produção de sentidos subjetivos na expressão criativa da aprendizagem. Quando concentrou sua atenção nas relações entre personalidade e criatividade, Mitjans Martínez (1997) identificou que o clima criativo na sala de aula se expressa numa relação criativa professor-aluno e em uma relação grupal criativa como um tipo de sistema de comunicação vital para o desenvolvimento da personalidade e dos recursos personológicos contributivos para a regulação do comportamento criativo.

Este sistema de comunicação se caracteriza essencialmente por proporcionar liberdade, confiança e segurança psicológica, além da valorização e estimulação das ideias e atitudes criativas.

Em outros trabalhos, Mitjás Martínez (2002, 2006, 2009a, 2009b) chama a atenção para a possibilidade de criação de espaços, em diferentes contextos sociais de ações e relações, que intervêm na capacidade de o sujeito expressar-se criativamente. Alinhado à concepção de criatividade, não dá para tratarmos a aprendizagem criativa como sendo um traço da personalidade do estudante, com independência das circunstâncias sociais. Julga fundamental um contexto social, tanto na escola como na família, que favoreça o desenvolvimento de motivações, de atitudes e habilidades que criem oportunidades de aprendizagem criativa e envolvimento com tarefas desafiadoras.

Ainda, segundo Mitjás Martínez (2009b), os aspectos organizacionais da escola como instituição, principalmente sua subjetividade social, adquirirão especial importância quando ocorre o reconhecimento de que os indivíduos se constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos. Ao tratar da complexidade constitutiva desse sistema no contexto escolar, a autora elucida:

Os sistemas de relações que se dão entre os membros da instituição, os estilos de gestão, os valores, as normas, e o clima emocional, constituem apenas alguns exemplos de importantes fatores que influem, direta ou indiretamente, não apenas os modos de agir dos integrantes do coletivo escolar, mas também, os seus estados emocionais, a sua satisfação com a instituição e o seu compromisso e motivação com as atividades que realizam (MITJÁS MARTÍNEZ, 2009c, p. 172).

Por sua vez, a categoria sujeito expressa o caráter ativo e criativo do indivíduo que na sua ação desafia e amplia os limites a ele impostos pelas formas de organização de seu espaço social, tentando não se render totalmente a eles. Entretanto, não podemos restringir a categoria sujeito à aprendizagem criativa, mas precisamos destacar que, no devir desta aprendizagem, ele apresenta uma postura, não apenas ativa e intencional, mas principalmente geradora e transgressora expressa na confrontação com as atividades, com as informações e mesmo com o conhecimento. Este caráter confrontador alicerça a busca de transcendência do dado, perante posicionamentos pessoais que expressam o envolvimento e a direção de um caminho neste aprender, ou seja, de não se limitar ao que está dado, mas via

elaborações e construções próprias, em meio à recriação crítica e reflexiva do aprendido (GONZÁLEZ REY, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012a).

Ao nos referirmos às características da aprendizagem criativa, a novidade extrapola os limites situacionais, e aponta para recursos subjetivos específicos, por exemplo, a imaginação, pelas possibilidades de favorecer a transcendência da realidade e a geração de algo novo que, em alguma medida vai além do dado. Para Mitjáns Martínez (2014), a imaginação constitui uma condição da aprendizagem criativa por participar de sua dimensão funcional, não necessariamente requerendo um produto, mas se organizando como processo de desenvolvimento humano. Por isso, toda ação e produção intelectual que se caracteriza pelo envolvimento da organização e produção pessoal do aprendido, representa processos imaginativos que tomam parte na configuração subjetiva da experiência de aprender.

Tais assertivas estão muito bem consolidadas nas construções teóricas de Mitjáns Martínez (2008a, 2009b, 2012a, 2012b) quando enfatiza que a criatividade pode se expressar na aprendizagem mediante a articulação de, no mínimo, três elementos: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) produção, geração de ideias próprias e novas que transcendem o dado.

A **personalização da informação** constitui um conceito fundamental que rompe com a ideia de que a *psique* reflete o social tal qual se expressa em sua aparência. Pelo contrário, a *psique* em seu caráter gerador “[...] produz opções diferenciadas com base na forma pela qual esse social se torna significativo para as configurações subjetivas atuais da pessoa que o experencia.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 124).

Esta relação do aprendiz com a informação ou com o conhecimento, não se estabelece de forma passiva, mas é caracterizada pela **confrontação com o dado**, na possibilidade de problematização das mais diversificadas informações, com valor ao caráter questionador e também transgressor, que configuram a categoria sujeito e a faz essencial para uma aprendizagem criativa. Confrontar-se com algo é se colocar reflexivamente e intencionalmente frente à situação.

Por fim, a culminância da **geração de algo novo que vai além do dado** é marcada pelo movimento de busca, frente às constantes curiosidades, dúvidas, questionamentos, que surgem diante da informação. Implica colocar-se como pensante ante as discussões, na busca de estabelecer relações, conexões, processo

que envolve reorganizar e modificar. Gerar uma ideia que vai além do que está posto é uma condição da aprendizagem criativa que rompe com a noção de que aprender é reproduzir, e coloca o pensamento como um processo subjetivo que, no envolvimento com o que está aprendendo, é capaz de produzir ideias diferenciadas e “novas”, mesmo que este novo não adquira um valor social, mas um valor para o seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, o novo pode se expressar, dentre outras possibilidades, em forma de alternativas e hipóteses sobre o objeto do conhecimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012b).

Muniz (2015), dentre os principais resultados identificados em sua investigação sobre a aprendizagem criativa da leitura e a escrita, encontrou essas três características da criatividade na aprendizagem definidas por Mitjás Martínez na singularidade de cada caso desenvolvido. Apresentou, ainda, outra característica, a qual definiu como **relação lúdica com a aprendizagem**, definida como a relação pessoal, espontânea, gratuita, investigativa e voluntária do sujeito com a aprendizagem, e que se integra às anteriores. Segundo a investigadora, tais características se organizaram em unidade às estratégias de aprendizagem que, em seu conjunto, estiveram associadas à configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.

Na referida pesquisa, a configuração subjetiva da ação de aprender criativamente se expressou por núcleos de sentidos subjetivos, constituídos por aspectos da subjetividade individual, da subjetividade social e dos processos relacionais vinculados ao sujeito no contexto da ação. Em outra investigação, Hoyer (2010) já destacava que, em situações de atividades lúdicas, a criatividade se expressa na inter-relação entre os aspectos que participam da subjetividade individual e os contextuais, com destaque ao papel assumido pela família e pela escola no desenvolvimento de recursos pessoais que favorecem a criatividade.

Almeida (2015) também subscreveu formulações já existentes sobre características e processos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa. Suas análises, no entanto, permitiram revisar a formulação sobre a personalização da informação, ampliando-a para a **personalização do próprio aprendizado** que também aparece no seu trabalho como **personalização da experiência da aprendizagem**. Esse novo aspecto foi sugerido pelas formas com que os processos do aprender constituídos na experiência prática e na reflexão sobre essa experiência,

integram-se à subjetividade do aprendiz. Portanto, a criatividade na aprendizagem se expressaria tanto na geração de novas formas do fazer na experiência de aprender, quanto na geração de novas ideias na reflexão sobre essa experiência.

As contribuições de Muniz (2015) e Almeida (2015) reforçam a ideia de que a organização subjetiva do sujeito se constitui em consonância com outras configurações e recursos subjetivos que favorecem a expressão dessa condição em um campo específico como a aprendizagem, o que situa a condição de sujeito no seu caráter histórico, social e cultural.

Sinteticamente, em concordância com Mitjans Martínez (2008a), a criatividade no processo de aprendizagem depende de configurações complexas de aspectos profundamente imbricados, a saber:

- a) As **configurações subjetivas do estudante** constituídas no percurso de sua história de vida, dentre as quais parece se destacar a aprendizagem como configuração;
- b) O exercício da condição de **sujeito** no processo de aprender, no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao instituído;
- c) Características da **subjetividade social** do espaço escolar e de outros contextos sociais em que o sujeito está inserido e se desenvolve;
- d) O **“operacional”** que aparece subjetivado, sendo impossível considerar aspectos “operacionais” fora do sistema subjetivo em que tomam forma.
- e) Os **sentidos subjetivos** favorecedores da geração de novidade que emergem na relação pedagógica e no próprio processo de aprender, assim como outros sentidos subjetivos que adquirem significação no espaço da aprendizagem.

É, precisamente, a multiplicidade dinâmica dos aspectos supramencionados que permite compreender a complexidade da expressão criativa na aprendizagem.

A preocupação dos investigadores desse eixo temático, no qual estou inserida, justifica-se pela necessidade de compreender os processos constitutivos reverberados na emergência da criatividade na aprendizagem, especialmente a aprendizagem criativa, uma vez que é um tipo de aprendizagem diferenciado. Assim como outras linhas de investigação do campo, ofertam várias críticas à redução da aprendizagem à adaptação e negam o modelo hegemônico que a limitam ao intrapsíquico e a um sujeito universal.

Entendemos que dada a complexidade da forma em que a criatividade é constituída e desenvolvida, não se torna possível estabelecer relações de causa-efeito entre uma situação concreta e seu impacto na criatividade do aprendiz. Por isso, são produções científicas que vêm se revelando como possibilidades para a construção de novas lentes nesse campo de estudos e pesquisas oponentes à visão puramente cognitiva, a qual detém grande parte de teorias sobre esses construtos.

### **3 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA**

Neste capítulo são apresentados e contextualizados princípios da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo, tais como propostos por González Rey (2011b, 2014), para pesquisas que tomam a subjetividade como objetivo de investigação. Em seguida, apresentamos em mais detalhes aspectos metodológicos, tais como: objetivos da pesquisa, etapas da pesquisa e instrumentos, assim como o contexto de investigação.

#### **3.1 Epistemologia Qualitativa**

Trabalhar com a Epistemologia Qualitativa nos conscientizou da impossibilidade de existência de relações lineares entre vertentes como a criatividade, aprendizagem e subjetividade. Ela nos oferta as ferramentas metodológicas para avançar em reflexões sobre processos subjetivos, mediante articulações teóricas que visam ultrapassar a fragmentação do humano, por enfatizar a qualidade complexa da experiência vivida. Apresenta-se como uma alternativa contundente para quem busca encarar os desafios do estudo da subjetividade. Desenvolvemos esta investigação sendo orientados à produção de conhecimento enquanto processo construtivo-interpretativo, singular e dialógico.

O **caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento** na Epistemologia Qualitativa surge como um dos três pilares da maneira complexa e integrada de conceber a produção de conhecimento científico. O processo construtivo-interpretativo permite ao pesquisador substituir a resposta pela construção e a verificação pela elaboração. Tal como explica González Rey (2011b, p.6):

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento.

Esse pressuposto defende que o conhecimento não se define de modo direto pelos resultados alcançados através de diferentes instrumentos utilizados na pesquisa, mas pela produção interpretativa do pesquisador, o que faz deste um sujeito ativo no processo de produção. Rompe, assim, com aquelas ideias nas quais o pesquisador é concebido enquanto agente “neutro” na produção do saber.



Esse princípio esteve muito presente em nosso enfoque de investigação ao nos concentrarmos em peculiaridades subjetivas da sala de aula. A compreensão e a interpretação de aspectos subjetivos de espaços sociais como a sala de aula não são possíveis por meio de instrumentos que visem analisá-los objetivamente. Dentro dessa perspectiva, entendemos que pesquisar é produzir conhecimentos e essa produção deve ser uma atividade de um “sujeito que pesquisa” ativamente e reflexivamente.

Assim, a teoria é concebida como produção orgânica do pensamento do investigador no curso da investigação, no qual as categorias e novas ideias assumem sentido em relação ao corpo teórico em seu conjunto. O avanço em nível teórico inclui o momento de produção de **indicadores**, os quais vão adquirindo significação teórica graças à interpretação do pesquisador. Para González Rey e Mitjans Martínez (2015), os indicadores são elementos hipotéticos construídos pelo pesquisador, cujos significados não coincidem diretamente com o significado explícito da expressão do (s) investigado (s).

A integração de um conjunto de indicadores permite dar consistência à **hipótese**, momento processual de construção da inteligibilidade que se dá de forma recursiva na relação contínua e processual do pesquisador enquanto sujeito com o problema de pesquisa identificado (GONZÁLEZ REY, 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

A esse complexo processo de produção de conhecimento que é personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular, González Rey (2011b, p.22) denomina “lógica configuracional”, ou seja, “um processo de construção teórica que tenta acompanhar a complexidade de que pretende dar conta”. Essa construção ou o que denomina de modelo teórico, acontece em contato com a realidade no momento empírico da pesquisa, consistindo num sistema de argumentações, com visibilidade progressiva sobre a realidade estudada, podendo chegar a ser a origem de uma nova teoria sobre processos ainda pouco inteligíveis, aumentando seu valor heurístico. Para a epistemologia qualitativa a construção de um modelo teórico é o sentido final do processo de construção de indicadores e geração de hipóteses em um caso investigado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Em concordância com essa proposta, situamo-nos num espaço de tensão. Nossas construções-interpretativas foram graduais, advindas dos diferentes

instrumentos e do contato direto com o campo empírico e teórico em que a criatividade é imprescindível para a produção do momento empírico e também para a reformulação do modelo teórico em constante desenvolvimento.

O caráter construtivo-interpretativo implica necessariamente o segundo princípio: **o caráter dialógico da pesquisa**, pelo qual González Rey (1999, 2011b) enfatiza o caráter interativo da produção de conhecimento. Para ele, “a pesquisa é um processo de comunicação, um processo dialógico” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p.13). Nesta clara definição, saímos de um modelo que busca resposta enquadrando a expressão do sujeito em limites fechados e que empobrece sua expressão, para a relação com o sujeito em um sistema conversacional, que permita a ele se envolver no processo dialógico e se expressar livremente (GONZÁLEZ REY, 2011b).

A comunicação é uma via de construção de conhecimento, pois por meio dela os participantes se expressam, implicando-se no processo da pesquisa e possibilitando, indiretamente, a emergência de diferentes processos de sentido subjetivo que caracterizam a expressão desses indivíduos. Esse princípio justifica a particular atenção à produção de um cenário social favorecedor da conversão dos participantes para uma condição de sujeitos da pesquisa. Ou seja, a criação de um clima que estimule o interesse dos participantes a se envolverem na investigação da problemática e na discussão de temas de suas experiências, desejos e contradições, permitindo surgir reflexão e emocionalidade, maneira profícua de facilitar a expressão subjetiva.

Tendo isto em conta, a **legitimidade da singularidade como forma de produção do conhecimento** manifesta-se como o terceiro princípio da Epistemologia Qualitativa e se contrapõe às generalizações empíricas como forma de conhecimento válido sobre um determinado objeto. Compreendemos que a legitimidade do singular se refere tanto à singularidade dos sujeitos, quanto dos espaços sociais e seus processos constitutivos.

A singularidade em nossa pesquisa se expressa na realidade micro da sala de aula de uma instituição educativa com significação especial para compreender como a subjetividade social participa da criatividade na aprendizagem, à medida que contribui com o modelo teórico em desenvolvimento. Sobre esse ponto, González Rey (2011b, p. 11) afirma que “a informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção [...]”.

### 3.2 Metodologia construtivo-interpretativa

A Epistemologia Qualitativa de González Rey aponta o método construtivo-interpretativo como estratégia investigativa, utilizada nesta pesquisa como ferramenta metodológica e materializada em forma de estudo de caso, entendido como um momento importante na produção teórica, pois, por meio dele, é possível expressar “[...] a tensão permanente entre o individual e o social, momento essencial para a produção de conhecimentos sobre ambos os níveis de construção da subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 158).

#### 3.2.1 Objetivos da pesquisa

Cientes de que nesta proposta epistemológica e na proposição metodológica derivada dela, o fazer teoria é o objetivo geral da produção de saber (GONZÁLEZ REY, 2014) e de que as categorias de uma teoria tomam novas formas e geram significados específicos frente às novas demandas de pesquisa, a presente tese de doutorado foi desenvolvida com base no **objetivo principal de compreender como a subjetividade social da sala de aula participa da criatividade na aprendizagem**. Frente a um objeto de estudo tão complexo, elaboramos objetivos de caráter mais específico, intimamente imbricados, considerados desdobramentos do objetivo principal, em correspondência com os fundamentos teóricos:

- a) Caracterizar expressões da subjetividade social da sala de aula;
- b) Analisar a configuração subjetiva da ação de aprender criativamente, constituída por sentidos subjetivos oriundos da história de vida do aprendiz e os produzidos no curso da experiência de aprender, da ordem da subjetividade social da sala de aula e seus sistemas relacionais<sup>6</sup>.

Para tanto, investigamos turmas do curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola do *Campus* Taguatinga Centro, unidade de educação profissional, científica e tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Trataremos desse contexto de investigação no tópico a seguir.

---

<sup>6</sup> Por sistemas relacionais estamos considerando as diferentes formas de relação entre o aprendiz e o *outro* que pode ser, por exemplo, o professor e os colegas.

### 3.2.2 O contexto de investigação

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), criado pela lei Nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, é uma instituição pública e gratuita que compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação que oferece cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, e programas de pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

O IFB, como é mais conhecido, oferta Educação Profissional na forma de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, articulados a projetos de pesquisa e extensão. A estrutura *multicampi* dessa instituição educativa faculta às suas unidades fixarem-se em vários eixos tecnológicos, diversificando seu atendimento, de conformidade com a vocação econômica das regiões administrativas do Distrito Federal. No período desta pesquisa, funcionavam: a Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro.

O *Campus* Taguatinga Centro, unidade escolhida para a realização desta pesquisa, foi criado em 2011. Localizado em Taguatinga, capital econômica do Distrito Federal, desenvolvia cursos na área de comércio. Ofertava o curso Técnico em Comércio, graduação em Letras Espanhol, pós-graduação em Gestão Pública, cursos na modalidade EaD (Secretariado Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura Escolar), Programa Mulheres Mil e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nas áreas de Espanhol e Inglês (Básico e Intermediário), Musicalização em violão, Tertúlia Literária Dialógica, Informática Básica, entre outros.

Originariamente, o *Campus* Taguatinga Centro foi pensado para ser o centro de referência do programa Mulheres Mil, destinado a aumentar a renda e melhorar a qualidade de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social. O primeiro espaço destinado à sua atuação era pequeno e inadequado. No período da pesquisa, o *Campus* funcionava em um andar alugado num Edifício de Taguatinga.

O local disponibilizava seis salas de aula, que atendiam cerca de 600 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, além de mais de 1,4 mil alunos da Educação da Distância do seu polo, localizado no Recanto das Emas. Desde 2011, a

comunidade do *Campus* Taguatinga Centro solicitava terrenos para construção do *Campus* definitivo a diversos órgãos e autoridades competentes, como a Terracap, Administração de Taguatinga e à Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

Relativo à licenciatura em Letras Língua Espanhola, âmago escolhido para a realização desta pesquisa, iniciou suas atividades em 18 de março de 2013, em única habilitação, com carga horária total de 3.129 horas integralizadas em quatro anos. O ingresso era anual, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e semestral por meio de editais de Portador de Diploma e Transferência Externa com oferta de 40 vagas no período matutino.

“Todos os espaços de produção social são cenários para o estudo da subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 147), no entanto algumas razões justificam nossa escolha por esse contexto, mesmo havendo diversidade na qualidade e constituição dos espaços relacionais de cada uma das turmas. Destaco alguns aspectos marcantes evidenciados durante minha aproximação do curso de licenciatura, ocorrida no ano de 2015, os quais revelaram esse âmbito fecundo para o desenvolvimento desse estudo:

- O tempo maior de permanência dos estudantes do curso de licenciatura no *Campus* e o envolvimento emocional nas situações conflitantes da unidade educativa.
- A expressiva participação dos estudantes em atividades intra e extraclasse, como monitorias, cursos de extensão ofertados pelos professores, reuniões de colegiado, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisas desenvolvidas em escolas, eventos acadêmicos como congressos, mesas redondas e seminários.
- A voluntariedade e ricas experiências de estudantes e professores como participantes de diferenciadas pesquisas científicas.
- O empreendimento em novas estratégias de ensino e de aprendizagem, criatividade e inovação como temáticas de interesse de muitos dos profissionais e estudantes do curso.

Esses aspectos favoreceram a identificação e análise de características de uma subjetividade social de dimensões mais amplas configuradas nas subjetividades individuais dos participantes desta pesquisa. No momento inicial da pesquisa, funcionavam quatro turmas, correspondentes aos 1º, 3º, 5º e 7º períodos do curso.

Pela complexidade e necessidade de proficiência da presente proposta, privilegiamos **duas (5º e 7º períodos)** dessas turmas nas quais identificamos **estudantes que se expressavam criativamente na aprendizagem**. Além dos estudantes, contamos com a colaboração de outros protagonistas (quatro professores - dois de cada uma das turmas) e da própria pesquisadora como professora das turmas, para atingir os objetivos.

Na perspectiva da epistemologia qualitativa, o conhecimento produzido se legitima pela qualidade da expressão do participante e não necessariamente pela quantidade de participantes ou turmas estudadas, portanto aprofundamo-nos na construção da informação de uma das duas turmas selecionadas, identificada neste trabalho como Barcelona, dois dos professores dessa turma (Miguel e Paula) e, um dos estudantes selecionados, o qual identificamos como Augusto.

### **3.2.3 Etapas e Instrumentos da Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo aconteceu em duas etapas concomitantemente vinculadas: a primeira - ano de 2015 - consistiu na aproximação da instituição educativa, seleção dos estudantes e suas respectivas turmas; e, a segunda - ano de 2016 -, no desenvolvimento do estudo de caso. Essas etapas foram constituídas por momentos ou fases importantes da pesquisa em sua complexidade e visaram atingir os objetivos já mencionados.

Sumariamente, durante o primeiro semestre de 2016, o cronograma dos estudos de casos múltiplos de duas turmas selecionadas intercorreu por **dezesete (17) semanas**, sendo que duas dessas semanas foram dedicadas a atividades organizadas por professores e estudantes nos eventos intitulados: “Semana de Ciência, Arte e Cultura” e “Semana Acadêmica”. Um **total de dez (10) horas** semanais foi distribuído entre utilização de instrumentos durante ministração de aulas pela professora/pesquisadora e observações de aulas de outros quatro professores, dois de cada turma selecionada, com média de duas horas semanais distribuídas em cada disciplina.

Já no segundo semestre de 2016, as observações nas turmas investigadas sofreram uma limitação em decorrência da participação de alguns dos professores do *Campus* no movimento grevista, deflagrado em 14 de outubro com transcorrência até meados de dezembro de 2016. Das vinte semanas do semestre, a pesquisadora

conseguiu realizar observações em aulas de outros dois professores por **dez semanas**, sendo duas delas dedicadas aos eventos “Semana de Acessibilidade” e “Conecta IFB”. No referido semestre, acrescentou à investigação um projeto de extensão e apoio ao ensino intitulado “Entre crônicas e contos: a sala de aula além das palavras”; sob responsabilidade da professora e pesquisadora.

Numa superação dos limites às observações das aulas de outros professores ao decorrer do segundo semestre de 2016, os encontros individuais com estudantes com apreciável nível de criatividade na aprendizagem avançaram. Foi realizada uma média de **seis** encontros individuais com **cinco** estudantes (quatro de uma das turmas selecionadas e um de outra). Esses encontros individuais tiveram uma duração média de 1 h e 15 minutos e foram agendados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

As etapas da pesquisa serão detalhadas nos tópicos a seguir.

**3.2.3.1 Primeira etapa:** aproximação da instituição educativa, seleção dos estudantes e suas respectivas turmas, criação do cenário social da pesquisa.

Na qualidade de docente efetiva com formação em Pedagogia no Instituto Federal de Brasília (IFB) desde 2012, mesmo lotada e em exercício em outro *Campus* dessa instituição, tive a oportunidade de lecionar disciplinas na licenciatura em Letras Língua Espanhola no *Campus* Taguatinga Centro, no ano de 2015. Essa unidade institucional me seduziu pela vasta produção criativa de seus estudantes e docentes, correntemente divulgada por diferentes meios de comunicação, como redes sociais, panfletos, livros, trabalhos acadêmicos, simpósios, fóruns e congressos.

Desde fevereiro de 2015 estive transitando por diferentes espaços sociais do *Campus* Taguatinga Centro: atuei como professora em duas turmas da licenciatura e tomei parte em reuniões de colegiado do curso; desenvolvi um curso de extensão intitulado “Criatividade e Inovação na Aprendizagem e no Trabalho Pedagógico”; tive oportunidade de ministrar palestras num curso ofertado na modalidade de formação inicial e continuada; conheci a metodologia e o funcionamento de um Programa de Governo reconhecido como “Mulheres Mil”; participei de ocasiões festivas; acompanhei o planejamento de eventos acadêmicos; observei práticas e rotinas de estudantes, professores, técnicos, terceirizados e gestores; dentre outros aspectos.

Com efeito, a “conquista recíproca” entre pesquisadora e local de pesquisa me permitiu transitar nessa unidade institucional, inserindo-me nos mais variados âmbitos numa tentativa de identificar possíveis espaços a serem investigados. Esse empreendimento obteve sua culminância em março de 2016, dada efetivação do meu processo de remoção a pedido para essa unidade institucional.

Entendia que tal acontecimento favoreceria a profunda imersão empírica, pois o estudo teórico e a aproximação do campo empírico permitiram-me perceber que o objetivo de investigar a subjetividade social demandaria um desafio metodológico com profícua aproximação do objeto de estudo. Nessa oportunidade, acreditei poder tirar proveito do acúmulo de dois papéis: pesquisadora e profissional docente no *lócus* investigado.

Desta feita, o curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola demonstrou-se um espaço fértil de pesquisa, por justificativas já tecidas. A fim de formalizar a minha atuação como pesquisadora no *Campus* Taguatinga Centro, ainda em dezembro de 2015, elaborei um Termo de Consentimento para a Instituição (**APÊNDICE A**) que foi assinado por uma representante gestora da unidade. Além disso, expus o objetivo geral da pesquisa ao colegiado do curso, obtendo aprovação desse fórum, consentimento que foi registrado em ata e assinado por todos os professores presentes nesse mesmo período.

Assim que a autorização formal para a realização da pesquisa foi emitida, o primeiro objetivo específico desta investigação passou a ser partilhado. Devido à falta de instrumentos efetivos voltados especificamente ao processo de seleção de estudantes com expressiva criatividade, tomamos por base a fase de seleção realizada por Mitjans Martínez (1997), Amaral (2006) e nossa experiência na etapa de investigação do mestrado (OLIVEIRA; 2010).

Por meio de conversas informais e e-mails, solicitei ao colegiado de professores, estudantes representantes e técnicos mais próximos ao curso, por indicações de estudantes e turmas que se expressavam criativamente para aprender.

Considero interessante pontuar que muitos dos professores me pediram esclarecimentos sobre o que considerar como expressão criativa na aprendizagem, além de um tempo para pensar e até observar mais atenciosamente os estudantes para, em seguida, fornecer-me um retorno. Essa iniciativa nos indicou interesse e comprometimento desses docentes com a proposta ensejada. Lembrou-me as



assertivas de Mitjans Martínez (2004) e Amaral (2006): o professor tem peso diferenciado na configuração social da sala de aula, a partir do posicionamento que assume diante da construção do conhecimento e do significado e valor que outorga às ações e produções dos estudantes.

À medida que obtive as indicações, passei a observar e analisar as produções desses estudantes com mais veemência, especialmente daqueles que receberam mais de uma indicação. Sobretudo, a minha atuação como docente do curso proporcionou “balizar” as indicações e reconhecer outros estudantes que se expressavam criativamente na aprendizagem, porém não foram indicados.

Obtive o retorno de vinte (20) indicações de estudantes de três turmas, correspondentes aos 3º, 5º e 7º períodos com preponderância de indicações para o 5º período. Em decorrência da minha aproximação com os estudantes do 5º período, não tive dúvidas de que seria uma das turmas selecionadas para a nossa proposta investigativa.

Para a escolha da outra turma, ainda lançamos mão dos fundamentos teóricos com base no conjunto de características e aspectos da subjetividade que poderiam se constituir como indicadores indiretos da criatividade na aprendizagem dos estudantes, apontados por Mitjans Martínez (2002): como a realização de perguntas interessantes e originais, questionamento e problematização da informação, percepção de contradições e lacunas do conhecimento e estabelecimento de relações remotas e pertinentes. Esses indicadores indiretos se despontaram na turma do 7º período, especialmente em trabalhos desenvolvidos em sala de aula e produções divulgadas nos painéis do *Campus*, panfletos, internet, e na participação em projetos de pesquisa e ensino.

Definida a escolha das turmas do 5º e 7º períodos, foi necessária a criação de um espaço social que permitisse o envolvimento afetivo dos participantes com a pesquisa e com a pesquisadora. González Rey (2011b) define-o como a “construção do cenário social da pesquisa”. Esse processo se sustenta teoricamente pela ideia de que não há configurações subjetivas que possam ser estudadas fora de relações pessoais e momentos significativos para os participantes. Com efeito, desde minha aproximação da instituição educativa, busquei favorecer relações de confiança, espontaneidade, de abertura e envolvimento com os possíveis investigados. Entretanto, no intuito de criar condições de conversão dos participantes em sujeitos

da pesquisa, adotamos estratégias para realização de um cenário social de pesquisa para as duas turmas e também pensamos no envolvimento dos professores, por meio da realização de atividades integradoras durante suas aulas.

No caso das turmas, adotamos uma prática pedagógica frequentemente realizada pelos professores do *Campus* durante as aulas e em projetos de extensão, conhecida como “Tertúlia Literária Dialógica” ou “TLD”, atividade cultural e educativa baseada na leitura literária e no diálogo entre a palavra escrita e a experiência de mundo de cada um. Para tanto, fornecemos a versão impressa de um poema (**APÊNDICE D**), titulado “Tipo de Olhar”, elaborado por um estudante com alto nível de criatividade identificado como *Marcos* em nossa pesquisa de mestrado realizada em 2010.

Intitulei esse momento de “Tertúlia Dialógica” por ser uma proposta adaptada da Tertúlia Literária Dialógica que os estudantes já conheciam. Todo o processo é pautado por sete princípios, que são fundamentados na educação dialógica e nos direitos humanos: diálogo igualitário, inteligência cultural, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Adotei os mesmos passos recomendados na metodologia original da Tertúlia Literária Dialógica:

- 1- Os participantes sentam-se em círculo de maneira que todos possam ver-se e ouvir-se durante a Tertúlia;
- 2- O condutor distribui o texto a todos os participantes e concede uma breve explicação do texto a ser lido: gênero, autor, estimulando a curiosidade dos participantes. Explica que durante a leitura, os participantes deverão tentar imaginar situações vivenciadas e registrar o que sentiram durante a leitura de algum verso ou estrofe.
- 3- Cada participante lê um parágrafo, verso ou estrofe, seguindo a sequência do círculo.
- 4- Depois da leitura, os participantes se inscrevem voluntariamente para falar sobre um trecho do texto que chamou atenção. Se dois se manifestam ao mesmo tempo, a prioridade é concedida ao que tem menos voz na sociedade: um branco e um negro, uma mulher e um homem; é dada a palavra ao negro e à mulher, respectivamente.

5- As falas são registradas pelo condutor. Depois que uma pessoa fala, não deverá falar novamente até que todos tenham se pronunciado. O tempo de fala é controlado pelo condutor no intuito de democratizar a oportunidade de fala dos participantes.

6- Após todos falarem, o condutor realiza a leitura do texto produzido.

Esse momento teve duração, em média, de 1h e 30 minutos e foi realizado com cada turma investigada. Terminada a Tertúlia, esclareci os objetivos e as etapas da presente pesquisa, convidei os presentes à participação e enfatizei que os nomes utilizados poderiam ser fictícios, no intuito de preservar suas identidades. Em seguida, distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE B**) para leitura e devolutiva, o que pôde me certificar dos interessados em colaborar.

Na égide da Epistemologia Qualitativa, pude postergar esse momento ápice da construção do cenário social de pesquisa, para torná-lo o mais proveitoso possível. Entendo que essa decisão foi crucial para a forte abertura e implicação emocional das turmas, aspectos essenciais para o desenvolvimento dos estudos de casos da segunda etapa da pesquisa.

Em relação aos instrumentos, são considerados instrumentos de informações relevantes numa situação social propiciadora (GONZÁLEZ REY, 2011b); ou um meio para que o sujeito possa expressar-se, "estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais" (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 43). Isso significa que não encontramos linearmente na sua utilização as diferentes produções subjetivas das pessoas, mas, sim, indicadores que podem se integrar em hipóteses. Os instrumentos foram utilizados, tanto ao decorrer da minha atuação docente em sala de aula, como durante a atuação de outros docentes nas turmas investigadas.

Nas linhas a seguir, trataremos da observação (inclusos momentos informais) e análise documental, principais instrumentos da primeira etapa e que marcaram presença em toda a pesquisa de campo.

- **Observação**

Nesta investigação, a observação do tipo participante consubstanciou-se, especialmente, nos momentos formais do espaço físico da sala de aula. Na observação participante, o observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, pois assim tem mais

condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 1997). Portanto, coloquei-me ativamente nas duas turmas pesquisadas, interagindo, provocando e envolvendo-me.

Algo necessário a apontar foram as diferenças existentes nos focos de observação, atinentes às diversas formas de expressões criativas dos estudantes; expressões vinculadas à subjetividade social da sala de aula; outros espaços da instituição (corredores, locais de estudo, sala dos professores e biblioteca) e reuniões de colegiado do curso. O **APÊNDICE C** disponibiliza uma sistematização de roteiro utilizada para esses quatro focos de observações.

Voltando às nuances conceituais, entender a criatividade como expressão da subjetividade humana apresenta desafios teóricos e práticos que demandam o desenho de uma pesquisa que permita cada vez mais uma maior aproximação à sua constituição nos cenários sociais nos quais os outros se revelam, em suas múltiplas formas, essenciais para sua compreensão (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Portanto, outros âmbitos da instituição em seus processos sociais e emocionais consubstanciaram-se importantes pistas ou fontes de informações para a composição da caracterização da subjetividade social das turmas investigadas, também participando da constituição da criatividade na aprendizagem de estudantes, expressa no contexto específico da sala de aula.

É fundamental esclarecer que não dispensamos os registros dos **momentos informais** que, dentro da perspectiva epistemológica aqui assumida, constituem-se fontes de produção de informação essenciais, pois na informalidade a expressão dos participantes acontece, intencionalmente ou não. As conversas em momentos não planejados demonstram-se ricas na geração de informações. Por não serem passíveis de planejamento, os momentos informais ocorreram em diversas situações, contudo, também norteados pelos objetivos da investigação.

Na pesquisa, esses momentos informais unidos a outros se complementaram por gerarem um espaço de interação e relacionamento de especial relevância para a expressão dos participantes. Tais momentos incluíram especialmente os eventos do *Campus* e do curso; as situações informais de convivência (por exemplo, as conversas nos corredores durante os intervalos); as confraternizações; dentre outros que se apresentarem valorosos na geração e confrontação de importantes informações.

Junto às observações participantes, utilizei um **caderno de anotações pessoais** e um celular para **gravações de áudio**, devidamente autorizadas e respeitando especificidades das turmas. A depender da ocasião, também foram realizadas filmagens, procedimento que contribuiu com a recuperação de imagens, situações, discursos e expressividades que, ao serem revistos, proporcionaram novas construções.

Portanto, os registros das observações foram efetuados para facilitar o processo de construção e reconstrução das ideias produzidas ao longo da pesquisa. Ao decorrer de toda pesquisa, efetuamos o registro de situações e expressões percebidas por nossa curiosidade, tanto na hora do acontecimento quanto depois, pela reflexão e interpretação. Cabe ainda ressaltar que as construções teóricas não estão dissociadas da minha subjetividade e dos papéis de docente e pesquisadora que me constituíram e, reciprocamente, foram constituídos nesses espaços sociais de atuação.

- **Análise documental**

Geralmente, a análise documental é feita a partir dos escritos, mas também consideramos cartazes, murais, fotografias, etc., que já tenham sido produzidos e existam independentemente da ação do pesquisador. Lüdke e André (1986) consideram a análise documental como muito valiosa numa pesquisa qualitativa, pois dela podem surgir evidências que reforçam ou confrontam as informações obtidas por outros instrumentos; é uma fonte que independe da presença do sujeito.

Nessa direção, a análise documental em nossa pesquisa, consistiu numa análise contínua das produções das turmas investigadas e do curso como um todo, produzidos por estudantes e professores. Seguem alguns dos documentos analisados:

- *Materiais dos estudantes*: cadernos; provas; relatórios; trabalhos de pesquisa; monografia; publicações; painéis; murais; cartazes; fotografias; produções manuais e audiovisuais; exposições; registros em redes sociais; dentre outros.

- *Materiais do curso*: exposições em murais, cartazes, fotografias; produções manuais, panfletos; registros em redes sociais; dentre outros.

Os documentos foram utilizados como fontes de informações, especialmente para a identificação de expressões criativas na aprendizagem e para a caracterização

da subjetividade social. Nesse sentido, vale enfatizar que as análises documentais não constituíram exclusivamente descrições, mas foram imbuídas por uma intenção de captar elementos indicativos de uma produção criativa em termos de novidade e pertinência, importantes aspectos históricos e contextuais, inclusive o tipo de vínculo que os participantes estabeleciam com essas produções.

### 3.2.3.2 **Segunda etapa:** desenvolvimento dos estudos de casos

Essa etapa de pesquisa se conformou, essencialmente, no desenvolvimento dos estudos de casos das duas turmas selecionadas na primeira etapa. Segundo Araújo *et al.* (2008) o estudo de caso trata-se de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender ou explorar acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos aspectos.

Essa posição aproxima-se do entendimento de González Rey (2011b) e Tacca (2006b), sobretudo pelo estudo de caso se constituir uma fonte ímpar para o processo construtivo-interpretativo que caracteriza a produção do conhecimento sobre a subjetividade. De acordo com Tacca (2006b), o estudo de caso é uma opção metodológica que tem permitido a pesquisa de configurações subjetivas, criando condições para o estudo da tensão entre subjetividade individual e social em contextos sociais como o da escola.

Tendo em vista essas considerações, damos continuidade à investigação nas duas turmas, tentando atingir os objetivos específicos. Porém, os estudantes que expressaram um apreciável nível de criatividade na aprendizagem (cinco ao todo) e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE B**) foram convidados a participar de sessões diferenciadas em momentos extraclases, de caráter individual.

As sessões extraclases tiveram o propósito principal de analisar a subjetividade individual desses estudantes criativos. Tais análises compuseram a compreensão da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente no espaço social da sala de aula (um dos objetivos específicos da pesquisa).

Sendo assim, a metodologia desta fase de estudos de casos, ainda com vistas a atender os objetivos específicos desta investigação, foi composta especialmente dos seguintes instrumentos:

- **Dinâmicas conversacionais**

Usamos o termo conversação (GONZÁLEZ REY, 1999, 2005) ou a expressão dinâmica conversacional para enfatizar o caráter processual e aberto das relações com os participantes, facilitadas por temas gerais que a pesquisadora apresentou com a finalidade de estimular a conversação, e o surgimento de novos temas que apareceram espontaneamente através das colocações dos participantes da pesquisa.

Essa proposta justifica-se pelo participante não responder linearmente às perguntas que lhe são feitas (GONZÁLEZ REY, 2011b). Nesta pesquisa, as dinâmicas conversacionais foram uma das principais ferramentas (realizadas tanto individual quanto em grupo) para o desenvolvimento dos estudos de casos. Nos estudos de casos individuais, foram realizadas cinco dinâmicas conversacionais, sendo identificadas na construção da informação como DC1, DC2, DC3, DC4 e DC5.

Quando realizadas em grupo, as dinâmicas conversacionais foram aliadas às cinco atividades elencadas logo abaixo e que contribuíram para a análise dos seguintes aspectos: crenças; representações sociais; valores; normas; ideologias dominantes; práticas; formas habituais de pensamento; acertos e desacertos; consensos e dissensos, tensões e contradições; sonhos; frustrações; resistências; códigos emocionais dos sistemas relacionais; mitos e humor; questões de gênero, raça e valores familiares.

As reuniões grupais de discussão, encontradas no trabalho de Jusevicius (2006), forneceram interessantes propostas, revertidas em nossa investigação como sessões de dinâmicas conversacionais. Nestas sessões, estiveram inclusos momentos de produção escrita e recursos como objetos diversos, peças de lego e massa de modelar. Trabalhamos com as seguintes atividades em correspondência às dinâmicas conversacionais:

- ✓ **Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura**

Como questão, utilizamos: “O que representa o curso de licenciatura em letras língua espanhola para você? ”. Para respondê-la, os estudantes expressaram-se por meio de desenhos, frases, elaboração de manuais, dentre outros.

- ✓ **Atividade 2 – Frases da turma**

Solicitei aos estudantes para se organizarem em grupo e escreverem, numa papeleta, expressões e frases frequentemente utilizadas pelos professores e colegas

em sala de aula. Esgotado isso, representantes de cada grupo escreveram e comentaram as expressões e frases registradas no quadro de sala de aula.

✓ **Atividade 3- Proposição de situação imaginária**

Quanto às proposições imaginárias: “Imagine que ao término do curso, você ingresse no IFB como professor. Que mudanças você faria? ”. Nessa atividade, solicitei que cada estudante se posicionasse por escrito.

✓ **Atividade 4- Vivências no curso-elaboração escrita**

Essa atividade consistiu numa adaptação da realizada por Jusevicius (2006) em solicitar aos participantes uma reflexão e registro sobre suas vivências na faculdade em relação a temas propostos, a saber: uma situação agradável; dificuldades; atividades motivadoras para aprender; experiências com pouco aproveitamento; os melhores conteúdos; as melhores aulas; os melhores trabalhos.

✓ **Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso**

Foi solicitado aos participantes, a seleção de algo “concreto” como objetos ou imagens que pudessem retratar algo que os marcou afetivamente durante o curso.

Algo também permitido pela Epistemologia Qualitativa são as **conversações informais**, pertencentes aos momentos informais a partir do que for sendo possível construir e interpretar. Transpondo os limites da sala de aula, o vínculo entre a pesquisadora e os participantes permitiu a manutenção da comunicação extraclasse pelas redes sociais e aplicativo de mensagem instantânea (*WhatsApp Messenger*) os quais conferiram um crescente envolvimento e motivação dos participantes com as propostas de produção, aliadas às necessidades de investigação.

Os itens a seguir foram dedicados à explanação dos instrumentos utilizados preferivelmente nos momentos reservados aos encontros individuais com os estudantes com apreciável criatividade na aprendizagem.

- **Entrevista individual de história de realizações criativas** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997)

Na epistemologia adotada, as entrevistas adquirem sentido pela relação que não se repete entre pesquisador e cada um dos participantes e não pelas questões



que *a priori* são desenvolvidas para direcioná-la. Optamos pelo formato semiestruturado para essa entrevista, considerando que, em sua realização, a investigação adquire um sentido interativo, uma vez que o entrevistado realiza verdadeiras construções baseadas nas trocas dialógicas (GONZÁLEZ REY, 2011b) e o pesquisador é também sujeito participativo no campo da investigação, convertendo-se, ao mesmo tempo, em sujeito intelectualmente ativo. Ainda consideramos que o diálogo permite ao pesquisado ter liberdade de se expressar e relatar a sua história. Os eixos da entrevista individual de história de realizações criativas (**APÊNDICE E**) exploraram em profundidade:

- a) A vida do estudante, com ênfase na vida escolar, procurando indicadores da criatividade do aluno.
- b) A história de realizações criativas - como trabalhos de destaque, participações em eventos, feiras, olimpíadas ou concursos de conhecimento.
- c) O significado dessas realizações para o estudante.

- **Mapa da Vida**

Para possibilitar a expressão livre do participante, pensamos em reservar um momento para elaboração de um “mapa da vida”, instrumento muito presente na metodologia de acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil, conforme guia metodológico elaborado, em 2012, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

A construção do mapa da vida propicia ao participante organizar sua própria história numa cronologia (passado, presente e futuro). Por outro lado, coloca-o diante da perspectiva de fazer escolhas e selecionar o que quer contar e registrar, revelando os fatos marcantes, as rupturas e pessoas significativas.

Nesse caso, a ação da pessoa não se encontra fora da reflexão que é capaz de produzir, da imaginação que vivencia ou das emoções que experimenta nesse momento. Quando uma pessoa participa de uma atividade como o mapa da vida, o que define sua experiência com essa atividade não é a verbalização de determinado processo pessoal ou a operacionalização de alguma atividade específica, mas o que está sentindo e produzindo subjetivamente à medida que participa dessa atividade. Em suma, não se trata estritamente do aspecto interativo com a atividade, mas de sentidos subjetivos produzidos nessa ação.

A atividade de construção do mapa foi organizada da seguinte forma: disponibilizei cartolina, canetas coloridas, imagens de revistas e jornais para o participante. Pedi para fazer o mapa da vida usando o material disponível para compor a ordem cronológica de passado, presente e futuro. Durante a composição do mapa, utilizei uma música de fundo.

Antes e durante a elaboração do mapa da vida, lancei algumas questões, tendo em vista os eixos de análise do **APÊNDICE F**, para exploração de aspectos subjetivos. As questões contribuíram, por exemplo, para a reflexão sobre experiências marcantes em diferentes contextos (familiar, escolar, profissional, dentre outros). Algumas das questões foram: Quais os principais fatos importantes de sua vida? Quais as pessoas significativas? Quais as rupturas e por que aconteceram? Qual é o seu sonho? Quais valores norteiam sua vida? Como foi o seu ingresso no IFB?

Além disso, algumas solicitações específicas foram realizadas. Por exemplo: Destaque suas experiências escolares. Ao término da construção do mapa, pedi ao participante para relatar como foi a experiência de compor o mapa da vida.

- **Completamento de frases e redação**

Um dos encontros individuais com os estudantes de apreciável nível de criatividade foi reservado ao uso do completamento de frases, instrumento que consiste em frases incompletas para o investigado completar com a primeira ideia que vier a sua mente. Foi idealizado por Rotter (1950 *apud* ANASTASI; URBINA, 2004) e González Rey junto a Mitjás Martínez (1989) aderiram a essa ideia para criar um instrumento com o objetivo inicial de diagnóstico da personalidade.

O completamento de frases nos permitiu explorar as tendências motivacionais, conflitos, indicadores funcionais e outros aspectos da configuração subjetiva dos estudantes. Em função do problema de estudo, das 70 frases do instrumento original, substituímos as frases 4, 6, 12, 15, 21, 26, 31, 34, 53, 54, 57, 66 e adicionamos outras dez de forma aleatória, somando um total de 80 frases incompletas – conferir **Instrumento de completar frases (APÊNDICE G)**.

Outro instrumento que explorou a expressão livre do sujeito foi a redação, via configuradora de indicadores indiretos por meio da escrita. Foi elaborada uma redação escrita na ausência da pesquisadora, sob o título “Relato memorial sobre minha trajetória no IFB”, que promoveu a expressão de informações distintas das que emergiram em outros momentos da investigação. Contribuíram para a compreensão

da constituição subjetiva do sujeito pesquisado, o grau de sua elaboração pessoal (detalhes, reflexão, extensão) e também seu vínculo afetivo (elementos que expressaram vivências emocionais). Utilizamos esse mesmo título na ocasião da pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, C.T., 2010).

- **Técnica de Explorações Múltiplas (TEM) - (APÊNDICE H)**

Este instrumento foi adaptado de González Rey e Mitjáns Martínez (1989) para atender as finalidades desta pesquisa. O objetivo principal foi favorecer a expressão da subjetividade dos participantes por meio da escrita dos seus projetos, conflitos, aspirações e estados emocionais. Solicitamos a eles que escrevessem, da forma mais ampla possível, o que também contribuiu para uma profunda autorreflexão e uma escrita de caráter mais descritivo.

- **Portfólio Digital de Produções Criativas**

Ao decorrer da pesquisa vimos a necessidade de elaborar mais um instrumento no qual os investigados pudessem elencar, de maneira diferenciada, suas principais produções acadêmicas e pessoais.

Para isso, utilizamos a ferramenta power point e, em 12 slides, foram apontadas temáticas para o participante explorar de maneira livre (por exemplo, com imagens escaneadas).

As temáticas apresentadas foram as seguintes: eventos (feiras, exposições, olimpíadas...); projetos; interesses; apresentações de trabalhos; perguntas inusitadas; produções diversas realizadas na carreira estudantil (portfólios, dossiês, textos, desenhos, materiais didáticos...); ideias originais; resoluções de situações problema; atividades curriculares e prêmios.

- **Questionário aberto (APÊNDICE I)**

Foi desenvolvido na fase final da pesquisa de campo com o objetivo de explorar novas contribuições à pesquisa. O curso de licenciatura em Letras/Espanhol do *Campus* Taguatinga Centro havia sido removido para outra unidade do IFB. Este instrumento permitiu reafirmar hipóteses já elaboradas em momento anterior da pesquisa (ano de 2016) e construir novas hipóteses (ano de 2017).

Estudantes da turma “Barcelona” foram convidados a preencherem, de maneira livre, o questionário aberto. Não ficaram restritos a um momento coletivo e presencial, nem mesmo à folha impressa. Alguns utilizaram a ferramenta word para respondê-lo e, em seguida, compartilharam o arquivo com a pesquisadora.

## 4 EIXOS DE PRODUÇÃO DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO

Em atendimento ao objetivo específico de caracterizar expressões da subjetividade social da sala de aula, esta seção tem a finalidade de apresentar o processo construtivo-interpretativo mediante as informações produzidas no contexto de investigação de **uma das duas turmas** investigadas. As expressões verbais e escritas dos participantes estão destacadas ao decorrer do texto. Identificamos essa turma investigada como **Barcelona**, o *Campus* de origem do curso como **Campus X** e o *Campus* de funcionamento atual do curso, como **Campus Y**.

Vale esclarecer que em correspondência ao processo construtivo-interpretativo, os indicadores foram, aos poucos, sendo produzidos. A partir dessa produção, as hipóteses emergiram e a construção da informação, organizada em eixos de produção. O primeiro eixo contempla expressões da subjetividade social da sala de aula e o segundo eixo, a compreensão da configuração subjetiva da ação de aprender criativamente de um dos aprendizes desse contexto social, tomando como referência a participação da subjetividade social na mesma.

### 4.1 EIXO DE PRODUÇÃO SUBJETIVIDADE SOCIAL DA SALA DE AULA

#### 4.1.1 TURMA BARCELONA- Caracterização geral

A turma Barcelona, no período da pesquisa, estava composta por onze estudantes. Todos eles assinaram o termo de consentimento para participação na pesquisa. Serão identificados aqui pelos seguintes nomes (alguns deles propostos pelos próprios participantes): Jana; Ávila; Madu; Jésicka; Frida; Renata; Laila; Ana; Sophia; Rafael e Augusto.

Nessa turma, foram realizadas observações em aulas de formação técnico-científica: disciplina *língua espanhola*, e de formação pedagógica e instrumental: disciplina *literatura brasileira*. Os professores das referidas disciplinas serão aqui identificados por Miguel e Paula. Enquanto professora da turma, tive oportunidade de ministrar a disciplina Psicologia da Educação, no segundo semestre de 2015; Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, no primeiro semestre de 2016.

Ao longo de um ano e seis meses de convivência com a turma, aos poucos, a pesquisa foi deixando seu caráter formal para avançar de acordo com os diferentes problemas e situações que iam surgindo no espaço social da instituição. Os vínculos de confiança possibilitaram o diálogo mais aberto sobre metodologias utilizadas em

sala de aula, relações professor-aluno e aluno-aluno, relações familiares, dentre outros. Questionamentos e opiniões a respeito de diferentes assuntos, frequentemente, eram introduzidos pelos participantes em nossas conversas informais.

Momentos tensos também surgiram ao decorrer da pesquisa, especialmente em decorrência dos embates em prol da transição do *Campus* para outra região administrativa do Distrito Federal; entretanto, permitiram uma compreensão ainda mais profunda de questões relativas ao funcionamento de um espaço social no que tange a aspectos configurados na subjetividade social.

#### **4.1.2 Expressões da subjetividade social da turma Barcelona**

O primeiro eixo de produção desta pesquisa objetivou caracterizar expressões da subjetividade social sala de aula; que, na sua constituição singular, integra sentidos subjetivos e configurações de outros espaços sociais (neste caso o curso de Licenciatura, o *Campus* e outros espaços mais amplos) que tomam forma nesse espaço (GONZÁLEZ REY, 2008). Dentro dessa linha de compreensão, sentidos subjetivos integrados na subjetividade social são produzidos pelos indivíduos de forma diferenciada na subjetividade individual. Portanto, cientes de que a subjetividade transita pela complexidade interativa de diferentes espaços sociais e pelas singularidades dos indivíduos, o desafio foi analisá-la na sala de aula.

Nesta investigação, construímos um conjunto de hipóteses a respeito das expressões da configuração da subjetividade social da turma Barcelona:

- a) Descontentamento com condições infraestruturais do *Campus X*;**
- b) Representação do bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno;**
- c) Insegurança para o exercício docente;**
- d) Valorização de atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino;**
- e) Abertura para o debate de ideias;**
- f) Temor e oposição à prova como avaliação do desempenho;**
- g) União da turma e satisfação em atividades grupais;**
- h) Acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao *Campus X*;**
- i) Resistência à burocracia limitadora da ação.**

Nos próximos tópicos apresentamos a produção construtiva-interpretativa de cada uma delas:

**a) Descontentamento com condições infraestruturais do *Campus X***

Diferente dos outros campi do Instituto Federal de Brasília, o histórico do *Campus X* é marcado por intensas lutas e reivindicações por uma infraestrutura de qualidade em atendimento à ampliação de suas atividades. No período de nossa pesquisa de campo, a unidade funcionava num local provisório, que foi alugado para que as atividades pudessem ter continuidade enquanto a sede presumidamente seria reformada, tornando-a mais acessível e segura, pois existiam problemas elétricos e hidráulicos. Mesmo assim, o espaço provisório não comportava todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas para um *Campus* da rede federal.

Muitos foram os momentos nos quais presenciei grupos de estudantes e servidores reunidos em assembleias e comissões para tratativas a respeito das problemáticas infraestruturais do *Campus*, **indicador da preocupação, investimento de tempo e energia com o assunto**. Com o passar de cada semestre e ingresso de novas turmas, as dificuldades em organizar as atividades no espaço eram cada vez maiores e mais evidentes.

Decorrentes dos desconfortos e discussões, várias manifestações dentro e fora do *Campus* foram realizadas em prol de uma ampliação territorial para o exercício de suas atividades. Muitas delas estão registradas nas redes sociais por meio de vídeo documentário, sites e outras ferramentas. As lamentações, seguidas de reivindicações, abrangiam a infraestrutura de todo o *Campus* e foram expressas de diferentes maneiras pelos participantes da pesquisa.

Outro aspecto observado é que muitas confraternizações ocorriam dentro e fora do *Campus*, entre estudantes, servidores e terceirizados. Era comum se deparar com publicações de fotos nas redes sociais de pessoas do *Campus* realizando refeições coletivas. Do nosso ponto de vista, **a constante promoção e divulgação de momentos que expressavam um bem-estar coletivo, eram indicadores de uma maneira de provocar sorrisos e aliviar a carga de estresse proveniente das tensões no *Campus*.**

Além dos estudantes da turma, em situações informais e em observações em sala de aula, ficou evidente que a maioria dos professores (inclusive Miguel e Paula,

participantes desta investigação) responsabilizava, especialmente, a pequena sala reservada ao planejamento didático, a ausência de janelas em salas de aulas e o barulho da academia no andar acima - por impactos negativos no trabalho pedagógico. Alguns deles preferiam utilizar os horários de planejamento didático em casa, justificando ser difícil trabalhar com tanta desconforto.

Ao decorrer de nossa pesquisa, as lamúrias dos estudantes a respeito do *Campus X* sobressaíram-se na questão 1 do questionário aberto (**APÊNDICE I**) que solicitava elencar, num quadro, o máximo de características positivas e negativas (estruturais, administrativas, pedagógicas, relacionais...) para os respectivos *Campus X* e *Y*:

**Jana:** Espaço insalubre. Não é possível desenvolver atividades que envolvam grande número de pessoas da comunidade no campus devido ao seu tamanho. Não possui área para convívio/ alimentação.

**Jesicka:** Estrutura.

**Frida:** Estrutura física pequena e insalubre com fios expostos e sem ventilação. Falta de material e de verba para funcionamento do espaço.

**Laila:** Espaço físico inapropriado. Falta de ventilação natural. Ruídos e tremores provocados pela academia. Falta de luminosidade natural.

**Ana:** Estrutura física do *Campus*.

**Madu:** Espaço físico pequeno. Nenhum espaço de convivência.

**Augusto:** Espaço Físico. Não tem paletes e espaço de convivência. Não há fauna e flora.

**Rafael:** Inexistência de espaço para estudo. Estrutura inadequada do campus. Divergência estrutural com os outros campi.

**Sophia:** Espaço muito pequeno. Salas com instalações ruins (cabos de energia expostos). Barulho de academia no andar acima.  
(Questionário aberto)

Também ficaram expressas em outros instrumentos:

**Augusto:** Eu faria mudanças na estrutura física do *Campus*. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

**Sophia:** Chegou a um lugar pequeno, cheio de salas, num segundo andar. [...] Enfim, começavam as aulas. Em uma sala grande e inacabada, com um teto cheio de fios; lotada de alunos. (Livro Digital - Conto: Sophia.)

**Jana:** Nesse projeto de pesquisa deu pra perceber o quanto a estrutura física influencia a gente aqui porque pra gente ela é muito importante e a gente sempre enfatizou isso, inclusive hoje a gente vê resultado né, da nossa motivação, das coisas que a gente faz por conta do espaço físico. [...] (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)



Nesse sentido, as lamúrias dos estudantes, assim como dos professores, puderam ser interpretadas como um **indicador de que a infraestrutura do *Campus* nas condições apresentadas era configurada subjetivamente por eles como ameaça à aprendizagem**. Sentiam-se prejudicados ao se verem desprovidos de uma estrutura institucional semelhante às outras unidades.

Nesse sentido, algumas das lamúrias nos pareceram carregadas de sentimentos de desvalorização e descrédito em relação ao *Campus*, se comparado a outras unidades da instituição já consolidadas num espaço adequado para seu funcionamento: “Aqui não é um *Campus*”; “Somos esquecidos pela Reitoria”; “Somos periferia, por isso não olham pra gente”; eram algumas das afirmações de servidores e estudantes em conversas ao decorrer das aulas e nos corredores; reuniões colegiadas, inclusive na presença dos gestores.

Nas vésperas da avaliação para reconhecimento do curso de Licenciatura em Espanhol, realizada pelo Ministério da Educação/MEC, essas lamúrias se atenuaram. A coordenadora do curso, o colegiado de professores e os estudantes revelavam baixas expectativas por uma avaliação satisfatória do curso, em função da condição estrutural do *Campus*. Também evidenciavam a ausência de apoio proveniente de dirigentes institucionais para a promoção da valorização do curso.

A integração dessas informações também permitiu-nos avançar no **indicador antes definido: existiam sentidos subjetivos associados à ameaça à qualidade do curso e o conseqüente temor por seu descrédito**. Esses sentidos subjetivos eram compartilhados na turma Barcelona e em outras turmas as quais justificavam as evasões, transferências de estudantes e remoções de professores para outras unidades de instituição dadas as condições estruturais do *Campus*. Frente às diversas possibilidades de remoções e transferências para outros cursos, reconhecidas como razoáveis; professores e estudantes expressavam pesar.

Na turma Barcelona, mesmo lamentando a transferência de uma das colegas para a Universidade de Brasília, alguns dos estudantes aventavam a possibilidade de também conseguirem uma transferência. As aulas nas quais foram abordadas as tendências pedagógicas, chamou-nos atenção o interesse dos estudantes da turma Barcelona pela forma de funcionamento de outros campi. Numa ocasião, Ávila e Rafael expuseram suas experiências em cursos de pequena duração, realizados em duas outras unidades da instituição. Ávila e Rafael não expressaram bom êxito nas

experiências relatadas, porém a deliberada atenção dos colegas aos relatos e o lançamento de questionamentos sobre a oferta de cursos e abertura de vagas em outros campi foram **indicadores do interesse por conhecer o funcionamento de outras unidades da instituição.**

Esse interesse da turma em conhecer o funcionamento de outras unidades nos permitiu adicionar um **novo indicador** no processo de construção, também relacionado ao descontentamento com condições infraestruturais do *Campus X*: **despontavam-se sentidos subjetivos associados à insegurança** – aspecto sumamente atrelado aos indicadores anteriores. Selecionamos alguns trechos de informações que remontam as condições comparavelmente inferiores em relação a outros campi e ainda reforçam essas interpretações:

**Frida:** Servidores desmotivados em relação ao instituto não oferecer boas condições de trabalho. (Questionário aberto- Questão 1)

**Renata:** Características negativas: Não reconhecimento do curso. Incerteza. Descrédito. Poucas oportunidades. (Questionário aberto- Questão 1)

**Jesicka:** Esperando algo de promissor. Talvez aconteça, mas nem todos conseguem se libertar. É... Alguns caem durante o caminho, servindo de inspiração para aqueles que almejam a luz e a esperança de um futuro melhor. No fim.... Não se pode saber o que ocorrerá. O futuro.... É incerto e às vezes é tão obscuro que a luz no fim do túnel causa espanto, agonia, tristeza. (Livro digital- Crônica 6: Quatro paredes)

Esses trechos foram contributivos para analisar como o descontentamento enquanto expressão da subjetividade social da turma Barcelona passou a ser hegemônico e atingiu, gradualmente, múltiplas expectativas dos estudantes. Nessa conjuntura, em momentos variados de nossa investigação, estudantes e professores da turma Barcelona mostraram-se adversos em relação à presença de dirigentes da Reitoria em eventos dentro e fora do *Campus*, assim como, aos documentos emitidos por essa instância. Comunicados realizados pelos dirigentes eram recebidos pela turma com expressões de desdém. Essa postura, a interpretamos **como indicador de uma descrença na capacidade de resolutividade dos dirigentes institucionais, expressa por uma resistência às alternativas apresentadas por eles.**

Também se tornou importante considerar conversas dentro e fora da sala de aula e registros nos instrumentos, que de modo aleatório, trouxeram análises

comparativas concernentes à estrutura e ao trabalho pedagógico entre os campi. Destacamos análises comparativas realizadas por Sophia e Rafael:

**Sophia:** Eu não mudaria muito a estrutura física do IFB porque considero um espaço bom - no caso da estrutura do IFB original e não do *Campus X*. Inclusive, manteria a ideia de ter aparelhos eletrônicos como data show, computador, etc, que existe dentro da sala e funciona. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

**Sophia:** A gente sempre fala da estrutura defendendo que, na dependência das condições ofertadas, acaba prejudicando o ensino-aprendizagem, mas percebemos que esse outro *Campus* possui a estrutura, mas não possui o ensino e a aprendizagem que possuímos. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Rafael:** A estrutura do campus Y, apesar de ainda apresentar muitas limitações, é muito superior ao do X. Posso dizer, no que diz respeito ao antigo campus, que sinto falta principalmente do corpo pedagógico, mas foi no atual campus que sinto que pertencimento de fato ao IFB. Era vergonhosa, na minha opinião, o que enfrentávamos, pois, todos os outros estudantes de licenciatura tinham toda uma estrutura preparada para atendê-los e nós não tínhamos nada, apesar do grande esforço da gestão. [...] (Questionário aberto- Questão 2)<sup>7</sup>

Nos trechos acima, quando Sophia afirma: *“A gente sempre fala da estrutura defendendo que, na dependência das condições ofertadas, acaba prejudicando o ensino-aprendizagem”*, possibilita interpretarmos ser uma informação condizente com o indicador de **que a infraestrutura do *Campus* nas condições apresentadas era configurada subjetivamente por eles como ameaça à aprendizagem**. Além disso, quando Sophia e Rafael colocam em evidência a infraestrutura e aspectos do trabalho pedagógico como referenciais de qualidade, interpretamos que, na direção dos indicadores já elaborados, **a infraestrutura ganhou um forte peso nos critérios valorativos da turma**.

Do nosso ponto de vista, esses sentidos subjetivos configurados na turma Barcelona afetaram expectativas dos estudantes em relação ao *Campus* e ao curso de licenciatura em Letras Língua Espanhola. A condição de estar num curso ainda sem reconhecimento pelo MEC; num local provisório e sem as devidas condições para o seu pleno funcionamento gerou incertezas e impactos nas projeções futuras dos estudantes. Algo importante nos depoimentos eram a incerteza e obscuridade do futuro, o temor do curso se deteriorar em função das condições infraestruturais do

---

<sup>7</sup> Nesse trecho, Rafael faz uma comparação entre o *Campus* onde funciona o curso atualmente (*Campus Y*) e o *Campus (X)* de origem do curso.

*Campus*. Simultaneamente, as dificuldades para prosseguir no curso ficavam evidentes.

Alvo de queixas, sendo consideradas claustrofóbicas de maneira copiosa, várias salas do *Campus* não possuíam janelas. Estudantes e professores justificavam ausências, argumentando estado doentio devido ao contínuo uso do ar-condicionado. A sala da turma Barcelona era uma das poucas contempladas com janela. Tinha amplo espaço para seu número de estudantes; trinta cadeiras universitárias e, assim como as outras salas de aulas, equipada com um notebook; caixa de som; quadro branco; tela de projeção e data-show.

Mesmo contemplada com janela, amplo espaço e bem equipada, ao falarem sobre a temática sala de aula, estudantes e professores da turma Barcelona associavam-na a uma “cela” de aula. Isso apareceu nos textos do livro digital “Entre salas de aulas: crônicas e contos”. Durante a escolha de um título para o livro digital, uma das sugestões de Madu foi “Sala de Jaula” e a crônica elaborada por Jesicka recebeu o título de “Quatro paredes”. Ainda como ilustração, elencamos extratos do livro nos quais essa representação aparece:

**Jesicka:** Esse é o padrão na hora de montar uma sala de aula. O que tem dentro dela? Isso pode variar conforme sua utilização. Está aqui... Bem não há muito que dizer. Como tantas outras, há uma mesa para o professor, um quadro para passar o conteúdo, uma cadeira para o professor, um quadro de avisos, várias cadeiras e carteiras para os alunos, um teto sobre suas cabeças e uma porta para encerrar. E como é o ambiente? A ambientação dessa respectiva sala de aula se resumiria a um branco. Branco que não é branco. Com cadeiras e mesas verdes. Isso é proposital? Bem... São as cores da escola. Mas, e as pessoas que estudam nela? Você pode se perguntar. São pessoas comuns, cheias de esperanças, alegrias, tristezas, que simplesmente ficam presas por mais de 4 horas durante todos os dias letivos. Sem direito a alforria, até cumprirem no mínimo os quatro anos necessários para sua soltura. Engaiolados? Muitos se podem ver ao longo de uma jornada. (Livro Digital- Crônica: Quatro paredes)

**Augusto:** O Instituto Federal. Parece fácil falar sobre aquela gaiola em que estudo, com suas salas à lá hospício, aquele ambiente claustrofóbico, fechado, quente. Todavia não é sobre o lado ruim que falarei hoje. Não. Bastam as desavenças, o lado dark, os aspectos negativos e problemas que encaramos todos os dias. (Livro Digital- Crônica: O IFB.)

**Frida:** O que sabemos caro leitor, é que nossa sala de aula está instalada em um local insalubre. Sem ventilação, sem espaço. Pessoas encaixotadas em poucos metros quadrados de paredes rachadas e fios expostos. Aí, eu lhe pergunto: você conseguiria conviver em um espaço como este? (Livro Digital- Crônica: Procrastinando em 3, 2,1.)

**Sophia:** Era seu primeiro dia de aula. [...] Logo no início, muitos fatores desanimavam-na a continuar. Falta de incentivo, lugar de estudo inacabado e sua constante incerteza sobre o espanhol. Porém ela decidiu permanecer. Foi aos poucos se acostumando àquele lugar pequeno com um emaranhado

de fios. Disseram-lhe que seria por pouco tempo, questão de 2 anos para o retorno a um Campus que estava sendo reconstruído (depois ela descobriria que não seria bem assim). [...] (Livro digital- Conto 1: Sophia)

Tais representações da sala de aula (como cela e jaula), a expressiva insatisfação nessa instalação da instituição educativa (mesmo sendo uma das poucas salas contando com janela como alternativa ao uso do ar-condicionado) permitiu-nos interpretar que o **descontentamento com condições infraestruturais do Campus – muito presente na subjetividade social do Campus** - exerce uma participação veemente na subjetividade social da turma Barcelona. Mesmo desfrutando de uma das poucas salas com janela, bem equipada e com suficiente espaço para tão poucos estudantes, estes vivenciam o descontentamento geral.

Esse indicador, aliado aos outros anteriormente mencionados, tornou-se nodal em nossa construção para caracterizar **a hipótese do descontentamento da turma com as condições infraestruturais do Campus X.**

#### **b) Representação do bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno**

Ao longo da pesquisa, foi possível elaborar interpretações associadas à representação do bom professor para a turma Barcelona. Tais interpretações foram enriquecidas por experiências vividas pelos estudantes no contexto de sala de aula e no estágio supervisionado, relacionando-se aos posicionamentos e ações dos professores com implicações na forma como os estudantes viam a si mesmos e a outras pessoas. Vejamos dois depoimentos a esse respeito:

**Jana:** Quando ainda não tinha tido aula com o Miguel, esse era meu sonho. Eu era do PIBID<sup>8</sup>, sempre o procurávamos pra tirar dúvidas e, ele, prontamente nos atendia, inclusive, na hora de ir pra casa ou do almoço. Porque eu vejo nele, assim como em outros, profissionais muito bons, qualificadíssimos. Acho que na verdade, aulas ruins mesmo não tive. De todas elas pude aprender alguma coisa, se não foi sobre o conteúdo foi sobre a profissão. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Ávila:** O professor de Cultura e Sociedade não agradava a ninguém. Exigia muito, mas acho que é porque era o primeiro semestre nosso. Os trabalhos eram resenha e teve uma aula que ele teve que parar para ensinar fazer resenha. Nesse evento, os alunos emitiram algumas opiniões a respeito da didática. Em 2013, o teatro começou num projeto com a professora F e mesmo interpretando outra pessoa não consegui me desenvolver bem, mas só que a gente trabalhou isso. Daí eu consegui. E algo que foi graças a ela.

---

<sup>8</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Ela me resgatou para a sala de aula, porque eu não sei se as meninas lembram, mas eu entrava muda e saía calada da sala. Ela me fez desenvolver como pessoa enxergando o outro também. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Nesses depoimentos de Jana e Ávila, **a ênfase à atenção e o compromisso profissional dos professores para com os estudantes são indicadores de qualificação docente**. Torna-se importante considerar que, em nossas observações, nos momentos de conversas informais com os estudantes, o que parecia unir Miguel à turma não era a relação de dominação, mas um vínculo permeado por objetivos comuns. Ao demonstrar atenção, Miguel ocupava um espaço de interlocução.

Destacamos outro depoimento de Jana:

**Jana:** Essa semana apresentei com a Madu um trabalho sobre competências do professor, de Linguística Aplicada. Uma baita reflexão sobre o quão despreparados os professores saem da graduação e o quanto ainda precisam para serem bons profissionais... é infinito... Quando eu elaborar um plano, der uma aula, realizar uma avaliação ou mesmo ocupar um lugar como profissional nessa/ em outra instituição, sendo uma referência para alguém, quero ter a condição de ser flexível, de ser capaz de ouvir, de ter um olhar especial para com os alunos, praticando empatia, numa relação mais dialógica e revendo sempre minha prática. E isso eu também vejo no nosso Campus, em alguns professores. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

Nesse depoimento, à atenção ao estudante e ao compromisso profissional acrescenta-se o indicador de **flexibilidade como importante aspecto da qualificação docente**. Miguel era um dos professores que se assumia como ser humano que não detém todo o poder. Demonstrava abertura para novos acordos referentes à entrega de trabalhos frente às solicitações dos estudantes. Nesse processo, ele também apoiava a emergência dos estudantes da turma, questionava as dificuldades de realização das atividades e exemplificava situações de superação com base em suas próprias experiências.

Diferente de Miguel, a professora Paula, apesar de defender o diálogo em suas aulas, tinha uma representação impositiva para muitos dos estudantes da turma Barcelona. É importante ressaltar que essa representação impositiva não era elaborada por todos os estudantes: Jana, Madu e Rafael, por exemplo, concebiam a professora como uma pessoa muito intensa na sua função docente. De fato, existiam falas da professora que os seduziam. Segue exemplo de um trecho de fala em uma das primeiras aulas observadas:

[...] é sobre o ócio, criação e poesia. Eu adorei essa parte porque liguei o ócio à criação e a criação devolve nossa humanidade poética, sem tempo para

pensar nas coisas ficamos automatizados, longe da nossa verdade. É bem profunda [pausa] a cachoeira depende do barranco e da água. Se interferirmos acabamos com o que é pré-determinado. Acabei de ler um livro chamado “ócio criativo”. Fala de um conceito que gosto muito e gostaria de vivê-lo. Trabalhar sem sentir que trabalho, trabalhar de modo criativo. Fazer de modo verdadeiro, sem esses modelos de velhas regras. Sair do padrão para ir a um lugar onde você cria com prazer. (Transcrição de fala da professora Paula)

Essa fala ilustra a orientação da professora Paula para o rompimento de regras. Mesmo seduzidos por tais convicções, os estudantes reconheciam que as práticas pedagógicas da professora não tinham sido totalmente acolhidas pela turma Barcelona. Além disso, queixavam-se das baixas menções obtidas em trabalhos orientados pela professora, que num primeiro momento demonstrava abertura para autoria dos estudantes nas elaborações textuais, mas ao avaliar os trabalhos, apontava várias restrições.

Paula sentia que a turma estava desanimando ao decorrer do semestre; no entanto, não conseguia acessar os motivos pelos quais a indisposição da turma estava sendo agravada. De modo semelhante, nas primeiras observações de suas aulas, Paula tinha um forte entusiasmo. Falava empolgada com a turma sobre as atividades já realizadas e das expectativas para as aulas subsequentes. No entanto, nas aulas subsequentes, Paula foi desfalecendo. Ela produzia um sentimento de orgulho em relação à sua atividade profissional, falava empolgada das suas realizações junto a outras turmas, no entanto parecia não conseguir reorganizar seu trabalho pedagógico para atingir a turma Barcelona como desejava. Numa conversa informal, quando se referiu à turma Barcelona, revelou já estar a algum tempo lutando para mudar a turma.

Esse exemplo nos ajuda a compreender como o social é subjetivado de forma individualizada nas pessoas. Os estudantes tinham um tempo-espço de fala nas aulas da professora Paula. Esse tempo-espço de fala era intencionalmente organizado pela professora com o objetivo de romper com os muros antidialógicos sociais, pessoais e culturais; e, em sua opinião, alguns dos estudantes não rompiam esses muros. Porém, o silêncio ou a negativa de realizar as atividades funcionava como resistência, ao que, para os estudantes, já havia se tornado convencional ou cristalizado nas aulas da professora, sendo extensivo a aulas de outros professores que utilizavam a metodologia dialógica.

É importante destacar que o momento de comunicação verbal era organizado para todos contribuírem com a participação; no entanto, a produção de sentidos subjetivos era absolutamente diversa e marcada por uma produção pessoal que trazia a marca da história individual, social e cultural. Ao decorrer da pesquisa, a resistência foi sendo reafirmada ou retratada pelos estudantes, à medida que eram confrontados a refletir sobre a obra, sobre si mesmos e a lidar com os desafios da prática docente. A postura impositiva da professora passou a ter desdobramentos importantes na sua relação com a turma. Os momentos de partilhar experiências nas aulas da professora Paula tornaram-se bastante tênues. Essas informações ajudaram-nos a reforçar o indicador de que, para os estudantes da turma Barcelona, a **flexibilidade é um importante aspecto da qualificação docente**.

O desenvolvimento desses indicadores nos despertou a aprofundar na compreensão do que é ser um bom professor para a turma Barcelona. Algumas das aulas que ministrei e nas quais estive presente, possibilitaram momentos de reflexão sobre ser professor no contexto da sociedade contemporânea. Discussões a respeito dos saberes da função docente; o embate cotidiano do trabalho com seus limites, desafios e possibilidades, culminavam na análise de que ser professor vai além das questões de conhecimento, frente às exigências que lhe são postas. Uma das sentenças que compôs o questionário aberto (**APÊNDICE I**), permitiu aos estudantes participantes elencarem características de um bom professor:

**Jana: Um bom professor** pesquisa, pratica e conhece seus alunos.

**Jesicka: Um bom professor** entende seus alunos.

**Frida: Um bom professor** é crítico.

**Laila: Um bom professor** é aquele que está atento aos acontecimentos de sua sala de aula.

**Ana: Um bom professor** tenta adequar a sua didática para seus alunos.

**Madu: Um bom professor** é aquele que também se entende como aluno.

**Rafael: Um bom professor** não nivela os seus alunos por baixo, mas tenta trabalhar seus potenciais por meio das diferenças existentes.

**Renata: Um bom professor** sabe lidar.

**Sophia: Um bom professor** é pesquisador. Tenta perceber as dificuldades no ensino-aprendizagem dos alunos para melhorar sua didática.

Nessas respostas, interpretamos que para os estudantes da turma Barcelona, **a qualidade profissional docente está intimamente atrelada a entender o aluno, adequar a didática às necessidades do aluno**. Isso, para os estudantes da turma



Barcelona, exige do profissional docente um elevado repertório de características que vão desde conhecimentos, atitudes e valores, para dar conta de sua própria formação e da formação de seus alunos. Vários depoimentos em sala de aula também contribuíram nessa direção:

**Ávila:** Escolhi esse trecho: O segredo para desenvolver uma habilidade e desfrutar de uma novidade é simples... basta olhar o mundo com humildade. Segunda-feira eu estava conversando com uma pessoa e ela estava falando que a formação dela não foi para professor. Para ela o professor tem que ter habilidade, estar aberta ao conhecimento. Foi quando eu questionei justamente isso. Pra gente atender e estar apto a ter a humildade em conhecer e reconhecer aquilo que estamos fazendo. Por exemplo, tem professor que por ser professor acha que é o rei da sua sala de aula. Todo mundo tem o olhar para ele e tudo mais. Porém ele não vê que precisa ter a humildade de desfrutar disso. Fora da sala de aula ele tem uma vida particular. Tem muitos que passam do outro lado do corredor do Shopping para não te cumprimentar. Mas tem outros que não. Saem da sala de aula e conversam normalmente. Falta humildade. (Tertúlia dialógica “Tipo de olhar”- **APÊNDICE D**)

**Jana:** O filme em questão retrata uma realidade não muito distinta do que se vê ainda em muitos lugares, inclusive no Brasil. O professor se depara com o desafio de desenvolver sua própria metodologia para estimular e criar condições favoráveis à aprendizagem, na medida em que conhece sua turma. O filme apresenta uma dualidade capaz de aproximar essa história da nossa própria história, a maneira tradicional de ensinar e os resultados aos quais não se pode chegar quando se compara a uma educação libertadora, como evidencia o modo de ensinar de Conrack. (Análise do filme Conrack)

**Jana:** Acho que em algum momento a professora pareceu teimosa, do tipo as coisas precisam ser do meu jeito. Em todo esse ambiente hostil, às vezes é preciso agir assim mesmo. Mas, acima de tudo ela sentia. Ela acreditava, mas sentia. [...] Entendo que mesmo nesse ambiente hostil mostrado no filme, onde todos eles estão ainda tem sentimento. [...] (Transcrição de trecho de discussão em sala de aula a respeito do filme “Uma escola em Havana.”)

**Ana:** Por fim, é realmente difícil sair do modelo tradicional tecnicista, mas talvez possamos alcançar um modelo tecnicista mais humano, que deixe de enxergar o aluno somente como um produto. (Trecho extraído de documento escrito intitulado “O significado do IFB em suas relações com a escola tecnicista: permanências e rupturas”)

Uma das coisas que eu manteria seria essa parte de dar a oportunidade para que os alunos se expressem de maneira livre porque me encanta os professores que sabem que também podem aprender com seus alunos. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

**Renata:** Gostei dessa parte aqui: “Olhar ao redor, olhar as pessoas, olhar os sentimentos, olhar de vários lugares, olhar como os outros. É necessário muito mais do que estar com os olhos físicos atentos”. Isso pra mim é importante para a vida. Você olhar para outro. Ter essa afetividade porque no dia a dia a gente não presta atenção nas pessoas e eu acho que isso na sala de aula é importante para o professor. Ele precisa olhar como o aluno está se sentindo naquele momento. Os sinais que o aluno dá porque muitas vezes um olhar do aluno vai mostrar para o professor que talvez o aluno não esteja aprendendo tão bem ou que naquele momento ele possa estar passando por uma dificuldade em casa. Pode ser um caso de violência que pode interferir na aprendizagem dele. Então acho que o olhar nos diz muito. (Tertúlia Dialógica “Tipo de olhar”- **APÊNDICE D**)

**Renata:** Fico pensando até aonde o professor pode se preocupar com o aluno. Até onde ele pode interferir ou até onde é o limite. O professor, como ser humano, sente; mas pode estar sendo invasivo na vida do aluno e isso causa problemas na vida dele. Então o que me preocupa é isso. Será que quando eu for exercer minha profissão, vou saber até que ponto ir? (Comentário em sala de aula)

Portanto, todo o conjunto de indicadores que caracterizam a qualificação docente (a atenção ao estudante e o compromisso profissional; a flexibilidade e, o entendimento do aluno, com adequação didática às suas necessidades), e a consideração de que o professor deve ir além do estritamente relacionado com os processos de ensino e aprendizagem permitiu-nos elaborar a hipótese de que existe uma **representação do bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno.**

Nessa perspectiva, a atividade docente não se resume à tarefa de transmitir conteúdos curriculares; existe a necessidade de o professor ser prático-reflexivo, com capacidade para defrontar-se com situações adversas, contextualizadas e únicas, considerar o estudante em sua complexidade e, não, da forma fragmentada como a escola tradicionalmente tem feito, além de recorrer à investigação como uma forma de intervir. Essa representação de professor aproxima-se da concepção de sujeito na perspectiva teórica abraçada nesta pesquisa, na qual a atitude de um indivíduo ativo imerso na experiência não se configura a priori. “Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência”. (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2017, p.72)

### **c) Insegurança para o exercício docente**

A representação **do bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno,** delineada no tópico anterior, associada às experiências que os estudantes estavam vivenciando no estágio supervisionado realizado em escolas conveniadas à instituição, agregaram-se à nossa construção. A professora orientadora do estágio supervisionado da turma com a qual conversei a respeito de postagens queixosas sobre o estágio no aplicativo de mensagem instantânea (*WhatsApp Messenger*), interpretou que os estudantes precisavam crescer/amadurecer e que estavam descobrindo o quanto o trabalho de um professor é difícil, consome tempo e energia.

Para ela, naquele momento, os estudantes estavam assustados e teriam de resolver seus problemas, que acreditavam ser internos, por eles mesmos. Em suas palavras:

Criaram uma fantasia do que seria o trabalho, do que imaginaram ser um trabalho docente e agora eles estão tendo contato com a realidade do trabalho docente e estão se sentindo cansados, desanimados. Já vi outras mensagens encaminhadas a professores falando como esse trabalho consome energia, como esse trabalho é cansativo, etc, etc. Todo tempo isso foi falado pra eles, só que eles não levaram isso em consideração e agora estão assustados com a dimensão do nosso trabalho. Eles não estão acostumados a trabalhar dentro dos moldes de cumprir horário, de se dedicar, na preparação das aulas, no que vem depois, na correção dos trabalhos e isso envolve tempo, dedicação. Eles têm tempo para isso. A maioria não trabalha. Muito diferente de quando nós fizemos nossa formação. Eles precisam assumir e encarar isso de frente. Sinceramente, eu não sei se é isso que desmotiva, mas é o que tem em comum no citado por eles. É uma exposição ao trabalho do professor. (Whatsapp; 9:58; 5/11/2016)

As experiências do estágio supervisionado, segundo a professora orientadora, faziam os estudantes de licenciatura sentirem um “choque de realidade”, o que proporcionava angústia em muitos. No entanto, limitações apresentadas nas experiências laboratoriais desses estudantes, a exemplo da negação de intervenção em problemáticas em decorrência da posição como estagiário(a), estavam alavancando diversas queixas relativas à ideia de atuar como docente. Laila, por exemplo, compartilhou-me que na sua experiência de estágio supervisionado, uma criança afirmou para ela estar sofrendo abuso sexual. No momento, sentiu-se incapaz, não sabia o que fazer diante do exposto pela menina. Solicitou ajuda da professora da criança e da orientadora do estágio, no entanto não foi possível realizar intervenção direta por sua posição como estagiária e tudo isso foi revoltante para ela.

Selecionamos ainda algumas queixas apresentadas por estudantes da turma:

**Augusto:** Olha profe, sobre estar desanimado com o curso, eu sei o pq. Já falei com as meninas e com minha terapeuta, eu não me vejo dando aula. As experiências que tive foram ruins e no estágio deu um problema e não sei se vou conseguir cumprir as horas que faltam (Whatsapp; 00:07, 5/11/2016)

**Renata:** A pressão da vida tbm é terrível (Whatsapp; 00:09, 5/11/2016)

**Augusto:** E eu fico sem ânimo, pq eu gosto do curso, de pesquisar, de ler, dos profes e colegas, mas dar aula... Não está sendo fácil (Whatsapp; 00:07, 5/11/2016)

**Renata:** Estágio mata. 🤔 (Whatsapp; 00:10, 5/11/2016)

**Augusto:** E a única matéria que eu estou gostando neste semestre é a sua pq envolve pesquisa. As outras, que envolvem prática, são quase uma tortura. (Whatsapp; 00:11, 5/11/2016)

**Laila:** Meu depoimento, esse semestre está realmente terrível, na verdade este ano, muita cobrança, pouco estímulo, incertezas e dificuldades e enfim,

assim como os demais eu tbm trancaria tudo e sumiria. (Whatsapp; 09:47, 5/11/2016)

Nessas informações, o estágio docente apresenta-se como um exercício penoso, difícil de ser realizado. Na sala de aula, os estudantes compartilhavam diversas de suas experiências, muitas delas com enredos frustrantes. Além disso, a condição de se abster de abrir um campo de ação para esperar o outro (o professor efetivo) agir por algo importante, tornava-se limitante para muitos. Todo esse conjunto de informações nos permitiu elaborar o indicador de que tal **sensação de frustração era intensificada na obrigatoriedade de realização do período preparatório (estágio) do que na realização das expectativas do ser professor ou naquilo que sua participação poderia contribuir socialmente**. A preocupação centrada numa conduta demarcada pelos professores orientadores, coloca-os numa posição passiva, levando-os ao distanciamento da ideia de atuar como docentes.

Em contrapartida, quando o estagiário conseguia ter um posicionamento ativo, isso era ocultado pelos professores orientadores. Nesses casos, a sistematicidade minava os processos voltados à emergência do estudante como sujeito docente, culminando na sua desqualificação. Numa ocasião, antes de realizar uma miniaula, Sophia afirmou: “*Vou apenas dizer como seria a aula, pois não quero ser professora. Ser professora é muito difícil. Não vou conseguir*”. Um aspecto interessante dessa fala, é que Sophia afirma inicialmente que não quer ser professora e logo justifica ser uma tarefa difícil, fora de suas possibilidades. Ela não somente toma uma decisão de forma abrupta, mas expressa sua fragilidade para assumir a carreira, indicadora da (auto) desqualificação. Trechos de diferentes instrumentos também puderam ser destacados:

**Ana:** [...] Eu acredito até que o professor muitas vezes não consegue dormir pensando em algum aluno. É algo que ele deixa o poder de lado e se torna mais humano. Não tem só aquela figura de que é poderoso e não se importa com nada. Só com passar conteúdo. Não [pausa]. Acho que o professor às vezes é mais humano do que outros humanos [risos], pois envolve várias vidas, vários casos, várias histórias e então o professor é um pouquinho de tudo. (Transcrição de trecho de discussão em sala de aula a respeito do filme “Uma escola em Havana”)

**Jana:** Eu fiz um trabalho na disciplina metodologia científica em que o projeto de pesquisa falava sobre influência o espaço físico no desempenho acadêmico dos discentes do curso de Letras Espanhol aqui no Campus. Essa pesquisa foi bem trabalhosa, mas eu achei muito legal o resultado. Eu gosto de trabalhar com pesquisa. Eu gosto de organizar as ideias. Gosto muito de escrever. Eu sempre falo que não quero ser professora, mas se um dia eu for professora quero ser professora pesquisadora e se eu não for professora

quero ser só pesquisadora. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Jana:** [...] Talvez quando eu for professora, tenha uma visão totalmente diferente de monitora, mas como monitora foi um trabalho muito legal. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso.)

**Renata:** Dificuldades: Desenvolver perfil docente e ter pensamento crítico. (Atividade 4 – Vivências no curso- elaboração escrita).

**Sophia:** Era ela que decidira continuar, ainda que a profissão de professor lhe parecesse ser desafiante e, muitas vezes, cansativa. (Livro digital: Conto 1- Sophia)

**Renata:** *Situação difícil:* II. Conseguir dar aula no Estágio III: me senti muito insegura e despreparada diante dos meus alunos, sem contar que parece que estão me avaliando o tempo todo. (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

**Sophia:** *Situação desafiadora:* ministrar as aulas do Estágio 3. Essa situação foi desafiante por lidar com uma turma de alunos adultos. Para mim, ministrar aulas para adolescentes e crianças é mais fácil. Entretanto, achei desafiante ser professora de um curso FIC e ter uma turma. Foi desafiante ter que explicar conteúdos, tirar as dúvidas dos alunos apesar de ainda ser uma aluna em formação. (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

Essas informações contribuíram para a elaboração de um novo indicador: **presença de uma esfera sensível da vida profissional dos estudantes, expressa pela produção de sentidos subjetivos associados à sensação de incapacidade para o exercício docente.** Esse indicador aponta na mesma direção do elaborado anteriormente, sendo possível fundamentar **a hipótese de que na Turma Barcelona existia a subjetivação de uma insegurança para o exercício docente.**

#### **d) Valorização de atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino**

As atividades acadêmico-científico-culturais que aqui estamos identificando como atividades extracurriculares têm como objetivo enriquecer o trabalho pedagógico, ampliando a área de conhecimento na teoria e na prática com situações que vão além da sala de aula. No IFB, o reconhecimento de conhecimentos, competências e habilidades fora do ambiente de sala de aula é uma característica julgada importante para área de formação do estudante.

As atividades que articulam ensino, pesquisa e extensão podem fortalecer a relação entre a teoria e prática, promovendo o enriquecimento da aprendizagem. Atividades como exposição em eventos científicos, produções coletivas com exposição nos corredores, saraus, encenações, visitas, ações ou projetos de caráter

técnico cultural, comunitário e científico, ensino dirigido, relatórios de pesquisa e outras atividades são modalidades desse processo formativo.

Ao decorrer da pesquisa identificamos que os estudantes do curso de licenciatura tinham o costume de expor suas produções manuais nas paredes das salas de aulas, nos murais, nos corredores do *Campus*. Essa prática era apoiada pela gestão do *Campus* e incentivada pelos professores. Isso favorecia a apreciação e difusão das produções, além dos eventos já realizados e por realizar. Tratando-se de produções grupais e inovadoras, a turma Barcelona tinha seu lugar de destaque.

Foi nitidamente possível identificar o deleite dos estudantes por expor suas ideias, conversar sobre suas produções, assistir as apresentações de outras turmas, assim como o envolvimento e presença de parentes e amigos em suas apresentações. As atividades paralelas estavam se tornando cada vez mais louváveis, integrando-se gradativamente na turma Barcelona e no curso como um todo. A forma sorridente e empolgante como os estudantes falavam de suas atuações e exposições **foi indicador de que aquelas experiências eram fontes de sentidos subjetivos associados ao prazer e ao orgulho por empreenderem um posicionamento ativo e autônomo.**

Pelo nível de envolvimento dos estudantes, a turma Barcelona se comprazia nas atividades extracurriculares ao sentirem-se reconhecidos, compartilharem ideias e estabelecer conexões com outras pessoas e lugares. Era recorrente alguns professores da turma (inclusive o professor Miguel) se queixarem por maior dedicação dos estudantes nas atividades paralelas ou complementares se comparado às atividades curriculares, realizadas em sala de aula.

Em diferenciada situação, propus a realização de uma redação intitulada “Minha sala de aula” e a turma me ofertou outra proposta: a realização de contos e crônicas sobre a temática. Animados (pesquisadora e participantes) com a proposta, aventamos a possibilidade de publicação de um livro digital com os textos produzidos. Os participantes se empolgaram com tal asserção ao ponto de se imaginarem recebendo premiações pela produção. As sugestões aglutinaram-se num projeto com horas complementares desenvolvido no semestre subsequente.

Ademais, selecionamos extratos de várias informações que nos ajudaram nessa interpretação:

**Ávila:** O outro evento foi o da Semana de Acessibilidade que ocorreu no ano passado. Foi muito legal essa experiência porque eles fecharam uma sala,

entrávamos com uma venda guiados por alguém e eles aguçavam o nosso tato. Quando a gente entrava parecia algo estreito, porém quando saía é que se percebia o tamanho da sala. Nossa, passamos por tudo isso e não vimos! A mensagem era que há muitas pessoas de visão perfeita e que não veem. O ato de ver não é algo natural, precisa ser aprendido. Então isso me faz refletir até hoje, me fez sentir e amar tanto a mim como os outros. Conhecer o ambiente [pausa]. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Jana:** Esse projeto foi em 2014, daí em 2015 eu fui monitora da professora Verônica nessa disciplina e foi muito legal, desafiador. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Jana:** Foi a primeira vez que participei de um evento no qual se reuniu tanta gente do Instituto Federal e outras instituições. Pude vivenciar boas experiências no tocante ao proposto pelo evento e, ainda, perceber pontos que podem ser melhorados quanto à organização do evento. (Relatório de atividade extracurricular – Conecta)

**Jesicka:** O que me marcou foi o PIBID. Na sala de aula eu via os alunos tirarem fotos e fingirem para o professor que estavam estudando e aí eu associei muito ao nosso comportamento. {Madu: Aonde menina! [risos]. Aqui é muito diferente.} Nesse PIBID nós atuamos como se fossem aulas de reforço, um suporte ao professor. Eu também gostei muito da viagem a Pirenópolis. Não conhecia a cidade, fomos à uma exposição e foi legal ver que qualquer rabisco é arte [risos]. [...] Foi uma oportunidade para eu conhecer um artista que misturava o sacro com o profano. Então foi muito bom, pois a gente foge daqui e aprende algo a mais. {Madu: fomos no Aleijadinho também}. A próxima exposição que a gente vai é da Frida Kalo e em toda essa troca, o interessante é conhecer o histórico, o contexto e novos artistas. Não está diretamente ligado ao currículo, acrescenta pra gente. É algo a mais. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Jesicka:** Eu mudaria a abordagem em sala de aula. Faria um ensino dividido em etapas e ou ciclos, intercalando um ciclo de teoria e outro de prática, ou o ensino lúdico. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

**Laila:** *Uma situação agradável:* Viagens para São Paulo e Pirenópolis, pois foi bastante produtivo e nos proporcionou um momento agradável onde pudemos sair da instituição e esfriar a mente. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Ana:** Tudo o que eu vivo aqui no IFB vou levar como lembrança, mas é claro que tem coisas que marcaram mais e coisas que sempre aparecem constantemente e festinhas, etc. As visitas, as festas típicas que tem no IFB, instalações artísticas da matéria de literatura, confraternização né, o que junta muitas vezes a gente e os professores. Bem, uma das coisas que mais me marcaram e até hoje me marcam muito foi que aqui no IFB eu descobri o gosto pela poesia, literatura apesar de ser uma relação de amor e ódio. Então são lembranças [pausa]. O que eu conheci a partir do curso foi esse site maravilhoso que hoje em dia é falecido [risos] “Livemocha”. É um site para aprendizagem de vários idiomas onde eu ajudo quem tá aprendendo português e quem tem o espanhol como língua nativa me ajuda, aliás ajudava, porque o site morreu dia 24 de abril. Foi muito triste. É uma boa lembrança, pois esse site era maravilhoso. Conheci cantantes que eu gosto muito. Conheci e me apaixonei por Pablo Neruda. Eu aprendi a gostar do idioma espanhol por essas músicas. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Ana:** Foi um evento bem interessante porque houve a participação de vários alunos de Institutos Federais de outros estados, estes apresentaram vários projetos em sua maioria bastante interessantes. [...] O ConectaIF foi algo que agregou muitas coisas legais a quem participou, mas como ainda foi a primeira edição do evento houve algumas falhas, principalmente de

comunicação, mas apesar dos contratempos foi bem interessante mudar a rotina do quadro branco de todos os dias para algo mais envolvente e divertido. (Relatório do evento Conecta)

**Madu:** Proporia integração entre os alunos da licenciatura e os alunos do ensino médio integrado. Promoveria diversos eventos relacionados a língua e cultura espanhola. Promoveria eventos motivadores para alunos de graduação (incluindo viagens). (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

**Madu:** Eu selecionei algumas fotos. Nessa daqui [pausa] foi muito legal. A gente foi pra Pirenópolis. Foi uma maior galera. Ainda éramos todos da mesma turma. Foi muito legal porque saímos do Campus. Foi no nosso primeiro semestre. Fomos para Pirinópolis, pois estava tendo uma feira literária. Foi muito legal, apesar dos pesares. Gente, eu gosto muito de foto. Nessa outra, fomos pra UnB [risos]. {Rafael: Era um evento, foram três dias}. A Sophia já estava na turma. Isso foi em abril do ano passado. Nessa outra, eles fizeram uma festa surpresa no dia do meu aniversário, só que eu não vim [risos]. Tinham preparado um monte de coisa. Agora, essa aqui é muito importante. Gostaria que as pessoas tivessem conhecimento dessa foto. [risos] Apesar de não ter sido no Campus, foi com a galera do Campus e esse dia foi comemoração do aniversário da T. e o Augusto cantou no meio da galera e a Renata e a Jana também e a gente estava num barzinho chamado Cabaré. Tudo lá é referente ao Cabaré. Achei muito legal porque eles soltaram a franga lá. O Augusto subiu no palco e cantou. {Augusto: Cantamos Malandragem.} Pra finalizar, essa daqui foi um dia muito massa que a gente sambou na cara das inimigas, foi muito legal esse evento. Foi muito descontraído. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Rafael:** Eu trouxe alguns gibis em espanhol. Não sei se era porque quando criança eu lia. Tenho as versões em espanhol, inglês. {as colegas Jana, Sophia e Madu ficam admiradas com o material: Que massa! Onde podemos conseguir}. Também trouxe esse livro “La Guitanilla” de Cervantes. Eu sempre tento ler um livro nas férias. [...] Eu tenho um problema muito grande com leitura obrigatória. Eu falei isso pra vocês, mas quando eu tenho interesse por um livro, pode ser o maior do mundo. Não está aqui, mas eu gosto muito de música também. Ao longo do semestre existem algumas músicas que sempre vão me lembrar algumas pessoas. Especialmente, as músicas utilizadas em seminários. {Jana: Nossa! Não vai falar de nenhum filme? Não acredito!} Tenho um HD de séries, outro de filmes e preciso de um só pra língua espanhola [risos] {Sophia: Eita! Já está se formando professor. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)}

**Renata:** Incluiria o whatsapp e a netflix como recursos de ensino e aprendizagem. *O que seria mantido:* O incentivo à formação continuada dos professores. O uso de diversas metodologias, tendências pedagógicas e recursos didáticos nas aulas. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

**Renata:** Situações agradáveis: Passeios para Pirenópolis, visita ao Espaço Ecos, visita à exposição de Juan Miró, confraternizações, fazer desenhos. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Sophia:** Ao ingressar no IFB tentaria utilizar mais os recursos tecnológicos que a instituição possui. Tentaria dar aulas mais dinâmicas com a utilização da internet ou até mesmo aparelhos eletrônicos. Buscaria por parcerias com outras instituições para que a profissionalização dos estudantes fosse mais qualificada. Por exemplo, no curso de língua espanhola buscaria por parceiras que permitissem aos estudantes realizar intercâmbios, bolsas de estudos em outros países. Tentaria também movimentar os estudantes a realizar projetos, seminários juntos para apresentarem no próprio IFB e assim



crescer no mundo acadêmico. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

Nesse ínterim, uma situação relevante a ser considerada ocorreu no primeiro semestre de 2016 no qual estudantes da turma (Madu, Augusto, Jana, Jesicka, Renata, Ana e Sophia) tomaram a iniciativa de procurarem a coordenação do curso para apoiá-los na realização de uma proposta interventiva de caráter extracurricular, que, no entendimento deles, poderia contribuir para melhorar a satisfação com o curso. A proposta culminou em um projeto de extensão intitulado “Roda de Conversa” que contou com a colaboração da coordenação de curso e de uma psicóloga para sua efetivação.

Outro projeto de extensão a ser destacado, fora coordenado pelos estudantes Madu, Jana e Augusto, com a chamada “*Las Selfies. Mostre seu olhar! Fotografia livre*” também objetivou promover trocas de experiências entre os estudantes e professores das diferentes turmas da licenciatura. Uma roda de conversa seria o momento de socialização, com a tentativa de explicar onde a foto apresentada foi tirada e sua relação com um tema proposto pelos organizadores, semanalmente. O primeiro tema foi proposto e divulgado em forma de questionamento: “*Qual a coisa mais gostosa na Educação?*”. Ante a essas implementações de projetos de extensão idealizados por estudantes da turma Barcelona, integramos ao primeiro indicador gerado, um novo indicador: **uma orientação intencional para a superação de limites que caracterizava ações protagonistas.**

Compreendemos que essa orientação intencional para a superação de limites que caracterizava ações protagonistas ainda pôde ser expressa quando identificamos mecanismos que emergiram para envolvimento da comunidade educativa (servidores, terceirizados, estudantes) e circunvizinhança, na participação e acompanhamento da solicitação de um terreno ao poder público para a construção do novo *Campus*. Houve um episódio no qual os estudantes sugeriram realizações de aulas no canteiro frente ao prédio de funcionamento do *Campus* para chamar a atenção dos veículos de imprensa, assim como da comunidade local.

Isso se associa aos indicadores previamente construídos em relação às atividades extracurriculares. Os estudantes demonstravam um posicionamento ativo diante do que prevalecia como descontentamento. O interesse pelas discussões de ordem administrativa; a convivência com os servidores num espaço político-pedagógico diferenciado da sala de aula; a colaboração; proposição de acordos; as

sugestões de ações educacionais coerentes com as necessidades da comunidade local e do mundo do trabalho conferiu comprometimento dos estudantes nos dilemas do *Campus*. Eles se tornaram mais partícipes das reivindicações, assumindo e fazendo valer incumbências. Relacionadas a atividades extracurriculares, tais formas de atuação reforçaram ainda mais o indicador de que a turma Barcelona assumia uma **orientação intencional para a superação de limites que caracterizava ações protagonistas.**

No semestre em que esta investigação foi realizada, ocorreram três grandes eventos no *Campus*. É essencial destacar que nos três eventos em que estive presente, o clima emocional da turma Barcelona foi de muito envolvimento, entusiasmo, alegria e satisfação. Num deles, intitulado Semana de Ciência, Arte e Cultura, a turma atuou com uma audaciosa encenação do livro “Grande Sertão: Veredas”, de Guimarães Rosa. As estudantes representaram personagens masculinos sem demonstrarem constrangimento.

Após a encenação, sob a orientação da professora Paula, a estudante Jana falou a respeito de um *blogger* que criou inspirada pela leitura do livro, intitulado “Minha vida entre veredas”. Em seguida, fora realizada uma conversa com a plateia, permeada pelas experiências dos estudantes com a leitura do livro.

Ao decorrer desse mesmo evento, durante as palestras, estudantes dessa turma foram atraídos especialmente pelas temáticas sobre gênero, raça, arte e movimentos sociais. Vibravam com as experiências compartilhadas por mulheres atuantes na arte com grafite e hip hop. A contemplação dessas experiências expressava a fuga de seus pensamentos de um modelo dominante de produção da arte e com chance de se consolidar como prática cotidiana.

Em vários comentários, durante e após as palestras, foi possível identificar a exaltação de características audaciosas dos projetos apresentados. Um grupo de estudantes procurou as palestrantes para estabelecerem vínculos de comunicação. Agradecimentos foram realizados à professora que trouxe as palestrantes. Ressaltaram ter sido um momento muito rico de formação.

Um grande painel com capas de discos vinil, desenhos e frases do livro, compôs um mosaico integrador como representação do que fora apreendido da obra pela turma. O interessante é que muitas das frases destacadas pelos estudantes eram imbuídas de intrepidez, tais como: “*A vida exige coragem*”; “*Quem desconfia fica*

*sábio*”; *“Passarinho que se debruça, o voo já está pronto”*; *“Tudo que é absurdo é bonito”*. No centro do painel, desenharam o símbolo do infinito ( $\infty$ ). Dentro do símbolo, do lado esquerdo escreveram as palavras “amizade” e do lado direito, “amor”. Solicitei explicação para os estudantes de duas das frases escritas: “O bom da vida é para cavalo, que vê capim e come” e “Passarinho que debruça o voo já está pronto”. Tive oportunidade de obter diferenciados esclarecimentos. Dentre eles, chamou-me atenção os seguintes:

**Renata:** O cavalo não tem amarras, é livre pra fazer o que quiser, vê um capinzinho, já sai comendo. (Registro de conversa informal)

**Laila:** Da segunda frase, penso ser sobre enfrentar nossos próprios problemas sem depender de outra pessoa, sobre ter responsabilidade, tornar-se independente. (Registro de conversa informal)

Mesmo tendo realizado a leitura do livro, a maioria dos estudantes não estava preocupada em esclarecer a visão do autor quando escreveu essas frases, mas sim, com a apropriação dessas frases e da obra como um todo. Após a encenação, o partilhar das experiências pessoais dos estudantes com a leitura do livro tornou-se suave. Ao final de toda atuação no evento, os participantes e a professora Paula expressaram deleite e regozijo pelo trabalho realizado.

Torna-se significativo pontuar que, num primeiro momento de nossas observações nas aulas da professora Paula, havia grande envolvimento dos estudantes nas atividades curriculares propostas. Esse envolvimento, ao decorrer das aulas, foi arrefecendo em alguns dos estudantes. Isso foi expresso especialmente por Augusto, Jesicka e Laila; por meio das escassas participações orais. Outra expressão desse arrefecimento por parte dos estudantes foi o enfeitamento da leitura extraclasse da obra literária indicada. A cada aula, dada oportunidade de participação oral de cada um partilhar a relação de trechos da obra com suas vidas, a opção pelo silêncio incomodava a professora. *“Quem não fala é um perda para o grupo”*, essa era uma das argumentações da professora que defendia, veementemente, a participação de todos.

Em contrapartida, a turma se demonstrava comprometida quando desafiada pela professora a expressar-se pela produção de algo novo, como um novo poema, produção de manuais e encenações. Eram nesses momentos que a professora Paula conseguia o que almejava. Dados novos desafios e propostas de produções, os

estudantes da turma Barcelona reagiam com disponibilidade para o inusitado, para o diferente do habitualmente realizado.

A forma resistente como os estudantes foram lidando com a obra literária proposta pela professora Paula ao decorrer do semestre, em tensão com a culminância da excelente encenação na qual eles demonstraram engajamento, tonificou os indicadores já elaborados e nos permitiu considerar um novo indicador associado às atividades extracurriculares: **produção de sentidos subjetivos associados à abertura para novas experiências com inclinação para a produção com autoria**. Isso também era evidente quando o professor Miguel desafiava os estudantes a pensarem em novas ilustrações, novos exemplos para o conteúdo gramatical desenvolvido. Existia um gasto de energia para cada nova construção frasal e o aprendizado era enriquecido. Também pôde ser expresso em relatos dos estudantes. Destacamos alguns deles:

**Ana:** Particpei da venda do "crushes conectados" um nome moderno para o nosso velho e conhecido correio elegante. Nós vendíamos por um preço simbólico para arrecadar uma parte do dinheiro para usar na festa dos mortos do nosso campus. Eu pessoalmente achei uma atividade criativa e divertida porque não estávamos com essa ideia, mas a partir do que vimos no primeiro dia seria algo que poderia dar certo, e deu. Houve a participação dos alunos de variados semestres. (Relatório do evento Conecta)

**Renata:** Esse foi o trabalho que eu mais gostei de fazer (mostra o livro de crônicas) porque é um trabalho que a gente fez por completo desde a capa e é um trabalho que traz um pouco de cada um que está aqui e até dos que já não estão mais no curso. Traz a forma de escrita de cada um. Tem ilustrações muito bonitas também. Adorei fazer esse trabalho! (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso )

**Sophia:** Gostei quando o professor pediu para fazermos uma gramática. Isso exige de nós uma autonomia muito grande. Muitas vezes a gente julga que todos os livros são parecidos, tradicionais e aí o professor deu uma oportunidade da gente criar uma gramática. Você se depara com a situação em que é difícil criar um material em que todos possam discutir e você acaba caindo muitas vezes no tradicional. {Rafael: Não é bem isso. Tem que inovar.} Você quer inovar, trazer algo novo, mas quando você vai fazer de fato, produzir, você se depara com a dificuldade. Não é tão fácil você sair do tradicional. Esse trabalho poderia seguir uma linha tradicional, mas a gente sempre pensa em fazer algo novo né. {Jesika: Nessa época não tinha gramática. O professor desenvolvia a atividade a partir de uma imagem, vídeo.} (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Em contrapartida, sucedia uma postura diferente nas cotidianas atividades curriculares de sala de aula. As queixas, frequentemente, eram expressas mediante solicitação da entrega das atividades pelos professores. O professor Miguel orientava os estudantes para que fizessem as atividades do material paradidático em horários

extraclasse. Ao perceber que poucos deles estavam atentos durante suas aulas, interpelou cada um dos estudantes sobre a realização dessas atividades. A maioria não havia realizado e a justificativa fundamentava-se na grande demanda de atividades do curso. O professor perguntou se em todas as aulas eles estavam agindo da mesma maneira. A estudante Frida, incomodada com a situação, apontou a procrastinação como grande problema da turma e isso também foi expresso numa crônica elaborada por ela para o Livro Digital “Entre salas de aulas”, intitulada “Procrastinando em 3,2,1.” Após o apontamento da estudante, de modo contundente, o professor Miguel afirmou: *“Vocês vivem procrastinando tudo. Não fazem as atividades”*.

Semelhantemente, em aulas da professora Paula nem todos realizavam as leituras das páginas recomendadas em horário extraclasse. Presenciamos momentos nos quais foram solicitadas postergações de datas para entrega dos trabalhos. Numa conversa informal, a professora Paula me afirmou: *“Já tem um bom tempo que estamos lutando com essa turma”*, expressando seu descontentamento com a falta de empenho da turma nas atividades curriculares.

Tanto os professores como os estudantes começaram a perceber que a turma estava ingressa num movimento de protelação das atividades acadêmicas do cotidiano curricular. A dificuldade com a lógica educativa institucional voltada a cumprir o currículo e se adequar à demanda, culminando na centralização de uma perspectiva estreita da aprendizagem, qualificava várias atividades do cotidiano como secundárias.

A integração dessas informações permitiu-nos avançar nos indicadores antes definidos e adicionar um novo indicador: na turma Barcelona **havia uma resistência às convenções das atividades curriculares que se concretizava nas recorrentes postergações no devir das atividades acadêmicas**. Toda essa linha de construção permitiu-nos consolidar a **hipótese de que a configuração subjetiva da turma Barcelona se expressa numa forte valorização de atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino**.

#### **e) Abertura para o debate de ideias**

Tanto em minhas aulas, como nas de outros professores, havia uma forte inclinação da turma para o debate de ideias, uma das propostas metodológicas mais

solicitadas e provocadas pelos estudantes. Acreditamos que as orientações para a prática da “Tertúlia Literária Dialógica”, muito utilizada pelas docentes de literatura, contribuía para a maneira ordeira como ocorriam os debates, pois dentro dessa proposta dialógica todos têm sua vez de falar e a expressão de cada um é respeitada pelo grupo.

Presenciei vários cenários marcados por contraposições. Os debates mais acirrados emergiam especialmente em situações onde os estudantes expunham valores associados a pressupostos identitários. Isso ficou bem explícito numa das crônicas elaborada pela estudante Frida para o livro digital “Entre salas de aulas: crônicas e contos”. Vejamos um trecho:

**Frida:** Nem sempre nossas crenças e valores são aceitos pela maioria. Eu, por exemplo, sou mestra em falar demais e esperar que os outros me acompanhem e positivem meus argumentos. Não que eu acredite, sinceramente, que sou dona da razão. Mas meus argumentos têm coerência, poxa vida! Por que o mundo é tão machista? [...]

Estávamos em um debate sobre o feminismo e o papel da mulher na sociedade. Até aí, tudo bem! Mas quando argumentei que, na maioria das vezes, os homens tinham a tendência de achar que, mesmo quando as mulheres exigiam seus direitos, e até mesmo na sala de aula, existia um imaginário de que a mulher precisa seguir um padrão de comportamento, de roupa, de atitude para não ser taxada como vagabunda, puta e outros adjetivos nada respeitáveis, o único colega homem presente na sala sentiu-se ofendido e logo veio em sua própria defesa e de seus pares.

(Livro Digital- Crônica: Machismo na sala de aula)

Nesse recorte de texto, a estudante Frida, mesmo valorizando a diversidade de opiniões, pareceu ter necessidade de maior visibilidade para seus posicionamentos. Em outra ocasião, a estudante Ávila desvelou experiências e posiciona-se a respeito da relação professor-aluno dentro e fora da sala de aula:

**Ávila:** Eu estava conversando com alguém esses dias, no laboratório, e essa pessoa disse que professor é alguém que precisa ter habilidade para estar numa sala de aula, tem que estar sempre aberto para o conhecimento. Eu questioneei justamente sobre isso. Para estar apto a alguma coisa, o professor precisa ser humilde, pois tem uma vida fora da sala de aula. Tem muitos professores que passam pelo outro lado do corredor para evitar os alunos. Isso acontece aqui e mesmo no Shopping. Aconteceu comigo. Ou então passa por perto e nem fala nada. Mas outros não. Saem da sala e descem do salto. Conversam normal com o aluno.

Essa fala de Ávila e a necessidade de maior visibilidade abordada anteriormente, permitiram-nos elaborar o **indicador de uma busca por consideração da opinião do outro numa produção comunicativa que consiga articular diferentes pontos de vista**. A professora Paula também exercia um importante papel na consideração e valorização da participação do outro por meio de

seus posicionamentos e orientações. Numa ocasião em que Madu não conseguiu conter suas lágrimas ao falar de uma obra literária, a professora evidenciou:

A gente recebe seu choro com muita honra. Esses sentimentos são muito bem-vindos. Quando vocês choram, nos ajuda. O jeito que o outro vê o mundo nos ajuda. Grata por se disponibilizar com sentimentos.

Nessa fala da professora Paula, a valorização da participação do outro fazia parte da base do diálogo e se constituía como essencial em suas aulas. Isso, aos poucos, foi sendo partilhado pela maioria dos estudantes da turma Barcelona e convertido no valor que os estudantes passaram a conferir à participação do outro em sala de aula. A autenticidade e respeito pelo outro, a partir do lugar de onde esse outro fala, tornou-se condição necessária para a construção de uma relação de cunho dialógico durante as aulas, inseparável de novas produções subjetivas entre os participantes. Em conversas de sala de aula, conseguimos identificar essa consideração da participação do outro. Dentre as conversas, destacamos:

**Rafael:** Todos possuem as suas crenças. Mais do que crença religiosa, existe a esperança de acreditar em algo ou alguém. Eu sempre tento ver no outro o melhor que ele tem. Eu sempre acredito que o outro tenha um potencial que possa oferecer.

**Renata:** A sala de aula é formada por gente de todo tipo: alto, baixo, brancos, negros, asiáticos (não muitos), feios, bonitos e etc. Essas pessoas trazem riqueza com seu jeito de pensar, agir e levar a vida. Cada qual veio de uma cidade diferente, de uma família diferente e com história diferente, claro que não podia dar em outra coisa!

**Madu:** É muito mais do que o olhar. É mais a sensibilidade mesmo. Isso acontece muito na fotografia. Cada um tem uma visão.

Essas informações expressam o lugar ativo desse espaço social compartilhado, que, longe de diluir a singularidade de seus atores, promove a expressão deles em suas contradições. Seguem outros destaques contributivos para nossas interpretações:

**Jesicka:** Atividades motivadoras para aprender: por meio da música, filmes e discussões. As melhores aulas: Conversação com professor Miguel. Melhores trabalhos: trabalhos sobre características da língua - com professor Miguel. (Atividade 4: Vivências no curso-elaboração escrita)

**Ana:** Uma das intenções desta tendência é despertar a vontade de conhecer do aluno, conhecer a realidade social e assim gerar temas pertinentes para discussões em sala de aula, temas esses que podem fazer parte da realidade do aluno, fazer com que ele reflita e se faça curioso sobre os problemas e se possível encontrar uma resposta e uma solução. Por fim conhecer a sua própria realidade, a realidade do homem atual. (Tertúlia Dialógica "Tipo de olhar"- **APÊNDICE D**)

**Ana:** Cheguei aqui e vi todo mundo com desenho, pensei que tinha entrado na sala errada. Fiquei assustada! [risos]. O meu desenho foi esse aqui (aponta para duas bonecas. Uma está com venda e boca fechada e a outra com uma camiseta contendo a sigla IFB e da sua boca aberta um balão com letras e blá, blá, blá). Quando uma pessoa me pergunta sobre a licenciatura, é isso que me vem na cabeça. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Ana:** Situações agradáveis: Passeios; confraternizações; aulas em que podemos discutir assuntos interessantes. Aulas sobre culturas de outros países. Quando há alguma semana do Centenário de Cervantes. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Laila:** O trecho “tenho o olhar de curioso” reforça que temos de ter o olhar de curioso para não se ater ao dito, mas de buscar, de provar, ganhar experiência. Isso é importante, pois aí aprendemos. Daí que temos a nossa opinião. (Tertúlia Dialógica “Tipo de olhar”- **APÊNDICE D**)

**Renata:** Sempre rola aquele bate-boca, mas o importante é que, no final, tudo se ajeita e ninguém se rejeita. (Livro Digital: Crônica 9- A sala de aula ontem e hoje)

**Jana:** Na licenciatura falamos de educação, questionamos, refletimos, buscamos entender a ação pedagógica e o quão profundo é essa relação ensino-aprendizagem, quiçá em língua estrangeira. Falamos de tantas outras coisas previstas no plano de curso que hoje vejo que são adequadas porque são todas um universo muito novo e eu amo cada coisa nova que conheço. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

Esses trechos de informações, dentre vários outros, aludem como o debate de ideias era vivo nos processos de subjetivação dos estudantes dessa turma e **indicaram um esforço descomunal, tamanha a importância atribuída ao debate de ideias.** Chamou-nos atenção as perguntas elaboradas pelos estudantes, o desejo de conhecer a opinião do outro, diferentemente da passividade nas aulas expositivas. Esses debates, por vezes, assumiam um viés de visibilidade, ou seja, poderiam ser vistos, ouvidos. Seguem dois trechos contributivos a essas interpretações:

**Jesicka:** Situação agradável: Expor uma ideia pessoal para discutir em sala. (Atividade 4: Vivências no curso-elaboração escrita)

**Jana:** Na minha família quase não havia diálogo, não havia reflexão e sempre vivi para o trabalho, tudo muito mecanicamente, o estudo era apenas um meio, talvez mero estímulo para a sobrevivência. Eu vim da engenharia e lá, os alunos não precisam se expressar. Os números, as derivações, os ângulos, os sinais, produtos notáveis, etc. é que se expressam. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

Além do viés de visibilidade, existiam provocações. As provocações eram uma forma de tencionar o colega, desestabilizando tanto o padrão de comunicação ali cristalizado, como a temática proposta pelo professor, insistentemente abordada. As provocações, ao contrário de trazer maior dificuldade de comunicação, apoiavam as



análises dos estudantes. Para, além disso, esse processo favorecia a emergência de novas ideias.

O recurso da provocação desestabilizava o padrão de comunicação entre os estudantes e desencadeava novas produções subjetivas associadas à aprendizagem. Os próprios estudantes ensejavam os conflitos, trazendo aspectos sensíveis e sumamente importantes do cotidiano institucional e familiar.

No curso da investigação, a maneira como falavam a respeito das discussões geradas dentro da sala de aula era **indicador de processos constitutivos entre os estudantes com vistas a superar distintas dificuldades em lidar com o conhecimento**. Vejamos alguns trechos de informações:

**Ana:** Em uma breve observação não aprofundada percebemos que o IFB ainda valoriza o modelo de escola tecnicista de antigamente, mas também podemos perceber pequenas rupturas em relação a esse modelo enraizado, como, por exemplo, aulas de produção de texto na grade de disciplinas que por mais que pareça algo sem valor, é algo realmente importante porque através dessas aulas podemos perceber que abre um espaço para discussões em sala de aula, saindo assim da linha reta de disciplinas racionalizadas e voltadas somente para a produção de um aluno que fará parte de um mercado capitalista, um aluno que atenderá a todo tempo as necessidades capitalistas de forma fixa e com ações previstas. (Trecho extraído de documento escrito intitulado “O significado do IFB em suas relações com a escola tecnicista: permanências e rupturas”)

**Ana:** Teve um momento que eu abandonei o IFB por um tempo, mas (fala com voz embargada), o primeiro livro de crônicas que participei foi um certo desabafo. Eu nem sabia que poesia é autoajuda sabe, porque me ajudou muito, me ajuda e toda hora ela faz parte da nossa vida, inclusive em conversas paralelas do whatsapp e outra coisa que eu aprendi foi a dialogar mais e a respeitar mais a opinião do outro (mostra um slide com página do whatsapp) e que eu vou levar para minha vida, opiniões muitas vezes divergentes, mas é uma construção de conhecimento. Você pode concordar com o outro e também discordar, mas de maneira pacífica. É isso. A melhor marca que vou levar para a minha vida [pausa] (Rafael: Somos nós) são os livros, essas produções, inclusive descobri que meu melhor gênero literário é a crônica. Descobri nas aulas da Paula. (A turma aplaude a exposição com slides). (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Sophia:** Aprendi que quem fala é o professor, o aluno só escuta. Aprendi que é necessário o aluno provar, ao fim do semestre, que entendeu o conteúdo, ao contrário de ter uma avaliação sobre o seu conhecimento. Aprendi que expor a opinião não é algo importante, afinal o aluno não entende nada. Aprendi que uniformes foram feitos para padronizar, tornar todo mundo igual. Mas sempre achei que cada um fosse único e diferente. Aprendi que professor é sinônimo de autoritário.

Aprendi que sentar em fileiras é melhor que em círculos. Afinal, quem precisa conversar com aquele que está ao seu lado?

Quando cheguei à faculdade, pensei que tudo seria igual. Continuará a “aprender”. E você o que acha? Sim, continuei a aprender.

Aprendi que professor é um mero facilitador no ensino. Aprendi que diferenças são bem-vindas. Aprendi que as relações humanas são importantes. Aprendi que expor a própria opinião é mais que necessário. Aprendi que o importante não é ser aprovado, e sim avaliado. Aprendi que

debates são formas de construir pensamentos. Aprendi que a relação professor-aluno não precisa ser autoritária. Aprendi que dúvidas podem ser solucionadas. É, acho que aprendi muito. (Livro Digital: Crônica 4- Sala de Aula: você já parou para pensar?)

**Rafael:** A roda de conversa tem auxiliado e incentivado a persistência diante das dificuldades. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

Esses depoimentos expressam o quanto os momentos de discussões eram valorados, sendo concebidos como rica oportunidade de aprendizado, o que nos abriu caminhos para um novo indicador: **a valorização positiva do debate combinava-se à consideração da divergência de opiniões como algo salutar à construção de saberes**. Isto posto, as articulações entre os indicadores engendraram a formulação da hipótese de uma abertura da turma para o debate de ideias.

#### f) Temor e oposição à prova como avaliação do desempenho

Muito atrelado à construção anterior, foram identificados aspectos subjetivos da ordem da avaliação. Destacamos alguns trechos de informações:

**Ávila:** No meu ponto de vista as atividades que pedem leitura seriam mais motivadoras se tivessem outros métodos de avaliação e não ser provas escritas, penso que é mais motivador e com maior absorção de conteúdo quando o tema e texto da aula é discutido e debatido em sala de aula, assim há contribuição para o saber e não uma medida quantitativa do conteúdo, já que é explorado outros pontos de vista e opiniões acerca de um mesmo tema. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Jesicka:** Mas quem disse que isso é tudo dentro de uma sala de aula? É claro que há mais. Sempre há mais. Existe vida, existem descobertas, existe luta. Principalmente luta. Todos os dias, os alunos lutam para chegar no horário. Lutam para entender o conteúdo explicado. Lutam para aguentar aquele coleguinha chato do seu lado. Lutam para aturar o professor que, mais uma vez, acha que só ele tem coisas para ensinar e lutam principalmente para conseguirem tirar uma nota na prova e conseguirem se formar. (Livro digital: Crônica 6- Quatro paredes)

**Madu:** Eu sou formada em guia de turismo pelo SENAC e até o ambiente da sala é diferente. Foi o único lugar que eu me senti como se não estivesse na escola. A galera era muito unida, família. O professor brigou pra gente não se ajudar, pois era demais. Ele queria avaliar a gente individualmente, mas era difícil. Eu também sinto isso aqui, mas aqui ainda é o lance da escola né. Lá não tinha esse negócio de prova. Não era nada aterrorizador, era muito diferente. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Renata:** Manteria a avaliação processual feita ao longo do processo como alguns professores fazem. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

Antagônico ao visto sobre o debate de ideias, os depoimentos de Ávila e Madu sobre as provas como forma de avaliação, especialmente na modalidade escrita, podem ser vistos como indicador **de sentidos subjetivos relacionados à sensação**

**de isolamento com pouca construção de conhecimento por objetivar aferirem conteúdo.** Ademais, os depoimentos de Jésicka, Renata e Madu, indicaram-nos associarem **as provas a um momento centrado no cumprimento formal de uma tarefa escolar.**

Uma situação que também nos ajudou nessa construção, ocorreu numa das aulas do professor Miguel em que, inicialmente, os estudantes estavam apreensivos pela iminência da prova oral. Eles se sentiram mais confortáveis quando o professor pediu para falarem a respeito da temática “felicidade”, escolhendo e usando o vocabulário e os tempos verbais do espanhol de maneira adequada. Renata apresentou um posicionamento polêmico que provocou a turma: discordava da existência de uma verdadeira felicidade e continuou, insistentemente, defendendo essa posição. Os colegas, assim como o professor, lançaram vários argumentos para converter seu posicionamento. No entanto, Renata sustentou seu posicionamento, pois importava a provocação, a contraposição e a tendência já demonstrada por alguns em superar as tensões de uma prova oral. Aos poucos, os estudantes já não mais se sentiam avaliados pelo uso da língua espanhola, mas sim, pelos posicionamentos assumidos.

Essa situação nos permitiu uma nova interpretação: o modo como o professor Miguel conduziu esse momento avaliativo era uma condição de espaço dialógico durante a avaliação, com foco no caráter gerador do estudante. O engajamento e a sensação de alívio dos estudantes **nos indicaram sentirem-se mais confortáveis numa proposta avaliativa mais ativa do que passiva, diferente de estar centrada na quantidade de erros e acertos.**

Uma diferente condição, de caráter informal, reforçou esse indicador e contribuiu para interpretar a existência de uma diretriz que enfatiza a capacidade de ação e ruptura em detrimento da passividade. Jésicka, Renata e Ana ressaltaram a avaliação diferenciada de um dos professores que passou pelo curso. Segundo elas, o professor propunha pelo menos três modalidades de atividades e os estudantes escolhiam realizar uma delas para serem avaliados formalmente.

À vista disso, a articulação entre os indicadores nos permitiram elaborar a hipótese de a configuração da subjetividade social da turma Barcelona expressar-se no **temor e oposição à prova como avaliação do desempenho.**

### g) União entre os estudantes da turma e satisfação em atividades grupais

Ao decorrer da pesquisa, identificamos na turma Barcelona não apenas um encontro físico entre os estudantes. A realização de confraternizações, o tempo de permanência no *Campus X* e as visitas técnicas se constituíram em tempos-espacos de produções de sentidos subjetivos marcantes e concorrentes em nossa construção. Especialmente os momentos de confraternizações, caracterizados por comidas, bebidas, ornamentos, adereços, músicas; pelos mais variados motivos, ocorriam com alta frequência nessa turma se comparado a outras do curso. Já não mais compunham listagens de contribuições com os itens das refeições, pois sabiam o que era do agrado dos colegas e professores. Esses momentos eram tão recorrentes nas aulas do professor Miguel que ele chegou a gracejar com os estudantes: “Em quantas das minhas aulas vocês farão festa?”.

Nessa tônica, numa das atividades dos sistemas conversacionais na qual solicitei um desenho representativo do curso de licenciatura, chamou-nos atenção os vários desenhos na forma de bonecos sorridentes ou coloridos de mãos dadas ou agrupados, numa tentativa de representação da aproximação dos estudantes da turma. Esses desenhos puderam ser vistos como indicadores **de uma coesão grupal - caracterizada pela atração entre os estudantes e o envolvimento nas atividades como grupo.**

Além disso, no material manual elaborado por Augusto continha o registro da seguinte frase: “*Friendship never ends*”<sup>9</sup> e no material da Madu: “*A união faz o açúcar*”. Essas frases abarcavam uma **afetividade positiva como mais um indicador muito ligado ao primeiro.** Em relatos de professores, ainda foi possível identificar a consideração da afetividade positiva como nuance da turma Barcelona em relação a outras turmas do curso:

Quando você entrar naquela turma verá que existe algo diferente. Um clima muito agradável. (Comentário de uma das professoras, em situação informal)

Vejamos mais alguns trechos de informações em diferentes momentos da pesquisa:

**Augusto:** Aqui tem os amigos (aponta para a representação da turma), “*Friendship never ends*”, a amizade nunca termina. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

---

<sup>9</sup> Amizade nunca acaba.

**Renata:** O meu está uma poluição, mas é porque pensei várias coisas. A primeira foi esse círculo em que estamos no centro. Isso tem muito a ver com a gente, com a nossa convivência. Representa a nossa união. Eu sinto que a gente é muito unido no sentido de um dar força para o outro, de ajudar o outro na caminhada, o que é muito importante. Pra mim, o curso de letras representa muito da união, da amizade que a gente aprendeu a ter aqui todos os dias. Aqui também representa alguns que já se foram e a gente tá ficando [risos].(Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Renata:** Pra mim, o que tem sido mais legal no curso é a convivência, conhecer algumas pessoas. Trouxe essa bonequinha muito fofinha que a Laila me deu; a latinha que a Ana me deu. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Madu:** Aqui eu coloquei um triângulo, ou você faz uma coisa ou outra. Ou tem amigos, ou dorme bem ou trabalha para ter dinheiro. Eu coloquei duas pessoas e a frase “a união faz o açúcar”, porque se você tem união é mais fácil, seja em casa, seja aqui ou em qualquer lugar (os colegas sinalizaram positivamente com a cabeça). Eu sou formada em guia de turismo pelo SENAC e até o ambiente da sala é diferente. Foi o único lugar que eu me senti como se não estivesse na escola. A galera era muito unida, família. O professor brigou pra gente não se ajudar, pois era demais. Ele queria avaliar a gente individualmente, mas era difícil. Eu também sinto isso aqui, mas aqui ainda é o lance da escola né. Lá não tinha esse negócio de prova. Não era nada aterrorizador, era muito diferente. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Madu:** *Situação de regozijo:* Estar com os meus amigos todos os dias, estar com as pessoas que gosto, que tem empatia e cuidam um do outro. Pensar que algumas pessoas gostam da gente pelo que somos, que sentem a nossa falta e nos perguntam o que aconteceu quando não aparecemos no campus. (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

**Laila:** Uma situação agradável: Momentos de interação com os colegas (café da manhã, festinhas, palestras e oficinas) (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Laila:** Também destaco a viagem para Pirenópolis. Foi muito marcante pois prezo a amizade. As amizades que tenho são muito importantes. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Augusto:** Manteria o WiFi com o face e Whatsapp liberados, manteria os professores, a união do pessoal do Campus e os cursos. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

**Renata:** O que seria mantido: [...] - O incentivo da boa convivência entre professores e alunos. - Um espaço democrático, onde tudo seja decidido com a participação da comunidade escolar. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

Os acho muito unidos. (Comentário em situação informal de um dos técnicos administrativos)

Essas informações contribuíram para a interpretação de que as confraternizações; a afeição pelos presentes dos colegas; o prazer em viajar ou passar por momentos juntos em diferentes espaços de socialização; as afirmações referentes à amizade, empatia e união da turma trataram-se de um conjunto de aspectos que funcionou como alicerce para mantê-los integrados e promover a

organização de uma ambiência agradável. De forma estreitamente articulada às construções interpretativas anteriores, esses aspectos foram significativos indicadores **da existência de fortes laços ou vínculos relacionais na turma Barcelona.**

Nessa construção, os indicadores alçados permitiram consolidar a hipótese de que a **subjetividade social da turma Barcelona se expressa na união entre os estudantes.** Integrada à configuração da união, havia uma recorrência e engajamento da turma nas dinâmicas grupais que expressavam marcadamente o prazer em participar e trocar conhecimentos. Nas aulas simuladas conduzidas pelos estudantes, as atividades propostas eram organizadas grupalmente (envolvendo todos os estudantes) ou em subgrupos. Havia uma preocupação pelo envolvimento de toda a turma nas atividades grupais.

Relativo à disposição dos subgrupos de trabalho, geralmente organizavam-se em três, da seguinte maneira: Jana, Madu, Augusto e Rafael; Renata e Ana; Jesicka e Laila. Em nossas conjecturas, as aproximações entre essas pessoas para a realização de trabalhos subgrupais, justificavam-se, especialmente, pelo ingresso no curso no mesmo período, o que favorecia frequentarem as disciplinas de modo concomitante. Desse modo, o maior tempo de convivência proporcionava mais oportunidades para a troca de ideias e o desenvolvimento de uma confiança ou segurança para a realização das atividades.

Já as estudantes Sophia, Frida e Ávila distribuíam-se aleatoriamente nesses três subgrupos. Aspecto que, aparentemente, justificava essa aleatoriedade era um menor tempo de convivência dessas estudantes com a turma por serem oriundas de outro semestre/turma e, no caso de Frida e Ávila, existia o atenuante de trabalharem no período contra turno, ou seja, dificilmente podiam reunir-se no período extraclasse.

Independente do subgrupo no qual os estudantes estavam, mesmo que a confiança ou segurança fosse maior no seu subgrupo de preferência, o envolvimento não era somente atribuído às atividades seccionadas em pequenos grupos (por exemplo, o formato de seminários). A turma, como um todo, também refletia, confraternizava e aprendia como grupo. Durante as dinâmicas, os sorrisos eram contagiantes; as carteiras eram movimentadas em prol das atividades propostas e os estudantes se envolviam sem perceber o tempo passar. Esse envolvimento e a boa disposição da turma durante as atividades grupais permitiu ainda elaborar o indicador

da existência de uma **ambiência agradável com condições favoráveis de aproximações entre os estudantes da turma para uma colaboração mútua**. Os trechos de informações a seguir, colaboraram nessa direção:

**Jana:** Outro trabalho que me impactou foi a simulação de venda de um produto que já existia. Eu fiz com a Madu esse trabalho e foi muito legal. A gente fez um vídeo, como se fosse um comercial, depoimento de como funcionava. (Jana mostra o vídeo e a turma sorri muito). Ficou ótimo! (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Jesicka: Aprender é mais fácil quando** se tem apoio (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

**Ávila:** Também trouxe isso daqui. (Ela mostra um cartaz com mensagens escritas pela turma. Jana e Madu expressam alegria: Oh! Você pregou no seu quarto? ) Está guardado e me faz refletir até hoje. Eles fizeram num momento meio conturbado. Os colegas me ajudaram e me ajudam (Ávila respira fundo) até hoje, a superar. Então é no coletivo que se aprende mesmo. (Madu: Também acho. Jana: Também acho! ). Também trouxe a foto da turma que atuo hoje. Ela faz muita conexão com o momento. O espaço físico é restrito tanto lá como aqui, mas de fato, um professor nunca sabe de tudo e lá vejo que realmente, por mais que você saiba nunca é o suficiente. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

**Ana:** Desde que eu comecei a estudar aqui sempre me vem essa questão, pois antes eu tinha uma venda nos olhos e depois que eu comecei a estudar aqui, não que eu não tinha conhecimento, mas aqui construímos outros conhecimentos e hoje alguns desses conhecimentos me faz feliz e outros não. Conhecer o espanhol me faz muito feliz, conversar com pessoas de outros países, ter conhecido vocês foi maravilhoso, pois eu nunca tinha tido experiência de união mesmo. No ensino médio não é assim, é cada um por si. Eu comecei a enxergar coisas que não enxergava antes e comecei a me conhecer. Eu não me conhecia tanto quanto eu me conheço agora e eu sei agora do que eu gosto e do que não gosto. Descobri fraquezas aqui dentro, muitas fraquezas e situações em que eu sou forte. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Sophia:** Quando eu vi o desenho da Jesicka (uma árvore), imaginei um corpo humano onde cada membro é importante para o desenvolvimento desse corpo, para o caminhar desse corpo. Os professores seriam, por exemplo, o braço e os próprios colegas de sala compõem esse corpo. Então a licenciatura estaria associada a isso. A atitude do professor em sala, a forma como são passados os conteúdos, a própria atitude dos colegas em querer ajudar o outro. Acho que toda a estrutura desse corpo é importante. Ele favorece o seu caminhar? Você dá passos novos ou te faz ficar passivo? Eu não consigo aprofundar muito, pois foi algo que imaginei. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

**Madu:** *Atividades motivadoras para aprender:* atividades onde tenha comida. Atividades onde tenha interação com a turma toda. Dinâmicas que fujam do comum. Debate. (Atividade 4: Vivências no curso – elaboração escrita)

**Laila:** *Atividades motivadoras para aprender:* Microensinos propostos; trabalhos para apresentar. *Os melhores conteúdos:* São as dinâmicas que despertam curiosidade e tem aplicabilidade prática visível e próxima da realidade. (Atividade 4: Vivências no curso- elaboração escrita)

Nesses trechos de informação, os estudantes falam sobre diversas vivências grupais na turma com várias referências ao apoio empreendido por eles, num tom otimista e com ênfase aos “nós” em detrimento do “eu”. Isso reforçou especialmente os indicadores da **coesão grupal e da colaboração mútua** e contribuiu, articulado aos outros indicadores, para delinear a hipótese da **satisfação em atividades grupais** ser expressa pela configuração subjetiva da turma Barcelona.

#### **h) Acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao *Campus X***

Foi interessante a reação da turma ao ter conhecimento de uma situação desagradável ocorrida com o professor Miguel num contexto de outra turma, abalando-o ao ponto de não conseguir lecionar no dia subsequente ao acontecimento. A turma Barcelona preparou uma homenagem realizada no horário de aula, na semana posterior. Levaram uma faixa, balões, desenhos de rostos sorridentes e cartazes com mensagens apreciativas. Na faixa, fora moldada a palavra “aloha”<sup>10</sup>. Os cartazes continham frases do tipo: “Amizade dada é amor. ”; “Gracias por existir, mesmo equivocándose” e “Um grande professor não precisa de altura”. Todas as manifestações dos estudantes ao decorrer da homenagem expressaram forte apoio ao professor Miguel.

A reação da turma ante o acontecido com o professor Miguel pode ser considerada **um indicador de solidariedade ao professor**. Essa solidariedade era expressa de forma recíproca, por exemplo, quando o professor Miguel abordava cada um deles de modo particularizado após suas aulas. Em uma ocasião de apresentação de seminário, uma das estudantes da dupla agendada não compareceu. Questionei a Miguel sobre a ausência da estudante. Ele chamou-me para um espaço fora da sala de aula e explicou que a estudante havia sentido a liberdade de falar com ele que estava enfrentando problemas no seu relacionamento conjugal. Miguel estava mais preocupado com a dificuldade que ela estava passando em seu relacionamento conjugal se comparada a sua ausência para apresentar o trabalho. Na aula

---

<sup>10</sup> Originalmente, aloha era uma palavra da língua havaiana usada exclusivamente como uma demonstração de afeto, paz, misericórdia e compaixão. Posteriormente, começou a ser usada como forma de saudação ou despedida, que significa “olá” ou “tchau”. De todo modo, essa palavra continua imbuída com algumas características do povo havaiano, como amizade, hospitalidade e cordialidade. Fonte: <https://www.significados.com.br/aloha/>, acesso em 2017.



subsequente, Miguel conversou novamente com a estudante e demonstrou disponibilidade para apoiá-la.

A postura do professor Miguel de procurar saber o que ocorria com os estudantes (como dificuldades enfrentadas e mudanças no comportamento habitual) passou a se configurar subjetivamente como fonte de sentidos subjetivos relacionados a quebrar a rigorosa lógica institucional em função do foco na demanda. Provocava a emergência de sentidos subjetivos associados à solidariedade. De maneira semelhante, quando um estudante demonstrava interesse pelos dilemas ou por mudanças no que comumente outro fazia (seja estudante ou servidor), gradualmente, a solidariedade se constituía na turma. Nessa direção, destacamos as informações de Madu e Ana:

**Madu:** Também gostei da parte quando fala “É necessário muito mais do que estar com os olhos físicos atentos”. Acho que não só o olhar, claro. Você tem que ter a sensibilidade mesmo de, além de olhar, enxergar. Isso acontece até mesmo com a fotografia porque apesar de todo mundo conseguir fazer uma foto legal, o que vale é a sensibilidade de cada um. Como cada um vê a chuva, como cada um vê a escola, como cada um vê um desastre, uma determinada situação. Então é muito mais do que só um olhar. Porque às vezes o que é belo para mim é feio para você. Enfim, eu acho que é mais da sensibilidade mesmo de além de olhar você enxergar o outro e enxergar de maneira mais profunda apesar da profundidade ser escassa. (Tertúlia Dialógica “Tipo de olhar”)

**Madu:** No filme apresenta um personagem que diz à professora: “você se importa demais!” Eu penso nisso. Até onde devemos nos importar demais ou não nos importar, numa sala de aula? Eu não sei [pausa]. Acho que vai muito além do que a transmissão de um conteúdo, dentro de um plano pedagógico. Às vezes o menino precisa aprender algo que é muito além do próprio conteúdo, sabe. Eu não vou chorar (nesse momento os olhos lacrimejam.) [risos]. Eu acho legal quando o professor se importa. Poxa! A professora disse para mim: \_\_Você está meio abatida. Precisa averiguar o que é isso. Eu até pensei, devo estar com alguma pereba, algum verme [risos]. Acho que a sala de aula é muito importante pra o professor e também pra o aluno. Por exemplo, quando eu percebi quando a Ávila estava mal. A Ávila é uma pessoa muito fechada. Então ou você faz alguma coisa para obter a abertura dela ou não consegue. Às vezes, também é o jeito da pessoa. E [pausa] fiquei muito triste [pausa] (Madu chora e a voz fica embargada). Se tivesse acontecido algo com a Ávila e ia me sentir muito, muito mal. Ela estuda comigo, sabe. É uma pessoa que está comigo quase todos os dias e poxa, devo saber o que está acontecendo com ela. Não sei o que está acontecendo com os colegas, mas [pausa] se um dia alguém chegar aqui triste talvez a gente perceba. A gente tem essa sensibilidade de se importar sim. De perguntar. Posso fazer alguma coisa? Posso ajudar? Não sei. A gente não sabe qual é o problema da pessoa. E eu pensei que se acontecesse alguma coisa com ela eu ia me sentir responsável, sabe. Por mais que a gente não fosse muito próxima eu ia me sentir responsável. Sobre esse assunto da humanidade, eu fico me perguntando muito sobre até onde vai o “se importar” como professor. Às vezes a gente tá vendo que a pessoa não tá legal, mas tem receio de perguntar, por poder ser rechaçado, ou então, talvez não ser nada do que se imaginou. Às vezes a pessoa só precisa ser escutada. Então, às vezes, o aluno só precisa ser ouvido. Ele não precisa saber que um mais um é dois.

(Transcrição de trecho de discussão em sala de aula a respeito do filme “Uma escola em Havana”.)

**Ana:** Olhar ao redor, olhar as pessoas, olhar os sentimentos Olhar de vários lugares, olhar como os outros. É necessário muito mais do que estar com os olhos físicos atentos. É interessante porque olhar todo mundo olha, mas enxergar é difícil, tanto que algumas aulas que a gente teve de literatura com a Paula ela questionou se realmente enxergávamos o que passava ao nosso redor. Ela questionou se observamos o que acontece na nossa rotina do dia a dia. Você para pra enxergar o que acontece do seu lado? Você passa para ver se tem algo novo por onde passa? E eu fiz esse teste pra saber se tinha algo novo na BR 040 [risos] e de verdade, enxerguei prédios antigos que eu nunca tinha visto sabe e passei a enxergar as pessoas que pegam ônibus comigo todo santo dia. A forma que as pessoas se olham, se tratam, às vezes se cumprimentam ou não. Aqui também, a gente. Quando você vê um colega seu e ele tá de maneira diferente. Você vê que ele está triste ou você vê que está alegre. Eu acho que é importante a gente não só olhar. Olhar qualquer um faz, devemos enxergar, enxergar de verdade. (Tertúlia Dialógica “Tipo de olhar”)

Diferentemente da indiferença entre estudantes que caracteriza o cotidiano de muitas turmas, essas informações de Madu e Ana expressam bem **a sensibilidade e o compromisso assumido com as pessoas que compõem o grupo**. O compromisso não é algo automático. Não adianta simplesmente instruir as pessoas dizendo: “comprometa-se com seu colega ou com o professor” e esperar que aconteça. Entendemos que a solidariedade e a sensibilidade possam ter funcionado como produções subjetivas importantes para as ações de comprometimento desses estudantes. Esse senso de compromisso mobilizava os estudantes a amparar os que estivessem passando por situações difíceis. Vejamos alguns trechos de informações:

**Madu:** *Uma situação agradável:* Festa para Ávila e para o professor Miguel. A intenção da turma era fazer com que se sentissem amados e lembrados por todos, com que se sentissem importantes e o que significam pra nós. (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

**Jana:** E outra situação foi que, a La., a Renata e eu fomos até a Ceilândia fazer uma visita a Lu. Uma colega nossa do Campus que teve bebê e que escondeu a gravidez dos colegas e até da família por algum tempo, porque teve vergonha. Ela tem uma história difícil de vida, talvez nem ela mesma tenha consciência que é analfabeta funcional e vemos claramente por sua dificuldade de acompanhar os colegas. Pelas reprovações. Pelas desistências. E isso é grave. Procuramos sempre incentivar, orientar a buscar a psicóloga, a não desistir, oferecer auxílio quanto ao conteúdo, essas coisas... mas não era suficiente. Não é. Mas enfim, o que quero dizer e que é agradabilíssimo, é que ao chegarmos a casa dela, com roupinhas e coisinhas usadas, fraldas descartáveis e uma coca-cola de 2 litros, nos deparamos com uma foto nossa na estante. Da nossa primeira viagem, no primeiro semestre, pra FLIPIRI – Feira Literária de Pirenópolis, que a Paula nos levou e participamos de mil coisas legais e inclusive de uma oficina de

poesia com o poeta Nicolas Behr. (Atividade 4- Vivências no curso-elaboração escrita)

**Jana:** O menino teve a capacidade de se colocar no lugar do outro. Quando ele procura a menina e pergunta porque ela não foi à aula. Ele se importa com a mãe. No nado com os colegas, ainda que fosse uma disputa, ele estendeu o pé para o colega segurar. Muito legal. Acho que isso é importante. (Transcrição de trecho de discussão em sala de aula a respeito do filme “Uma escola em Havana.”)

Nesse último trecho elaborado por Jana, embora pareça apenas tratar da situação de um filme, ela aprecia a sensibilidade e o compromisso de um colega para com o outro. Vejamos ainda, outro trecho de informação, também elaborado a partir do mesmo filme:

**Ávila:** O professor abre o leque para o aluno e mostra as melhores escolhas. A professora acabou se envolvendo com a vida pessoal dos alunos e isso foi interessante. Ontem, fui na regional e encontrei professores que me chamaram pelo nome. Às vezes falta isso (começa a chorar). Eu fui criada com meus avós. Quando ela fala que a criança precisa de escola, casa e carinho, isso me impactou. Conhecer as pessoas depois de muitos anos é consequência do acolhimento. (Transcrição de trecho de discussão em sala de aula a respeito do filme “Uma escola em Havana”)

Nesse trecho, aparece uma forte valorização pelo reconhecimento do outro. Além disso, o acolhimento é visto por Ávila como mecanismo propulsor de uma forte aproximação entre as pessoas. Esse aspecto, articulado aos outros indicadores, permitiu-nos hipotetizar que na turma Barcelona **o acolhimento é uma expressão de sua subjetividade social**. Uma situação muito significativa para a construção dessa hipótese foi a maneira como a turma acolheu a colega Frida após um período do semestre em regime domiciliar justificada por uma gravidez de alto risco, seguida da internação hospitalar de seu bebê. Frida não foi sucumbida pela situação avassaladora que viveu e ao retornar para os estudos junto aos seus colegas, sentiu-se amparada pelo grupo de estudantes e professores do curso e expressou esse sentimento na comemoração de seu aniversário, preparada pelos colegas.

Assim como Frida, três outras estudantes foram acolhidas pela turma, tal como nos apontou um diálogo em sala de aula:

**Jana:** A [...] fala que somos a melhor turma que ela tem e a gente acredita. E não é só ela que diz isso.

**Pesquisadora:** Quem mais diz?

**Madu:** vocêêê.[risos]. A [...] já falou que nossa turma é a mais de boas.

**Ávila:** Eu tenho o áudio.

**Jana:** Tem como provar né.

**Pesquisadora:** Ela falou isso?

**Ávila:** Ela falou que assim como tem professores que marcam, nós fomos uma turma que a marcou.

**Pesquisadora:** Ela comentava sim, sobre vocês.

**Madu:** Falava o quê da gente?

**Pesquisadora:** Falava bem.

**Ávila:** E a gente nem dá trabalho né.

**Rafael:** Ela sempre falava que nossa turma era diferente. [...]

**Madu:** É mesmo!

**Pesquisadora:** Por que vocês se reconhecem como diferente? Ou, por que os professores os reconhecem como diferentes?

**Sophia:** É porque eu, a Ávila e a Ana viemos da primeira turma do curso. A gente era muito diferente, não era uma turma muito unida, a gente não tinha empolgação de fazer o que estamos fazendo agora. Jamais a gente faria.

**Ana:** Lá era unido assim [pausa], duas pessoas [risos] e muito separadas.

**Sophia:** A gente não fazia os trabalhos como essa turma faz. A turma participa. Na outra turma, até onde eu fiquei não havia essa participação.

**Ávila:** Eu ficava sorrindo lá. O povo querendo se pegar na porrada.

**Pesquisadora:** Mas eles estão conseguindo chegar ao final do curso.

**Ana:** Estão empurrando com a barriga.

**Madu:** O que acho paia é que grande parte da turma tem uma arrogância de estar no sétimo semestre e tem muita gente que nem vai se formar esse ano. Vai se formar com a gente.

**Jesicka:** E quando nos matriculamos numa disciplina com eles, fomos rejeitados. [risos]

**Ávila:** Eu nunca me senti pertencente àquela turma. **Sophia interrompe:** Eu também. **Ávila continua:** Tinha momentos que eu me arrumava, saía de casa, vinha, mas olhava pela janela do ônibus, aí pensava, caramba vou ter que descer, e passava direto. Não descia. Ia pra casa chorando [...] Às vezes que descia do ônibus não dava um passo daquela porta debaixo para cá e eu ficava arrasada.

**Ana:** quando eu estava naquela turma, abandonei o curso. Reprovei por falta e é igual a Ávila falou. Não é que eu esteja culpando a turma, mas acredito que existe uma influência.

**Sophia:** Eu não tinha tanto problema com a outra turma, mas não me sentia à vontade assim como me sinto nesta. Daqui, eu conhecia apenas a Ávila e a Ana e elas duas falavam que essa turma era muito diferente, tinham a mesma impressão, mesmo sendo consultadas em separado. Daí fiquei procurando o que tinha de diferente nessa turma.

**Jana:** A gente é acolhedor né.

**Sophia:** Eu tive uma professora que falava que essa turma era acolhedora e em nenhum momento eu senti que a turma me repudiou por estar vindo de outra.

**Jana:** Essa turma é mais aberta.

**Madu:** O pessoal do sétimo também acha isso, não é mesmo M.? (Referiu-se a uma colega) Você vive falando que nossa turma é excelente [risos] Mas também tem alunos que fazem aula com a gente. Uma já virou para mim e disse “cara, essa turma tem algo de diferente” e ela faz aula com todas as turmas.

Na esteira do que foi apresentado, o posicionamento de Sophia, Ávila e Ana permitiu ainda elaborar o indicador da existência de um estado de desalento em relação à experiência em outra turma. Isso pôde reforçar a **hipótese da expressão de acolhimento da turma Barcelona**. Faz-se necessário esclarecer que a turma Barcelona, em semestres anteriores à pesquisa, era integrada por estudantes que entraram em 2013 e passou a ser integrada por mais essas estudantes em 2014. Os

anseios produzidos por elas nas experiências vividas em outra turma foram correspondidos na turma Barcelona. Notemos que essas estudantes destacam a turma atual (Barcelona) como sendo muito importante por sentirem-se pertencentes a esse grupo e manterem-se no curso.

Nessa linha de construção, entendemos que Frida, Sophia, Ávila e Ana ao se sentirem acolhidas e receberem apoio de colegas e professores da turma Barcelona, superaram obstáculos. Nelas, a produção de sentidos subjetivos está relacionada à autoavaliação e um maior entusiasmo para o estudo. Nesse sentido, os estados afetivos dessas estudantes mobilizaram ações de enfrentamento. Desse modo, fomos interpretando e chegamos a um novo indicador: **a qualidade do acolhimento era um elemento-chave para a sustentação de processos de superação de estudantes da turma**, ou seja, esse espaço social foi subjetivado como receptivo e inclusivo, repercutindo em produções subjetivas favorecedoras do enfrentamento de proeminentes dificuldades e conflitos. Os trechos destacados são informações que colaboraram nessa direção:

**Ávila:** Eu quase saí do curso quando estava em outra turma. Subia as escadas, mas resolvia voltar para casa. Nessa turma, consegui dar continuidade ao curso mais motivada. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso).

**Sophia:** Na outra turma um quer ser mais que o outro. São muito competitivos. Aqui não. Por isso me adaptei mais a essa turma. Não pego mais nenhuma matéria com eles. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso).

**Sophia:** No primeiro momento, criou alguns laços de amizade. Foi conhecendo todo um mundo novo. A timidez foi diminuindo e abriu-se a novos conhecimentos e pensamentos. Ali algumas amizades começavam a surgir. Entretanto Sophia tinha muita dificuldade para conhecer e deixar-se conhecer por aquelas pessoas. A sala não era um ambiente muito agradável. Havia ali uma divisão, clara, entre grupos. E Sophia não se encaixava. Não se adaptava àquele ambiente.

Nessa época, muitos foram desistindo do curso. Inclusive aquelas amizades que para Sophia era importante. Amizades que, dentro da sala, ajudavam-na a permanecer. Então, o que ela deveria fazer? Nada mais a incentivava. Ela precisava continuar. Ela resolveu, então, ficar um tempo fora. Decidiu trancar o curso. Quem sabe assim algo de melhor apareceria. Depois de um tempo voltara para a sala de aula. Mas nada era igual. Sophia agora via tudo diferente. Até mesmo aquela sala de aula. A nova sala lhe trouxe ânimo. Tudo era muito diferente, as pessoas, os professores, as relações. Até mesmo ela era diferente. Sua decisão em permanecer no curso não era mais influenciada por outros, amigos ou familiares. (Livro digital: Conto 1- Sophia)

**Jana:** Na verdade, houveram algumas... mas creio que uma bem marcante, foi perceber o quão bem fez ao professor Miguel quando o acolhemos, o enchemos de carinho e não o questionamos quanto a uma situação desagradável que ocorreu com ele em sala de aula e que, ele até

compartilhou conosco, mas a essência, mesmo, disso tudo foi ver a empatia das pessoas, as palavras apoio, ouvir o que ele tinha para nos dizer sobre sua história de vida e ver que se sentia mais forte do que havia chegado ali naquele dia... (Atividade 4- Vivências no curso- elaboração escrita)

Esses trechos de informações contribuíram ainda para elaborarmos o indicador de que a **superação de barreiras ou dificuldades (como a permanência no curso) adquiriu contornos favorecedores ao posicionamento ativo dos estudantes da turma em relação às demandas próprias do *Campus* e da sala de aula.**

A propósito, em conversas, produções manuais, impressos, frases, imagens e poemas publicados na mídia eletrônica encontramos clivagens valorativas da liberdade. Notamos que muitas das produções manuais confeccionadas pelos estudantes eram afixadas nas paredes da sala de aula. As exposições nas paredes das salas e nos corredores tornou-se uma prática que progredia a cada semestre, com apoio e incentivo da coordenação do curso e gestão do *Campus*. Ao passarmos pelos corredores do *Campus*, presenciávamos a admiração das pessoas pelas produções.

Alguns dos servidores associavam aquelas produções à criatividade do trabalho pedagógico. Outros, admiravam-se com as produções de alta qualidade e que para eles eram dissonantes da infraestrutura:

Esses alunos fazem trabalhos excelentes. Imagina se tivessem uma boa estrutura nesse *Campus*! (Conversa informal com docente da turma)

Entretanto, chamou-nos mais a atenção, o modo espontâneo e entusiasmado como os estudantes e professores da turma Barcelona realizavam as atividades e afixavam-nas nas paredes. Além disso, na turma Barcelona as produções manuais não se limitavam às “quatro paredes” da sala de aula ou dos corredores do *Campus*. Prosseguiram sendo foco das conversas e exposições nas redes sociais.

Torna-se importante destacar que, na turma Barcelona, a prática de afixar produções na parede era recorrente em diversas disciplinas. A etapa de afixá-las parecia um tempo-espço peculiar e distinto na turma que se configurava num momento de liberdade para que as opiniões e produções fossem valorizadas. Nessa etapa, apareciam sentidos subjetivos voltados para a **valorização das ações e produções da turma, expressos no sentimento de orgulho em fazer parte dela.**

Em nosso entendimento, a turma Barcelona não estava totalmente entregue à mensuração e à reflexão geômetra limitada do *Campus e da* “cela de aula” para a realização das atividades expositivas. O enaltecimento das produções da turma parecia alimentar expectativas de que essa posição desdobrasse mudanças na realidade. Desta feita, aumentava-se a valorização das ações e produções da turma e despontava-se o orgulho do grupo.

Uma contribuição para essa elaboração, ocorreu numa situação dentro de sala de aula na qual Madu interpelou-me: “Professora, é verdade que nossa turma é a melhor do IFB e a preferida dos professores do *Campus*? [...] Quero saber sua opinião”. Nesse trecho de fala, a sugestiva preterição dos professores pela turma interagiu com a ufania de ser aluna da turma e, no caso de Madu, atuava como representante. Assim como Madu, outros colegas interpelavam os professores sobre a turma, ostentando tenazmente ser essa a melhor turma da instituição. Essa abordagem ficou ainda mais evidente num cartaz afixado na parede, com o seguinte escrito: “¿Dímelo somos los mejores, no?”<sup>11</sup>.

Tomamos esses trechos de informações para elucidar a interpretação de que à medida que as ações, decisões e posicionamentos eram valorados, passavam a ser vividos com uma maior intensidade de emocionalidade positiva que se expressava no enaltecimento sobre a turma. Assim, **a hipótese correspondente ao sentimento de orgulho em fazer parte da turma** foi dinamicamente sendo alinhavada pelos indicadores da qualidade do acolhimento como elemento-chave para a sustentação de processos de superação de estudantes da turma; superação de barreiras ou dificuldades que adquiriu contornos favorecedores ao posicionamento ativo dos estudantes da turma em relação às demandas próprias do *Campus* e da sala de aula; e valorização das ações e produções da turma.

Algo também interessante e contributivo para nossa linha de interpretação, foi o aumento do tempo de permanência dos estudantes no *Campus* no decorrer dos semestres em que realizamos a pesquisa. Vários dos estudantes da turma Barcelona chegavam pela manhã e saíam no final da tarde e até no período noturno. Muitos deles dormiam em casas (de amigos e parentes) mais próximas ao *Campus* para

---

<sup>11</sup> "Diga-me que somos os melhores, não?".

facilitar a locomoção. Além das atividades curriculares, faziam refeições coletivas. Aqueles que trabalhavam no período contra turno, iam para o *Campus* aos sábados.

Para Tuan (1983), existe uma relação dialética entre espaço e tempo na construção do sentido de lugar pelos sujeitos. Assim, o lugar seria um espaço que foi apropriado afetivamente. Em nossa tendência interpretativa, o processo de subjetivação da realidade escolar, espaço inicialmente indiferente, transforma-se em um lugar. Isso levou-nos a elaborar o indicador **de que o *Campus X* era subjetivado por eles como lugar de subsistência**. O espaço do *Campus X* se transformou em lugar à medida que os estudantes o conheceram melhor e agregaram valor a ele, ou seja, à medida que foi subjetivado a partir das relações sociais e dos processos subjetivos nele gerados.

O segundo semestre de 2016 foi marcadamente um período de discussões e encaminhamentos para a transferência do Curso de Letras Espanhol do *Campus X* para outro *Campus* do IFB que pudesse atender à demanda. Nas reuniões, o colegiado de professores e estudantes demonstrou-se bastante indeciso e dividido, porém o desejo de permanecer fora expresso em vários dizeres. Para exemplificar, selecionamos alguns trechos das discussões. Um deles é do professor Miguel, um dos professores pioneiros do *Campus* e participante da nossa pesquisa: “*Precisamos de mais tempo para pensar. Somos pressionados a tomar decisões muito sérias em pouco tempo!*”. O outro trecho é de uma das primeiras professoras do curso investigado e com um tempo considerável na instituição:

Ninguém está saindo daqui porque realmente quer. Vamos parar de nos exaltar, porque o problema não partiu de nós. O problema é deles. Jogam no nosso colo pra gente resolver e a gente fica aqui brigando. É sempre assim.

Informações como essas eram imbuídas de um desejo de permanecer no *Campus*, o que reforça o indicador do *Campus X* ser subjetivado como lugar de permanência. Apesar das incertezas em relação ao futuro, os professores e estudantes mantinham o trabalho desenvolvido. Na turma Barcelona isso era evidente, mesmo com a indefinição futura do curso. No entanto, não passou despercebida a tensão e manifestação de um conflito pessoal dos professores e estudantes, pois o confronto com a realidade era difícil. Por vezes, em reuniões colegiadas, Miguel manifestava um conflito pessoal entre querer realizar seu trabalho da melhor maneira possível e se deparar com uma realidade profissional difícil e frustrante.



Dado encaminhamento à proposta de transferência do curso para outro *Campus*, Miguel optou por acompanhar o curso; porém, externou sua tristeza por sair daquela localidade. Assim como ele, os estudantes também externaram sua tristeza e descontentamento nos diversos canais de comunicação. Esses posicionamentos puderam ser considerados indicadores do **desejo de permanência e grande insatisfação por sair do seu lugar de subsistência**, mesmo diante da oportunidade de irem para um *Campus* com excelente infraestrutura. Vejamos um trecho de informação contributivo nessa interpretação:

**Madu:** Conservação: Manteria o corpo docente e acrescentaria mais professores. Se pudesse, manteria o *Campus* na mesma localização, com o espaço físico modificado. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

Informações como essa da Madu, contribuíram para a interpretação de que a relação dos estudantes com o *Campus*, de modo geral, foi um aspecto presente na expressão de processos identitários. O desenvolvimento dos processos identitários foi sendo constituído em cada integrante da pesquisa e também no grupo como um todo, por meio do entrelaçamento de vários aspectos de ordem simbólica e emocional. Nessa linha de construção, esses processos não estão firmados simplesmente numa cultura de reprodução, submissão ou de mera execução. Vejamos outros depoimentos nessa direção:

**Jana:** Às vezes fazemos comparações do IFB com outras universidades, mas vejo que ainda que a nossa instituição tenha como um de seus objetivos principais a formação profissional e tecnológica, pelo menos em nosso *Campus* já há algo além do que apenas o ideal de uma educação humanizadora. Eu vejo algumas coisas sendo postas em prática e isso é bonito. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

Fazemos muito mais do que muitos campi. Nós somos bons! (Conversa informal com uma servidora técnica)

Nessas informações, interpretamos haver um indicador da **crença de que o *Campus X* destaca-se por sua alta produtividade se comparado a outras unidades institucionais**. Essa crença irrompia à medida que os indivíduos do *Campus* interagiam. Isso alavancava um complexo processo transformador, provocando uma recuperação dos indivíduos que antes sentiam-se apenas beneficiários do serviço público e gratuito. Assim, a crença de que o *Campus X* tem alta produtividade foi ganhando altas proporções dentro e fora da turma Barcelona.

Os indicadores elaborados (subjetivação do *Campus X* como lugar de subsistência; desejo de permanência com grande insatisfação por sair do seu lugar de subsistência; e crença de que o *Campus X* tem alta produtividade se comparado a outras unidades institucionais) evidenciaram-se como delineadores da construção da **hipótese de que a turma Barcelona se sentia pertencente ao *Campus X***, apesar de todo o elaborado anteriormente relacionado ao descontentamento com sua infraestrutura. Portanto, concordamos com Santos (2016, p. 70), quando defende que “[...] a produção e expressão do sentimento de pertencimento pode variar em função do processo de subjetivação” em que o indivíduo está inserido, sendo, portanto, uma confluência de diferentes sentidos subjetivos e vivências inusitadas e imprevisíveis.

### **i) Resistência à burocracia limitadora da ação**

Este item vincula-se aos anteriores, porém diferencia-se por sua construção ter sido realizada com informações após mudança de endereço do curso de licenciatura em Letras/Espanhol para outro *Campus* (ano de 2017), aqui identificado como *Campus Y*. Portanto, vale esclarecer que os indicadores aqui construídos foram articulados num segundo momento do processo construtivo-interpretativo e geraram inteligibilidade sobre os desdobramentos da “nova” institucionalização da turma Barcelona, sendo contributivos para fortalecer as construções anteriores ou para elaborar novas hipóteses. Seguem trechos de informações dos estudantes, redigidas num questionário aberto (**APÊNDICE I**), cuja questão abrangia características positivas e negativas de ambos os campi (*X* e *Y*):

**Ana:** *Campus X*: Coordenação é ótima, sempre faz o possível para atender bem os alunos. Assistência também era muito boa. Os servidores eram bem gentis, a maioria deles. Éramos mais próximos, isso facilitava a comunicação. Tínhamos mais ânimo e apoio para fazer algumas coisas... evento, semana de alguma coisa. Sempre tínhamos acesso a informações de nosso interesse.  
*Campus Y*: Falta diálogo. Como somos “novos” no campus não me sinto acolhida. Agora somos mais distantes.

**Augusto:** *Campus X*: Ficava perto de tudo e todos, como comércio, shopping, padaria. Servidores simpáticos, sorridentes e dispostos a ajudar. Saudades das gambiarras na biblioteca para não pegar multa. Não era burocrático, sempre descomplicavam quando precisávamos, principalmente para usar salas de aula. Psicóloga. Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou. O diretor geral. Registro acadêmico sempre resolvia.  
*Campus Y*: Burocracia, nós pedimos sala para reposição do estágio e não dão retorno. Ninguém sabe de nada. Desorganização. Para falar um

“A” ou soltar um pum precisamos de autorização. Tratam-nos como alunos do ensino médio. Para usar livros da biblioteca dentro da mesma temos que registrar. Estagiários não podem imprimir atividades para os alunos. Falta de Xerox e houve um problema quanto à impressora que foi conseguida pelo CALESP. O tamanho distancia as pessoas. Sem festinhas. Não podemos comer dentro da sala porque vamos sujar e não sabemos limpar. Questões relacionadas a gênero e orientação sexual são ocultados e vistos como algo “sujo” (Depois explico melhor). Segundo S. (2017): “Há pessoas que não aceitam e o melhor é não expor para não chocar os futuros pais dos alunos do ensino médio e os senhores da terceira idade.” Onde fica o registro mesmo?

**Madu:** Campus X: Pessoas empáticas. Funcionários prestativos. Acesso fácil e rápido aos diretores. Alunos possuíam voz. Acesso fácil a áreas físicas. Sem restrição nas salas de aula referente à alimentação. Sem restrições relacionadas a empréstimos temporários de livros com devolução feita no mesmo dia. Liberdade para uso das paredes como forma de auxílio pedagógico. Campus Y: Sem liberdade para uso das paredes (colagem de cartazes, figuras, etc). Alunos não possuem voz. Acesso limitado aos laboratórios de informática e salas de aula. Muitas restrições na área da biblioteca. Situações de maus tratos com funcionários transferidos do Campus X, retaliação por parte dos servidores já alocados em Campus Y. Regras inflexíveis em sua maioria. Maioria dos servidores formados em exatas.

**Renata:** Campus X: Características positivas: Pessoas. Atendimento. Humanidade. Preocupação com o outro. Proximidade. Organização. Informação. Prazos. Tentativa de ajudar. Liberdade. Facilidade. Ser tratado como responsável. Professores. Relação interpessoal. Alunos mais velhos/não ter ensino médio / biblioteca / acesso / boa vontade/ segurança / localização. Campus Y: Características negativas: Acesso. Atendimento. Insegurança. Falta de pertencimento. Relações interpessoais. Os professores que não vieram. Falta de laboratório. Ser tratado como Ensino médio. Desencontro de informações. Burocracia. Prisão. Idade. Perigo/ distancia / falta de xerox/ comida / Não ser levado em consideração / dificuldade /desorganização.

**Sophia:** Campus X: Relações interpessoais mais próximas. Facilidade de acesso ao campus. Campus Y: Distância nas relações interpessoais. Perda de professores que foram para outro campus. Demora de tempo para chegar ao campus, pois se encontra em lugar de difícil acesso.

**Jesicka:** Campus X: Proximidade com os alunos. Proximidade com os servidores. Campus Y: Dificuldade de proximidade com servidores.

**Laila:** Campus X: Cordialidade e aproximação entre as pessoas. Pronto atendimento da equipe técnica na solução de problemas/informações. Campus Y: Excesso de burocracia.

**Jana:** Campus X: Pessoas acessíveis. Ambiente familiar. Proximidade entre as pessoas (alunos e servidores; alunos e alunos). Bom engajamento dos profissionais que atuam no campus. Campus Y: Distanciamento entre as pessoas. Profissionalismo dos servidores.

Ao analisar esses trechos, dividimos as informações em dois grandes blocos. Um deles corresponde a informações relacionadas à turma (Bloco 1) e o outro bloco corresponde a informações relacionadas ao sistema de organização dos dois Campi:

### **Bloco 1:**

**Ana:** Campus X: Éramos mais próximos, isso facilitava a comunicação. Tínhamos mais ânimo e apoio para fazer algumas coisas... evento, semana de alguma coisa. Campus Y: Como somos “novos” no campus não me sinto acolhida. Agora somos mais distantes.

**Augusto:** Campus X: Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou. Campus Y: Sem festinhas.

**Madu:** Campus Y: Alunos não possuem voz.

**Renata:** Campus X: Preocupação com o outro. Proximidade. Tentativa de ajudar. Segurança. Campus Y: Insegurança. Falta de pertencimento. Relações interpessoais. Os professores que não vieram.

**Sophia:** Campus X: Relações interpessoais mais próximas. Campus Y: Distância nas relações interpessoais. Perda de professores que foram para outro campus.

**Jana:** Campus X: Ambiente familiar. Proximidade entre as pessoas (alunos e servidores; alunos e alunos).

### **Bloco 2:**

**Ana:** Campus X: Coordenação é ótima, sempre faz o possível para atender bem os alunos. Assistência também era muito boa. Os servidores eram bem gentis, a maioria deles. Sempre tínhamos acesso a informações de nosso interesse. Campus Y: Falta diálogo.

**Augusto:** Campus X: Saudades das gambiarras na biblioteca para não pegar multa. Não era burocrático, sempre descomplicavam quando precisávamos, principalmente para usar salas de aula. Psicóloga. O diretor geral. Registro acadêmico sempre resolvia. Campus Y: Burocracia, nós pedimos sala para reposição do estágio e não dão retorno. Ninguém sabe de nada. Desorganização. Para falar um “A” ou soltar um pum precisamos de autorização. Tratam-nos como alunos do ensino médio. Para usar livros da biblioteca dentro da mesma temos que registrar. Estagiários não podem imprimir atividades para os alunos. Falta de Xerox e houve um problema quanto à impressora que foi conseguida pelo CALESP. O tamanho distancia as pessoas. Não podemos comer dentro da sala porque vamos sujar e não sabemos limpar. Questões relacionadas a gênero e orientação sexual são ocultados e vistos como algo “sujo” (Depois explico melhor). Segundo S. (2017): “Há pessoas que não aceitam e o melhor é não expor para não chocar os futuros pais dos alunos do ensino médio e os senhores da terceira idade.” Onde fica o registro mesmo?

**Madu:** Campus X: Pessoas empáticas. Funcionários prestativos. Acesso fácil e rápido aos diretores. Alunos possuíam voz. Acesso fácil a áreas físicas. Sem restrição nas salas de aula referente à alimentação. Sem restrições relacionadas a empréstimos temporários de livros com devolução feita no mesmo dia. Campus Y: Sem liberdade para uso das paredes (colagem de cartazes, figuras, etc). Alunos não possuem voz. Acesso limitado aos laboratórios de informática e salas de aula. Muitas restrições na área da biblioteca. Situações de maus tratos com funcionários transferidos do Campus X, retaliação por parte dos servidores já alocados em Campus Y. Regras inflexíveis em sua maioria.

**Madu:** *Situação difícil:* Alinhar as necessidades dos alunos de letras com as regras do Campus Y também é uma tarefa difícil.

**Renata:** Campus X: Características positivas: Pessoas. Atendimento.

Humanidade. Organização. Informação. Prazos. Tentativa de ajudar. Liberdade. Facilidade. Ser tratado como responsável. Boa vontade. Campus Y: Características negativas: Atendimento. Relações interpessoais. Falta de laboratório. Ser tratado como Ensino médio. Desencontro de informações. Burocracia. Prisão. Não ser levado em consideração / dificuldade / desorganização.

**Jesicka:** Campus X: Proximidade com os alunos. Proximidade com os servidores. Campus Y: Dificuldade de proximidade com servidores.

**Laila:** Campus X: Cordialidade e aproximação entre as pessoas. Pronto atendimento da equipe técnica na solução de problemas/informações. Campus Y: Excesso de burocracia.

**Jana:** Campus X: Pessoas acessíveis. Bom engajamento dos profissionais que atuam no campus. Campus Y: Distanciamento entre as pessoas. Profissionalismo dos servidores.

As informações do Bloco 1, quando retratam aspectos como proximidade, união, acolhimento e segurança no *Campus X* reforçam hipóteses já elaboradas anteriormente: **união da turma; acolhimento e sentimento de pertencimento ao *Campus X***. Já as informações do Bloco 2, ao se remeterem à simpatia, cordialidade e boa vontade dos servidores do *Campus X* em oposição às dificuldades de comunicação e diálogo com servidores do *Campus Y*, apresentaram informações que nos levaram a elaborar dois indicadores: **1) os atendimentos concebidos aos estudantes são aspectos presentes na expressão da emocionalidade em relação à instituição educativa; e 2) para além da ação formal, os espaços sociais integrados pelas pessoas são subjetivamente significativos pela qualidade das relações**. Esses indicadores se articulam às nossas construções anteriores, nas quais foi possível interpretar que para além de uma dimensão instrumental, a turma Barcelona inclina-se à autenticidade das relações sociais.

Ainda muito relacionado a esses indicadores, outro aspecto compartilhado pelos estudantes e que se evidencia especialmente no Bloco 2 de informações são as diferenças no sistema de execução das demandas ou na maneira de lidar com os trâmites rotineiros. Essas diferenças podem ser identificadas nos registros de Ana, Augusto, Renata, Jana, Laila e Madu; quando expressam sentirem liberdade de ação no *Campus X* e apontam como aspectos negativos do *Campus Y*, o excesso de burocracia com diversas restrições.

Essas informações possibilitaram-nos interpretar que a turma Barcelona foi inserida num outro tecido social, marcado por valores e práticas muito distantes daquelas experimentadas por ela no *Campus X*. Tal interpretação nos levou a formular mais dois indicadores: **1) o conjunto de regras e sistematizações operadas pelo novo contexto institucional foram atreladas à noção de burocracias e exclusão,**

pela turma Barcelona; e 2) o conjunto de regras e sistematizações do novo contexto institucional rompia com vivências exitosas do *Campus X*.

Vale lembrar que o descontentamento da turma, quando no *Campus X*, era atribuído às condições infraestruturais. Já no *Campus Y*, o descontentamento foi revertido ao conjunto de regras e sistematizações desse novo contexto. Interpretamos que essa mudança de contexto institucional gerou produções subjetivas que fundamentaram viçosas preocupações e posicionamentos no cotidiano da turma Barcelona. Seguem registros do questionário aberto (**APÊNDICE I**), contributivos para essa interpretação:

**Ana:** Estamos um pouquinho mais distantes. Está sendo difícil, meu rendimento não está muito bom e chego mais atrasada por causa da distância do campus.

**Sophia:** Atrasos na aula. Devido à distância muitos alunos chegam atrasados. Isso desanima um pouco os alunos.

**Jana:** Sinto um distanciamento entre os colegas, talvez pela quantidade de atividades a serem feitas também. Todos estamos cansados, sobrecarregados.

**Renata:** Meu rendimento esse semestre foi péssimo. Salvo PCC e estágio, estou desastrosa em tudo. A única coisa que me motiva é saber que tenho a oportunidade de sair dali possivelmente esse ano, se não fosse por isso, já teria aberto mão de muitas matérias. Que meu esforço valha a pena! ☹

**Jesicka:** Até o momento acredito que meu rendimento caiu significativamente. Justamente por que já me sinto cansada ao chegar, por causa das dificuldades de ônibus e às vezes falhas no metrô, gerando um maior número de faltas por atraso. Dessa forma minha motivação pra continuar o curso só se mantém por estar próximo a minha formatura. Meus trabalhos em geral foram ruins. Não acho que tenha apresentado nenhum trabalho que realmente tenha sido bom. A maioria foi mediano ou ruim.

**Frida:** Meu rendimento está muito fraco. Estive desmotivada a continuar tanto pelo excesso de trabalho externo que atrapalha meu desempenho acadêmico quanto pela depressão por perda recente. *Situação difícil:* Tentar estar em dia com meus trabalhos e atividades estando com depressão e cansaço por excesso de trabalho.

**Laila:** Devido a localização do *Campus* ser de difícil acesso, passei a me atrasar além do que a tolerância permite e isso afeta meu aprendizado. Sinto-me desmotivada em determinados momentos devido ter que me levantar 45 minutos mais cedo (5 horas da manhã) do que quando ia ao Campus X (5:45), devido a falta de transporte. Devido à poeira das salas minha alergia ataca frequentemente e tenho que faltar às aulas. De modo geral, meu rendimento caiu consideravelmente.

*Situação desafiadora:* concluir o curso até o fim deste ano, pois tenho uma disciplina pendente e estou trabalhando na área (SEDF).

**Augusto:** *Situação de regozijo:* Quando terminar o semestre. Por enquanto não tive nenhuma. Melhor: Quando acabar o IFB na minha vida.

**Renata:** Quais os melhores e os piores trabalhos realizados por você ao decorrer deste semestre? Melhores não teve nenhum. Talvez o PCC, tenha sido mais ou menos. Piores: todos.

*Situação difícil:* I. Conseguir me adaptar a disciplina de literatura hispano-americana III e língua VI. São matérias que exigem o máximo de comprometimento e por conta de outras matérias não me dediquei o necessário, mas, mesmo que eu me dedicasse não aprenderia porque estou com bloqueio, entra por um lado e sai por outro e ir para as aulas está cada dia mais difícil. [...] III. Cumprir os 75% de presença: estou exausta de tudo.

*Situação de regozijo:* Passar no TCC. *Situação desafiadora:* Terminar esse semestre sem reprovar.

As informações de Ana e Jana, ao apontarem o distanciamento da turma, reforçam novamente a hipótese da união da turma no *Campus X* e, ao mesmo tempo, expressam uma preocupação com a atual conjuntura. Ademais, nesses registros pareceu-nos que a turma começou a aplicar suas energias dentro de uma lógica burocrática e de racionalização das atividades. Interpretamos consistir em uma aflição dos estudantes com horários e rendimento acadêmico, **indicadora da expressão de dificuldades para lidar com a nova lógica burocrática e de racionalização, uma possível causa para a falta de motivação para atividades que antes lhe dava prazer e da ansiedade para terminar o curso e sair do IFB**. Seguem mais registros, extraídos do questionário aberto (**APÊNDICE I**), também contributivos para essa interpretação:

**Jana:** Meu rendimento foi inferior ao do semestre anterior. *Situação difícil:* Não me identificar com a minha orientadora do TCC. Nós não criamos um vínculo, acredito que devido ao fato de não ter sido aluna dela. Ademais, ela nunca tinha orientado ninguém, então me senti completamente perdida, desamparada e percebi desorganização e apenas interesse em ter o nome na publicação. Ela costuma dizer que é minha "desorientadora" em tom de brincadeira.

**Jesicka:** *Situação difícil:* Chegar a tempo para a aula de estágio. A aula de estágio começa às duas da tarde e em geral saio antes do meio dia de casa, para chegar com uma margem de tempo. Mas um determinado dia, se me recordo duas aulas após o início do estágio. Não consegui chegar a tempo por falha no metrô. Já havia embarcado e estava entre as estações, quando o metrô parou por mais de uma hora. A situação foi difícil, porque mesmo eu entrando em contato com os outros alunos que iriam dar aula de estágio, eles não me respondiam e quando a coordenadora me respondeu, dizendo que iria passar uma tarefa para os alunos, no tempo que eu não chegava (meu atraso foi de 15m), enviou mensagem em aberto dizendo que queria ter uma conversa muito séria comigo. Isso gerou constrangimento e todos os alunos vieram falar comigo e perguntar o que iria acontecer com meu estágio. E após isso foi enviado um e-mail pra mim dizendo que os alunos estavam desistindo do curso por minha causa. Eu fiquei muito chateada e com raiva ao mesmo tempo, porque eu sei que muitos alunos faltam porque querem e desistem porque querem, e um dos que foram citados já havia me comunicado que não iria continuar em razão de trabalho. Foi uma situação bem difícil e chata.

Na descrição dessas duas situações, também se evidencia uma preocupação de Jana e Jesicka com horários e rendimento acadêmico. A falta de apoio da orientadora e da coordenadora também parece deixá-las frustradas. Tomando esses registros como referência e conversas informais que tive com os estudantes no período que já estavam no *Campus Y*, pareceu-nos desarticulados, incapazes de agir frente aos desafios apresentados na nova realidade, não conseguindo gerar alternativas frente às novas barreiras, que, nesse momento do curso, foram se agravando dramaticamente. Pareceu-nos ainda existir a ausência de confiança que permitisse mútuo entendimento de diferentes perspectivas e que pudesse apoiar esse momento vivenciado pela turma. Hegemonicamente, o que importa nesse momento é não reprovar no semestre. No entanto, quando essa preocupação é associada ao fato de terem parado de realizar com prazer tudo aquilo que outrora constituía seu cotidiano no *Campus X*, isso se torna mais um indicador contundente de rupturas subjetivas com grande dificuldade **para lidar com a nova lógica burocrática e de racionalização de emergirem como sujeito no novo contexto institucional.**

Outros trechos de registros dos estudantes nos questionários foram sumamente ricos para avançar nesse processo construtivo-interpretativo da subjetividade social da turma Barcelona, após saírem do *Campus X*. Dentre eles, destacamos aqueles sobre de que sentem falta no *Campus X*. Os que afirmativamente alegaram sentirem falta de algo (Jana, Jesicka, Frida, Laila, Ana, Madu, Augusto, Renata e Sophia), trouxeram as seguintes indicações:

**Jana:** A familiarização com as pessoas do campus.

**Jesicka:** Sinto falta da facilidade que era pra chegar ao campus (esse foi o motivo da minha matrícula), Também sinto falta da proximidade que existia entre alunos e servidores (todos pareciam amigos).

**Frida:** Sinto falta da boa localização, dos servidores que não nos acompanharam e do clima de amizade que era muito maior, pois, o espaço reduzido aproximava as pessoas.

**Ana:** Sinto falta de quase tudo, menos da estrutura.

**Madu:** Dos funcionários em sua maioria, com exceção de alguns poucos que trabalhavam na DRAP e na DREP e não possuíam muita atuação no Curso de Letras, ou não eram pessoas tão agradáveis.

**Augusto:** Lá é como se tivéssemos apoio. Como disse N. (2017): “Lá éramos prioridade, aqui somos mais um”. E apesar da estrutura física ser ruim, havia muitos lugares próximos que poderíamos sair, esvaziar a cabeça, havia um cinema perto. Lá no *Campus Y* não, se você se esgotar daquele lugar não tem para onde ir.



**Renata: MUITAAAAAAA!** (Negritado por Renata) Estar no *Campus X* era como estar em casa, agora é como se fossemos a visita inesperada da prima chata. Detalhe: somos a prima chata. Sinto falta das pessoas e do calor humano, da liberdade e de como os processos lá eram menos burocráticos e mais humanos. Empatia que dá saudade.... Agora sei o que é ser como os passarinhos presos na gaiola, que mesmo tendo asas não podem voar.

**Sophia:** Sinto falta da proximidade que tínhamos com os funcionários em geral. Percebo que aqui é um pouco mais distante essa relação. Entretanto, entendo que as relações mais próximas levam um tempo para acontecer.

**Laila:** Aproximação e cordialidade entre as pessoas; devido à mudança de Campus, passamos a nos afastar uns dos outros. Equipe técnica do Campus, recepcionistas e demais pessoas que lá trabalhavam.

De forma articulada às construções interpretativas anteriores, essas informações ajudaram a fortalecer nossos indicadores, especialmente **o de que para além da ação formal, os espaços sociais integrados pelas pessoas são subjetivamente significativos pela qualidade das relações**. O que ainda nos chamou a atenção foi a atribuição do afastamento entre os estudantes ao tamanho ou dimensões do *Campus*. Fizemos um recorte de trechos dos questionários dos quais interpretamos essa atribuição:

**Augusto:** *Campus Y*: O tamanho distancia as pessoas.

**Ana:** *Campus X*: Éramos mais próximos, isso facilitava a comunicação.

*Campus Y*: Agora somos mais distantes.

**Madu:** *Campus X*: Acesso fácil e rápido aos diretores. Acesso fácil a áreas físicas.

**Laila:** Aproximação e cordialidade entre as pessoas; devido à mudança de Campus, passamos a nos afastar uns dos outros.

Esses posicionamentos ajudaram na interpretação da **tenra crença de que laços relacionais são dimensionados pelo tamanho da instituição educativa**. Isso também ficou evidente no discurso de Madu, feito numa cerimônia solene de comemoração pelo reconhecimento do curso com conceito 5 pelo MEC:

**Madu:** Cara, nós, que viemos do campus X, estamos acostumados com a intimidade, a intimidade entre as relações e os ambientes, afinal de contas, não dá pra não encontrar as pessoas naquele corredor não é mesmo? Mesmo que viremos o rosto pro lado a gente tromba no ombro alheio... Talvez todo esse clima intimista tenha se dado pelo espaço físico tão pequenino, tão claustrofóbico... Era pouco espaço pra tanto afeto. Algumas pessoas foram realocadas em outros campi, transferidas ou até mesmo mandadas embora por “contingência de gastos”... (Discurso em Cerimônia solene no *Campus Y*)

Em nossa visão, a rotina da turma Barcelona parecia se resumir a chegar no horário e entregar os trabalhos. Já não mais ocorriam confraternizações e isso foi um dos aspectos que reforçou o indicador **de que as dificuldades para lidar com a nova**

**lógica burocrática e de racionalização era uma possível causa para a falta de motivação para atividades que antes lhe dava prazer.** Isso apareceu no registro de Augusto:

**Augusto:** Campus X: Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou.  
Campus Y: Sem festinhas.

Assim como Augusto, outros participantes da pesquisa identificaram mudanças na turma:

**Jesicka:** A maioria parece mais cansado e desmotivado. Eu mesma me sinto mais cansada e desmotivada. A distância que leva pra chegar até o campus influencia muito o humor dos alunos.

**Frida:** Estão mais desmotivados. Dizem que é por causa da distância que precisa percorrer para chegar ao Campus Y.

**Madu:** Maior desânimo para querer fazer parte dos eventos e coisas que estejam relacionadas ao curso, ou ao campus. No início eu estava com mais ânimo e vontade. Agora ao final só quero que chegue as férias. Acredito que minhas médias estarão entre mínimo de 7 e um máximo de 9. Mas algumas atividades eu não fiz, outras fiz de qualquer jeito.

**Augusto:** Sim, é como se estivéssemos distantes, mas pode ser por causa do tempo e do semestre que está corrido. E estamos mais preguiçosos, reutilizando trabalhos antigos para não gastar muito tempo.

**Laila:** A turma passou a se afastar e de se importar uns com os outros. A relação de amizade e cordialidade mudou.

**Renata:** Costumávamos ficar muitas horas no IF, mesmo sem nada para fazer, fazíamos lanchinhos e festinhas, agora não mais. Acho que estamos mais problemáticos também...  
(Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

De forma articulada às construções interpretativas anteriores, as mudanças identificadas pela turma, muito ligadas ao estado de desânimo para a realização das atividades, podem ser interpretadas como indicadoras de **uma fragilidade emocional com a saída do Campus do qual se sentiam pertencentes que foi se intensificando em grande medida pela dificuldade em lidar com a nova lógica burocrática e de racionalização.** O conjunto de indicadores, permitiu-nos construir a hipótese da expressão de resistência da turma Barcelona à burocracia limitadora da ação.

## 4.2 EIXO DE PRODUÇÃO CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA AÇÃO DE APRENDER CRIATIVAMENTE

**Sou**  
*Eu sou.*  
*Divirjo de todo mundo.*  
*Não sei.*  
*Desconfio de muita coisa.*  
**Augusto**

### 4.2.1 Augusto: Caracterização e expressões criativas na aprendizagem no curso da licenciatura

No momento de participação desta pesquisa, Augusto estava no 6º período do curso de Letras Espanhol, com 19 anos e residindo na Ceilândia-DF com a tia. Aos 10 anos de idade foi avaliado pelo Núcleo de Altas Habilidades-Superdotação (NAAH/S-DF), na escola de ensino fundamental onde estudou, como uma pessoa de altas habilidades/superdotação. Com um histórico de rendimento acadêmico excelente, foi apontado pela turma investigada como um colega inteligente, era querido pelos professores e tinha um grupo muito coeso de amigos, colegas de sua turma.

No início da pesquisa de campo, foi indicado por um de seus professores como um possível estudante a ser investigado. Geralmente, mantinha-se em silêncio nas aulas, pensativo, reflexivo. Fazia algumas anotações e, por diversas vezes, apresentava interessantes questionamentos aos professores. Chamou-nos atenção a maneira inusitada como problematizava as informações; seu interesse por desafios; sua subversão às convenções e à fragmentação do conhecimento.

Percebia contradições e lacunas do conhecimento; optava por pesquisar assuntos complexos e pouco investigados; realizava os trabalhos acadêmicos com originalidade; procurava novas informações em diversas fontes de pesquisa; ia além do que era sugerido pelo professor e desenvolvia atividades a que se propunha. Todos esses aspectos estão inclusos no conjunto das principais características comportamentais reconhecidas na literatura científica como associadas ao aluno criativo.

Sua disposição para a participação na pesquisa foi evidente. Os encontros com Augusto foram marcados por seu interesse em refletir sobre si mesmo e seus processos de aprender e criar, bem como pelas evidências de busca de superação de limites e de respostas para os problemas que vivenciava. Em todos os encontros

individuais, Augusto expôs seus conflitos pessoais, especialmente relacionados à sua família. Morou com seus pais e duas irmãs (uma gêmea e outra caçula) até seus 18 anos de idade e foi expulso por sua mãe para morar com a tia, sua filha e neta. A saída da casa onde morava com seus pais ocorreu no período de sete meses antes de sua participação nesta investigação. Nesse período, recebeu acompanhamento psicológico na Escola de Saúde do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Brasília, por encaminhamento de uma psicóloga do *Campus X*.

Expressou desejo por seguir carreira docente e realizar uma pós-graduação *strictu sensu*. Revelou bastante interesse por compreender a Teoria da Subjetividade e a concepção de criatividade, o que favoreceu o seu envolvimento com esta pesquisa.

#### **4.2.2 Configuração subjetiva da ação de aprender criativamente**

Na perspectiva teórica que sustenta essa investigação, a configuração da ação é subjetivamente produzida pela pessoa. Isso, segundo González Rey (2012a), envolve a dinâmica de sentidos subjetivos configurados historicamente na trajetória de vida da pessoa, bem como os novos sentidos subjetivos produzidos na ação vinculados aos sistemas relacionais e à subjetividade social do contexto da ação.

Com o objetivo de compreender a configuração da ação de aprender criativamente, nossa construção centrou-se na elaboração de hipóteses sobre sentidos subjetivos organizados a partir da trajetória de vida do participante e sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma Barcelona, abrangendo as articulações com os sistemas relacionais e visando compreender a participação da subjetividade social da sala de aula, foco deste trabalho. Nas duas seções a seguir, apresentaremos essa construção.

##### **4.2.2.1 Sentidos subjetivos oriundos da trajetória de vida e configurados na ação de aprender criativamente**

Integram-se à configuração subjetiva da ação do aprender criativamente em Augusto, sentidos subjetivos organizados em sua trajetória de vida. Entre eles, destacamos sentidos subjetivos expressos:

**a) na rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal;**

- b) no temor à solidão que contrasta com sua autoconfiança e independência para aprender;**
- c) na manutenção da imagem de superdotado e satisfação pelo reconhecimento social de seu desempenho;**
- d) na implicação para atividades de leitura e escrita e na fruição de ideias;**
- e) nas reflexões sobre si e sobre o mundo em sua volta.**

Apresentaremos a seguir a construção feita por cada um deles em particular.

- a) na rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal;**

Desde a primeira dinâmica conversacional, em nossos encontros individuais, a forma como Augusto falava de seus pais e relatava seu relacionamento com eles foi de grande significância por nos permitir compreender aspectos fulcrais da tensão emocional em sua trajetória de vida. Percebemos, em muitos momentos, que o resgate de lembranças de momentos com seus pais era difícil para ele. Isso ficava evidente nas pausas em sua fala. Expressava um desgaste emocional vivenciado no espaço doméstico e que ocupou muito tempo de nossas dinâmicas conversacionais. Vejamos um trecho da primeira dinâmica conversacional:

Não moro com meus pais, pois tive problemas com eles. Atualmente vivo com minha tia, a filha e a neta dela. [...] No atual contexto meu relacionamento é tranquilo. Geralmente, minha tia me dá mais liberdade pra sair, pra falar. Por exemplo, quando eu falo com minha tia que vou sair com os amigos, ir pra tal lugar tirar fotos, ela fica tranquila, mas ela também se preocupa se eu passo mal. Com os meus pais era difícil. Toda vez eu tinha que falar para os meus amigos que não podia. (DC 1)

Nesse trecho de dinâmica conversacional, Augusto expressa incômodo às restrições impostas pelos seus pais em oposição à sensação de conforto proporcionada pelas concessões e tranquilidade de sua tia diante de suas saídas com os amigos. Essas interpretações nos levaram a formular o **indicador de que sentidos subjetivos produzidos por Augusto se expressavam na rejeição a imposições, o que dificultava sua relação com os pais e favorecia sua relação com a tia.**

Ainda nesse trecho, Augusto enfatizou a preocupação da sua tia com seu bem-estar, o que para ele significava sua atenção. Essa atenção era subjetivada por Augusto como expressão de simpatia. Em contrapartida, Augusto não subjetivava a

atenção dos pais da mesma maneira. Ele sentia-se “sufocado”, e isso era expresso por sua antipatia a qualquer forma de atenção concebida pelos pais e, até mesmo, à crença religiosa deles. Vejamos trechos de dinâmicas conversacionais:

**Augusto:** Meus pais me levaram na porta da escola até o início do ensino médio! Tínhamos que ter os mesmos pensamentos deles, as regras deles. Isso era um problema. Eu e minha irmã achamos é que eles não eram tão presentes. Eles estavam nos sufocando. Eu batia mais de frente que minha irmã. Às vezes eu pirraçava. Minha saída de casa foi por um motivo muito banal. (DC 5)

**Pesquisadora:** E a relação com seu pai?

**Augusto:** Meu pai nunca foi muito presente. Ele trabalhava de 7 da manhã às 7 da noite. Então só chegava em casa à noite. (DC2)

Meus pais são católicos. Aliás, não sei se continuam na igreja, mas eles eram muito católicos, participavam de movimentos e final de semana quase não ficavam em casa. Isso, de alguma maneira, eu e minha irmã percebíamos que nossos pais não eram muito presentes por ficarem muito tempo por lá. Não ficavam conosco aos finais de semana. As psicólogas até sugeriram para eu conversar com meus pais sobre isso e eu falei pra eles que não os sentia muito conosco porque a imagem que eu tinha da infância eram eles na igreja e eles ficaram até ofendidos com isso. Falaram que eram presentes, que se olhássemos as fotos, iríamos perceber. O único evento que eu lembrava em que saiu a família inteira junta foi para o zoológico e um tempo depois eu saí com minha irmã. Fomos ao Shopping e ela falou a mesma coisa. Sentia nossos pais dedicados a igreja e ausentes em casa. Isso nos separava e ao mesmo tempo impunha regras vindas da igreja. Eles não confiavam em mim e na minha irmã. Acham que o mundo irá nos corromper. (DC 2)

É curioso que, na dinâmica conversacional 5, Augusto critica o excesso de cuidado dos pais ao levarem-no para a escola. Já na dinâmica conversacional 2, em dois momentos ele se queixa de que seus pais não foram presentes. Isso tornou-se um **indicador de ausência de afetividade positiva em relação aos seus pais** e que também ficou expressa no complemento de frases, a respeito de seu lar e de sua mãe:

58. *O lar que não tenho.*

63. *Uma mãe que não tive.*

Na segunda dinâmica conversacional, pedi para Augusto falar de seu Mapa da Vida (**APÊNDICE J**). Ao referir-se sobre a primeira imagem do mapa, suas informações contribuíram para reforçar os indicadores já construídos e formular novas interpretações. Vejamos:

A primeira imagem (*Imagem 1 do Mapa da Vida de Augusto- APÊNDICE J*) é uma representação dos meus pais, minha e da minha irmã. Escolhi essa, pois mostra um pouco da minha interação com meus pais, mas geralmente não tinha essa parte da briga. Meu pai e minha mãe quando tinham problema, o que um falava o outro não questionava. Então tinham uma relação silenciosa, pois não tinha muito questionamento e assim era comigo. Ou seja,

se eu discordasse de um, não poderia ou não adiantava ir atrás do outro para dizer isso. Se eu discordasse da minha mãe e procurasse meu pai ele simplesmente dizia obedeça sua mãe e vice-versa. Isso me incomodava, pois era imposição. Não tinha espaço para o diálogo. Isso também incomodava minha irmã. (DC 2)

O que meus pais falam é que moramos dois anos na parte de baixo do sobrado da minha avó, depois moramos de aluguel e de 7 a 14 fomos para um condomínio onde minha mãe comprou um lote e construíram uma casa. No entanto eles não ofereceram o que precisávamos. Tanto eu como minha irmã sentimos isso. Eles pensam que fizeram tudo. Não teve qualidade no afeto. Gostaria que tivesse sido uma relação aberta em que você pudesse conversar tudo com seus pais, que você não tivesse medo deles, que você pudesse debater ideias, que você pudesse sair e eles confiassem em você. Que eles não fossem tão fechados, tão religiosos. (DC 2)

Nessas informações, interpretamos haver um incômodo de Augusto à imposição de seus pais, muito relacionado à ausência do diálogo. A esse respeito, um trecho sobressaiu-se nas análises:

Se eu discordasse da minha mãe e procurasse meu pai ele simplesmente dizia obedeça sua mãe e vice-versa. Isso me incomodava, pois era imposição. Não tinha espaço para o diálogo. Isso também incomodava minha irmã. [...] Gostaria que tivesse sido uma relação aberta em que você pudesse conversar tudo com seus pais, que você não tivesse medo deles, que você pudesse debater ideias, que você pudesse sair e eles confiassem em você. Que eles não fossem tão fechados, tão religiosos.

Especialmente esse trecho de informação ajudou-nos a elaborar um indicador muito associado aos dois primeiros: o vínculo afetivo existente entre eles produzia sentidos subjetivos em Augusto expressos na **necessidade de diálogo com consequente resistência a imposições**. Esse indicador ainda pôde ser reforçado a partir da interpretação de outros trechos da quarta dinâmica conversacional. Vejamos:

**Pesquisadora:** O que você mudaria nos seus pais?

**Augusto:** Tudo. O diálogo, a opinião sobre o que eles querem de mim. Não se importam muito com o que você quer, o que sente. Confiança. Eles não confiam nem em mim e nem na minha irmã. Nunca apresentei amigo para minha mãe. A minha irmã apresentou amigos da escola. Eu, por mim, nunca levei. (DC 4)

Eu tentei conversar com meu pai no mesmo dia em que saí de casa. Ele disse que se eu quisesse, pegava um pedaço de papelão e dormisse debaixo da ponte com os mendigos. Num primeiro momento fiquei triste, perdido, mas ao mesmo tempo com muita raiva deles. Com vontade de socar até morrer, mas depois passou. De vez em quando vou lá. Eu fui na Católica fazer a triagem, daí eles me chamaram. Na triagem eles falaram para eu conversar com meus pais e eu fui. Falei que eu errei, mas eles falaram que eu era rebelde. A minha mãe disse que eu sofro de adolescência tardia, como se eu fosse culpado de tudo. Eles me convidaram para voltar, mas não sinto vontade. Também porque assim como minha mãe disse: sou chata, mandona e sempre serei assim. Minha irmã disse que depois que fui lá meus pais brigaram, discutiram. Falei com eles sobre a única ocasião em que saímos juntos, a saída pro zoológico. Eles foram atrás da minha irmã e ela respondeu o mesmo. (DC 4)

De forma articulada às construções anteriores, nessas informações Augusto parece não encontrar abertura para dialogar com seus pais. No segundo trecho, é interessante a apresentação de uma de suas justificativas de não querer voltar, definida especialmente a características atribuídas pela mãe a ela mesma: “sou chata, mandona e sempre serei assim”. Essa ênfase e quando ele diz nunca ter apresentado amigo para sua mãe (primeiro trecho destacado), interpretamos o quanto **sua mãe se tornou uma referência pessoal de imposições**. Além disso, não sentir mais vontade de voltar para casa pareceu-nos ser uma maneira de Augusto expressar estar mais fortalecido no enfrentamento da situação. Vejamos outro trecho de informação que nos ajudou nessas interpretações, também pela maneira como Augusto descreve como se sentia após expulsão da casa dos pais:

Bom, continuei sendo esta pessoa fechada, armada até o terceiro semestre. Já iniciara o processo, porém só depois que, livre dos meus pais, eu pude ser quem eu realmente sou. Não foi uma libertação pacífica. Foi dolorida, forte, um tanto horrível, deixou tantas marcas que faço terapia por causa dessa separação. Como disse a psicóloga do IFB, a terapia é um ato de coragem. (Crônica: O IFB)

O trecho: “[...] só depois que, livre dos meus pais, eu pude ser quem realmente sou” nos permitiu interpretar que sua expulsão de casa (segundo ele, por um motivo muito banal)<sup>12</sup> marcou uma tensão profunda e abrangente de rompimento não apenas circunstancial ou espacial, ou seja, “separar-se” dos pais e morar com a tia por não ter onde se abrigar. Para além disso, foi **indicador de um rompimento com os valores e posicionamentos de seus pais**. Isso foi expresso numa de suas falas da segunda dinâmica conversacional: “*Minha tia me dá mais liberdade, mas falta aproximação. Talvez porque fico muito tempo aqui no IFB e quase não a vejo*”. O rompimento com os valores e posicionamentos de seus pais foi marcado por sentidos subjetivos que contribuíram para Augusto se sentir fortalecido e perceber uma oportunidade diferente e privilegiada de vida.

Toda essa linha de interpretação permitiu-nos pensar que a família se tornou uma importante configuração subjetiva na constituição da subjetividade individual de Augusto e hipotetizar que **os sentidos subjetivos produzidos por Augusto na**

---

<sup>12</sup> A expulsão de Augusto se deu por não ter atendido a ordem da sua mãe de permanecer em casa e cumprir com uma obrigação conferida por ela.



**relação com a família se expressavam na rejeição a imposições.** Em nossas construções, essa rejeição a imposições tem uma relação singular com os processos de aprendizagem de Augusto. No completamento de frases (**APÊNDICE G**), ele coloca:

18. *Minha preocupação principal é com minha independência.*  
 59. *Incomodam-me pessoas que tentam modelar ao seu gosto.*  
 70. *O saber tem “sabor” quando vem com significado.*  
 74. *Aprendo mais sozinho.*

Na frase 59, ao expressar que se incomoda com pessoas que tentam modelá-lo, interpretamos, em Augusto, sentidos subjetivos relacionados às rejeições às imposições, que perpassam sua relação com a família e os processos de aprendizagem escolar que estão além de sua representação consciente. Interpretamos ainda, nas frases 18 e 74, como Augusto se situa como autor da própria aprendizagem ao reivindicar uma posição de independência. Quando ele diz na frase 70 que o saber tem “sabor” quando vem com significado, expressa que o aprender é um processo de descobertas, de desenvolvimento de ideias, de posicionamentos ativos frente ao conteúdo.

Na Técnica de Explorações Múltiplas (TEM - **APÊNDICE H**), quando perguntado sobre os três maiores projetos de sua vida, explicitou primeiramente: *“Independência: Ter minha casa, não depender de ninguém, espero fazê-lo nos próximos cinco, seis anos, quando passar em um concurso depois de graduado, vou estudar e passar.”* Ainda nesse indutor, quando questionado sobre as pessoas que mais admira, um de seus registros foi o seguinte: *“E claro, a mim, não por ser narcisista (o que nem sou) mas por olhar pra trás e ver o tanto que já aguentei e aguento, apesar de todas as adversidades que encontro, desejo boa sorte a mim!”*. Esses registros de Augusto expressam, além da autonomia, uma autoconfiança, produção subjetiva destacada na aprendizagem de Augusto.

Essas interpretações nos permitiram a elaboração do indicador de que **os processos de aprender criativamente de Augusto são marcados por sentidos subjetivos relacionados à rejeição às imposições e à busca pela autonomia, espontaneidade e satisfação pessoal.** Esse indicador pôde ser reforçado com informações referentes ao que não lhe agrada - na Técnica de Explorações Múltiplas (TEM- **APÊNDICE H**): *“Dizerem que devo mudar meu estilo porque não é o que a academia gosta”*. Consideramos ainda que a representação dos processos de

aprender em Augusto favorecia sua tendência para criar. Na Técnica de Explorações Múltiplas, quando pedimos para ele elaborar frases com as palavras criar e aprender, ele registrou:

Aprender nos leva a repensar o mundo ao nosso redor e criar novas possibilidades de organização.  
 Aprender tem sabor, mas criar algo por si só, traz a sensação de felicidade.  
 Aprender é criar novos esquemas entre diversos assuntos na sua cabeça.  
 Criar me tira da zona de conforto, e aprender me dá as ferramentas necessárias para a criação de algo.

O predomínio da representação da aprendizagem enquanto processo de produção do conhecimento nos permitiu interpretar que a relação entre aprender e criar para Augusto é coerente com sua busca por um caminho próprio. Nesse sentido, a independência e a autonomia de Augusto são elementos subjetivos que favorecem a manifestação da criatividade na aprendizagem, pois possibilitam a ele pensar por si sem limitar-se ao transmitido pelo professor. Com efeito, a rejeição às imposições se expressam na aprendizagem criativa de Augusto, sendo oriundas de sua relação com a família. A aprendizagem como processo autônomo, constituinte da configuração subjetiva da ação do aprender em Augusto, promove sua motivação para aprender.

Finalmente, a articulação entre os indicadores permitiu-nos elaborar a **hipótese de que da configuração subjetiva de Augusto para aprender criativamente participam sentidos subjetivos oriundos de sua trajetória de vida que são produzidos na relação conflituosa com a família e expressos na rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal.**

**b) no temor à solidão que contrasta com sua autoconfiança e independência para aprender;**

Na primeira dinâmica conversacional, ao falar de sua família, Augusto mencionou: “[...] *as vezes acho que eu mesmo acabo me distanciando. Não sei. Por algum motivo.* ” Nesse trecho de fala, ele parece se considerar uma pessoa “desligada” para manter vínculos relacionais ou até mesmo “aéreo” como expressou numa das frases do Completamento de Frases:

*32. Considero que posso ser um pouco aéreo.* (CF)

No completamento de frases ele se caracterizou como uma pessoa solitária e parecia sentir prazer nesse estado:

15. *Estou melhor sozinho.* (CF)

41. *Sou uma pessoa que fica só, mas tem um vulcão dentro de si.* (CF)

No portfólio digital de produções criativas, um de seus projetos futuros foi registrado da seguinte maneira: “*Independência: Passar em um concurso ou ter um bom emprego e morar sozinho*”. Todavia, a exploração de outros trechos de conversas e textos produzidos por ele convergiram na interpretação de que Augusto **enfrentava conflitos pessoais em relação à aproximação das pessoas**. Vejamos alguns trechos de informações que colaboraram para essa interpretação:

Fico me perguntando: Será porque recebi pouco afeto, tenho dificuldades de interação? Eu não tive diálogo na infância e aqui diz que a criança precisa de atenção qualificada para superar desafios. (DC 2)

Homem – Ei você aí.

Mulher – Vem cá moço!

Homem – Não me ignora! Eu sou alguém que nem você!

Mulher – Também sonho, tenho desejos e fome.

Homem e Mulher – Será que um dia serei amado?

Homem – Um dia alguém sorriu ao me ver. Tocou-me, me beijou

Mulher – Mas não me senti alguém. Não me senti completa.

Homem – Acho que nasci para ficar sozinho. Sou muito confuso. Quem ficaria comigo?

Mulher – Olhem para mim. Quem ficaria comigo, neste estado? Só um louco...

Homem – O que é o amor?

Mulher – Esse tal de amor existe?

Homem e Mulher – Nascemos para ter alguém ao nosso lado?

Homem – Olha só. Tantos homens na minha idade com alguém e eu solitário.

[...]

(Extraído do conto “Vitta” produzido por Augusto)

Um dos meus maiores temores seria ser solitário, conseguir o que quero e não ter ninguém pra compartilhar. [...] Maiores desejos, além dos anteriores, é ser uma pessoa bem resolvida, menos contraditória, que consegue resolver os problemas do passado que me incomodam. (TEM)

No primeiro trecho, Augusto reflete a respeito de sua aproximação a outras pessoas como uma barreira a ser superada ou até mesmo um desafio, quando toma por referência suas vivências afetivas e o diálogo com os pais. O segundo trecho, extraído de um conto elaborado por ele, apresenta um diálogo com questionamentos sobre a companhia de outra pessoa versus solidão. No terceiro, ele apresenta a solidão como um de seus maiores temores e deseja resolver seus problemas do passado. Sucintamente, esses trechos também contribuíram para permitir avançar no indicador antes definido e adicionar um novo indicador no processo de construção relacionado **ao temor da solidão e concomitante vontade de lutar pelos seus próprios anseios**.

Foi importante identificar que Augusto não se refugiava no temor da solidão, pelo contrário, tentava superá-lo. Interpretamos que Augusto expressou não somente o difícil momento da sua “separação” dos pais e a falta que ele ainda sentia deles, como também a forma como ele passou a superar, lutar pelos anseios. Nessa linha de investigação, os trechos abaixo foram interpretados como um apelo de Augusto ao diálogo, à satisfação, manutenção e procura por novos relacionamentos:

2. *O tempo mais feliz é quando fico com os amigos.* (CF)

7. *Meu maior medo é perder os amigos.* (CF)

19. *Desejo alguém comigo.* (CF)

Homem – Tenho medo de ficar sozinho.

Mulher – Tenho medo da solidão.

Homem – Não me encaixo no mundo. Por quê?

Mulher – Esse mundo não foi feito para mim.

Mulher e Homem – Carecemos de sentido. Carecemos de sentimentos. Carecemos de calor humano!

Homem – Queria tanto abraçar alguém

Mulher – Queria tanto beijar alguém

Homem – Que sentisse o mesmo

Mulher – Que me entendesse

Mulher e Homem – Que fosse recíproco.

Homem – Acho que não terei este privilégio

Mulher – Nem todos nasceram para o amor.

Homem e Mulher – Nem todos nasceram para serem amados.

(Extraído do conto Vitta produzido por Augusto)

*Fruto da minha imaginação: Torta Alemã*

Após a discussão, havia três caminhos possíveis: Resolveriam tudo, continuariam amigos e toda aquela troca de argumentos fortaleceu os dois, ou ficariam brigados e nem voltariam a se ver novamente e a terceira e pior: Silêncio. Sabe o motivo de ser o pior? Não sabemos se o relacionamento está estável ou se foi rompido. O silêncio pode ser mortal. [...]

(Autoria de Augusto e extraído da página de seu *facebook*)

Interpretamos o apelo de Augusto ao diálogo, à satisfação, manutenção e procura por novos relacionamentos como indicador **da necessidade de novos vínculos afetivos**. Quando Augusto sai da casa de seus pais, ele produz novos sentidos subjetivos dentro de outras redes sociais (especialmente a rede social da sua sala de aula como veremos de forma mais aprofundada na seção sobre sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma Barcelona configurados na ação de aprender) com distintos valores e posicionamentos.

O temor à solidão mostrou-se estimulador da busca por alternativas de conexão com as pessoas, proporcionando novas experiências afetivamente valiosas. São redes sociais marcadas pelo diálogo, confiança no outro e superação, almeçadas

por ele no tecido social da família e expressas por Augusto de diferentes maneiras ao decorrer da investigação:

Quando saí de casa fiquei muito desanimado. O acompanhamento psicológico ajudou. As conversas, especialmente a respeito de mim foram muito boas. Percebi que eu me cobrava muito (DC 1).

Já iniciara o processo, porém só depois que, livre dos meus pais, eu pude ser quem eu realmente sou. Não foi uma libertação pacífica. Foi dolorida, forte, um tanto horrível, deixou tantas marcas que faço terapia por causa dessa separação. Como disse a psicóloga do IFB, a terapia é um ato de coragem. (Crônica: O IFB)

A busca por apoio psicológico permitiu-nos elaborar o indicador **de seu posicionamento ativo para superar o sofrimento pelo afastamento de seus pais**. O processo de afastamento dos pais não se limitou a mudanças pontuais de determinados aspectos de seu cotidiano, mas se articulou complexamente a diferentes processos, impulsionando mudanças voltadas para a superação de limitações dominantes em sua vida até então. Para que esse processo tenha ocorrido, o posicionamento ativo de Augusto foi fundamental. Dessa maneira, essa linha de interpretação tecida por indicadores, permitiu-nos construir sobre **o temor de Augusto à solidão e um posicionamento ativo para a superação de limitações**.

Ainda nessa direção, em nossas conversas, Augusto disse gostar de estudar sozinho e na Técnica de Explorações Múltiplas (TEM- **APÊNDICE H**), dentre suas três maiores alegrias, expressou: “*Quando eu me deparo com uma teoria difícil e que me fornece respostas para as minhas dúvidas, começo a ler muito e entendê-la, isso me deixa alegre, porque foi um objetivo cumprido*”. Ele tinha uma autopercepção de ser uma pessoa apta para o estudo teórico, individual e sistemático, o que favorecia sua autoconfiança e dificultava uma relação de dependência dos colegas. Essas informações avançaram nossas construções por permitirem formular a **hipótese de que, da configuração de Augusto para aprender criativamente, participa o temor à solidão que contrasta com sua autoconfiança e independência para aprender**.

Portanto, a configuração subjetiva da ação do aprender em Augusto se constitui em meio a uma produção subjetiva associada à relação com o outro, expressa no temor à solidão e, por outro lado, em sua autoconfiança e independência para aprender.

**c) na manutenção da imagem de superdotado e satisfação pelo reconhecimento social de seu desempenho;**

Um conjunto de aspectos permitiu-nos elaborar interpretações sobre o alto grau de motivação, a sensibilidade e a intencionalidade de Augusto por aprender. Alguns aspectos podem aqui ser evidenciados:

- Participação em concursos de diferentes áreas desde o ensino fundamental: redação, astronomia, matemática. Essas participações não eram apenas motivadas pelas premiações, mas especialmente pela busca de novos conhecimentos.

- Dedicção pessoal para se entregar com persistência e paixão às atividades escolares e às produções pessoais nas quais segue um caminho próprio para aprender;

- Forte orientação para a pesquisa, aprofundamento e interesse pela cultura de modo geral.

- Demonstra-se satisfeito quando avaliado como um aluno acima da média.

Essas são algumas das expressões de Augusto interpretadas como importantes indicadores **de um forte vínculo afetivo desse estudante com seus processos de aprendizagem, o que o impulsionava a alcançar patamares maiores de seu conhecimento.**

Nas interlocuções a respeito de sua trajetória de vida escolar, Augusto queixou-se de se sentir “cobrado” por sua posição de uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Isso gerava uma preocupação de não corresponder às expectativas alheias. Chamou-nos especial atenção a autopercepção de Augusto como um estudante acima da média:

14. *Sou um (a) estudante acima da média.* (CF)

Essa forma de autopercepção de Augusto como um estudante acima da média integra, de maneira complexa e contraditória, sentidos subjetivos expressos em uma autoavaliação positiva e em seu receio de não atender às expectativas. Consideramos ainda que esta produção de sentidos subjetivos se expressa, de diversas formas, nos contextos educacionais e de aprendizagem em Augusto. Vejamos um trecho de conversa:

Duas imagens me lembram a infância: a capacidade mental ampliada (aponta para a imagem 3 do Mapa da Vida- **APÊNDICE J**). Desde criança, meus pais sempre me viram como uma pessoa diferente em termos de capacidade mental, até por eu ser superdotado também, ter facilidade com o aprendizado. Então, sempre existiu essa imagem de mim como pessoa que vai longe. Além

dos meus pais, a escola toda geralmente me via assim, como uma pessoa que é capaz de fazer qualquer coisa, com muita facilidade. Sofri até bullying.

**P:** Como você vê isso?

**A:** Eu não gosto porque de alguma maneira isso me rotula como uma pessoa fora do comum, fora do padrão. Até comentei isso na Semana de Acessibilidade. As pessoas acabam me cobrando muito por causa disso.

**P:** Você se cobra ou as outras pessoas?

**A:** Na verdade, o difícil é que quando não faço, me sinto um fiasco. As pessoas esperam algo que não sou. Tento corresponder isso, faço além do que posso, acabo me cobrando e tento mostrar que o que acham de mim não é mentira.

(DC 2)

Ser considerado e tratado como superdotado em diversas situações cotidianas são indicadores **da representação social das altas habilidades/superdotação como um “traço” ou perfil de uma pessoa com alto grau de inteligência e/ou com várias habilidades**, geralmente entendida com base na homogeneidade e dispensando aspectos relacionados à subjetividade. Essas representações são dominantes na subjetividade social das instituições educativas e expressam-se de forma singular na subjetividade e ações de Augusto. Esse é um exemplo de como a subjetividade social constitui as subjetividades individuais, da mesma forma que estas constituem aquelas.

Ter sido considerado uma pessoa com altas habilidades/superdotação na infância, pareceu-nos ser um aspecto de sua identidade gerador de sentidos subjetivos que mobiliza sua alta motivação pela aprendizagem. Desejar preservar sua imagem de superdotado para atender expectativas pessoais e alheias foi **indicador de como tentava sustentar ser considerado uma pessoa superdotada**.

Na sala de aula, Augusto mencionava espontaneamente ter sido “diagnosticado” como superdotado e, num de nossos encontros, mostrou-me o documento avaliativo realizado em 2007, quando tinha 10 anos de idade, assinado por uma professora e uma psicóloga. No documento, consta como características de altas habilidades/ superdotação: alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, observador, persistente, tímido, independência e facilidade de aprendizagem. Na avaliação pedagógica, consta ainda a realização de atividades com independência, autonomia, riqueza de ideias e interesse constante com pouca orientação do professor. No entanto, chamou-me mais atenção a maneira ufana como Augusto mostrou a avaliação obtida naquele período, a qual ele guarda com ternura até hoje. Essas interpretações, além de reforçarem o indicador de que **tentava sustentar ser considerado uma pessoa superdotada, permitiram-nos**

**fundamentar a hipótese de que Augusto preocupava-se com a manutenção de sua imagem de superdotado.**

Na análise das informações obtidas na interlocução com Augusto, identificamos experiências vivenciadas por ele no ensino fundamental que se constituíram marcos de menção honrosa na sua trajetória de vida escolar:

**A:** [...] Questões de astronomia, por exemplo: “Como identificar uma constelação no céu? ”. Conta astronáutica, por exemplo: “Com quanto de combustível um foguete pode atingir a microgravidade levando em consideração a aceleração da gravidade?”. Eram questões muito específicas. Isso foi durante o período de atendimento de altas habilidades, pois no currículo comum não se fazia essa prova. Também, com 12 anos, fiz a prova da OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas- e consegui menção honrosa. Essa prova tem todo ano.

**P:** Alguém te indicou para fazer essas provas ou você mesmo teve iniciativa?

**A:** Na OBMEP, todos os alunos da escola eram incentivados a participar. A professora de matemática dava até ponto extra para quem fazia. Daí eu consegui passar para a segunda fase. Achei a prova um pouco difícil, mas acho que consegui menção honrosa, pois muitas questões perguntavam: “Por quê? ”. Em algumas questões queriam justificativas. Acredito que foi aí que me dei bem, eu acho. E, a prova da OBMEP que eu falei, era específica do atendimento de altas habilidades. Os professores escolhiam os alunos, perguntavam se tinham interesse em ganhar medalha. Diziam que ia contar para o currículo. (A pesquisadora intervém com uma pergunta: Então tinha todo um incentivo?). Sim. Uma vez eles mandaram um telescópio. Não [pausa], não era isso, era uma luneta. Ajudava nos exercícios. Tínhamos desafios como olhar as crateras, por exemplo.

[...]

**A:** Na premiação da OBMEP, minha família não foi. Na época, quem conseguiu foi eu e outro menino da escola. Um dia antes da premiação, mandaram autorização e um representante da escola falou: “Amanhã vai ter premiação da OBMEP e você conseguiu premiação honrosa. Então nós vamos levar vocês”. E assim, levaram os alunos, eu e o outro menino. No da Olimpíada, o professor fazia uma premiação para a escola inteira, então não era só nós do atendimento que fazíamos. Era todo mundo da escola e aí, os pais participavam. Eu me lembro que esse professor dava, além da medalha, um jogo de xadrez como incentivo. Tenho ele até hoje. Minha família foi. Ficou tirando foto, fazendo propaganda (nesse momento, Augusto fez uma expressão de desdém e depois sorriu. A pesquisadora comentou: Então, quer dizer que você nunca gostou de holofotes). Augusto respondeu negativamente sinalizando com a cabeça. (DC 3)

Nessa interlocução, Augusto compartilhava suas conquistas escolares com entusiasmo. Isso colaborou para a elaboração do indicador de que **dessa conjuntura, participavam sentidos subjetivos expressos no contentamento consigo mesmo, especialmente nas competições do conhecimento.** Outro aspecto analisado nessa direção foi a existência da frequente participação nessas competições/concursos (durante o ensino fundamental e médio), assim como a busca pelas premiações. Ele ainda guarda as premiações com ternura. Vejamos mais um trecho de fala que nos ajudou nessas interpretações:



No ensino fundamental, na escola onde eu estudava tinha o atendimento a alunos com altas habilidades e, como eu disse no encontro anterior, participei desses atendimentos. Tinha, por exemplo, concurso de redação que eu cheguei a participar. Gostava muito de participar desses concursos e até acho que era o principal objetivo do atendimento. E [pausa] com 12 anos, ganhei uma medalha de bronze na Olimpíada Brasileira de Astronomia. Eu pedi tanto o certificado quanto a medalha. [...] (DC 3)

Esse trecho de informação contribuiu para elaborar o indicador da participação de **sentidos subjetivos expressos no contentamento consigo mesmo nas competições do conhecimento**, e quando disse ter solicitado tanto o certificado quanto a medalha, permitiu-nos ainda formular o indicador **da sua realização pessoal nas conquistas e premiações públicas**.

Nessa linha de interpretação, supostamente, Augusto não gosta de holofotes, porém nunca deixou de ir a uma premiação. Ele fala com desdém da maneira como sua família age durante as premiações (registro por fotos, propaganda), no entanto, faz questão de enfatizar os eventos nos quais a família esteve ou não presente, e o comportamento de sua família durante as premiações. Tais formas de atuação e expressão foram consideradas indicadoras que Augusto **sente satisfação pelo reconhecimento**. Esse indicador foi reforçado na interpretação de um dos trechos de sua redação no qual Augusto chama suas produções de preciosidades, divulga-as e afirma, regozijando-se, de ter fãs dessas produções:

Minha família (refere-se aos pais), não sou como eles, penso diferente. Porque eles nem tem noção do que escrevo e de como realmente me sinto, salvo sete pessoas da graduação. Ler, claaaaaaro que leem, divulgo minhas preciosidades a todos, são fãs número um, maravilhoso, não é mesmo? (Redação "Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB")

O conjunto de indicadores elaborados (sentidos subjetivos expressos no contentamento consigo nas competições do conhecimento; realização pessoal nas conquistas e premiações públicas; e satisfação pelo reconhecimento) permitiram-nos **hipotetizar que a satisfação de Augusto pelo reconhecimento social de seu desempenho se constituiu expressão de sua configuração subjetiva de aprender criativamente. Além disso, foi possível articular as duas hipóteses construídas e formular que, da configuração subjetiva de aprender criativamente em Augusto, participam sentidos subjetivos oriundos de sua trajetória de vida expressos na manutenção da imagem de superdotado e satisfação pelo reconhecimento social de seu desempenho.**

Vale ressaltar que, em nossas análises no curso da pesquisa, o valor que Augusto conferia ao seu histórico de sucesso acadêmico era baseado nesse reconhecimento social de seu desempenho, possivelmente, para compensar a ausência de apoio do seu núcleo familiar. Nas nossas dinâmicas conversacionais, ao ser perguntado sobre as experiências escolares mais valiosas, ele apontava os concursos nos quais participou e suas premiações. Essas experiências citadas referem-se ao reconhecimento social sobre seu desempenho, o que nos indica, indiretamente, o valor desse aspecto na produção subjetiva de Augusto nos espaços sociais em que atua e nas tarefas em que se envolve.

#### **d) na implicação para atividades de leitura e escrita e na fruição de ideias;**

Em um de nossos encontros, Augusto mostrou-me um caderno no qual realizava o controle de sua vasta leitura. O caderno era dividido de acordo com o ano de leitura e pelos seguintes cabeçalhos: “livros lidos” e “livros que pretendo ler”. Suas leituras abrangiam diversos gêneros literários. Essa estratégia de uso do caderno como controle para suas leituras não foi marcada pela necessidade de cumprir com demandas escolares. Interessante notar que relacionava o conteúdo de suas leituras às vivências pessoais. Procurava associar teorias estudadas às séries que assistia; elaborava histórias de ficção científica e utilizava músicas como ferramentas para sua escrita. Nos escritos de seus romances, associava ficção à luta de classes.

Na Técnica de Explorações Múltiplas (TEM- **APÊNDICE H**), dentre as coisas que o agradam, elencou: “leitura de textos literários”; “escrever sobre assuntos que me agradam, bem como contos e outros”. Associado a isso, selecionamos outros trechos de informações:

13. *A leitura me fortalece e dá sentido.* (CF)

17. *Criar é difícil, mas prazeroso.* (CF)

71. *Aprendo na aula e leitura.* (CF)

**Leio sempre porque agrega novos conhecimentos.** (Questionário aberto Questão 7, item f)

Teve uma época que minha mãe falou que ia me levar num psiquiatra. Dizia que eu estava mal pois passava o dia quase todo lendo, ou estudando, ou lendo livro e jogando. Ela falava que eu não estava bem, estava com depressão. Você precisa de um psicólogo, fazer terapia. Já tinha um tempo que minha mãe falava isso. Você não se importa com sua aparência, anda desarrumado. Ela falou que isso não era normal, era apático. A maioria dos filhos das amigas dela se preocupavam com outras coisas. (DC 1)

Aqui representa minha escrita (Aponta para as imagens 8, 8.1 e 8.2 do Mapa da Vida- **APÊNDICE J**). Eu escrevia e ainda escrevo. Minha escrita tem fases. Quando eu tinha uns 13 a 16 passei por uma que posso chamar de marxista. Tentava entender a sociedade, as desigualdades sociais, luta de classe.

Então os textos que eu escrevia tinha a ver com isso, até com o que eu vivenciava na Ceilândia pela desigualdade. Eu lembro que tinha começado a escrever um romance de ficção científica que se passava em Marte, mas tinha muito a ver com a exploração do homem. Depois dessa fase marxista eu passei pela fase existencial que é onde estou até agora. São os questionamentos. A mente parece ser minha maior inimiga, por isso coloquei muros aqui. São muitos questionamentos. (Augusto aponta para vários recortes de imagens e trechos das seguintes frases: “Questionamentos sobre a liberdade”. “Reflexões do cotidiano”) Tem muito a ver com a fase que estou agora. Mas muitos dos meus escritos eu joguei fora. Depois de escrever eu não achava bom. (DC 2)

A imagem quatorze (refere-se à imagem do Mapa da Vida- **APÊNDICE J**) tem muito a ver com o que eu escrevo. Quem sabe eu tenha outra visão de mim. (DC 2)

Tais expressões contribuíram para construir indicadores da **orientação desse aprendiz para a leitura, escrita e fruição de novas ideias**. Vejamos um texto elaborado por ele, publicado nas redes sociais, que reforçou esse indicador e também contribuiu para avançar em nossas construções:

#### **Tenho Fome**

Tenho fome de sentimentos intensos, não apenas os superficiais, mas aqueles que mexem com a minha estrutura, que me deixa em êxtase, que me leva as alturas e que deixe o meu corpo fora de si com tantas emoções da alma e da mente.

Tenho fome de pessoas abertas, que não tenham medo de ficar fora de si neste oceano de sensações a flor da pele, que não tenham medo do desconhecido e de aventuras.

Tenho fome de entendimento, de algo que realmente traduza a língua dos sentimentos do corpo e da alma, que encontre correspondentes nesse mundo.

Tenho fome de palavras que expressem para o mundo todo esse conteúdo, esses sentimentos que circulam pelas minhas veias a toda hora, que mostrem para o mundo o que realmente acontece comigo.

Tenho fome de tudo que me falta para sair desse mundo quadrado, cinza e monótono, que me impede de me sentir como eu deveria ser.

Tenho fome de ser quem eu realmente sou! **Augusto.**

Esse texto expressa um conjunto de aspectos almejados por Augusto. Dentre eles podemos destacar:

1- “Tenho fome de sentimentos intensos...”: interpretamos como indicador da **sensibilidade e alta intensidade com as quais vive suas experiências**. Na Técnica de Explorações Múltiplas (TEM- **APÊNDICE H**), quando perguntado sobre as pessoas que mais admira, registrou: “As professoras do IFB que me mostraram que podemos sim ter uma vida além da acadêmica. Amy Winehouse e Edith Piaf, por me mostrarem que posso ter uma vida intensa, mas não chegar ao ponto delas. ” Nesse sentido, também destacamos as seguintes frases:

9. Não posso parar no meio do caminho. (CF)  
 21. Eu sinto. (CF)  
 43. Farei o possível para conseguir tudo o que quero. (CF)  
 48. Percebo o que está ao meu redor. (CF)  
 49. Luto pela vida. (CF)

2- “Tenho fome de pessoas abertas...”: interpretamos como indicador de **sua apreciação pelo inusitado e ousadia.** Vejamos mais alguns trechos de informações contributivos dessa interpretação:

25. Minha principal ambição é conhecer o mundo. (CF)  
 38. Gosto quando o professor entende quando não sou linear nos pensamentos. (CF)

*Fruto da minha imaginação: Torta Alemã*

Um dia, um convidou o outro para degustar o doce em sua casa, porém o convite foi recusado. E por causa da declinação, veio tudo a superfície e houve um estrondo na relação. Acabaram discutindo sobre sentimentos, percepções, críticas, o passado e de como chegaram onde estavam. Soltaram tudo sem pudor e sem medo das reações.  
 (Autoria de Augusto, extraído de página facebook)

3-“Tenho fome de entendimento...”: interpretamos como indicador de sua **curiosidade intelectual, relacionada à disposição para questionar, ler, refletir, gerar hipóteses, escrever e buscar novos conhecimentos em diferentes áreas** (na psicologia e na astrologia, por exemplo). Seleccionamos mais trechos de informações contributivos dessas interpretações:

- 10- Sofro pelo desconhecido. (CF)

Aprender requer reflexão e aprofundamento. (TEM)

- Porquê pergunto tanto por quê?
- Como nos comunicaríamos com extraterrestres?
- Para onde iremos quando o sistema solar acabar?
- Qual seria o cheiro de uma cidade na idade média?
- O que você espera encontrar no fundo do oceano?
- Posso fazer uma tese de 100 páginas?
- Como faço para tirar um passaporte para marte?
- Você gosta de aplicar a linguística a sua vida? (Portfólio Digital de Produções Criativas)

4- “Tenho fome de palavras...”: interpretamos como indicador de **sua necessidade de ler e escrever.** Reforça, ainda, o indicador da **orientação desse aprendiz para a leitura, escrita e fruição de novas ideias.**

5- “Tenho fome de tudo que me falta para sair desse mundo quadrado, cinza e monótono, que me impede de me sentir como eu deveria ser. Tenho fome de ser quem eu realmente sou! ”. Além de reforçar a hipótese referente à sua resistência a imposições; o indicador de sua apreciação pelo inusitado e ousadia; esse trecho pode ser interpretado como indicador do **interesse de Augusto por refletir sobre si mesmo** (aspecto a ser aprofundado no próximo tópico). Selecionamos outros trechos de informações contributivos dessas interpretações:

- 3. *Gostaria de saber porque sou assim.* (CF)
- 11. *Meu maior prazer é me entender.* (CF)
- 29. *Meus objetivos ser independente, me entender e viver.* (CF)
- 53. *Perguntar as pessoas como sou.* (CF)
- 64. *Sinto descompassado com o mundo.* (CF)
- 68. *No futuro quero ser eu.* (CF)

**A:** Conhecimento do eu, de mim. Sempre tive interesse por astrologia e depois que eu saí da casa dos meus pais, pois eram muito religiosos, não acreditavam. Aí passei a pesquisar mais sobre as tendências da vida, a busca do eu, das características.... Isso me interessa muito. Daí tem até uma linha da astrologia que defende que quanto mais você se aprofunda nos estudos da área, mais terá interesse por outras áreas, inclusive pelo tarô. (DC 3)

No momento da realização desta investigação, Augusto pesquisava em diferentes fontes sobre a relação entre a astrologia e o tarô. No trecho logo acima, os objetivos dessa pesquisa podem ser interpretados como indicador **de seu interesse por refletir sobre si mesmo** e permitiu-nos elaborar um novo indicador sobre seu **interesse por novas experiências e pelas possibilidades de transcendência da realidade**. Assim, não estamos falando de assimilação de saberes da ciência, mas de um sujeito que se expressa legitimamente a partir de seu lugar e da personalização de conteúdo. Da sua aprendizagem participam cosmovisões de cunho geral e específico (englobam concepções e relações entre homem, evolução, culturas, organização social, ciência e moralidade). Vejamos um trecho de uma de nossas interlocuções:

**A:** Na verdade, meu interesse inicial foi por Antropologia na UnB. [...]

**P:** Por que o interesse pela Antropologia?

**A:** Por conta do interesse pelo ser humano, culturas, formas de pensar e organização social. [...] Lembro-me que fiz um trabalho de altas habilidades sobre antropologia que [pausa], eu não me lembro exatamente do que, mas sei que gostei de pesquisar sobre o homem, o que as diversas culturas têm a dizer. [...] A antropologia poderia me explicar comportamentos. A evolução, por exemplo. Que resposta ela pode nos dar para o comportamento? (DC 3)

**P:** E no que tange ao conhecimento científico? O que tem curiosidade de conhecer?

**A:** Linguística [pausa] Um pouco de psicologia também, até para relacionar com a astrologia e o tarô. Talvez possuam alguma relação, ou não. Cheguei até procurar um pouco do Jung porque ele faz um trabalho sobre os arquétipos e o tarô. (DC 3)

Nessa linha interpretativa, a implicação na leitura e escrita favoreceu o desenvolvimento de sua postura proativa e a capacidade de tomar iniciativa, materializadas em um posicionamento autônomo. Segue um trecho de nossas interlocuções e outro de sua redação:

**P:** E quanto ao ensino médio?

**A:** No ensino médio eu comecei a escrever mais. Eu tenho, aliás, eu tinha um caderno. Não sei o que minha mãe fez com ele depois que fui expulso de casa. Mas, eu tinha um caderno onde escrevia contos, poemas. Os professores de português falavam: “Nossa! Como você escreve bem!”; ou “Você deveria continuar escrevendo”; “Tentar algo na área de Letras”. Eu gostava muito de línguas.

**P:** Você se recorda do que escrevia no ensino médio?

**A:** Eu expressei um pouco disso no mapa da vida. Comecei focando no marxismo, na luta de classes. Escrevi um romance de ficção científica que se passava em Marte, mas tinha tudo a ver com a exploração do trabalhador para uma elite.

**P:** Você mostrava esses escritos para alguém?

**A:** Não.

**P:** Guardava, então. (Augusto sinaliza positivamente com a cabeça). Você tem alguns até hoje?

**A:** Alguns sim. Principalmente uma seleção mais do nível superior pra cá. Depois que eu entrei no IFB. Esse outro caderno, eu não sei o que aconteceu. Eu deixei em casa. Minha mãe chegou a ler uma vez. Ela mexeu nas minhas coisas, viu e leu. (**P:** Você se lembra da reação dela?) Ela falou que eu escrevia bem e para todo mundo que ia lá em casa ela dizia “Augusto é um escritor. Está escrevendo um romance” (Augusto faz cara de desdém). (DC 3)

Somos sacos vazios que o vento leva a qualquer lugar se alguém não nos segura. Ou então, uso uma metáfora melhor, já que o clima de hoje à noite quer me tirar do conforto. Somos aquele pedaço de lixo que jogam na rua, e quando aparece a chuva, nos leva ao bueiro. O que tem quando entramos? Não sabemos. Assim somos nós sem a escrita. Não temos a mínima noção para onde vamos. (Redação: Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB)

Identificamos que as produções escritas se tornaram cada vez mais presentes em sua trajetória de vida. Textos produzidos por Augusto passaram a representar um campo de experimentação variado para ele sobre o qual produzia sentidos subjetivos expressos nas suas experiências de vida. Nas vivências de escrita do ensino médio, por exemplo, ele se apropriava de temáticas revolucionárias e transitava por diferentes gêneros.

Nesse viés, interpretamos, ainda, que as preferências de Augusto por experiências que envolviam a leitura e escrita, de certa forma, favoreceram processos

de imaginação, aspecto importante de sua aprendizagem criativa. A imaginação é favorecedora de seus processos de aprendizagem e reforçadora de sua intencionalidade criativa. Em dinâmicas conversacionais, identificamos a imaginação constituída em suas experiências:

Na pré-escola [...]. Era para fazer o desenho favorito. Imaginei o Power Rangers, mas como eu não tinha habilidade para desenhar resolvi representar cada um por um raio. Cada raio tinha uma cor. Isso, para mim, foi uma forma de representação, porque eu e o desenho [pausa] um caso à parte. (DC 3)

Outro aspecto interessante era o seu confronto com as próprias produções escritas. Vejamos um trecho de nossas interlocuções:

**P:** Continuou escrevendo esses romances?

**A:** Eu parei porque eu fui reler e não gostei. Eu dizia: não está bom.

**P:** O que exatamente não estava bom? Lembra-se de trechos?

**A:** A minha escrita, a maneira de conduzir a história, o vocabulário que eu usava. Eu comparava muito com clássicos, então deve ser por isso que eu não gostava. Daí eu deixei de lado.

**P:** Sua mãe leu tudo?

**A:** Foi

**P:** Foi a única pessoa que leu?

**A:** Isso. E esse que ela leu estava incompleto. Só estava no começo.

**P:** Depois, você foi para a fase do questionamento e da reflexão? Isso mesmo?

**A:** Sim. Do final do ensino médio pra cá. (DC 3)

O confronto com suas próprias produções foi indicador de **sua relação positiva com os erros**. Ele demonstrava uma postura aberta, crítica e descontraída frente aos erros no campo da leitura e da escrita e apresentava autonomia para corrigi-los. Concordamos com González Rey (2008), quando ele afirma que a condição de sujeito na aprendizagem, pelo envolvimento com a atividade, pela organização pessoal e diferenciada com o material, está passível de erro.

Este conjunto de informações nos permitiu a construção interpretativa de que, em Augusto, a leitura e a escrita transcendem uma simples aprendizagem instrumental, ganhando um significativo valor simbólico-emocional, perpassado por sentidos subjetivos diversos, expressos na sensibilidade e alta intensidade com as quais vive suas experiências; apreciação pelo inusitado e ousadia; curiosidade intelectual; interesse por refletir sobre si mesmo; interesse por novas experiências e pelas possibilidades de transcendência da realidade; imaginação; e, relação positiva com os erros. As produções subjetivas elencadas são dinamizadoras da emergência da criatividade na aprendizagem de Augusto e, no curso da pesquisa, permitiu-nos

construir a hipótese de que de sua configuração subjetiva para aprender criativamente participam sentidos subjetivos expressos na implicação para atividades de leitura e escrita e na fruição de ideias.

**e) nas reflexões sobre si e sobre o mundo em sua volta.**

[...] Eu não sou certinho, cartesiano, algumas atitudes sim, mas quem pudesse entrar na minha mente, sentir tudo, veria que não. (Redação: Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB)

Acho que me destaco, ou melhor, me identifico com a área de linguística. Em literatura, no começo sim, mas depois, com a professora Paula, não rolou. (DC 3)

Sempre fui uma pessoa meio distante, fora da realidade. De estar aqui, mas não estar, só o corpo físico. Minha mente às vezes está num outro planeta. Tem dia que sou assim. Começo a pensar numa coisa, aí dependendo da conversa com Madu, por exemplo, meu pensamento migra para outra. Minha mente vai parar em outro lugar. (DC 1)

Entretanto, refletindo melhor, fiquei por outro motivo maior: eu estava descobrindo-me, eu não queria ser aquele ser frágil, tímido, quieto, que mal abria a boca. Não queria ser uma pessoa presa e fechada em si, mesmo tendo um vulcão em erupção dentro do corpo. Um garotinho reprimido pelos pais, um resumo de quem era. Por trás de toda a frieza e dureza, havia um animal acuado e que queria afeto. Os amigos que fiz, os colegas de classe, os professores e funcionários que me mostraram tantos problemas que eu tinha. Aos poucos, aprendi a lidar comigo. (Livro Digital: Crônica 7- O IFB)

Esses trechos de informações contribuíram para interpretamos que Augusto se constitui como alguém capaz de realizar uma reflexão sobre si mesmo, identificando pontos fortes e fracos. Ele avalia seus próprios conhecimentos e comportamentos, tentando identificar seus limites e possibilidades ao traçar planos de ação. Aspectos como estes nos possibilitaram ressaltar o exercício da condição de sujeito, constituindo-se **indicador de um pensamento autocrítico** como importante aspecto de sua configuração subjetiva da aprendizagem, pois se constitui em meio a uma complexa produção subjetiva, que o permite formas mais flexíveis de significar a si mesmo e a suas próprias experiências. Retomamos, aqui, a ideia de González Rey de que o sujeito representa “um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que apresenta um momento gerador de sentido de suas práticas” (2005, p.240).

Numa convergência com o trecho de sua crônica, durante nossas conversas, estranhou-me afirmar-se tímido. Nesse momento confrontei-o a pensar se realmente



era tímido, pois apresentava seus trabalhos com muita espontaneidade. Sobre isso, apontou suas tentativas de mudança, o que indica sua volição para estratégias autorreguladas, especialmente a respeito daquilo que o incomoda. Vejamos outro trecho de informação:

3. As descobertas que a educação me proporciona sobre o funcionamento do mundo e tudo que nos faz repensar sobre quem somos, origina-se dos meus questionamentos sobre o mundo, e a minha mente nunca mais voltará a ser a mesma. (TEM)

Em nossas interpretações, esse trecho indica uma **intencionalidade reflexiva em busca da reorientação de si mesmo**, processos constitutivos da aprendizagem criativa já apontados pela literatura da área. Mitjáns Martínez enfatiza não o caráter ativo do sujeito aprendiz, da forma como o assumem abordagens construtivistas ao salientarem a ação e o protagonismo do sujeito em uma ação sobre o meio. Refere-se, sim, ao caráter autônomo, ativo e reflexivo do aprendiz na elaboração e geração de ideias próprias, determinado por sua capacidade de transcendência à informação ou dado que lhe é ensinado. Segundo Mitjáns Martínez (2012a), a essência da aprendizagem criativa é, junto à compreensão, se expressar no caráter gerador do sujeito na produção de ideias próprias, hipóteses alternativas, imagens, etc., muito além da compreensão.

Em nossas interpretações, um conjunto de informações consistiram indicador **da reflexão como processo de constituição pessoal em Augusto**. Destacamos algumas delas:

6. *Durante as aulas eu gosto de pensar.*  
 34. *Refliko sempre que possível.*  
 44. *Com frequência reflito sempre que tenho tempo.*  
 47. *Dedico maior parte do meu tempo aos pensamentos.*  
 50. *Com frequência sinto que não estou aqui.*  
 57. *Quando estou sozinho/a eu fico mais pensativo que o normal.*  
 (Completamento de Frases)

Deixemos a reflexão de lado. Se sobrevivo até o fim, haverá mais reflexões. Certeza. Não se preocupe comigo. Estou bem. (Redação: Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB)

Aprender requer reflexão e aprofundamento. (TEM)

No completamento de frases (CF), a grande frequência de frases relacionadas ao pensamento de caráter reflexivo nos indicou ainda, indiretamente, **o valor que Augusto confere a seus próprios processos reflexivos**. Quando afirma “[...]. Se

sobrevivo até o fim, haverá mais reflexões. Certeza. [...] e “Aprender requer reflexão e aprofundamento”, permite-nos construir o indicador de que a **reflexão integra a subjetividade de Augusto e constitui sua aprendizagem**. Nesse sentido, a reflexão em Augusto ganhou especial relevância em sua configuração subjetiva da ação do aprender, tendo em consideração a participação dos processos reflexivos no seu engajamento por aprender e na qualidade da aprendizagem.

Ainda nesse sentido, acreditamos que a forma como Augusto reflete, constituiu-se em meio a uma produção subjetiva que reafirma para ele a importância de sua sensibilidade e sua capacidade para escrever funcionou como recurso relevante para essa expressão. Vejamos alguns trechos de suas produções escritas:

**Sensibilidade às pessoas ao redor**

[...] Brasileiros tem fama de serem abertos, faladores e coletivos. Porém o que se observa nos brasilienses nas paradas e nos ônibus é o oposto. Aquela parada que costumo pegar o ônibus é a prova da mais perfeita desunião e individualidade dos moradores da ilha chamada de Brasília. Nós, no DF, não seguimos a tradição de ser brasileiros. [...]

E assim acontece com o Ele, o LS, a Grávida, o CEMAB, o Rodrigo, o Baixinho, a Senhora, o Vade Mecum e até comigo. Muitas vezes entramos mudos e saímos calados do ônibus. Às vezes só pedimos desculpa quando fazemos algo sem querer, como pisar no pé por acidente. [...]

A desunião, a distância e a individualidade são características do brasiliense e está refletida nas paradas e nos ônibus. Tudo o que sabemos sobre o outro está nos detalhes. A Linguagem oral, característica inata humana não é utilizada. Esta é a vida dentro do Quadrado. (Trechos extraídos de texto produzido por Augusto, intitulado “A parada e o ônibus”)

Esses textos são marcados pelo caráter reflexivo do pensamento de Augusto. Constituíram-se indicadores de que **sentidos subjetivos produzidos em experiências pessoais convertem-se em ações reflexivas que aparecem nas suas produções textuais**.

Foi também interessante como Augusto descreveu como será daqui 10 anos na Técnica de Explorações Múltiplas:

Eu me vejo na própria casa ou apartamento, com minhas coisas arrumadas, um computador sobre a mesa organizando uma viagem para a Austrália. Enquanto isso, meus amigos estão na sala, cantando no karaokê, rindo. Depois vamos a mesa comer e relembrar do passado, do que vivemos, falar das nossas vidas atuais. Quando vão as suas casas, começo a planejar a aula do dia seguinte, ou preparando alguma coisa para o trabalho de amanhã. Então lembro que preciso colocar a gasolina no carro e marcar uma revisão completa. Por último, dou uma última revisão da minha tese de doutorado que vou defender no fim do mês. (TEM)

Essas informações nos permitiram avançar no **indicador anterior, por contribuir na elaboração de como os processos imaginativos passaram a ser**

**gerados a partir de suas ações reflexivas.** Assim, o pensamento reflexivo constituiu-se um aspecto fundamental para a movimentação subjetiva de Augusto, por dinamizar novas produções subjetivas na ação de aprender. Os indicadores citados permitiram-nos fundamentar a hipótese de que **da configuração subjetiva de aprender criativamente em Augusto, participam sentidos subjetivos oriundos de sua trajetória de vida, expressos nas reflexões sobre si e sobre o mundo em sua volta.**

#### **4.2.2.2 Sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma Barcelona configurados na ação de aprender criativamente**

Integram-se à configuração subjetiva da ação do aprender criativamente em Augusto, sentidos subjetivos produzidos no curso de sua experiência de aprendizagem na turma Barcelona. Para essa compreensão e na intenção de atender o foco deste trabalho, tomamos como norteadores cada um dos aspectos que identificamos como expressões da subjetividade social da turma Barcelona, numa tentativa de analisar sua expressividade (ou não) por Augusto. Desta feita, foi possível estabelecer articulações entre a subjetividade social da sala de aula e sentidos subjetivos produzidos por ele na experiência de aprendizagem na turma Barcelona, além dos sistemas relacionais aí também envolvidos. Nas páginas a seguir, apresentaremos tal construção.

##### a) Descontentamento com condições infraestruturais do *Campus X*

Ao decorrer da investigação, consonante à turma Barcelona em relação às condições infraestruturais do *Campus X*, Augusto também apresentou suas lamúrias, expressões de seu descontentamento. Retomamos alguns de seus registros a esse respeito:

**Augusto:** Espaço Físico. Não tem paletes e espaço de convivência. Não há fauna e flora. (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

**Augusto:** Eu faria mudanças na estrutura física do *Campus*. (Atividade 3 – Proposição de situação imaginária)

Em contrapartida, diferente dos colegas nas discussões em sala de aula, Augusto não apresentava tantas queixas. Ele era um dos estudantes que frequentava o *Campus* diuturnamente e, em sua crônica, pareceu-nos apresentar as dificuldades

infraestruturais como aspecto de caráter secundário se comparado aos benefícios possibilitados a ele pela instituição. Vejamos:

**Augusto:** O Instituto Federal. Parece fácil falar sobre aquela gaiola em que estudo, com suas salas à lá hospício, aquele ambiente claustrofóbico, fechado, quente. Todavia não é sobre o lado ruim que falarei hoje. Não. Bastam as desavenças, o lado dark, os aspectos negativos e problemas que encaramos todos os dias. Devo muito ao instituto. Minha vida seria a mesma em outro ambiente? Seria. Quiçá já nem estaria aqui. [...] Antes de me lançar ao texto, quero definir o que o Instituto é em minha vida em uma palavra: descobertas. (Livro Digital- Crônica: O IFB.)

Esse trecho de escrita de Augusto foi indicador **de que as condições infraestruturais não eram configuradas subjetivamente por ele como ameaça.**

Ainda nessa crônica, nos apresentou motivos pelos quais o mantiveram no curso:

O que aconteceu depois: Gostei do curso, da turma e dos diálogos com professores. Entretanto, refletindo melhor, fiquei por outro motivo maior: eu estava descobrindo-me, eu não queria ser aquele ser frágil, tímido, quieto, que mal abria a boca, não queria ser uma pessoa presa e fechada em si, mesmo tendo um vulcão em erupção dentro do corpo. Um garotinho reprimido pelos pais, um resumo de quem era. Por trás de toda a frieza e dureza, havia um animal acuado e que queria afeto. Os amigos que fiz, os colegas de classe, os professores e funcionários que me mostraram tantos problemas que eu tinha. Aos poucos, aprendi a lidar comigo. (Livro Digital- Crônica: O IFB.)

Esse trecho nos permitiu elaborar o indicador **de uma produção subjetiva muito atrelada à valoração do diálogo.** Essa valoração está condicionada ao posicionamento de Augusto como sujeito. O desenvolvimento de vínculos relacionais no espaço institucional do *Campus X* consistiu em parte dos esforços empreendidos por ele para a superação de limitações. Desse modo, temos no caso de Augusto, sentidos subjetivos expressos no vínculo com pessoas com as quais ele aprende e no seu valor como pessoa. Isso também permitiu-nos dizer que Augusto se posiciona a partir das suas necessidades e o outro não perde seu valor, mas a sua relação com o outro pauta-se pelas suas necessidades e sentidos subjetivos que surgem nessa relação. Vejamos mais um trecho contributivo para essas interpretações:

As risadas, as trocas de experiências, saídas, festas estão na parede [refere-se à parede da sala de aula]. E eu de punk? Eu com gel? Eu com moicano? Loucura. Estou mais aberto. Não gosto de falar de mim e das minhas transformações. O outro observa melhor, vê diferenças que passam despercebidas por mim. Analisando agora, ainda tenho dificuldade em dizer quem sou. Um dia ainda supero. Tudo isso só foi possível porque decidi ir, encarar, e graças ao IFB. Ainda tenho muitas dificuldades e travas, porém agora consigo perceber e trabalhar para melhorar. (Livro Digital- Crônica: O IFB.)

Esse trecho contribuiu para interpretarmos que, na turma Barcelona, Augusto se constitui como sujeito por ser capaz de abrir campos de subjetivação alternativos em relação as suas vivências familiares conflituosas, expressos na comunicação interativa de seus novos relacionamentos. Nesse sentido temos **um indicador da relevância dos amigos na configuração da aprendizagem de Augusto**. O marcante não é apenas os relacionamentos, mas a forma como ele vivencia esses relacionamentos. Vejamos um trecho de uma crônica de Augusto:

Bom, continuei sendo esta pessoa fechada, armada até o terceiro semestre. [...]. As pessoas citadas (refere-se aos colegas do grupo de amigos) me ajudaram a superar o desânimo que tive no quarto semestre, a vontade de trancar, fugir e dormir. Dormir não. Dormir vem carregado de um valor semântico diferente para mim, com sentido de morte. A hora da estrela não chegou. Está longe. (Crônica: O IFB)

Essas informações colaboraram para a interpretação de que **laços afetivos da sala de aula se converteram na produção de novos sentidos subjetivos para sua permanência no curso**. Augusto tem objetivamente o apoio nos relacionamentos afetivos, mas ele é capaz de produzir subjetivação desse apoio. O fato de um estudante ter familiares ou amigos que o apoiem não necessariamente o leva a processos de subjetivação que lhe permitem posicionar-se ativamente. Os sentidos subjetivos produzidos por Augusto nesse espaço de relação permitiram-no conhecer a si mesmo.

Essas interpretações foram indicadoras de que **os novos vínculos relacionais de Augusto desenvolvidos no Campus X, favoreciam suas condições emocionais para aprender**. Nessa direção, as relações afetivas foram pedras angulares do seu processo de construção do conhecimento, conseqüentemente do seu contentamento com a instituição educativa, Instituto Federal de Brasília (IFB). Selecionamos outro trecho de informação, contributivo nessa construção:

Viver é mesmo perigoso. A vida tem um significante e um significado que estão em conjunto e são inseparáveis, não existe um sem o outro. Já encontrou os seus? Eu já. No IFB entendi o que é a vida. Obstáculos que superamos com ajuda de pessoas próximas. (Livro Digital- Crônica: O IFB.)

Esses indicadores permitiram-nos construir a hipótese de que **o descontentamento em relação às condições infraestruturais apresentado pelo Campus, expressão da subjetividade social da turma Barcelona, não exercia forte peso nos critérios valorativos de Augusto e também não consistia**

embaraço aos seus processos de aprendizagem. O alicerce das motivações de Augusto para permanecer no *Campus X* estava nos vínculos relacionais desenvolvidos nesse espaço institucional os quais nutriam suas condições emocionais para aprender.

b) Representação do bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno

**Augusto:** Um bom professor está em constante formação. (Questionário aberto- APÊNDICE I)

**Augusto:** Trouxe alguns livros que gosto, dentre eles “Pedagogia do Oprimido”, um livro que contém o que nós buscamos aqui no curso. Fala sobre como ser um professor reflexivo, dialógico, um professor [pausa] que possa entender os alunos. Esse livro representa bem os valores do nosso curso. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Esses trechos possibilitaram interpretar que, análogo à turma Barcelona, Augusto representa o bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno, indicador de que **essa representação como expressão da subjetividade da turma é compartilhada por Augusto.**

No segundo trecho de informação é interessante como Augusto apresenta o livro “Pedagogia do Oprimido” como uma referência ao que qualifica um professor - reflexão, diálogo, busca por entender os alunos, características estas almeçadas não apenas por ele, mas pela turma; **o que reforçou o indicador destacado e permitiu-nos elaborar a hipótese de que a representação sobre o bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno era compartilhada por Augusto, porém não foi possível identificar expressões dessa participação na sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.**

c) Insegurança para o exercício docente

Na troca de mensagens instantâneas sobre estágio supervisionado entre a pesquisadora e os estudantes investigados, destacamos algumas das mensagens disparadas por Augusto:

**Augusto:** Olha profe, sobre estar desanimado com o curso, eu sei o pq. Já falei com as meninas e com minha terapeuta, eu não me vejo dando aula. As experiências que tive foram ruins e no estágio deu um problema e não sei se vou conseguir cumprir as horas que faltam (Whatsapp; 00:07, 5/11/2016)

**Augusto:** E eu fico sem ânimo, pq eu gosto do curso, de pesquisar, de ler, dos profes e colegas, mas dar aula.... Não está sendo fácil (Whatsapp; 00:07, 5/11/2016)

**Augusto:** E a única matéria que eu estou gostando neste semestre é a sua pq envolve pesquisa. As outras, que envolvem prática, são quase uma tortura. (Whatsapp; 00:11, 5/11/2016)

Essas informações expressam a frustração e insegurança de Augusto em suas experiências de estágio, o que reforçou um dos indicadores formulados no eixo de produção da subjetividade social da turma relativo à existência da presença de uma esfera sensível da vida profissional dos estudantes, numa produção de sentidos subjetivos expressos na sensação de incapacidade para o exercício docente. Por outro lado, diferente dos seus colegas, em sala de aula e nos nossos encontros individuais, Augusto mantinha-se firme no propósito do exercício docente. Vejamos:

39. *Minhas aspirações são possíveis.* (CF)

43. *Farei o possível para conseguir tudo o que quero.* (CF)

A imagem dezanove (aponta para a imagem no Mapa da Vida- **APÊNDICE J**), representa buscar novos horizontes, seria novas formas de pensar. Carreira profissional, emocional. Buscar mudanças, terras desconhecidas de mim mesmo. Penso que assim que eu terminar a graduação, ir para um mestrado [...]. Tenho a intenção de exercer a carreira de professor. É para isso que estudo. (DC 2)

**Pesquisadora:** Você pretende seguir essa linha na sua docência?

**Augusto:** Sim. Pode ser que Paulo Freire seja um pouco utópico, mas algumas das ideias que ele traz, por exemplo, sobre educação bancária e luta de classes são bem interessantes para a educação. Não sei se todas as ideias que ele propõe para uma educação libertadora daria certo, mas não custa tentar. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Eu me vejo na própria casa ou apartamento, com minhas coisas arrumadas, um computador sobre a mesa organizando uma viagem para a Austrália, enquanto isso, meus amigos estão na sala, cantando no karaokê, rindo. Depois vamos a mesa comer e relembrar do passado, do que vivemos, falar das nossas vidas atuais. Quando vão as suas casas, começo a planejar a aula do dia seguinte, ou preparando alguma coisa para o trabalho de amanhã. Então lembro que preciso colocar a gasolina no carro e marcar uma revisão completa. Por último, dou uma última revisão da minha tese de doutorado que vou defender no fim do mês. (TEM)

Tem o que espero depois do curso, viajar, dar aula, ter novos relacionamentos, trilhar novos caminhos, ter dinheiro. O sol porque representa o que nós somos, nossa essência, nosso ego e aqui no curso seria como se eu tivesse [pausa] descobrindo o meu sol. (Sophia: Você quer brilhar. Risos) (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

Algo importante nas frases 39 “*Minhas aspirações são possíveis*” e 43 “*Farei o possível para conseguir tudo o que quero*” é a expressão de convicção de Augusto para a realização de suas aspirações. Os outros trechos expressam, dentre outros aspectos, um alvo desejado: seguir carreira docente. Assim, diferente da dúvida que seus colegas tinham sobre exercer a docência, Augusto mostrava-se determinado e com intensa orientação nessa direção.

Foi interessante identificar que nas conversas instantâneas, o espaço de diálogo estabelecido pela pesquisadora e os investigados permitiu a Augusto se expressar diferente da sala de aula. Esse posicionamento contraditório foi indicador **de como a insegurança para o exercício docente (expressão da subjetividade social da turma Barcelona) era compartilhada por Augusto na situação do estágio, porém não limitava seu desejo de exercer a profissão.** As dificuldades enfrentadas por ele não anularam suas expectativas. Reafirmar suas intenções pela carreira docente em sala de aula consistiu no **indicador de sua determinação para entregar-se aos desafios da profissão.** Essa determinação era integrada à configuração subjetiva da ação do aprender no contexto da sala de aula; constituindo processo de motivação para reorganização de seu comportamento e de sua postura como aprendiz.

Vejamos um trecho contributivo para nossas construções:

Aquela selva que tanto arrepiava e assustava, passou a ser um lugar agradável onde nos sentíamos seguros, aprendíamos mais que um conteúdo sobre como dar uma aula maravilhosa que transformaria a vida de milhares de estudantes. Aprendíamos sobre a convivência com o outro. Aprendemos com nós mesmos a conviver, a ouvir, a pedir conselhos, a abraçar, a levar porradas e elogios. Até o terceiro semestre, assim era. Diria que foi uma quebra de barreiras velhas e inúteis que só me paravam. Foi isso. [...] Fui expulso de casa pelos meus pais. Então eu me sentia seguro na sala de aula. (Redação: “Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB”)

Essas informações permitiram elaborar um **indicador referente à forma singular com que Augusto subjetivou a turma Barcelona: inicialmente marcada por temores e anseios e, posteriormente, pela familiaridade e segurança.** No nosso entendimento, a sala de aula da turma Barcelona era um espaço social no qual Augusto expressava confiança e tranquilidade para assumir os desafios profissionais.

A articulação entre os indicadores permitiu-nos fundamentar a hipótese de que **a insegurança para o exercício docente (expressão da subjetividade social**



da turma Barcelona) era compartilhada por Augusto na situação do estágio, porém na turma Barcelona, ele conseguia produzir sentidos subjetivos expressos na segurança os quais proporcionavam-lhe enfrentar a sensação de incapacidade para o exercício da profissão docente.

d) Valorização de atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino

Na condição de docente da turma, solicitei aos estudantes analisarem um quadro síntese de tendências pedagógicas liberais e progressistas. Um grupo, composto por Laila, Jesicka e Renata, realizou a análise do quadro, sobressaltando aspectos qualitativos das tendências e elaborou uma nova tendência pedagógica denominada “Tendência Humanística Revolucionária”. Nessa mesma circunstância, Augusto afirmou a necessidade de banir a vertente tradicional sobre o papel do professor, comentando as dificuldades, porém a existência de possibilidades. Em ambos os posicionamentos, as tendências pedagógicas com viés tradicional foram contestadas, o que **indicou uma resistência às tendências pedagógicas com viés tradicional e, implicitamente, às formas tradicionais de ensino que colocam o estudante no lugar de passividade.**

Em outra ocasião, como já mencionado, Augusto foi um dos estudantes da turma Barcelona que tomou a iniciativa de procurar a coordenação do curso para apoiá-lo na realização de uma proposta interventiva de caráter extracurricular (Projeto de extensão “Roda de Conversa”) que poderia contribuir para melhorar a satisfação dos estudantes com o curso. Interpretamos a participação de Augusto na elaboração do Projeto como indicadora de **sua produção de sentidos subjetivos expressa no valor que confere a essas atividades e também indicadora de uma orientação intencional para ações protagonistas.**

Semelhante aos colegas, Augusto deleitava-se nas atividades extracurriculares. Vejamos um trecho de nossas interlocuções:

**Augusto:** Esqueci de trazer as fotos do dia dos mortos.

**Pesquisadora:** Por que foram significativas?

**Augusto:** Porque saiu da mesmice. Foi algo diferente. Aquele dia eu voltei pra casa todo maquiado. Quando passei pelas pessoas no ônibus, percebi o olhar de assustadas. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Esse trecho nos indica **a satisfação de Augusto em sair da rotina da sala de aula e se envolver nas atividades extracurriculares, por permitirem-no novas**

**experiências de aprendizagem.** Ainda nessa linha de construção, vejamos alguns de seus depoimentos:

**Rafael:** e esse avião?

**Augusto:** Esse avião representa minhas viagens. Quero viajar para a Austrália e Espanha. Desde que eu estudava inglês pensava em fazer intercâmbio. Fiz inglês três anos no CILT<sup>13</sup>, depois eu paguei por fora. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

Quero viajar muito, para vários países, começando aqui por perto, mas ir a Nova York ou San Francisco, Austrália e Espanha. Melhorar a fluência através de intercâmbio. (Portfólio Digital de Produções Criativas)

36. *Meu maior desejo é ir para a Austrália.* (CF)

**Pesquisadora:** Nesse momento, você se sente realizado na sua escolha?

**Augusto:** Sim. É um curso que vai me dar liberdade para viajar, fazer o que eu quero e aprender muito do contexto social de um povo. Por exemplo, quando eu estiver na Espanha, estarei lidando com a língua, mas também como os espanhóis enxergam o mundo, como agem. A sociedade espanhola é muito matriarcal, diferente da brasileira. (DC 3)

Nesses depoimentos, Augusto demonstra o interesse por viajar para vários países, realizar intercâmbios, numa perspectiva futura. Suas expectativas ultrapassam as condições materiais atuais, porém demonstrou-se muito determinado em direção às suas metas e aos seus objetivos. Desejar aprimorar a fluência da língua, além de conhecer diferentes culturas, inclui o seu prazer pela aprendizagem e constituíram-se indicadores de sua **abertura para novas descobertas, produção subjetiva muito relacionada aos interesses por novas aprendizagens.** Essas interpretações também puderam ser reafirmadas nos seguintes trechos de informações:

**Aprender é mais fácil quando** estou aberto a novas visões do mundo (Questionário aberto- **APÊNDICE I**; Questão 7, letra e)

Eu gostei de dois trechos: “Como se cada nova descoberta tivesse suas seduções” e “Tirar proveito das novidades que a vida me traz”. É como se cada dia tivesse uma nova descoberta, algo sempre novo que você descobre. Por exemplo, alguma aventura ou então algo que passa despercebido durante muito tempo e que você se abre para o novo e descobre algo bom, algo que te faz bem, algo que muda você e é bom tirar proveito disso porque muitas vezes nem sabemos quanto tempo pode durar esse sentimento de novidade, algo bom que pode estar acontecendo com você. Então seria aproveitar esse momento das novas descobertas que fazem bem. (Tertúlia Dialógica “Tipo de Olhar”)

Outro aspecto interessante é o ingresso de Augusto no curso de licenciatura em Letras/Espanhol ter sido um caso excepcional por ainda ser menor de dezoito

---

<sup>13</sup> CILT (Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga)

anos. Sentia-se constrangido por, inicialmente, ser necessário apresentar termo de autorização de seus pais para participar das saídas de campo. Chegou a escrever uma crônica intitulada “A autorização” sobre essa situação. Vejamos alguns dos trechos de sua crônica:

Passei dois semestres sendo o caçulinha da turma. Acho que até hoje sou o caçulinha do curso. [...]

Olhei meio espantado por causa da palavra autorização. Pensava que não seria necessário, ainda mais no ensino superior. [...].

Assim que ficou pronta, dei-a a minha mãe, que preencheu e ainda fez piadas sobre a autorização. No dia da visita, também fizeram piadas no ônibus, como que eu precisava de autorização, segurem a mão dele, cuidado para nenhum animal te pegar. Mas a visita foi muito boa. [...]

E esta memória sempre volta a minha mente, lembrando-me como sou novo, precoce até demais. Uma autorização. Alguns meses nos afastam da “maioridade” e “independência”. Idiotice. Entretanto, manda quem pode, obedece quem tem juízo. Idade não tem nada a ver com maturidade.

Apesar da aparência e da pouca idade, não quer dizer que não seja capaz de fazer um curso superior, de responder pelos meus atos e ir a uma visita técnica no zoológico. [...]

Poderíamos rever esse conceito. Alguns paradigmas são difíceis de serem quebrados. Afinal, quem diz ter dezessete anos não é capaz de responder pelos seus atos? De onde veio? Para onde vai um pensamento que, de certo modo, está mais mofado que parede em época de chuva? Penso que, mostrando que posso, já estou, de alguma maneira, mudando o pensamento da sociedade. De um pequeno grupo, entretanto, posso mudar o pensamento de todos? Só o tempo dirá se é possível. Sempre os anos nos afastam de tantas coisas da nossa vida, sempre os anos colocando limitações e pré-conceitos. Chegará o tempo que o tempo não me dirá que sou novo demais, e, sim, que estou velho demais. Vou aproveitar enquanto esse tempo não chega.

Nesses trechos, interpretamos que Augusto sente-se incomodado com a necessidade de pedir autorização à sua mãe para a saída de campo e apresenta várias questões sobre a relação entre idade e independência. No curso de licenciatura, Augusto inquieta-se por afirmar o seu lugar, a despeito da sua idade. Com efeito, a pretensa oposição à solicitação da autorização e os diversos questionamentos apresentados foram **indicadores de sua independência do outro**. Na sua trajetória de vida, interpretamos organizarem-se sentidos subjetivos na relação com o outro que contrastam com a autonomia e independência e, no curso de licenciatura o processo de independência de Augusto também se integrava à configuração subjetiva da ação do aprender.

A independência, configurada na sua trajetória de vida e no curso de licenciatura, participava de processos diversos de motivação para o estudo e aprendizagem, de organização de seu comportamento e de sua postura como aprendiz. Interpretamos ainda que a participação dessa produção subjetiva da

independência para o aprender em Augusto no contexto do curso ganha relevância na sua valorização de atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino.

Um aspecto reforçador de nossas interpretações foi que a independência do outro em seu percurso de aprendizagem efetivava-se nas ações ou atividades nas quais deixava de recorrer ao apoio dos professores. Em nossas conversas, Augusto expressou: *“É que na sala de aula, às vezes eu não entendo, mas me esforço para refletir e deixo perguntas para depois.”* (Dinâmica Conversacional 3). Além disso, no estudo e realização de trabalhos, de modo geral, Augusto sentia-se responsável por sua aprendizagem. Não se limitava às instruções dos professores e nem mesmo à aprendizagem em sala de aula. Continuava pesquisando e aprendendo independente de ter que apresentar um trabalho acadêmico proposto pelo professor.

Desse modo, podemos compreender o quanto a subjetividade individual de Augusto se constituiu pela reconfiguração subjetiva a partir da produção de novos sentidos subjetivos ao ver-se capaz de buscar, realizar as atividades sem dependência do outro. Isso ficou expresso em outro de seus depoimentos: *“Por último, trouxe o “The Bell Jar”, redoma de vidro, onde eu busquei mais o meu eu e isso ocorreu aqui no IFB, na graduação. Busquei tentar entender como eu realmente sou. Essa foi uma leitura independente.”* (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso). Nessa independência em relação aos professores, Augusto atuava de forma investigativa. Explorava a leitura e ousava nas produções escritas. Vejamos alguns trechos:

A frase vinte e um (Mapa da Vida- **APÊNDICE J**), “quando a liberdade é amiga da criatividade”, sinto liberdade na hora de escrever ou de buscar soluções para os problemas da vida. [...] Quando vou escrever é como se estivesse liberando uma carga negativa presa. Os melhores textos que eu escrevo é quando não estou bem. É quando estou me questionando muito. É quando acho que estou mal. E aí vem uma enxurrada. Seria uma válvula de escape. São textos que acho até um pouco violentos. (DC2)

**Pesquisadora:** Com quem você gosta de estudar?

**Augusto:** comigo. Debater envolve outras pessoas, mas estudar, ler é comigo. (DC 4)

Eu também trouxe o “Doce cuentos peregrinos” que lemos em Literatura. Gostei por ajudar na prática de leitura de língua espanhola e tem dois contos que me chamou atenção. Um deles foi María dos Prazeres e o último “El rastro de tu sangre em la nieve”. Em María dos Prazeres, a cena que ela vai ao cemitério e ensina o cachorro a chorar em cima da sua lápide, tudo isso ficou muito marcante na minha mente. (Madu sorri). Achei algo muito bucólico, tocante. Não é algo normal uma mulher idosa prever sua morte e

trata de comprar o caixão na funerária, escolher a cova que irá ficar e ainda levar o cachorro para ensinar a chorar na lápide. O conto “El rastro de tu sangre em la nieve” foi algo bem bizarro em que uma mulher grávida cortou o dedo e morreu de hemorragia. Os médicos não conseguiram estancar o sangramento. Trouxe ainda outro livro, “Fonética e Fonologia do Português” que é uma das matérias que mais gosto de estudar aqui na graduação. Ele tem um texto teórico e depois apresenta exercícios. (Atividade 5- Lembranças marcantes durante o curso)

Essas informações contribuíram para elaborar o indicador de que havia **produções subjetivas historicamente constituídas na aprendizagem de Augusto, relacionadas à autodeterminação para ler e escrever**. A leitura e escrita faziam parte de sua dimensão proativa ao assumir a aprendizagem como um processo que dependia de suas ações. Pressupomos que tais produções subjetivas estavam relacionadas a recursos subjetivos constituídos na trajetória de vida, dos quais podemos citar: capacidade de imersão nas atividades de leitura e produções escritas e relação com o outro que contrasta com sua autonomia e independência. Com efeito, essas interpretações são indicadoras de uma **independência intelectual de Augusto para aprender**, processo integrado à sua autonomia, recursos subjetivos importantes para a expressão da criatividade na aprendizagem.

Mitjans Martínez sugere que elementos psicológicos comumente associados ao comportamento criativo, tais como independência, flexibilidade, autoconfiança, motivação, entre outros, não consistem traços universais, mas formações complexas que se constituem por configurações subjetivas individualizadas no sujeito que cria. De forma a apontar tais elementos psicológicos como formações subjetivas singulares do indivíduo, a autora denomina-os como indicadores funcionais da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Ainda nessa linha de construção, algo que nos chamou atenção foi o reconhecimento de Augusto por suas habilidades intelectuais, as quais o distinguiam de seus colegas. Ele apresentava facilidade em conteúdos considerados difíceis pela turma. Vejamos um de seus depoimentos:

Não me sinto uma pessoa normal. Fiquei até discutindo com uma psicóloga o que é normal e o que não é. Que não há normalidade. Mas o fato é que me sinto deslocado. Como se todos fossem numa reta e eu preferisse as curvas. Aos 17 anos por exemplo, meus colegas pensavam em namorar, já eu preferia estudar. Nunca encontrei pessoas parecidas comigo. Os gostos musicais mais antigos, assuntos que envolvem teorias. (DC4)

Nesse trecho, Augusto se reconhece em termos de características que o diferenciam, embora não se sinta bem quando essas características são realçadas.

Isso teve a ver com a articulação da igualdade e da diferença, ou seja, estão implícitas as relações de inclusão e exclusão, que acreditamos serem significativas para Augusto, dentre outros motivos, pelas suas experiências escolares e com a família. Compreendemos que suas vivências do passado, subjetivadas como o *bullying* que sofreu na escola por ser considerado superdotado, aliadas às experiências de rompimento com seus pais, podem ter se constituído importantes para a tentativa de manutenção de bons relacionamentos de Augusto na sua turma. Essa interpretação se alinhou ao temor de Augusto no início do curso. Vejamos um trecho de sua redação:

Quando cheguei ao IFB, era uma selva cheia de animais ferozes. Com 16 anos no ensino superior, era normal, ainda mais sendo tímido, quieto, reservado e que não fala tanto sobre a vida pessoal para qualquer pessoa. Hoje em dia ainda sou assim, mas quem me viu naquela época e agora, sabe como me modifiquei, e a sala ajudou. Pensamos que os outros são animais ferozes, entretanto, nunca nos havíamos visto no espelho. Depois que sim, o outro é que nem você. Também tem problemas, inseguranças e travas. São seres humanos, são características inatas a todos nós. E trabalhamos em conjunto com o intuito de melhorarmos. E ajudou demasiadamente. (Redação “Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB”)

Esse trecho contribuiu para interpretamos haver novas produções subjetivas associadas à idade e historicidade de superdotação como possibilidades tênues de sua diferenciação dos outros. Compreendemos que aquilo que o faz sentir diferente, incomoda-o, porém, ao mesmo tempo, é motivo de satisfação e orgulho para ele. Interpretamos ainda que a tensão emocional por ser considerado de menor idade e superdotado constitui um momento de produção subjetiva relacionado a sentidos subjetivos expressos no desafio de provar-se capaz a si e ao outro. Esta produção é perpassada por sentimentos contraditórios de medo, expressos ao mesmo tempo em sentimentos de autoconfiança e de satisfação.

É importante retomar que na trajetória de vida de Augusto, a relação com o outro contrasta-se com sua autonomia e independência. Participando dessa produção subjetiva tênue, no curso da pesquisa, pareceu-nos que a aproximação e suporte de um grupo de colegas e de um servidor técnico que atuava na biblioteca ganhou relevância para Augusto, pois à medida em que liam suas produções escritas, possibilitavam-lhe alimentar novas produções subjetivas relacionadas à capacidade de imersão nas produções escritas e ao reconhecimento social de seu desempenho; expressões subjetivas que também apareceram na sua trajetória de vida. Vejamos

dois de seus depoimentos:

**P:** Vc já os mostrou para alguém?

**A:** [...] Hoje em dia tenho dois cadernos. Levo eles na mochila, estou com eles em todo lugar assim como meu pendrive. Quem lê meus escritos são 4 pessoas. Eu escrevo e as vezes compartilho pra Madu, Jana, não, Jana não. Pra Ana, Renata e o servidor T. da biblioteca.

**P:** Por que essas pessoas?

**A:** Estão mais próximas. (DC 2)

Quem não me conhece deve pensar: O que esse suicida está escrevendo? O que a família pensa sobre, por quê diabos não fazem alguma merda com ele? Eles por um acaso leem? Respostas: Tchau, cada um se sente tocado pela *literatura* que lê. Minha família tem que pensar nada não sou eles, penso diferente, aceite. Porque eles nem tem noção do que escrevo e de como realmente me sinto, salvo sete pessoas da graduação. Ler, claaaaaaro que leem, divulgo minhas preciosidades a todos, são fãs número um, maravilhoso, não é mesmo?

[...] Terminamos por hoje. A cena final: O público jogando rosas a mim no palco e me aplaudindo por aguentar tudo que tenho passado. Sou um astro. Sou guerreiro. Sou reconhecido pelo que tento viver, esta realidade nua e crua. Cruel. Um dia encontramos o amor e tudo muda, o mundo estará tão perfumado quanto as rosas que estão no palco. (Redação: Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB)

Essas informações permitiram-nos elaborar o indicador **do reconhecimento social como aspecto de aceitação na produção subjetiva de Augusto**, consistindo também em indicador relacionado ao anterior. Em Augusto, tanto havia um nítido desejo de demarcar seu espaço, fundamentado na consciência de si e das adversidades de um mundo competitivo, como estabelecer vínculo próximo com outras pessoas na possibilidade de conquistar aceitação, atenção, suporte e afirmação de sua capacidade.

Compreendemos que, posterior ao seu afastamento dos pais, Augusto conseguiu mobilizar-se socialmente para afirmar seu protagonismo em parceria com os colegas. O fato de produzir textos originais e mostrar primeiramente para seus colegas e também de organizar momentos para fotografar lugares inusitados junto a eles conferia a Augusto um envolvimento e novas expressões subjetivas associadas ao reconhecimento social, numa orientação para novas oportunidades de aprendizagem. Isso promovia o desenvolvimento de sua liberdade de expressão, de entrega à experiência de escrever de forma mais despreocupada, se comparado às suas experiências anteriores.

Ele integrou vários projetos de extensão, apresentou trabalhos em eventos acadêmicos dentro e fora do Distrito Federal e chegou a ser representante de sala

com o objetivo de lutar por avanços acadêmicos. Toda essa mobilização social relacionou-se à produção subjetiva constituinte da configuração subjetiva da ação do aprender nesse estudante. Algo também favorecedor em todo esse processo foi a atenção e o interesse dos colegas por ler suas produções escritas, além do envolvimento dos colegas junto a ele nas propostas de atividades extracurriculares. Portanto, sua participação em atividades extracurriculares tornou-se fundamental.

Tais indicadores, em suas articulações, permitiram a construção da **hipótese de que a valorização de atividades extracurriculares em detrimento de formas tradicionais de ensino, expressões da subjetividade social da turma Barcelona, também eram expressões de Augusto no valor conferido às atividades extracurriculares e uma orientação intencional para ações protagonistas.**

Sentidos subjetivos diversos, entre eles os produzidos em articulação com essa expressão da subjetividade social da turma, participam de sua configuração subjetiva de aprender criativamente ao produzir:

- *resistência às tendências pedagógicas com viés tradicional e, implicitamente, às formas tradicionais de ensino que colocam o estudante no lugar de passivo;*
- *satisfação em sair da rotina da sala de aula e se envolver nas atividades extracurriculares, por permitirem-no novas experiências de aprendizagem;*
- *abertura para novas descobertas, produção subjetiva muito relacionada aos interesses por novas aprendizagens;*
- *independência intelectual para aprender;*
- *aceitação pelo reconhecimento social.*

e) Abertura para o debate de ideias:

Em um de nossos instrumentos, Augusto expressou representações da turma associadas ao diálogo:

**Augusto:** Esse desenho aqui representa a nossa sala de aula num formato que lembra o diálogo. (Atividade 1- Ilustração do curso de licenciatura)

Em outra situação, posicionou-se tendenciosamente favorável ao diálogo em suas pretensões pedagógicas na futura atuação como professor:

**Augusto:** Na ação pedagógica, deixar de lado o behaviorismo e a educação tecnicista e trazer as ideias libertadoras de Freire, a educação dialógica. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)



Essas informações colaboraram para a interpretação e conseqüente **indicador de como o diálogo na turma Barcelona era vivo nos processos de subjetivação de Augusto**. O caso desse estudante ainda nos traz reflexões sobre como a qualidade do diálogo fundamenta representações da sala de aula e impactam a formação do aprendiz, orientado por uma emocionalidade na qual os processos de comunicação são essenciais como possibilidades de produções subjetivas alternativas às dominantes.

Do nosso ponto de vista, os diálogos na turma Barcelona caracterizavam-se marcadamente pelos debates. Eram nos momentos de debate nos quais manifestava-se a abertura da turma Barcelona para a troca de ideias, uma expressão de sua subjetividade social e, em um dos que presenciamos, Augusto apresentou uma posição contrária e audaciosa em relação aos argumentos apresentados por suas colegas. Ocorreu numa calorosa discussão a respeito do feminismo versus machismo durante a apresentação de trabalho sobre curiosidades do idioma e sexismo da língua, conduzida pelas estudantes Jéssica e Laila. Vários foram os argumentos contra a cultura machista que concebe o feminino como débil e fraco; especialmente desenvolvidos por Frida, ativista em movimentos feministas.

A discussão tendia para a defesa do lado feminista. Em oposição aos comentários apresentados, Augusto não se inibiu ao defender a necessidade da mulher se posicionar como sujeito da situação, dando menos foco à vitimização. Apontou preceitos e discordâncias de ambos os movimentos. Afirmou ter sua própria visão a respeito da igualdade entre homens e mulheres, não sendo obrigado a tomar um lado dessa guerra de opiniões contra um e outro. Dessa maneira, posicionou-se criticamente e trouxe novas perspectivas sobre o assunto.

Ele foi desafiado pelas colegas a apresentar possibilidades nas quais as mulheres possam se tornar sujeito e uma de suas sugestões apontou para a possibilidade dos movimentos feministas tentarem atingir as camadas menos favorecidas. Nesse episódio, Augusto apresentou alternativas com dependência de um trabalho coletivo, levando em consideração aspectos históricos e culturais intrínsecos ao assunto discutido. Essa situação nos abriu caminhos para interpretar que vários dos debates na turma constituíram-se em oportunidades nas quais Augusto, intencionalmente, mudava o rumo das discussões com a exposição de novas perspectivas críticas e era desafiado a gerar hipóteses explicativas sobre os temas.

Tais interpretações permitiram elaborar o indicador **de que, no caso de Augusto, o debate favorecia posturas audaciosas e geração de novas ideias para solucionar problemáticas**. Interpretamos ainda que o tom de crítica, expresso por ele, consistiu em indicador da sua **desconfiança por extremismos relacionados à crítica e confrontação com o dado**. Um reforçador desse indicador foi expresso num desentranhamento poético (assim designado pela professora Paula), construído por Augusto e uma sentença completada por ele no questionário aberto:

**Sou**

Eu sou.

Divirjo de todo mundo.

Não sei.

Desconfio de muita coisa.

**Augusto**

**Um bom aluno** tem que contestar o que se passa ao seu redor sempre que possível (Questionário aberto- **APÊNDICE I**)

Nessas informações, tanto a sua autopercepção como pessoa divergente e desconfiada, assim como a consideração do bom aluno como questionador ou contestador, são favorecedores de sentidos subjetivos relacionados à crítica e confrontação do dado. Além disso, consideramos que a capacidade de Augusto de se confrontar com o dado era constituída em meio à uma produção subjetiva expressa pela audácia nas situações de debate, como também por seu silêncio nas aulas da professora Paula.

Torna-se necessário esclarecer que, na sala de aula, Augusto demonstrava-se uma pessoa acuada, porém atenta e esforçada para a realização das diversas atividades. Dotado de motivação baseada em sólida independência e autonomia, esforçava-se volitivamente nos estudos propostos pelos professores e naqueles que propunha a si. Entretanto, existia uma margem de inconformismo de Augusto, especialmente nas aulas da professora Paula. Suas aulas eram marcadas pelo compartilhamento de trechos de um livro (com realização de leitura prévia extraclasse) e o estabelecimento de relações às vidas dos participantes no que se refere à lembranças de experiências.

Era por meio do silêncio que Augusto manifestava resistência à forma arbitrária como a professora conduzia as participações em sala de aula. Em nossas observações, não participava dos diálogos propostos e fazia várias expressões de

desdém ao solicitado pela professora, expressando um posicionamento próprio, mesmo havendo envolvimento dos seus colegas.

A participação oral de Augusto nas aulas da professora era cada vez mais escassa. Ela demonstrava incômodo com o silêncio do estudante e as colegas justificavam-no, dizendo não apreciar o livro selecionado como orientador das atividades. Nas nossas conversas, quando Augusto falava da professora, demonstrava insatisfação por seu jeito impositivo, associando ao da sua mãe: “O jeito da professora Paula me incomoda, porque ela parece minha mãe. Tudo deve ser do gosto dela.”

Os posicionamentos de Augusto permitiram elaborar o indicador de que **novos sentidos subjetivos são expressos na resistência a imposições e produzidos por Augusto na sua relação com a professora Paula, sendo oriundos de sua relação com a mãe.** Interpretamos que o comportamento de Augusto nas aulas da professora Paula tem estreitas relações com produções de sentidos subjetivos com gênese no âmbito das experiências no contexto familiar e que se expressaram na forma distinta de Augusto lidar com algumas situações de aprendizagem na sala de aula. Uma delas, como visto, foi o debate. Isso exemplifica o caráter gerador das configurações subjetivas, como fontes de novos sentidos subjetivos. Segundo González Rey, as configurações subjetivas representam a forma como subjetivamente vivemos uma experiência, momento no qual são mobilizadas e expressas configurações subjetivas diversas, com gênese no contexto da ação ou em outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2011b, 2012b).

Vejam os trechos de nossas interlocuções, contributivo para essas construções:

**Augusto:** Mas, aí, veio o segundo semestre. O que eu acho que bateu e não deu certo com a Paula foi porque ela solicitou a análise de um romance, apresentei para a turma e tava dando tudo certo e logo depois ela pediu pra gente buscar fazer análise de outro romance escolhido por nós e associarmos com a teoria, ir a fundo no romance que tínhamos interesse. Eu escolhi o romance “The Catcher in the Rye”, que é de um apanhador no campo de centeio. Fiz interpretações, associações com o material teórico e na semana seguinte ela falou que já não seria um romance de nossa escolha. Ela iria usar Metamorfose de Kafka, pois com o Programa Mulheres Mil, se eu não me engano, foi um sucesso. Aí, desanimei. Fiz a análise do livro que ela pediu, mas não com a mesma motivação. Lembro que até comprei o livro que ela solicitou na época pra poder riscar, marcar algum trecho. Daí, eu li e ela fazia tertúlia. Li o livro e ficava me perguntando o que aquilo tinha a ver comigo. Não encontrava nada. [pausa]. Lembro que nas tertúlias as pessoas diziam: “Nossa, esse livro falou muito comigo!”, “Me identifiquei tanto!”. Daí todo mundo falava e eu [pausa] ... não deu certo. [...]

(DC 3)

Nessa situação narrada por Augusto, ele se chateia quando a análise de um romance que era para ser de livre escolha passou a apenas um livro a ser analisado por toda a turma, **indicador do seu posicionamento próprio para aprender que se confrontava com imposições**. Nessa mesma situação, ainda que o grupo já tivesse acordado uma posição de participação, e a subjetividade social tendesse para a aceitação das orientações da professora, ele traz uma posição contrária e audaciosa em relação à subjetividade social instalada, o que reforça o indicador antes definido e acrescenta que **as manifestações de autoritarismo dentro da sala de aula acabaram se constituindo numa questão de enfrentamento para Augusto**. Eram nessas experiências que ele conseguia gerar um espaço próprio de subjetivação e “implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 144).

A articulação entre os indicadores, permitiu-nos elaborar a **hipótese de que, entre outros sentidos subjetivos produzidos em articulação com a subjetividade social da turma, a abertura para o debate de ideias é expressa por Augusto e participa da sua configuração subjetiva de aprender criativamente quando lhe proporciona oportunidades para o exercício da condição de sujeito aprendiz ao produzir:**

- *postura audaciosa e geração de novas ideias para solucionar problemáticas.*
- *desconfiança por extremismos com produção de sentidos subjetivos relacionados à crítica e confrontação do dado;*
- *posicionamento próprio para aprender que se confronta com imposições;*
- *enfrentamento às manifestações de autoritarismo.*

f) Temor e oposição à prova como avaliação do desempenho:

Algo que nos chamou atenção ao decorrer de nossa investigação é que Augusto realizava atividades solicitadas pelos professores de maneira independente, com objetivos e em tempos diferentes. O tempo de sua leitura da obra utilizada nas aulas da professora Paula, por exemplo, perdurou até o final das férias daquele período letivo. Nas redes sociais, ele expressou: “*Depois de quase três meses de leitura e passar por um fio em literatura brasileira (abafa), eu consegui terminar o Grande Sertão: Veredas!*”. Essa fala expressa como Augusto tomou a atividade como

um desafio para si e não estava preocupado em cumprir a leitura dessa obra dentro do período estipulado, nem mesmo com a nota, indicador **de um comprometimento com sua aprendizagem.**

Ao decorrer da pesquisa não foi possível identificar incômodo de Augusto na realização da prova como forma de avaliação do desempenho. Diferente de seus colegas que expressavam temor e manifestavam oposição à prova, Augusto lidava com a prova como atividade rotineira, **indicador de que subjetivava a prova como instrumento avaliativo a serviço da regulação da aprendizagem, para além de um papel apenas classificatório de aprovação ou reprovação.** Indicador esse, muito relacionado ao indicador anterior referente ao comprometimento com sua aprendizagem.

No questionário aberto, ao aprofundarmos nossas construções a respeito de avaliação, utilizamos um item com complemento de sentenças nas quais Augusto expressou reconhecer a relevância da avaliação:

- a) **Gosto quando sou avaliado (a)** Sim, é importante para o desenvolvimento pessoal e profissional.
- b) **Considero que avaliar** seja necessário.

Essas afirmações de Augusto foram **indicadoras da relevância atribuída por ele à avaliação pelas contribuições ao desenvolvimento humano.** Em contrapartida, como visto no item anterior, incomodava-se com imposições, sendo algumas delas associadas a esses processos avaliativos. Ao falar da avaliação final de sua disciplina, a professora Paula propôs à turma uma apresentação científico-artística. Cada estudante pôde contribuir com alguma sugestão para a montagem de uma encenação a respeito do livro lido e discutido ao decorrer do semestre. A turma envolveu-se na atividade, com exceção de Augusto, que preferiu realizar uma atividade textual. Numa mensagem instantânea, ao discorrer sobre os motivos pelos quais não participou da avaliação final proposta pela professora Paula, possibilitou-nos agregar informações para essa construção:

Foram alguns motivos, dois mais precisamente. O principal foi a própria professora. Ela é tranquila, ótima professora, simpática e tudo mais, só que ela parece com a minha mãe, tudo tem que ser do jeito que ela quer, devemos fazer segundo os seus passos [...]. Quem não fala é uma perda para o grupo", e os olhares para mim. Nem sempre a obra vai te dizer algo, vai ter um significado na sua vida.

Essa fala reforça o já foi construído no item anterior no que diz respeito à resistência de Augusto às imposições. As tensões constitutivas da relação de Augusto com a professora Paula estavam relacionadas a uma resistência a imposições (oriunda de sua relação com a mãe) e produzida na forma como Augusto lida com os processos avaliativos. Em nossas construções, toda essa produção subjetiva contribuía para que Augusto trilhasse caminhos alternativos para ser avaliado e isso, conseqüentemente, favorecia o desenvolvimento de um caminho próprio para aprender. Isso permitiu-nos elaborar indicadores **da determinação e autoconfiança de Augusto para desenvolver um caminho próprio de aprendizagem.**

A articulação entre os indicadores elaborados permitiu-nos construir a hipótese **de que o temor e oposição à prova como avaliação do desempenho, expressão da subjetividade social da turma, não constitui uma expressão de Augusto. Sua configuração subjetiva da ação de aprender integra sentidos subjetivos expressos em:**

- *subjetivação da prova como instrumento avaliativo a serviço da regulação da aprendizagem, para além de um papel apenas classificatório de aprovação ou reprovação.*
- *relevância atribuída por ele à avaliação pelas contribuições ao desenvolvimento humano.*

#### g) União da turma e satisfação em atividades grupais

Em nossas conversas, Augusto citava seus colegas, referindo-se a eles como amigos e até associava-os a uma família. Isso também apareceu no seu complemento de frases:

- 2. *O tempo mais feliz é quando fico com os amigos.*
- 7. *Meu maior medo é perder os amigos.*
- 79. *Meus amigos se preocupam comigo.*
- 80. *Meus colegas da faculdade são amigos.*

Além disso, no material manual elaborado por Augusto na atividade 1, de ilustração do curso de licenciatura, continha o registro da seguinte frase: “Friendship never ends”<sup>14</sup>. Em outro momento da pesquisa, realizou o seguinte registro:

Manteria o WiFi com o Face e Whatsapp liberados, manteria os professores, a união do pessoal do Campus e os cursos. (Atividade 3- Proposição de situação imaginária)

---

<sup>14</sup> “A amizade nunca acaba”.

Esse conjunto de informações contribuiu para a elaboração indicadora da **existência de uma rede de afetos tecida entre Augusto e um grupo de colegas, sistema relacional que nutria tanto a subjetividade social da turma como sua configuração subjetiva de aprender criativamente.** Madu, Jana, Renata, Ana e Rafael eram os colegas com os quais Augusto mais interagiu na realização de trabalhos grupais, o que nos permitiu dizer possuírem grande significação e emocionalidade para ele. Nas relações estabelecidas com esses colegas demonstrava alto nível de pró-sociabilidade, e a amizade emergia como um dos valores centrais presentes nessa relação, comprovando a integração de recursos cognitivos e afetivos nesse processo.

A nova integração social desse aprendiz lançou mão de novos valores e posicionamentos. Isso apareceu em publicações nas redes sociais e na nossa terceira dinâmica conversacional:

**P:** Sobre isso, algo me chamou atenção no complemento de frases: “O tempo mais feliz é sair com os amigos” (A pesquisadora fez a indicação da frase nesse instrumento). Você considera seus colegas como amigos?

**A:** Sim. A gente fala de tantas coisas. Até pessoais.

**P:** Quais são os mais próximos?

**A:** Rafael, Jana, Madu, Ana e Renata.

**P:** O que te chama atenção em cada um deles?

**A:** No Rafael é a organização. [pausa]. Na Jana, a espiritualidade. [pausa]. Madu, originalidade. [pausa]. Ana, indecisão e na Renata, o pessimismo.

**P:** Essas características te aproximam deles?

**A:** Não. O que me aproxima são os gostos que são parecidos, a confiança.

**P:** Quais são os gostos?

**A:** As séries que nós assistimos, o interesse pela língua, pela cultura, questões políticas, esoterismo.

**P:** Como são suas conversas?

**A:** Às vezes eu pergunto e aí, nós começamos a dialogar ou então eles vêm atrás, de vez em quando. Por exemplo, a Madu e a Jana, de vez em quando pedem para tirar tarot.

**P:** Você tira?

**A:** sinalizou positivamente com a cabeça e sorrindo disse: \_\_\_ Só sou um amador, não é uma análise profunda.

**P:** Essa análise é baseada em quê?

**A:** Uso um livrinho e também pesquiso na internet. Pesquiso sobre as cartas, o que simbolizam e tento fazer as conexões com as cartas que eles tiram. Geralmente, me procuram em algum momento que preciso. Teve uma vez que a Jana ficou três dias pensativa.

[...]

**P:** Quando você se sente muito alegre?

**A:** demorou para responder: \_\_\_ Quando [pausa] encontro com os amigos, como já falei. Conversando com eles. Às vezes, por exemplo, saio com a Madu, vamos andar juntos, vou com ela no metrô ou até mesmo na biblioteca, conversar com o Luís (nome fictício). Fico feliz, conversando com eles. Saindo [pausa] tirando fotos [pausa]. **P:** Mais algum momento de alegria ou que te gera prazer?

**A:** Sair com os amigos já foi?

P: Já.

A: Só isso que me lembro agora. (DC 3)

Essa interlocução colaborou para a interpretação de que **os vínculos afetivos de Augusto com um grupo de colegas da turma Barcelona eram marcados pelo diálogo e confiança no outro**. No momento da pesquisa, Augusto tinha a sala de aula como sua casa e reconhecia a forte contribuição dos seus colegas para seus avanços pessoais, inclusive na realização de atividades grupais. Foi interessante perceber como suas publicações no *facebook* assumiram importância em sua vida e o envolviam emocionalmente por abrir possibilidades de registrar emoções, opiniões e dialogar com outras pessoas. Vejamos um trecho publicado por ele nas redes sociais:

Não costumo entrar em correntes nem brincadeiras no Face, mas gostei dessa. Ela vale para distribuir amor por aí! As primeiras cinco pessoas que comentarem "QUERO" aqui neste post receberão de mim, em algum momento de 2017, uma surpresa: pode ser um livro, um cartão, uma visita, algo feito à mão, feito em casa, um ingresso, qualquer coisa... Qualquer tipo de SURPRESA! Você não receberá nenhum aviso. Quando eu sentir que está na hora e que isso te fará feliz, você receberá! Porém, essas cinco pessoas que comentarem deverão participar da mesma forma, postando no Facebook com o mesmo compromisso de distribuir alegria e afeto por aí. Copie e cole no seu status (não compartilhe) para que a gente forme uma rede de gentilezas. Sejam mais agradáveis uns aos outros em 2017, pelo simples motivo de fazer alguém sorrir. ♡

9 verdades e 1 mentira about me (ou não)

1 - Já saí na capa do correio brasiliense

2 - Platinei meu cabelo por causa da Daenerys

3 - Adoro o meu orientador, ele é perfeito, melhor pessoa do universo

4 - Tenho contos eróticos de minha autoria guardados

5 - Vou a M norte pegar livros

6 - Todos os celulares que tive eram da Nokia

7 - Fui em algumas baladas em Recife

8 - Ganhei medalha de bronze na OBA!

9 - Já tive um dobermann canceriano extremamente carinhoso e brincalhão

10 - Perco a atenção e fico disperso facilmente

Eu iria para Westeros, Upper East Side, Nárnia e Hogwarts

Nesse trecho, há uma estreita relação de Augusto com seus amigos e, nos itens elencados por ele, uma exploração de novos horizontes, indicadora de sua abertura para novas experiências grupais. A exposição de aspectos de sua vida privada também reforçou o indicador da confiança no outro e possibilitou elaborar o indicador da **sua assunção enquanto sujeito em diálogo e uma abertura para processos de vida em que antes prevalecia barreiras para a integração social**.



Portanto, a articulação entre os indicadores aqui elaborados permitiram-nos fundamentar **a hipótese de que a união da turma e a satisfação em atividades grupais (expressões da subjetividade social da turma Barcelona), também eram expressas por Augusto e participavam da sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente enquanto sujeito em diálogo e produção de uma abertura para processos de vida em que antes prevalecia barreiras para a integração social.** Este é um exemplo de que aspectos da ordem dos sistemas relacionais articulam-se aos subjetivos para constituir a configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.

h) Acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao *Campus X*

Não era só pela convivência que aprendíamos. Passei a gostar mais ainda dos conteúdos que pesquisava. Eu me sentia seguro, era a minha única casa. Eu era aceito como era, não havia limitações e imposições. Havia, entretanto, algumas pessoas mais fáceis de conviver. A sala é a sua casa. Bom. No geral era isto. Os amigos me entenderam na época e me aconselharam. Fui parar na terapia também, e estou adorando, resolvo cada problema. Porém, ainda há muitos outros que não. Levam e demandam tempo e coragem, que me faltam agora. Um dia consigo. E outra: Nesta fase, eu mudei. Em quê? Não sei, pergunte aos meus amigos. O outro percebe mudanças melhores que você. Eles dizem que foram muitas. (Redação “Relato memorial sobre a minha trajetória na sala de aula do IFB”)

Nessa redação, quando Augusto diz ter sido aceito pela turma Barcelona, demonstra a forma singular com que o acolhimento dessa turma se manifestou em sua subjetividade individual. Articulado a essa expressão subjetiva, Augusto estava motivado a aprender mais, pesquisar mais. Ao decorrer da pesquisa, aprofundou-se nos estudos do tarô e da astrologia, pois quando conversava com os colegas sobre esses assuntos, ou até mesmo interpretava cartas, emergiam admirações por Augusto em buscar entendê-los nas suas necessidades e motivos.

Ainda nos chamou atenção os seguintes aspectos: seus pais pareciam conferir a ele expectativas diversas relacionadas ao sucesso nos estudos, ao sucesso profissional, à atitude exemplar, aos valores de responsabilidade e de correção moral, entre outros. Já seus colegas conferiam importância aos seus novos interesses (por exemplo, conhecer uma cultura diferente; cartas de tarot; fotografias de locais inusitados). Essas interpretações permitiram elaborar indicadores **de que sentidos**

**subjetivos expressavam-se nos interesses do grupo e eram, em Augusto, perpassados pela espontaneidade, liberdade de opiniões e pelas possibilidades de transcender a realidade; o que contribuiu significativamente para a emergência de criatividade em sua aprendizagem.**

A aproximação desse grupo de colegas favoreceu sua autoafirmação, configurando novas atitudes frente ao aprender, processo que fortaleceu o reconhecimento social de seu desempenho acadêmico - aspecto expresso também na sua trajetória de vida. Para a turma Barcelona, Augusto era um destacado aluno e, em sua condição de sujeito, ele assumia responsabilidade por sua aprendizagem na criação de caminhos alternativos, capazes de lhe gerar bem-estar e que lhe possibilitavam se sentir desafiado a aprender.

Outro aspecto interessante é que as produções escritas de Augusto eram valoradas por seu grupo de amigos, produzindo sentidos subjetivos expressos na autoavaliação positiva, aspecto que paulatinamente integrou sua identidade. Para González Rey (2005a), a identidade constitui-se por configurações dos sentidos subjetivos que permitem que as pessoas se reconheçam e se sintam bem sobre quem são, assim como reconhecer-se como parte de um grupo, instituição social ou projeto. Assim, consideramos que o uso da escrita por Augusto envolveu processos diversos e se constituiu em Augusto como uma expressão de sua produção subjetiva no contexto da ação do aprender na sala de aula, **indicadores do fortalecimento de sua autoavaliação positiva e sentimentos de pertencimento à turma.**

Essas interpretações permitiram-nos elaborar o indicador de **que os vínculos relacionais caracterizados pelo acolhimento de Augusto constituíram elementos de incentivo à sua criatividade**, tanto na dimensão funcional (pela criação de seus próprios caminhos de seguir aprendendo dentro e fora do contexto da sala de aula), quanto na expressão desta dimensão funcional em seu caráter instrumental (associada às novas expressões da criatividade).

**Portanto, a articulação entre os indicadores permitiu-nos hipotetizar que o acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao Campus X, expressões da subjetividade social da turma Barcelona, também expressos por Augusto, participam de sua configuração subjetiva de aprender criativamente ao produzir sentidos subjetivos expressos no fortalecimento de sua autoavaliação positiva e sentimentos de pertencimento à turma.**

i) Resistência à burocracia limitadora da ação

Tomamos alguns dos registros do questionário aberto (**APÊNDICE I**), preenchido por Augusto, que trouxeram comparações entre o *Campus X* e *Campus Y*:

Augusto: *Campus X*: Ficava perto de tudo e todos, como comércio, shopping, padaria. Servidores simpáticos, sorridentes e dispostos a ajudar. Saudades das gambiarras na biblioteca para não pegar multa. Não era burocrático, sempre descomplicavam quando precisávamos, principalmente para usar salas de aula. Psicóloga. Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou. O diretor geral. Registro acadêmico sempre resolvia. *Campus Y*: Burocracia, nós pedimos sala para reposição do estágio e não dão retorno. Ninguém sabe de nada. Desorganização. Para falar um “A” ou soltar um pum precisamos de autorização. Tratam-nos como alunos do ensino médio. Para usar livros da biblioteca dentro da mesma temos que registrar. Estagiários não podem imprimir atividades para os alunos. Falta de Xerox e houve um problema quanto à impressora que foi conseguida pelo CALESP. O tamanho distancia as pessoas. Sem festinhas. Não podemos comer dentro da sala porque vamos sujar e não sabemos limpar. Questões relacionadas a gênero e orientação sexual são ocultados e vistos como algo “sujo” (Depois explico melhor). Segundo S. (2017): “Há pessoas que não aceitam e o melhor é não expor para não chocar os futuros pais dos alunos do ensino médio e os senhores da terceira idade.” Onde fica o registro mesmo?

Augusto: *Campus X*: Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou. *Campus Y*: Sem festinhas.

Augusto: Situação de regozijo: Quando terminar o semestre. Por enquanto não tive nenhuma. Melhor: Quando acabar o IFB na minha vida.

Augusto: Lá é como se tivéssemos apoio. Como disse N. (2017): “Lá éramos prioridade, aqui somos mais um”. E apesar da estrutura física ser ruim, havia muitos lugares próximos que poderíamos sair, esvaziar a cabeça, havia um cinema perto. Lá no *Campus Y* não, se você se esgotar daquele lugar não tem para onde ir.

Augusto: *Campus Y*: O tamanho distancia as pessoas.

Augusto: *Campus X*: Festinhas. Havia união, nós nos ajudávamos. Sentia-me em casa, seguro, confortável, como se não precisasse fingir quem sou. *Campus Y*: Sem festinhas.

De maneira análoga à turma Barcelona, esses registros foram **indicadores da resistência de Augusto à burocracia limitadora da ação**. Ainda assim, outros aspectos participam dessa resistência. Como vem sendo construído, o primeiro momento da vida de Augusto foi convivendo com os pais, momento no qual se isolou socialmente. Ele sentia-se preso, limitado e impotente. Sua rotina estava

predominantemente circunscrita às paredes de seu quarto. Essa era uma característica marcante do cotidiano de Augusto, acompanhada também do desânimo. Em uma de nossas conversas ele expressou:

Às vezes sinto uma falta de motivação, desânimo. Gosto muito de ler, ver séries. Parece que perdeu a chama, a vontade vai para o ar. Daí vem o desânimo de querer fazer as coisas. A vontade de ficar dentro do quarto, só você e você [pausa]. Está sem graça, não tem um porquê de estar animado para continuar. (DC 1)

A mudança em sua organização subjetiva se desdobrou num processo de desenvolvimento de sua subjetividade com caráter autogerador, em que processos subjetivos gradualmente tornaram-se presentes nas ações de Augusto, em diversas esferas de sua vida. Isto é, esse processo não se limitou a mudanças pontuais e desconectadas de determinados aspectos de seu cotidiano, mas se articulou complexamente a diferentes processos, impulsionando mudanças voltadas para a superação de limitações dominantes em sua vida até então. Augusto conseguiu gerar recursos subjetivos para abrir outros caminhos. Selecionamos trechos de informações contributivos para essas interpretações:

Acho bom esse momento de liberdade porque consigo me organizar à minha maneira. Uma organização desorganizada. Nesse sentido é muito melhor. Posso sair e não ter problemas. No começo do ano, eu, a Jana, Madu e Renata fomos para o Karaokê e falei com minha tia que ia ficar até meia noite. Mas acabei ficando por mais tempo e ela não viu problemas. (DC 2)

Nos meus textos trago temas como a solidão, isolamento, as reflexões que faço do dia-a-dia, as observações, questionamentos sobre liberdade, sobre pensar e agir como você quer, de poder ser você mesmo. Aqui seriam barreiras, tanto dos meus pais que de alguma maneira estão presentes em mim agora, mas outros, por exemplo, de buscar a liberdade. (DC 2)

Essa daqui (aponta para a imagem 2 do Mapa da Vida- **APÊNDICE J**), escolhi por conta da legenda “insônia e ansiedade”, sou muito ansioso. As vezes quero sair, não ficar restrito a um lugar. Ou quando alguém me impõe algo para fazer fico ansioso. Sempre fui assim. Percebo também essa ansiedade quando fico com vontade de comer doce ou quando fico com vontade de correr também. (DC 2)

16. Algumas vezes eu saio sem ter um destino. (CF)

Essas informações de Augusto foram indicadoras **do seu prazer pelas vivências nas quais se sente livre**, um indicador que reforça nossa hipótese anterior sobre sua resistência a imposições. Augusto sente vontade de sair. Ficar enclausurado o incomoda. Sair, conversar com outras pessoas, conhecer novos lugares, desfrutar de “programações imprevisíveis” como denomina, são momentos

sumamente importantes para ele, tendo em vista a presença central desses momentos em suas produções subjetivas.

Várias ações marcaram as vivências de liberdade por Augusto: saídas para a exploração de diferentes lugares; registro por fotografias; debates nas redes sociais; participação de eventos acadêmicos e culturais dentro e fora do Distrito Federal; intensificação dos momentos junto aos colegas. Tais ações passaram a consumir muitas horas do seu dia. As vivências de liberdade por Augusto não eram apenas circunstanciais ou momentâneas; elas constituíram o próprio funcionamento da aprendizagem. Consistiam num processo gerador de emoções de alegria, satisfação e prazer, inseparável do caráter gerador do pensamento (GONZÁLEZ REY, 2012a). Isso era expresso nos enredos de suas produções escritas, como no trecho a seguir:

Um pássaro nasceu para ficar livre, descobrir coisas novas, ter novas experiências e o mais importante: Ser livre para voar. Voar é uma atividade essencial ao pássaro, é onde ele exerce toda a sua natureza, todo o seu potencial.

[...]

O pássaro ainda não estava satisfeito. Sabia que ainda estaria preso, e que cedo ou tarde voltaria para a sua prisão. O doce e calmo pássaro passou a ficar violento, tentava cerrar as grades com seus dentes, tentava cortar a corda presa no seu pé e a se rebelar contra os donos, desobedecendo-os. A situação acabou chegando ao limite. Os donos arrancaram o pássaro da gaiola e lançaram-no ao mundo, só pode ser suas asas e seu corpo. Agora estava livre, poderia fazer o que quisesse, como visitar o mundo e ir atrás dos seus sonhos. (Trecho extraído de um texto produzido por Augusto, intitulado “O pássaro aquariano”)

Essas informações colaboraram para a interpretação de que em Augusto eram configurados sentidos subjetivos expressos na resistência às imposições (oriundos da relação com seus pais) e na sua necessidade de liberdade para viver, que se vinculavam às produções de sentidos subjetivos atuais expressas no desejo de exploração de algo de caráter inédito. Elaboramos assim, um indicador de sua **emocionalidade por explorar novos horizontes e manter-se livre para a busca de novas experiências.**

Assim como fora abordado no tópico anterior, havia uma orientação ativa de Augusto pelos outros que ainda no momento de vivência atual, muito delicado dentro de sua família nuclear, possibilitou criar novos laços afetivos e adquirir força para continuar sua jornada. A abertura para novos vínculos relacionais de Augusto, marcados por afetos e processos reflexivos integraram-se em sua configuração subjetiva. A abertura aos outros reforçou o **indicador de sua abertura para novas**

**experiências.** Ainda nessa linha de construção, essa abertura para novas experiências foi **indicadora de sua busca por novos conhecimentos e comportamentos contrários aos usuais.**

Após sua saída de casa, Augusto registra, por meio de fotografias, o que lhe chama atenção nos locais por onde passa. Inclusive, fotografar é uma das atividades pelas quais sente muito prazer em realizar. De modo frequente, faz algum comentário associado à fotografia publicada. Selecionamos algumas das suas publicações nas redes sociais, apresentadas no **APÊNDICE K.**

As fotografias de Augusto e seus comentários foram indicadores **de sua sensibilidade com o mundo em sua volta, o que também indica sentidos subjetivos oriundos de sua trajetória de vida relacionados à reflexão.** A prática de fotografar e publicar o fez criar uma série de imagens intitulada “Placas e Poesia”. Selecionamos alguns de seus comentários sobre as placas: “O que você tanto vislumbra e não tem?”; “Vou andar mais pelo eixo. O que será que posso descobrir por lá? ”; “Sair da rotina e ficar em um lugar tranquilo é necessário. #brasil #natureza #parquedacidade”; “Necessitamos de mais arte na vida. ”

Interpretamos que as fotografias, assim como seus comentários, tornaram-se aspectos importantes ao assumirem o papel de alimentar sua curiosidade, seu prazer por novos conhecimentos, sua admiração pelo inusitado e a troca de ideias nas redes sociais. Augusto se viu com recursos subjetivos para gerar novas alternativas a partir das opções de vida que assumiu. Nesse sentido, um conjunto de processos articula-se, gradualmente, à sua configuração subjetiva de aprender.

Para que esse processo tenha ocorrido, a emergência de Augusto como sujeito de diversos processos de vida foi fundamental. Tal compreensão corrobora com as considerações de González Rey (2007a, p. 160) quando ele afirma que: “a produção de novos sentidos subjetivos vai pressupor, necessariamente, um reposicionamento do sujeito em suas relações e atividades atuais, o qual, por sua vez, representará um novo momento de produção de sentidos subjetivos”.

Com efeito, em contraposição à aprendizagem escolar, marcada pela rotina sistemática do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, a aprendizagem de Augusto em contextos não-formais era marcada por outros interesses. Vejamos alguns trechos colaborativos dessas interpretações:

Quando em casa, gosto de assistir séries, mas gosto de sair, conhecer novos lugares. Por exemplo, fui ao Pontão do Lago onde nunca tinha ido na minha

vida. Também fui ao Park Shopping. Gosto de uma programação imprevisível. As vezes tenho vontade de fazer algo diferente. (DC 1)

1. Eu gosto de sair. (CF)

Projetos: Sair para mais lugares diferentes em Brasília. (Portfólio Digital de Produções Criativas)

Essas informações permitiram-nos elaborar o indicador **de sua ampliação de interesses**. Vejamos ainda, outras de suas frases:

4. Aprendo porque eu gosto.

12. Fracassei quando eu nem tentei.

52. Esforço-me dependendo do que eu gosto.

45. Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque não reviso, nem faço anotações.

65. Quando estudo eu vejo sentido.

75. Aprender ganha sentido quando reflito sobre o conteúdo.

Nessas frases, Augusto expressa a seleção do que quer aprender, a percepção da forma como aprende e a reflexão sobre a experiência como forma do aprender. Esses são processos indicadores do seu **comportamento arbitrário vinculado a um pensamento próprio como força motriz para avançar em seus interesses**.

Portanto, a **resistência à burocracia limitadora da ação, expressão da subjetividade social da turma Barcelona, é expressa por Augusto em suas vivências de liberdade. Está articulada a outros sentidos subjetivos e aos sistemas relacionais da sala de aula, favorecendo a produção de novos sentidos subjetivos em sua configuração criativa para aprender, a saber:**

- *prazer pelas vivências nas quais se sente livre;*
- *emocionalidade por explorar novos horizontes e manter-se livre para a busca de novas experiências;*
- *busca por novos conhecimentos e comportamentos contrários aos usuais;*
- *ampliação de interesses;*
- *comportamento arbitrário vinculado a um pensamento próprio como força motriz para avançar em seus interesses.*

## 5 SÍNTESE DA PRODUÇÃO TEÓRICA: TESE

O objetivo desta pesquisa foi compreender como a subjetividade social da sala de aula participa da emergência da criatividade na aprendizagem. Sobre expressões da configuração da subjetividade social da sala de aula, compreendemos não se constituírem como igualmente compartilhadas nas subjetividades individuais.

A partir de uma imersão no campo e um esforço construtivo-interpretativo, como expressões da subjetividade social da turma Barcelona, encontramos: **frustrações** expressas no descontentamento com condições infraestruturais do *Campus* e insegurança para o exercício docente; **representação social** expressa na consideração de que o bom professor é aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno; **valores** expressos nas atividades extracurriculares em detrimento das formas tradicionais de ensino; **opiniões, preferências, escolhas, consensos e dissensos** expressos na abertura para o debate de ideias; e, **resistências** expressas no temor e oposição à prova como avaliação do desempenho, como também à burocracia limitadora da ação. Da ordem dos **sistemas relacionais**, foram expressos no acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao *Campus X*, na união da turma e satisfação em atividades grupais.

Integrada às produções subjetivas da turma investigada, estão processos subjetivos que têm sua gênese em outros níveis da vida social. Para ilustrar, no caso da turma Barcelona, o descontentamento com condições infraestruturais está relacionado a um descontentamento com o *Campus*. O temor e oposição à prova como avaliação do desempenho podem estar associados a crenças e ideologias dominantes a um nível maior de abrangência social expresso nos sistemas valorativos dominantes da instituição escolar brasileira.

Para chegarmos à participação dessas expressões da configuração da subjetividade social da sala de aula na organização subjetiva do aprendiz em seus processos do aprender criativamente, fomos levados a aprofundar análises da configuração subjetiva da ação do aprender, pois essa categoria enfatiza o caráter processual, aberto e atual de organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2003) por ser constituída de sentidos subjetivos oriundos da história de vida do aprendiz, dos produzidos no curso da experiência de aprender, além dos da ordem da subjetividade social da sala de aula e seus sistemas relacionais.



No caso de Augusto, da configuração subjetiva da ação de aprender participam expressões de sentidos subjetivos oriundas de sua trajetória de vida, da subjetividade social da turma e dos sistemas relacionais. Procuramos aprofundar naquelas que participam de sua ação de aprender criativamente.

Os sentidos subjetivos oriundos da trajetória de vida de Augusto, foram expressos: a) na rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal; b) no temor à solidão que contrasta com sua autoconfiança e independência para aprender; c) na manutenção da imagem de superdotado e satisfação pelo reconhecimento social de seu desempenho; d) na implicação para atividades de leitura e escrita e na fruição de ideias; e) nas reflexões sobre si e sobre o mundo em sua volta. Essas expressões subjetivas de Augusto nos pareceram destacar a **aprendizagem como configuração** e a **sua condição de sujeito na ação de aprender criativamente** no sentido do seu caráter gerador, de ruptura e de subversão/transcendência em relação ao dado.

Dentro da configuração da ação de aprender criativamente também foram analisadas expressões de sentidos subjetivos produzidos no curso da experiência de aprendizagem de Augusto na turma Barcelona, com base nos aspectos da subjetividade social da turma Barcelona já construídos. Também foi possível articular os sistemas relacionais envolvidos nessa trama.

Interpretamos que as expressões da subjetividade social da turma Barcelona participam de maneira diferenciada na subjetividade individual de Augusto. Dentre elas, podemos elencar as menos expressivas em sua subjetividade individual e que pouco participam da sua configuração subjetiva da ação de aprender:

- o descontentamento em relação às condições infraestruturais apresentadas pelo *Campus X*. Mesmo também sendo expresso por ele, não exerce forte peso em seus critérios valorativos, não sendo embaraço aos seus processos de aprendizagem se comparado a outros estudantes da turma;
- a representação sobre o bom professor como aquele que vai além dos fundamentos teóricos adquiridos na faculdade e busca compreender o aluno era compartilhada por Augusto, porém não foi possível identificar expressões dessa participação na sua configuração subjetiva da ação de aprender;
- a insegurança para o exercício docente expressa pela turma foi compartilhada por Augusto apenas na situação do estágio e não na turma Barcelona, espaço no qual

se sentia seguro, o que lhe proporcionava enfrentar a sensação de incapacidade para o exercício da função docente.

Um aspecto da subjetividade social da turma concorrente à subjetividade individual de Augusto foi o temor e oposição à prova como avaliação do desempenho. Essa expressão não exercia participação na subjetividade individual de Augusto, em função de sua produção de sentidos subjetivos configurados na criatividade na aprendizagem, relacionados à: subjetivação da prova como instrumento avaliativo a serviço da regulação da aprendizagem, para além de um papel apenas classificatório de aprovação ou reprovação; e à relevância atribuída por ele à avaliação pelas contribuições ao desenvolvimento humano.

Nessa linha de interpretação, estamos em concordância com González Rey (2005b) quando diz que a subjetividade se desenvolve contínua e inusitadamente, existindo recursos psicológicos mais estáveis que em uma relação dialética com o contexto da subjetividade social no qual a experiência se concretizou.

Das nove expressões da subjetividade social da turma Barcelona, cinco foram expressas por Augusto, participando da sua configuração da ação de aprender criativamente, a saber: **valorização de atividades extracurriculares em detrimento de formas tradicionais de ensino; abertura para o debate de ideias; união da turma e satisfação em atividades grupais; acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento ao *Campus X*; resistência à burocracia limitadora da ação.**

Essas produções subjetivas, compartilhadas na turma Barcelona, foram expressas por Augusto de forma diferenciada e representaram uma importante fonte de produção de novos sentidos subjetivos, ainda que não determinem e nem sejam exclusivas nessa produção. Outros aspectos da subjetividade individual, oriundos da trajetória de vida e dos sistemas relacionais também contribuíram para essas novas produções de sentidos subjetivos. A exemplo disso, o posicionamento próprio para aprender e que se confronta com imposições foi expresso na abertura para o debate de ideias da sala de aula, sendo que essa confrontação foi gerada na relação conflituosa com a família no curso de sua trajetória de vida e dela também participa a rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal.

Os objetivos da pesquisa e nosso caminho de construção teórica nos permitiu o desenvolvimento da tese de que **a subjetividade social da sala de aula participa da emergência da criatividade na aprendizagem quando se expressa na subjetividade individual do aprendiz, favorecendo a produção de novos sentidos subjetivos que integram sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente.** Enfatizamos a qualidade dos sentidos subjetivos produzidos na sala de aula e importantes na configuração subjetiva da aprendizagem do estudante investigado: **a produção de sentidos subjetivos expressos na valorização de atividades extracurriculares; abertura para o debate de ideias; união da turma e satisfação em atividades grupais; acolhimento, orgulho em fazer parte da turma e sentimento de pertencimento à instituição educativa; resistência à burocracia limitadora da ação.**

Algumas conclusões são provenientes desta pesquisa. Dentre elas, destacamos:

- A partir de nossa investigação, podemos justificar que nem todos os aspectos da subjetividade social da sala de aula participam da criatividade na aprendizagem. A aprendizagem como configuração se organiza por processos gerados individualmente e socialmente, implicando a ação subjetivamente comprometida da capacidade geradora do sujeito;

- A configuração subjetiva da ação de aprender está integrada pela história do aprendiz em sua vida atual e aparecem sentidos subjetivos muito diversos, subjetivados por ele no contexto de atuação que podem favorecer ou não o curso desse processo. Conforme visto em nossas construções, a resistência a imposições, expressa na relação de Augusto com a professora Paula, tem estreitas relações com produções de sentidos subjetivos com gênese no âmbito das experiências no contexto familiar e que se expressaram na forma distinta de Augusto lidar com algumas situações de aprendizagem na sala de aula;

- Mesmo não sendo foco desta pesquisa, os sistemas relacionais, articulados a sentidos subjetivos e configurações subjetivas, emergiram como relevantes no processo investigativo, demonstrando-se redes vivas na configuração subjetiva da ação de aprender criativamente. Nesse sentido, coadunamos com Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 39) quando defendem que, pelo viés da subjetividade na aprendizagem “configuram-se sentidos subjetivos diversos oriundos de diferentes

sistemas relacionais do aprendiz que se constituem nos motivos da sua aprendizagem em momentos e contextos específicos”.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes das contribuições da pesquisa, merece menção que, mesmo com trabalho intenso e esforço da pesquisadora, existiram dificuldades para realizá-la. Uma delas correspondeu ao processo construtivo-interpretativo não ter ocorrido exatamente no mesmo tempo do trabalho de campo. Muitas das informações foram interpretadas em momento posterior. Isso limitou a possibilidade de aprofundar, no momento oportuno, em alguns aspectos que poderiam ter enriquecido o trabalho. Por exemplo, uma lacuna pode ser identificada na elaboração de hipóteses sobre a condição de superdotado de Augusto, fonte de sentidos subjetivos que integravam sua configuração subjetiva da ação de aprender criativamente. Não foi possível explorar a representação da turma sobre altas habilidades/superdotação, o que poderia ser uma expressão de sua subjetividade social.

Outra dificuldade é que, pela complexidade da pesquisa, não foi possível aprofundarmos no estudo de mais casos, mesmo sendo essa a intenção inicial. Ter realizado a construção interpretativa de apenas uma das turmas investigadas e um dos participantes impediu explorar dois espaços sociais de uma mesma instituição e como a subjetividade social aparece de forma diferenciada ou singularizada nos integrantes de cada um desses espaços e, conseqüentemente, na configuração subjetiva de sua ação de aprender criativamente.

Do nosso processo de construção teórica, apontamos algumas contribuições da pesquisa. Começaremos por aquela que consistiu um desafio pela busca por expressões da subjetividade social na sala de aula, muito pouco investigadas até então. Ao comportamento dos estudantes, com frequência, associa-se somente com a personalidade, tendência generalizada na escola, na família e, muitas vezes, na terapia em que esses estudantes são submetidos por seus conflitos. De modo semelhante, a maioria das investigações focaliza a análise de processos constitutivos da ordem da subjetividade individual do aprendiz, e a subjetividade social ainda aparece muito sem a relevância necessária.

A análise de aspectos sociais e, especialmente, a caracterização da subjetividade social e seu lugar na aprendizagem criativa, até então, não havia sido objeto de atenção específica. Não localizamos nenhum trabalho internacional ou nacional, mesmo nos estudos dessa linha, que tratasse de maneira específica sobre como a subjetividade social da sala de aula aparece na subjetividade individual do

aprendiz criativo e como pode participar de sua expressão criativa na aprendizagem. Consideramos, portanto, que o presente estudo poderá ofertar uma nova representação teórica para essa linha de produção investigativa.

Outra contribuição teórica abrange uma compreensão mais precisa da categoria configuração subjetiva da ação, uma vez que é uma elaboração teórica já considerada pela Teoria da Subjetividade, mas pouco desenvolvida nos estudos empíricos. Nesta investigação, a configuração subjetiva da ação de aprender permitiu chegar no que Mitjans Martínez (2006, p.6) considera a respeito da expressão criativa: é possível pelo “inter-jogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual [...] e nas configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza a sua ação”.

Nessa direção, ainda que as características pessoais sejam importantes para a criatividade, o contexto possui também um significado especial e não secundário. Também corroboramos González Rey (2012a) ao dizer que a configuração subjetiva da ação atualizou a organização subjetiva das experiências vividas em devir e pôde promover o desenvolvimento da subjetividade por meio da produção de novos sentidos subjetivos.

Nosso trabalho apresentou contribuições ao campo teórico da Teoria da Subjetividade ao analisarmos empiricamente como é constituída a configuração subjetiva da ação de aprender criativamente com foco nos sentidos subjetivos produzidos no contexto da subjetividade social da turma. No caso aqui estudado, destacaram-se **a produção de sentidos subjetivos que se expressam na valorização de atividades extracurriculares; abertura para o debate de ideias; união e satisfação em atividades grupais; acolhimento, orgulho e sentimento de pertencimento à instituição educativa; resistência à burocracia limitadora da ação.**

Como já mencionado em nosso referencial teórico, pesquisas anteriores (AMARAL, 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009b, 2012a) caracterizam a aprendizagem criativa com base em processos de personalização da informação, de confrontação com o dado e de geração de novas ideias. Em sua pesquisa, Muniz (2015) apresentou outra característica definida como relação lúdica com a aprendizagem e Almeida (2015) ampliou a formulação sobre a personalização da informação para a

personalização do próprio aprendizado que também aparece no seu trabalho como personalização da experiência da aprendizagem.

Em nossa pesquisa, aparecem caracterizações da ordem da subjetividade social. Mostramos que o social é subjetivado na pessoa e não como elemento externo a ela. O sentido subjetivo também aparece como categoria que gera visibilidade sobre a forma em que diferentes campos da experiência da pessoa participam na configuração subjetiva da aprendizagem.

Para além dos objetivos desta produção, foi muito proveitosa a experiência de imersão no campo de investigação como pesquisadora e também docente da turma investigada, com possibilidade de que essas construções teóricas, tão logo, repercutam em práticas educativas efetivas. Essa oportunidade demonstra-se fecunda no avanço dos estudos da subjetividade social e para a proposição de futuras ações e intervenções no sentido da aproximação às aprendizagens mais complexas, sobretudo a aprendizagem criativa.

Como sugestões às investigações futuras, apontamos a necessidade de estudar turmas diferentes para poder avançar na compreensão da subjetividade social da sala de aula. Também há necessidade de compreensão sobre como a subjetividade social da sala e de outros espaços sociais (da instituição educativa, por exemplo) aparece nos aprendizes (com alto nível de criatividade na aprendizagem ou não e até nos que apresentam baixo rendimento).

Algo interessante a ser mais aprofundado em vindouros estudos, é sobre a fonte geradora da produção subjetiva. Para elucidar, no caso de Augusto, a rejeição às imposições e busca por um processo de aprendizagem autônomo, espontâneo e de satisfação pessoal são produzidas na sua relação conflituosa com a família, mesmo que sua experiência na turma também tenha contribuído para essa produção. Num dos casos investigados por Amaral (2011), a autodeterminação, autonomia e iniciativa de Anita para aprender foi produzida, inicialmente, na sua experiência de aprendizagem da leitura.

Ademais, o nosso desejo é que esta pesquisa possa contribuir para além do impresso na compreensão do funcionamento de espaços sociais como a sala de aula e impulsionar novos estágios de desenvolvimento de investigações nos campos de estudos que abrangem criatividade, aprendizagem e subjetividade. Aos gestores, docentes, estudantes e a outros pesquisadores instigados com os campos da

Educação e da Psicologia, que esta investigação sirva de substrato para mostrar alternativas que levem à superação de entraves nos processos de escolarização, ao considerarmos a articulação entre os indivíduos, suas histórias e contextos; assim como melhor compreensão da complexidade constitutiva da aprendizagem e seu favorecimento intencional, visando um horizonte de desconstruções de sentidos cristalizados e mobilizações para a emergência da criatividade no âmbito da sala de aula.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P. **A subjetividade social de uma escola inclusiva**: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S. Inventário de Barreiras à criatividade pessoal. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. (Org.). **Medidas de Criatividade – Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.35-54.

ALMEIDA, P. de. **A aprendizagem criativa em contextos não-formais**: caracterização e processos subjetivos constitutivos. 2015. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer, 1983.

AMARAL, A. L. S. N do. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade**. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

ANASTASI, E.; URBINA S. **Testagem psicológica**. 7ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

ARAÚJO, C. et al. Estudo de caso. **Métodos de Investigação em Educação**. Portugal, p. 3-23, 2008.

ARIETI, S. **Creativity**. The magic synthesis. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1976.

BANDURA. A. Social cognitive theory: An agentive perspective. **Annual Review of Psychology**, 52, p. 1-26, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BASSI, C. E.; DUTRA, D.P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p 291-313, 2004.

BAZÁN, D; LARRAÍN, R. y GONZÁLEZ, L. **Sociedad y transformación**. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social. Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Santiago de Chile, 2004.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM** v19, n.26, 2014.

BELTRAMO, J.; MASON, G.; PAUL, J. External knowledge sourcing in different national settings: a comparison of electronics establishments in Britain and France. **Research Policy**, v. 33, n. 1, p. 53-72, 2004.

BEZERRA, M. S. **Dificuldades de aprendizagem e subjetividade**: Para além das representações hegemônicas do aprender. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BISPO, M. de S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para a investigação da aprendizagem nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 5, pp. 684-704, 2012.

BISPO, M. de S.; MELLO, A. S. **A miopia da aprendizagem coletiva nas organizações**: existe uma lente para ela? *Gestão & Planejamento*, v. 12, n. 3, pp. 728-745, 2012.

BRANCO, A. U.; Social development in cultural context: cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. In: VALSINER, J.; CONNOLLY, K. (Org.). **Handbook of developmental psychology**. Londres: Sage, v. 1, p. 238-256, 2003.

BRANCO, A. U.; *et al.* A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In: BRANCO, A. U.; VALSINER, J. (Orgs.), **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich, Connecticut: Information Age; p.3-32, 2004.

BUOSI, R.B. A subjetividade nas relações sociais em ambiente escolar e sua implicação no desejo de aprender. **Cadernos PDE. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná. Paraná, pp. 1-27, 2007.

CAMPOLINA, L. de O. **Inovação educativa e subjetividade**: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

CARDINALLI, C., **Uma análise a configuração subjetiva do aluno com dificuldades na aprendizagem**. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2006.

CARVALHO, G. M. G. de. **A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação**. 2018. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

COLL, C. **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. 2.<sup>a</sup> edición. Barcelona: Paidós Educador, 1990.

COLL C. *et al.*, **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995.

CONSOLO, D. A. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications in teacher development. **Linguagem e Ensino**, v. 9, pp.33-55, 2006.

CORNEJO CHAVEZ, R.; REDONDO ROJO, J. M. Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. **Estud. pedagóg.**, (Valdivia) , v. 33, n. 2, p. 155-175, 2007 .

CRAFT, A. Changes in the landscape for creativity in education. In: WILSON, A. (Org.). **Creativity in Primary Education**. Exeter: Learning Matters, 2005. cap. 1, p. 5-21.

\_\_\_\_\_. Creativity in schools. In: N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Orgs.), **Developing creativity in higher education**, London: Routledge, p. 19-28, 2007.

\_\_\_\_\_. Creative learning and possibility thinking. **American Educational Research Association Conference**, New York, March, 2008.

\_\_\_\_\_. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, A.; CRAFT, A. (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 6, p. 120-135.

DE MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DÍAZ GÓMEZ, Á., MITJÁNS MARTÍNEZ, A., Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, 2013.

DOISE, W. Apprentissage, psychologie génétique et psychologie sociale: Une transformation de paradigmes. **Archives de Psychologie**, v. 51, pp. 17-22, 1983.

DOISE, W.; MUGNY, G. **Le développement social de l'intelligence**. Paris: Interéditions, 1981.

DOISE, W., MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A.N. Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, v.5, p. 367-383, 1975.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ESQUIVEL, G. B.; HODES, T. G. (2003). Creativity, development and personality. In J. Houtz (Org.), **The educational psychology of creativity** (pp.135-165). Cresskill, N.J.: Haptom Press, 2003.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, Autores Associados, 2004.

FAGALI E.Q. Desafios da aprendizagem do segundo milênio: articulações entre o micro e macrossistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In: SCOZ; B. *et al.*, orgs. **Aprendizagem - tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia; 2006. p.11-28.

FERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ, I.; *et al.*; Creatividad e Innovación: Claves para Intervenir en Contextos de Aprendizaje, **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 2, p. 24-40, 2012.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Revista Cadernos de Educação Especial**, v.17, pp. 55-61, 2001.

\_\_\_\_\_. ; ALENCAR, E. M. L. S. de. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.

FREIRE, A.; *et al.* Desenvolvimento do potencial criativo: uma revisão bibliográfica sistemática e propostas de boas práticas. In: **XXXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Bento Gonçalves, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ALTOÉ, A. **Temas de educação contemporânea**. Cascavel: EDUNIOESTE, pp. 117-142, 2008.

GLĂVEANU, V. P. Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology. **New ideas in psychology**, v.28, n.1, p. 79-93, 2010a.

GLĂVEANU, V. P.; TANGGAARD, L. Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. **New Ideas in Psychology**, v. 34, p. 12-21, 2014.

GOMES, W. Democracia digital e o problema da participação civil na decisão política. **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 3, n. 7, pp. 214-222, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.5, n.3, p.95-107, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **La investigación cualitativa en psicología**. Rumbos y desafíos. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SIMÃO, L.M. (Orgs.) **O outro no desenvolvimento humano**: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson, p. 01-27, 2004.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, p. 27–52, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_. As representações sociais como produção subjetiva: seu impacto na hipertensão e no câncer. **Psicol. teor.prat.**, São Paulo, v. 8, n. 2, dez. 2006a. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006b, cap. 2, p. 29-44.

\_\_\_\_\_. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação. Revista do programa de estudos pós-graduados**, PUC-São Paulo, 24, p. 155-179, 2007.

\_\_\_\_\_. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. In: **Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología**. v. 4, n. 2, 2008. p.225-243.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. cap. 5, p. 119-148.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 205 p.

\_\_\_\_\_. Advancing on the Concept of Sense: Subjective Sense and Subjective Configurations in Human Development In: Hedegaard, M.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Orgs.) **Motives Children's Development Cultural Historical Approaches**, Cambridge: Cambridge University: Press, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. 2. reimpr. da 1. ed. de 2005, São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011c.

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a. cap. 1, p. 21-42

\_\_\_\_\_. **O social como produção subjetiva:** superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. Estudos contemporâneos da subjetividade, Niterói, v. 2, n. 2, 2012b, p. 167-185.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia no social:** a emergência do sujeito. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c.

\_\_\_\_\_. La subjetividad en una perspectiva histórico-cultural: avanzando un legado inconcluso. The subjectivity in the historical-cultural perspective: improving inclusion). **Revista CS**, v. 11, p. 642-676, 2013a.

\_\_\_\_\_. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. In: Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile Año 2, N° 4, noviembre 2013 Santiago, Chile. Vol 1. N° 04. Noviembre / 13-36 **Liminales**. Escritos sobre psicología y sociedad / Universidad Central de Chile, 2013b.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotsky** – contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: HUCITEC Editora, 2013c.

\_\_\_\_\_. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade contemporânea:** discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, p. 13-34, 2014.

\_\_\_\_\_. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da sociedade. In: GONZÁLEZ REY, F. L.; BIZERRIL, J. (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade:** uma referência interdisciplinar. Brasília: UniCEUB, v. 1, p. 9-33, 2015.

\_\_\_\_\_. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. 2017. DOI: 10.1111/jtsb.12144

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Personalidad:** Su educacion y desarrollo. Habana: Pueblo Y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. O Subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINÉZ, A. SCOZ, B. J.L.; CASTANHO, M.I.S.; **Ensino e Aprendizagem:** a subjetividade em foco. Brasília: Liberlivro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade:** teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea, 2017.

HJORNE, E; VAN DER A; ABREU, G. de (Eds.) **Learning, social interaction and diversity – Exploring identities in school practices**. SENSE Publishers, 2012.

HOYER, A. R. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília, D.F.: Universidade de Brasília, 2010, 205 p.

JUSEVICIUS, V. C. C. **Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior.** 2006. 128 f. Tese (Doutorado em Psicologia). PUC. Campinas, Campinas (SP).

KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A.; POURJALALI, S. Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In: WECHSLER, Solange Muglia; SOUZA, Vera Lúcia T. (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 53-72.

LIBÓRIO, A. C. L. **As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: possíveis relações.** Dissertação Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LIMA, V. B. F.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade em programas de pós-graduação em educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. **Psico-USF**, Itatiba, v. 19, n. 1, p. 61-72, Apr. 2014.

LONG; H. An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003–2012). **Creativity Research Journal.** Volume 26, 2014 - ISSUE 4 PAGES 427-438, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTI, E. Peer interaction in problem solving: A microgenetic analysis of interpsychological mechanisms. In N. Mercer & C. Coll (Eds.). **Explorations in socio-cultural studies: Teaching, learning and interaction.** Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 209-216, 1994.

MARTIN, B. R.; ALLWOOD, C. M.; HEMLIN, S. Conclusions: How to stimulate creative knowledge environments In .Hemlin, Sven; Allwood, Carl Martin; Martin, Ben R. (Eds.). **Creative knowledge environments**, 193 - 220: Edward Elgar Publishing, 2004.

MARTINS, L. R. R. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental.** 2015. 225 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação.** 3ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Pensar, crear y transformar: desafios para la educación. **Anais I Simpósio Multidisciplinar pensar, criar e transformar.** São Paulo: Unimarco, p. 15-26, 2000.

\_\_\_\_\_. Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. **Estudios de Psicología**, Natal, v. 6, p. 235-244, 2001.

\_\_\_\_\_. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas** da Faculdade de Educação UnB, Brasília, DF, v. 8, n. 15, 2002.

\_\_\_\_\_. 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. cap. 5, p. 77-99.

\_\_\_\_\_. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. cap. 1, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. Creatividad y Subjetividad. In: TORRE, S.; VIOLANT, V. (Org.). **Comprender y Evaluar a criatividade**: um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Málaga: Aljibe, 2006. cap. 9, p. 115-122.

\_\_\_\_\_. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. cap. 2, p. 53-64.

\_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008a. cap. 4, p. 69-94.

\_\_\_\_\_. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008b. cap. 5, p. 115-143.

\_\_\_\_\_. El dialéctico perfil de las personas creativas. In: FERREIRO, R. *et al.* **La creatividad**: un bien cultural de la humanidad – La dimensión social de la creatividad - la impronta artística de la creatividad. México: Trilhas, 2008c.

\_\_\_\_\_. Subjetividad, complejidad y educación. **Revista Latino-Americana de Psicología**, v. 13, p. 5, 2008d. Bogotá.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Org.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009a. cap. 1, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C.V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009b. cap. 8, p. 213-262.

\_\_\_\_\_. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) (Online). 2009c, vol.13, n.1, pp.169-177.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012a. cap. 4, p. 85-109.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. **Didática e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2012b, p. 93-124.



\_\_\_\_\_. O lugar da imaginação na aprendizagem escolar: suas implicações para o trabalho pedagógico. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. (Org.). **O sujeito que aprende**. Brasília: Liber Livro, 2014. cap. 3, p. 63-98.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. Representaciones Sociales, subjetividad social e inclusión escolar. **Anais**. VIII International Conference on Social Representations: Media & Society, Roma, 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; TUNES, E. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.109-130, jan./jun. 2006.

MONTUORI, A. Literature review as creative inquiry. Reframing scholarship as a creative process. **Journal of Transformative Education**, v.3, n.4, p. 374-393, 2005.

MOZZER, G. N. de S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MUGNY, G., DOISE, W.; PERRET-CLERMONT, A.N. Conflit de centrations et progrès cognitif. **Bulletin de Psychologie**, vol. 29, n. 321, p. 199-204, 1976.

MUMFORD, M. D.; GUSTAFSON, S. B. **Creativity syndrome: Integration, application, and innovation**, Psychological Bulletin, Vol. 103, 1988.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 315 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

NAKANO, T. de C. Pesquisa em criatividade: análise da produção científica do banco de teses da Capes (1996-2001). In: WITTER, Geraldina Porto. **Metaciência e psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2005. p. 35-48.

NAKANO, T. de C.; *et al.* Desempenho criativo de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 16(3), 125-142. São Paulo, SP, set.-dez. 2014.

OCHSE, R. **Before the gates of excellence**. Cambridge, NY: Cambridge University Press, 1990.

OLIVEIRA, A. M. do C. de. Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula. 2017. 134 f., Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, C.T. **Aluno criativo: concepções dos professores de escolas inovadoras.** 2006. Trabalho Final de Curso (TFC), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB). 2006.

\_\_\_\_\_. **Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior.** 2010. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

OLIVEIRA, E. da L. L. **Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

OROZCO. M.E., *et al.* **Creatividad Ambiente y Aula.** Manizales. Grupo de Investigación GrinProcrea: Editorial.U. Católica de Manizales, 2007.

PRABHU, V., SUTTON, C.; SAUSER, W. Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. **Creativity Research Journal**, v.20, n.1, p.53-66, 2008.

RANGEL, F. *et al.* Mediação pretendida ou possível? Uma questão de tempo. **Revista Intercâmbio**, v.17, pp. 177-192, 2008.

REGO, T.C. (Org.) **Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009, 236p.

RUNCO, A. M. **Creativity, theories and themes: research, development, and practice.** San Diego: Elsevier, 2007.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico.** Brasília, 2010. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016 .

SCHUBAUER-LEONI, M.L.; PERRET-CLERMONT, A. Social interactions and mathematics learning. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.) **Learning and teaching mathematics** (p. 265-283). Hove: Psychology Press Ltd., Publishers, 1997.

SCOZ, B. J. **Identidade e subjetividade de professoras/ ES: sentidos do aprender e do ensinar.** Tese (Doutorado em Psicologia), São Paulo, PUC/SP. 2004.

SCOZ, B. J. L.; TACCA, M. C. V. R.; CASTANHO, M. I. S. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A.;

SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M.I.S. (Orgs.). **Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Editora Liber Livro, 2012.

SETEC. **Guia metodológico do sistema de acesso, permanência e êxito**. Programa Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento Sustentável. Brasília: 2012.

SILVA, G. O. L., FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade e educação: Análise da produção científica brasileira. **ECCOS-Revista Científica**, 30, 2013.

SOUZA, E. C. de. **Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília; Brasília, p. 226, 2015.

SOUZA-SILVA, J. C. **Aprendizagem organizacional: condições e desafios para o desenvolvimento de comunidades de prática em organizações de ensino superior**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, p. 281, 2005.

SOUZA-SILVA, J.C de; SCHOMMER, P. C. A pesquisa em comunidades de prática: panorama atual e perspectivas futuras. **Organizações e Sociedade**, v. 15, n.44, 2008.

STROM, R. D.; STROM, P. S. Changing the rules: Education for creative thinking. **Journal of Creative Behavior**, v.36, pp. 183-200, 2002.

SZUNDY, P.T.C. The dialogue teacher-researcher: an ideological mediator on the reflective process in the EFL classroom. **Linguagem e Ensino**, v.10, pp. 435-450, 2007.

TACCA, M.C.V.R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006a. p 45-68.

\_\_\_\_\_. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In. MALUF, M. I. *et al* (Org.). **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Petrópolis: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, cap. 4, p.60-85, 2006b.

TELES, A. M. O.; LOYOLA, V. M. Z. de. **A subjetividade social da escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999. 126p.

VALSINER, J. Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), **Sociogenesis reexamined**, New York: Springer, (pp.47-70). 1994.

VAZ, L. **A sala de aula como espaço relacional: o olhar do professor para as singularidades do aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. 2017

VELOSO, A. de M. **Um espaço criativo e seu impacto na criatividade**: um estudo com alunos calouros. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

VIEIRA, F. B. de A. **Formação, subjetividade e criatividade**: elementos para a construção de uma escola inclusiva. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Natal, RN, 2012.

VIRGOLIM, A. M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. **Cadernos de Psicologia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, SP, v. 4, n.1, p. 97-111, 2001.

\_\_\_\_\_. Criatividade e saúde mental: Desafio à família e à escola. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Talento Criativo**: Expressão em múltiplos contextos. Brasília: Universidade de Brasília, v. 1, p. 29-52. 2007.

\_\_\_\_\_. A influência da família no desenvolvimento da criatividade infantil. Altas Habilidades/superdotação. **Jornal do Programa de Atendimento para Altas Habilidades da Secretaria de Educação do DF**, Gama - DF, v. 42, p. 4 - 4, 01 jun. 2016.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J., DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. Sociocultural studies: History, action, and mediation. In J. Wertsch, P. Del Río, & A. Alvarez (Eds.), **Sociocultural studies of mind**. New York: Cambridge University Press, pp. 1-34, 1995.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Termo de Consentimento para a Instituição



Universidade de Brasília- Faculdade de Educação - Pesquisa de Doutorado em Educação  
 Pesquisadora: CAROLINA TORRES OLIVEIRA  
 Orientadora: ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ  
 Tema da pesquisa: Subjetividade Social e Criatividade na Aprendizagem da licenciatura do  
*Campus* Taguatinga Centro - IFB

Eu, **Carolina Torres Oliveira**, na qualidade de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, orientanda da Prof<sup>a</sup>D<sup>a</sup> Albertina Mitjás Martínez, e de docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília solicito seu consentimento para realizar minha pesquisa no *Campus* Taguatinga Centro, âmbito da licenciatura em Letras Língua Espanhola.

Declaro que registros serão realizados e os resultados serão divulgados e disponibilizados para todos os que desejarem. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico. Como forma de agradecimento e contribuição, comprometo-me apresentar este trabalho na ocasião que o IFB identificar como mais oportuna.

Ressalto que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas e que não gerará nenhum tipo de ônus financeiro ao IFB.

Autorizado por: \_\_\_\_\_

Cargo/Siape: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido–Participante

Estou realizando uma pesquisa dentro da temática “Subjetividade Social e Criatividade na Aprendizagem da licenciatura”, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Albertina Mitjás Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Caso decida participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um dos participantes e pela pesquisadora. Os participantes e a pesquisadora terão uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Serão utilizados diferentes instrumentos e caso ocorram encontros extraclasses, acontecerão em local e horário previamente marcado. Sob sua autorização, realizaremos gravações de áudio e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Sua privacidade será respeitada. Seu nome somente será publicado sob permissão.

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.

Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas sobre este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) voluntário (a) \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### Roteiro de observações

1- *Observações em sala de aula - foco nas formas de expressões criativas dos estudantes:*

- a) Realização de perguntas interessantes e originais;
- b) Questionamento e problematização da informação;
- c) Percepção de contradições e lacunas no conhecimento;
- d) Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- e) Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- f) Solução inovadora de problemas;
- g) Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- h) Atividades auto-dirigidas.

2- *Observações em sala de aula- foco em expressões vinculadas à subjetividade social:*

- a) Ritos (tradições, costumes, normas/regras), crenças, mitos e humor;
- b) Sistemas de comunicação e as relações interpessoais (professor-alunos e aluno-aluno);
- c) Posicionamentos dos docentes: frente às perguntas e opiniões dos estudantes, durante os conflitos. Suas propostas de atividades, exigências e desafios apresentados;
- d) Posicionamentos dos estudantes: frente às atividades pedagógicas e às eventuais propostas, frente às opiniões dos colegas e aos conflitos;
- e) Dinâmica de composição dos grupos de trabalhos, individualismo e grupos rivais por competição;
- f) Participação em atividades individuais e grupais e relações colaborativas de trabalho;
- g) Papéis sociais dos estudantes vinculados à instituição (como representação da turma e do curso);
- h) Assuntos de interesse, opiniões, preferências, escolhas, consensos e dissensos;
- i) Organização do tempo e do espaço, recursos didáticos utilizados.

3- *Observações em outros espaços da instituição (corredores, locais de estudo, sala dos professores e biblioteca):*

- a) Ritos (tradições, costumes, normas/regras) e hierarquia;
- b) Sistemas de comunicação e as relações interpessoais (alunos-servidores, alunos-coordenações, professores-professores...);
- c) Organização do tempo e do espaço;
- d) Utilização dos locais disponíveis para estudo;
- e) Estudos individuais e em grupo em horários extraclasse.

4- *Observações nas reuniões de colegiado do curso:*

- a) Participação dos docentes e representantes das turmas;
- b) Opiniões e avaliações sobre os estudantes e turmas investigadas;
- c) Posicionamentos frente às situações problema.

## APÊNDICE D

### Tertúlia Dialógica

#### *Tipo de olhar*

*Olho o mundo como um aprendiz  
Não confiando somente naquilo que se diz  
Busco tirar minhas próprias conclusões  
Como se cada nova descoberta tivesse suas seduções*



*Tenho um olhar de curioso  
Sedento por aprender mais  
Tento, mesmo quando ocioso  
Tirar proveito das novidades que a vida me traz*



*Olhar ao redor, olhar as pessoas, olhar os sentimentos  
Olhar de vários lugares, olhar como os outros  
É necessário muito mais do que estar com os olhos físicos  
atentos*



*O segredo para desenvolver uma habilidade  
É desfrutar de uma novidade  
É simples... basta olhar o mundo com humildade.*



*Marcos (nome fictício)  
Participante em pesquisa realizada no ano de 2010  
No período, cursava ciências contábeis na UnB.*



## APÊNDICE E

### Eixos da entrevista individual de história de realizações criativas

- História de vida escolar
- História de vida sociofamiliar
- Grau de motivação para o estudo
- Recursos e caminhos que utiliza para aprender
- Conhecimentos e descobertas significativas a que chegou por si mesmo
- Participação em eventos, feiras, olimpíadas, círculos de interesse e/ou concursos de conhecimentos.
- Atividades extracurriculares
- Reconhecimentos e/ou estímulos recebidos.

## APÊNDICE F

### Mapa da Vida - Eixos de exploração de aspectos subjetivos

- História e valorização do processo de escolarização;
- Escolhas, ingresso e significação do curso;
- Momentos, contextos e pessoas marcantes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Principais alegrias e frustrações;
- Principais defeitos e virtudes;
- Expectativas, planos e projetos futuros.

**APÊNDICE G**Completamento de Frases <sup>15</sup>

1. Eu gosto \_\_\_\_\_
2. O tempo mais feliz \_\_\_\_\_
3. Gostaria de saber \_\_\_\_\_
4. Aprendo porque \_\_\_\_\_
5. Lamento \_\_\_\_\_
6. Durante as aulas eu gosto de \_\_\_\_\_
7. Meu maior medo \_\_\_\_\_
8. Na faculdade \_\_\_\_\_
9. Não posso \_\_\_\_\_
10. Sofro \_\_\_\_\_
11. Meu maior prazer \_\_\_\_\_
12. Fracassei \_\_\_\_\_
13. A leitura \_\_\_\_\_
14. Sou um (a) estudante \_\_\_\_\_
15. Estou melhor \_\_\_\_\_
16. Algumas vezes \_\_\_\_\_
17. Criar \_\_\_\_\_
18. Minha preocupação principal \_\_\_\_\_
19. Desejo \_\_\_\_\_
20. Secretamente eu \_\_\_\_\_
21. Eu \_\_\_\_\_
22. Meu maior problema é \_\_\_\_\_
23. Aprendo facilmente quando \_\_\_\_\_
24. Amo \_\_\_\_\_
25. Minha principal ambição \_\_\_\_\_
26. Meu curso \_\_\_\_\_
27. Eu prefiro \_\_\_\_\_
28. Meu principal problema \_\_\_\_\_
29. Meus objetivos \_\_\_\_\_
30. Acredito que as minhas melhores atitudes \_\_\_\_\_
31. A felicidade \_\_\_\_\_
32. Considero que posso \_\_\_\_\_

---

<sup>15</sup>Instrumento adaptado do instrumento original elaborado por González Rey e Mitjáns Martínez (1989).

33. Diariamente me esforço \_\_\_\_\_
34. Reflito \_\_\_\_\_
35. Sempre que posso \_\_\_\_\_
36. Meu maior desejo \_\_\_\_\_
37. Sempre quis \_\_\_\_\_
38. Gosto quando o professor \_\_\_\_\_
39. Minhas aspirações são \_\_\_\_\_
40. Meus estudos \_\_\_\_\_
41. Sou uma pessoa \_\_\_\_\_
42. Minha vida futura \_\_\_\_\_
43. Farei o possível para conseguir \_\_\_\_\_
44. Com frequência reflito \_\_\_\_\_
45. Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque \_\_\_\_\_
46. Proponho-me a \_\_\_\_\_
47. Dedico maior parte do meu tempo \_\_\_\_\_
48. Percebo \_\_\_\_\_
49. Luto \_\_\_\_\_
50. Com frequência sinto \_\_\_\_\_
51. O passado \_\_\_\_\_
52. Esforço-me \_\_\_\_\_
53. Perguntar \_\_\_\_\_
54. As contradições \_\_\_\_\_
55. Minha opinião \_\_\_\_\_
56. Penso que os outros \_\_\_\_\_
57. Quando estou sozinho/a \_\_\_\_\_
58. O lar \_\_\_\_\_
59. Incomodam-me \_\_\_\_\_
60. Ao me deitar \_\_\_\_\_
61. Aprendo menos \_\_\_\_\_
62. Quando crio algo novo \_\_\_\_\_
63. Uma mãe \_\_\_\_\_
64. Sinto \_\_\_\_\_
65. Quando estudo \_\_\_\_\_
66. Quando era criança \_\_\_\_\_
67. Quando tenho dúvidas \_\_\_\_\_
68. No futuro \_\_\_\_\_

69. Necessito \_\_\_\_\_
70. O saber tem “sabor” quando \_\_\_\_\_
71. Aprendo na \_\_\_\_\_
72. Detesto \_\_\_\_\_
73. Quando estou só \_\_\_\_\_
74. Aprendo mais \_\_\_\_\_
75. Aprender ganha sentido quando \_\_\_\_\_
76. Deprimo-me quando \_\_\_\_\_
77. O estudo \_\_\_\_\_
78. Sinto dificuldade \_\_\_\_\_
79. Meus amigos \_\_\_\_\_
80. Meus colegas da faculdade \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H

### TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS (TEM)

Caro (a) participante, responda às questões abaixo da forma mais ampla possível. Vale lembrar que não existem respostas certas ou erradas.

**Explique as seguintes questões relacionadas com a sua condição de estudante:**

1. As coisas que me agradam.
2. As coisas que não me agradam.
3. Expresse as três maiores alegrias e três maiores frustrações (tristezas) como estudante. Sobre cada uma delas explique suas causas e consequências para você.
4. Toda pessoa tem projetos de vida, ou seja, aspirações que deseja alcançar e com esses objetivos, elabora distintas estratégias concretas. Defina seus três maiores projetos, explique o valor que cada um tem e as estratégias para concretizá-los.
5. Descreva os seus maiores temores e também os seus maiores desejos.
6. Pense como será daqui a dez (10) anos. Elabore suas representações e escreva tão detalhadamente quanto puder.
- 7- Quem ou quais são as pessoas que você mais admira na vida. Por quê?

## APÊNDICE I

## QUESTIONÁRIO ABERTO

Prezado (a) estudante, no primeiro e segundo semestres de 2016, você participou da pesquisa desenvolvida por mim, intitulada “**Subjetividade social da sala de aula e criatividade na aprendizagem**”, no *Campus* Taguatinga Centro. Pressuponho que a mudança do curso de Letras/Espanhol para outro *Campus* possa trazer novas contribuições à pesquisa. Portanto, formulei este instrumento com o objetivo de reafirmar hipóteses já elaboradas naquele momento da pesquisa (ano de 2016) e construir novas hipóteses no momento atual da pesquisa (2017). Sua contribuição, novamente, será de grande valia. Todas as informações serão utilizadas para fins científicos, com utilização de codinomes, de maneira que o nome dos participantes não será revelado em nenhum momento. Desde já agradeço a disponibilidade e colaboração.

1. Preencha os quadros a seguir elencando características positivas e negativas de ambos os *Campus*<sup>16</sup> X e Y. Elenque o máximo de características (estruturais, administrativas, pedagógicas, relacionais...) que puder:

Campus X	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS

Campus Y	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS

2- Você sente falta de algo do *Campus* X? ( ) Sim ( ) Não

**Explique:**

3- Você identifica mudanças na sua turma em função da mudança de *Campus*?

( ) Sim ( ) Não

**Explique:**

4- Como foi o seu rendimento ou aproveitamento nas disciplinas deste semestre?

5- Quais os melhores e os piores trabalhos realizados por você ao decorrer deste semestre?

---

<sup>16</sup> No questionário original, a identificação dos dois *Campus* foi inserida.

6- Em cada um dos itens abaixo, tente descrever da forma mais ampla e detalhada possível uma ou mais situações vivenciadas por você ao decorrer deste semestre:

- a) **Situação difícil:**
- b) **Situação de regozijo:**
- c) **Situação desafiadora:**

7- Complete as sentenças:

- a) **Gosto quando sou avaliado (a)**.....
- b) **Considero que avaliar** .....
- c) **Um bom professor**.....
- d) **Um bom aluno**.....
- e) **Aprender é mais fácil quando** .....
- f) **Leio**.....
- g) **A escrita**.....





## APÊNDICE K Fotografias de Augusto



### ENCONTRE O QUE PROCURA MERGULHANDO NO DESCONHECIDO

*Daqui a pouco vou ter muitas epifanias nos ônibus da São José. #brasil  
#expressosaojose #onibus #brasil #041*



### DEMOCRACIA

*“Saudades...”*



### “CARA! QUE MINA LINDA”

*A gente corre o risco de ser assaltado, mas continua tirando foto da cidade.*



*Podem falar o que for, mas o céu da periferia é mais bonito que no Plano, Pontão e outros lugares bajulados do centro.*



*O que importa foi a tentativa, ser profissional é outra história. #ccbb  
#ccbbbrasil #brasil #loscarpinteros*



*Nós vamos pro réveillon na esplanada fazer o quê?*

*( ) Assistir aos shows*

*( ) Beber e conversar*

*(x) Tirar foto da catedral refletida na água*



**EU SÓ OBSERVO...**