



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação**

**A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE**

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

**Brasília
2011**

A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof^a Dr^a Albertina Mitjáns Martínez

Brasília

2011

A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

ANA LUIZA SNOECK NEIVA DO AMARAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Brasília, 27 de Maio de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Albertina Mitjáns Martínez (PPGE/UnB - DF)
Orientadora

Prof^a Dr^a Angela Mágda Rodrigues Virgolim (IP/UnB - DF)
Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Cândida Moraes (PPGE/UCB - DF)
Examinadora

Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca (PPGE/UnB - DF)
Examinadora

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Bruno-Faria (PPGA/UnB - DF)
Examinadora

Prof^a Dr^a Cristina Madeira Coelho (FE/UnB - DF)
Examinadora suplente

Dedico este trabalho aos meus queridos filhos Ana Carolina e Luiz Gustavo que a todo o momento me convocam a criar, oferecendo o inusitado, o imprevisível e o incontrolável da sua maravilhosa infância.

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

AGRADECIMENTOS

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

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

Ao amor da minha vida, Alexandre Amaral, pela cumplicidade, pela dedicação a mim e por ouvir pacientemente muitas vezes sobre “a subjetividade do sujeito subjetivado na sua subjetivação”, mesmo sendo um apaixonado por números!

Aos meus filhos, Ana Carolina Amaral e Luiz Gustavo Amaral, por renovarem a cada dia a minha alegria, a minha energia e a minha confiança na vida.

A minha família amada que me apoiou e compreendeu a minha ausência em muitos momentos importantes durante esses quatro anos de intensa dedicação.

À Vovó Alda, Dinda, Tia Aldinha e Tilice, educadoras queridas, que despertaram a minha paixão pela Educação.

À Mariângela Gonçalves, amiga de todas as horas, pela preciosa revisão e, principalmente, por me mostrar que sempre há tempo de recomeçar.

Ao querido Alberto Pereira Lima pelas contribuições valiosas ao trabalho e por, mais uma vez, fazer a diferença na minha vida.

A minha eterna Mestre, Albertina Mitjás Martínez, por ter me acolhido no encontro, me reconhecido no processo e me valorizado na conquista. Aprendi grandes lições com a sua integridade como pessoa, a sua força como mulher e o seu exemplo profissional.

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

Às professoras Angela Virgolim, Fátima Bruno-Faria, Maria Cândida Moraes e Maria Carmem Tacca por aceitarem o convite para compor a banca.

Ao amigo Medeiros pela infinita disponibilidade para colaborar com as questões da informática.

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

Às colegas Geandra Silva, Maristela Rossato e Luciana Campolina companheiras queridas dessa aventura surpreendente que alguns chamam de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

Finalmente, agradeço de forma especial a Pedro, Anita e Miguel que abriram seus corações e suas vidas para que essa pesquisa pudesse acontecer. Com eles aprendi que a criatividade reside na possibilidade de ser autor da própria vida e, ao criar a própria história, encontrar-se com a força criativa que nos permite abraçar os próprios sonhos e fazê-los acontecer.

“Crescer não é necessariamente abrir mão da alegria de criança, do desejo de faz-de-conta, do entusiasmo apaixonado do adolescente, como temia Peter Pan. Pode ser a grande aventura de incorporar tudo isso a grandes descobertas e conquistas que só o tempo, a experiência e o mergulho sincero nas nossas emoções podem proporcionar.”

Trecho do livro escrito por Joana, mãe de Anita

RESUMO

O tema desta pesquisa envolve as relações entre aprendizagem, criatividade e desenvolvimento da subjetividade. O avanço tecnológico possibilitou o acesso permanente a milhares de informações. No entanto, o que contribui de forma diferenciada para o desenvolvimento do indivíduo não é a quantidade de informação que ele recebe, mas o que ele faz com essas informações. Nesse sentido, os educadores têm um desafio: precisam centrar-se nos processos criativos. Eles não devem simplesmente passar o conhecimento, mas precisam concentrar esforços para favorecer a construção de caminhos que tornem os alunos aptos a criar o próprio conhecimento. Essa constatação coloca em relevo a importância da aprendizagem criativa. Aprender criativamente supõe um enfrentamento qualitativamente diferente com o conhecimento mobilizado pela produção de sentidos subjetivos que favorecem uma implicação ativa e crítica por parte do aluno. O objetivo geral da presente pesquisa foi compreender 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. Para contemplar tal objetivo frente a um objeto de estudo tão complexo e plurideterminado, optamos pela perspectiva histórico-cultural da subjetividade desenvolvida por González Rey e pela compreensão da criatividade como processo da subjetividade proposta por Mitjans Martínez. Desenvolvemos um percurso metodológico qualitativo em sintonia com a Epistemologia Qualitativa. Realizamos três estudos de caso utilizando instrumentos como entrevista, redação e análise documental. Além desses, construímos novos instrumentos: Construção da Linha de Vida Escolar, Baú de Lembranças, Fotos e Frases e Túnel do Tempo para favorecer aos participantes não apenas resgatar lembranças, mas, principalmente, recordar emoções com o objetivo de alcançar as sutilezas do desenvolvimento subjetivo. A análise integrativa que desenvolvemos dos casos nos permitiu fundamentar a tese de que a constituição da aprendizagem criativa está vinculada a quatro aspectos nucleares: 1) o desenvolvimento da condição de sujeito autor da aprendizagem, 2) a constituição das configurações subjetivas da aprendizagem, da leitura, da escrita, da autovalorização e do outro como ensinante, 3) a produção de sentidos subjetivos situacionais no espaço da aprendizagem escolar, dentre os quais destacamos o sentido subjetivo da realização pessoal, que movimenta o aprendiz a partir de uma satisfação própria e de um interesse particular em aprender, 4) o desenvolvimento da imaginação criativa. O desconhecimento dos professores e pais sobre o que é criatividade e como ela pode ser desenvolvida tem sido apontado na literatura como um dos obstáculos para a promoção desse importante processo da subjetividade humana. Ao evidenciar nesta pesquisa como se desenvolvem os elementos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa, geramos conhecimentos que podem favorecer a compreensão do papel da escola e da família, entre outros espaços sociais, nesse processo.

Palavras-chave: Aprendizagem . Criatividade . Subjetividade . Desenvolvimento

ABSTRACT

The topic of this research involves the relations among learning, creativity and the development of subjectivity. Technological progress has allowed for permanent access to thousands of bits of information. However, what contributes in a differentiated way to the individual's development is not the amount of information that he receives but what he does with that information. For that matter, educators face a challenge: they must focus on creative processes. They shouldn't merely convey knowledge, but they must concentrate their efforts into fostering the construction of pathways that will lead able students to build their own knowledge. This realization highlights the importance of creative learning. Learning creatively assumes a qualitatively different way of coping with knowledge, mobilized by the production of subjective senses that favor an active, critical implication by the student. The general objective of this research study was to understand the constitution of creative learning, considering the development processes of individual subjectivity, bearing in mind the individual's action and interrelations contexts. In order to contemplate that objective in view of such a complex, multi-directional study objective, we have opted for the historical-cultural perspective of subjectivity developed by González Rey and by the understanding of creativity as a process of the subjectivity proposed by Mitjans Martínez. We have developed a qualitative, methodological route in synchronism with Qualitative Epistemology. We have carried out three case studies, during which we used tools such as interviews, writing, and document analysis. In addition to those, we developed new tools: The Construction of the School Life-Line, The Memories, Photos and Sentences Ark, and the Tunnel of Time, to enable the participants not only to recover memories, but also, mainly, to remember emotions with the objective of reaching the subtleties of subjective development. The integrative analysis that we developed based on the cases has enabled us to support the thesis that the constitution of creative learning is linked to four nuclear aspects: 1) the development of a capacity of subject author of learning, 2) the constitution of the subjective configurations of learning, reading, writing, self-valuing and of the other as a teacher, 3) the production of situational subjective senses in the school learning environment, among which we shall highlight the subjective sense of personal achievement, which puts the learner into motion from the perspective of self-fulfillment and from his interest in learning, 4) the development of creative imagination. The lack of knowledge of teachers and parents about what is creativity and how it can be developed has been pointed out in the specialized literature as one of the obstacles to fostering that important process of human subjectivity. By giving evidence in this research of how the creative learning subjective components are constituted, we have generated knowledge that may favor understanding of the role played in this process by the school and by the family, amongst other social environments.

Key words: Learning . Creativity . Subjectivity . Development

RÉSUMÉ

Le thème de cette recherche porte les relations entre l'apprentissage, la créativité et le développement de la subjectivité. Le progrès technologique a permis l'accès permanent à des milliers d'informations. Cependant, ce qui contribue de façon différenciée pour le développement de l'individu n'est pas la quantité d'information qu'il reçoit, mais ce qu'il fait avec ces informations. Dans ce sens, les éducateurs ont un défi: ils ont besoin de s'être centré autour des procès créatifs. Les éducateurs ne doivent pas simplement repasser sa connaissance, mais ils ont besoin de focaliser des efforts pour favoriser la construction des chemins pour que ses élèves puissent créer eux-mêmes la connaissance nécessaire. Cette constatation met en évidence l'importance de l'apprentissage créatif. Apprendre d'une façon créative suppose qu'un défi qualitativement différent soit accepté pour l'élève mobilisé pour la production des raisons subjectives qui aident l'implication active et créative. L'objectif général de cette recherche a été la compréhension de la constitution de l'apprentissage créatif en prenant en considération les procès de développement de la subjectivité individuelle, ayant en vue les contextes d'action et interrelation de la personne. Pour contempler tel objectif face à un objet d'étude si complexe et pluri-déterminé, on a choisi, dans le cadre théorique, la perspective historique-culturelle de la subjectivité développée par González Rey et par la compréhension de la créativité comme un procès de la subjectivité proposée par Mitjans Martínez. Nous avons développé un chemin méthodologique qualitatif en accord avec l'Épistémologie Qualitative. Nous avons analysé trois cas en utilisant des entretiens, rédaction et analyse documentaire. Au-delà, nous avons fait : La Construction de la Ligne de la Vie Scolaire, Le Coffre des Mémoires, Des Photos et des Phrases et un Tunnel du Temps pour aider les participants de la recherche pas simplement de s'être rappelés, mais, principalement de revivre les émotions avec l'objectif de frapper les subtilités du développement subjectif. L'analyse des cas que nous avons fait, nous a permis de fonder la thèse que la constitution de l'apprentissage créatif est lié à 4 aspects plus importants : 1) le développement de la condition d'individu auteur de l'apprentissage, 2) la constitution des configurations subjectives de l'apprentissage, de la lecture, de l'écrite, de l'autovalorisation et de l'auteur comme enseignant, 3) la production de sens subjectifs de la situation au endroit de l'apprentissage scolaire, parmi ces sens on met en évidence la subjectivité de la réalisation personnelle, que fait que l'élève prospère de sa propre satisfaction et intérêt particulier en apprendre, 4) le développement de l'imagination créative. L'ignorance des professeurs et parents sur ce qu'il signifie la créativité et comment elle peut être développée est montré dans la littérature en étant un obstacle pour la favorisation de cet important procès de la subjectivité humaine. En manifestant dans cette recherche comment les éléments subjectifs constitutifs de l'apprentissage créatif se développent, nous créons des connaissances que peuvent favoriser la compréhension du rôle de l'école et de la famille, aussi bien que dans des autres espaces sociaux dans ce procès.

Mot-clé: Apprentissage . Créativité . Subjectivité . Développement

SUMÁRIO

MEMORIAL

INTRODUÇÃO	16
1 REVISÃO DA LITERATURA	
1.1 CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL E INTERNACIONAL	24
1.1.1 Estudos sobre o processo de desenvolvimento de pessoas criativas	28
1.1.1.1 Análise crítica dos estudos revisados	43
1.1.2 Estudos historiométricos	45
1.1.2.1 Análise crítica dos estudos revisados	47
1.1.3 Estudos normativos	48
1.1.3.1 Análise crítica dos estudos revisados	50
1.1.4 Estudos longitudinais	50
1.1.4.1 Análise crítica dos estudos revisados	51
1.2 TÓPICOS TRANSVERSAIS À TEMÁTICA DA CRIATIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO	52
1.2.1 Pesquisas com indivíduos numa etapa particular do desenvolvimento	52
1.2.1.1 Pesquisas sobre a criatividade na infância	55
1.2.1.2 Pesquisas sobre a criatividade na adolescência e na juventude	57
1.2.2 Pesquisas sobre a participação dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade	59
1.2.2.1 Pesquisas sobre o contexto familiar	59
1.2.2.2 Análise crítica das pesquisas sobre o contexto familiar e o desenvolvimento da criatividade	63
1.2.2.3 Pesquisas sobre o contexto escolar	63
1.2.2.4 Análise crítica das pesquisas sobre contexto escolar e o desenvolvimento da criatividade	66

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SUBJETIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOB A ÓTICA DE GONZÁLEZ REY	68
2.1.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey	68
2.1.2 A dimensão subjetiva da aprendizagem	73
2.1.3 Desenvolvimento da subjetividade: evolução e revolução	77
2.2 A CRIATIVIDADE	89
2.2.1 Vygotsky e a criatividade	89
2.2.2 O brincar e a imaginação criativa	90
2.2.3 A criatividade como processo da subjetividade humana	95
2.2.4 Criatividade e aprendizagem	101

3 METODOLOGIA

3.1 OBJETIVO GERAL	106
3.2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	106
3.3 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	108
3.4 OS PARTICIPANTES	109
3.5 OS INSTRUMENTOS E SUA UTILIZAÇÃO	111
3.6 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	115

4 ANÁLISE DOS CASOS

118

4.1 O ESTUDO DE CASO DE PEDRO PAULO	119
4.1.1 Principais informações sobre Pedro Paulo	119
4.1.2 Os instrumentos utilizados	120
4.1.3 O desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Pedro Paulo	121
4.2 O ESTUDO DE CASO DE ANITA	140
4.2.1 Principais informações sobre Anita	140
4.2.2 Os instrumentos utilizados	142
4.2.3 O desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Anita	143

4.3 O ESTUDO DE CASO DE MIGUEL	165
4.3.1 Principais informações sobre Miguel	165
4.3.2 Os instrumentos utilizados.....	166
4.3.3 O desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Miguel	167
5 CONCLUSÕES EMERGENTES DA ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS.....	185
5.1 CONCLUSÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA COM BASE NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE	185
5.2 DIÁLOGO COM A LITERATURA A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	199
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES	
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	238
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PEDRO, ANITA E MIGUEL	239
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS	240
APÊNDICE D - INSTRUMENTO CONSTRUÇÃO DA LINHA DE VIDA ESCOLAR	241
APÊNDICE E - INSTRUMENTO CONSTRUÇÃO DA LINHA DE VIDA ESCOLAR - PEDRO.	242
APÊNDICE F - INSTRUMENTO CONSTRUÇÃO DA LINHA DE VIDA ESCOLAR - ANITA...	243
APÊNDICE G - INSTRUMENTO CONSTRUÇÃO DA LINHA DE VIDA ESCOLAR - MIGUEL	244
APÊNDICE H - INSTRUMENTO BAÚ DE LEMBRANÇAS	245
APÊNDICE I - INSTRUMENTO BAÚ DE LEMBRANÇAS - PEDRO.....	246
APÊNDICE J - INSTRUMENTO BAÚ DE LEMBRANÇAS - ANITA	247
APÊNDICE K - INSTRUMENTO BAÚ DE LEMBRANÇAS - MIGUEL	248
APÊNDICE L - INSTRUMENTO FOTOS E FRASES.....	249
APÊNDICE M - INSTRUMENTO TÚNEL DO TEMPO	250

MEMORIAL

Tudo o que tenho estudado aponta para a direção de que meu pensamento e minha escrita estão sempre pautados nos sentidos subjetivos que marcaram a minha história e me conduziram até aqui e, também, por aqueles que continuo constituindo. Por isso, ao escrever este trabalho, sinto que também me inscrevi, pois deixei as minhas marcas em cada folha de papel. Pensando assim, senti necessidade que a Ana Luiza pesquisadora emergisse antes da apresentação das teorias e metodologias que compõem esse trabalho.

Pois bem, desde muito cedo eu soube que a Educação seria a carreira por mim abraçada. A convivência com meu pai até a adolescência influenciou-me bastante. Ele era Médico e Professor Universitário. Eu o observava entretido com os livros, preparando aulas ou estudando para suas pesquisas. As suas marcas gravadas em mim mobilizaram o meu desejo de ensinar e, ainda hoje, dinamizam um enorme prazer de caminhar na área da Educação.

O processo de aprendizagem sempre me intrigou, estando o meu interesse inicialmente direcionado para as crianças que têm dificuldades em realizá-lo. Após concluir o curso de Pedagogia, descobri a Psicopedagogia e acreditei que nessa área poderia encontrar respaldo para meus questionamentos. Resolvi mudar-me para São Paulo, onde residi durante quase dez anos, em busca de formação e aprimoramento. No ano de 1994 fui convidada a integrar a equipe do IDEA - Instituto de Desenvolvimento e Aprendizagem Escolar - onde desenvolvi um trabalho psicopedagógico com grupos de crianças da Rede de Ensino Público, simultaneamente à atividade que vinha desenvolvendo na clínica particular.

Em 1996, retornei ao Instituto onde fiz a Pós-Graduação, agora como professora convidada, e tive a oportunidade de redescobrir o prazer de ensinar. Em fevereiro de 2000, o amor me trouxe a Brasília. Casei-me e no mesmo ano engravidei da minha primeira filha. Aqui continuei atuando como docente, ministrando aulas em cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Na minha experiência singular como professora no Ensino Superior constatei uma profunda dificuldade dos meus alunos para se expressar a partir de uma postura ativa e crítica sobre o que lhes era apresentado. Percebia que grande parte deles havia desenvolvido uma forma de aprender que excluía a curiosidade e o entusiasmo, o que esvaziava de sentido o processo de aprendizagem. Questionava-me sobre o meu papel de professora e sobre como poderia promover uma aprendizagem mais criativa.

Em 2004, fui aceita como aluna especial no programa de Pós-Graduação em Educação na UnB. Nessa ocasião tive oportunidade de me aproximar da obra de L. S. Vygotsky e as contribuições desse autor encontraram eco em mim. Esse interesse motivou-me a desenvolver um estudo intenso sobre a perspectiva histórico-cultural e me aproximou da Teoria da Subjetividade de González Rey. Ainda como aluna especial, cursei a disciplina “Criatividade e Inovação no Processo de Ensino-Aprendizagem” com a Profª Drª Albertina Mitjás Martínez. Encantei-me com o tema da criatividade e desenvolvi um grande interesse em compreender as relações dinâmicas e dialéticas entre criar e aprender. Percebi que nessa área poderia encontrar respostas para as minhas inquietações como Professora Universitária.

Em 2005, ingressei no Programa de Mestrado dessa Instituição e desenvolvi uma pesquisa com alunos universitários sobre a aprendizagem criativa sob a orientação da Profª Drª Albertina Mitjás Martínez. Fui contemplada com uma bolsa de estudos da CAPES¹ e optei por fazer um intervalo na minha atuação profissional como docente para dedicar-me exclusivamente ao estudo e à pesquisa.

Fiquei empolgada com os jovens estudantes que participaram da pesquisa de Mestrado. Perguntava-me como eles haviam desenvolvido tamanha motivação para aprender e uma capacidade reflexiva tão aguçada, que refletia uma aprendizagem criativa e plena de sentido. Ou seja, a intensa experiência acadêmica vivenciada no período da realização do Mestrado promoveu novos questionamentos e intensificou o meu interesse pelo tema da aprendizagem criativa. O desejo de continuar a desenvolver meus estudos nessa área me impulsionou para o Doutorado logo após a conclusão do Mestrado. Iniciei estudos intensivos e desenvolvi a presente pesquisa com o objetivo de contribuir para uma construção teórica desse campo que possibilite o delineamento de estratégias favorecedoras da aprendizagem criativa.

Ao iniciar o Doutorado em 2007 tive uma grata surpresa: descobri que estava gestando “dois projetos” e não apenas um. Esse novo e lindo “projeto” nasceu 9 meses depois, renovando a minha energia e confiança na vida. No início, confesso que fiquei assustada com o desafio, mas logo descobri que **era chegada a hora de não apenas estudar, mas de, definitivamente, desenvolver a minha própria criatividade!!**

¹ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

INTRODUÇÃO

A criatividade é, sem dúvida, um processo fundamental que difere o ser humano das outras espécies, pois o homem tem a capacidade de transcender os limites dos contextos naturais e desenvolver outras possibilidades dramaticamente novas na cultura. As criações humanas permitiram ao homem desenvolver as condições da sua existência em função das necessidades emergentes nos diferentes períodos da história da humanidade. Graças à educação cada geração se apropria das criações e transformações conquistadas ao longo do tempo. É exatamente pela possibilidade de criar e de aprender sobre o que cria, que o homem consegue superar os diferentes obstáculos encontrados no seu processo de desenvolvimento. Nesse fato reside a explicação para o grande interesse e fascínio sobre o tema da criatividade desde os primórdios dos tempos até a atualidade.

O avanço tecnológico possibilitou o acesso permanente a milhares de informações. No entanto, o que contribui de forma diferenciada para o desenvolvimento do indivíduo não é a quantidade de informação que ele recebe, mas o que ele faz com essas informações. Nesse sentido, os educadores têm um desafio: precisam centrar-se nos processos criativos. Eles não devem simplesmente passar o conhecimento, mas precisam concentrar esforços para favorecer a construção de caminhos que tornem os alunos aptos a criar o próprio conhecimento. Ou seja, aprendizagem e criatividade precisam ser dois lados da mesma moeda, pois se a aprendizagem é condição *sine qua non* para a apropriação da bagagem cultural, a criatividade é um pré-requisito vital para a transformação dessa bagagem.

Essa constatação coloca em relevo a importância da aprendizagem criativa. Aprender criativamente supõe um enfrentamento qualitativamente diferente com o conhecimento mobilizado pela produção de sentidos subjetivos que favorecem uma implicação ativa e crítica por parte do aluno. Em outras palavras, a aprendizagem criativa possibilita uma aproximação afetiva e efetiva com a informação, na qual o aluno ultrapassa o nível da repetição e avança para uma compreensão que vai além do que o professor e os livros oferecem. Esse movimento criativo na aprendizagem é uma das vias para que o aluno conecte-se com uma condição humana primordial: a possibilidade de ser sujeito dos próprios processos de desenvolvimento. Ou seja, que ele não fique submisso àquilo que o contexto social propõe, mas tenha condições de inventar outros caminhos possíveis.

No processo de seleção dos participantes para nossa pesquisa de Mestrado (AMARAL, 2006a) um fato que nos surpreendeu foi a dificuldade para localizar alunos significativamente criativos no Ensino Superior. Indubitavelmente, a falta de familiaridade com a criatividade é notória em todos os níveis de ensino. Tal fato revela alunos que não conseguem visualizar respostas criativas e elaborar o conhecimento de forma personalizada, optando quase que invariavelmente pela reprodução do já conhecido.

Essa constatação mobilizou o nosso estudo anterior no qual tínhamos como objetivo compreender como se processa a aprendizagem criativa com o intuito de contribuir para a elaboração de estratégias pedagógicas que favoreçam uma educação mais criativa e significativa. Nessa pesquisa, compreendemos como esses alunos se relacionavam subjetivamente com a aprendizagem em termos da significação e da emocionalidade que geravam em relação a esse processo. Explicitamos também os diferentes recursos subjetivos que favoreciam a aprendizagem criativa e as distintas formas de expressão da aprendizagem criativa no Ensino Universitário.

Não obstante, é preciso considerar que a criatividade não surge repentinamente na fase adulta e, por isso, pesquisar o seu desenvolvimento pode ser frutífero para avançar na compreensão dos elementos subjetivos que dinamizam e favorecem a emergência desse processo. Do nosso estudo anterior decorreram algumas questões relevantes: como ocorreu o desenvolvimento dos recursos subjetivos que favoreceram a aprendizagem criativa daqueles participantes da pesquisa? Quais foram as forças motrizes e os sistemas relacionais que os movimentaram nessa direção? Quais foram os elementos-chave que os conduziram nesse processo? Enfim, como aconteceu a constituição da aprendizagem criativa? Todas essas questões subjazem ao problema central do presente trabalho que expressamos no seguinte objetivo geral: **Compreender 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.**

Nessa perspectiva, trabalhamos na presente pesquisa com os mesmos participantes do nosso estudo anterior com o intuito de tornar mais compreensível o instigante processo pelo qual o indivíduo se vincula criativamente à aprendizagem. A opção por desenvolver uma investigação dessa natureza está relacionada a dois pontos centrais: primeiramente à importância de estudar a aprendizagem criativa como um processo que se desenvolve subjetivamente e, também, ao número limitado de estudos empíricos sobre o processo de desenvolvimento da subjetividade na perspectiva teórica que elegemos.

Segundo Ayman-Nolley (1992), uma das mais relevantes questões não resolvidas no campo de estudos da criatividade é exatamente a compreensão do desenvolvimento desse processo ao longo do ciclo de vida. No entanto, Feldman (1999) constata que, historicamente, os campos de estudo da Criatividade e do Desenvolvimento têm operado paralelamente de tal forma que as conexões entre os dois tópicos raramente são estudadas. Conseqüentemente, a natureza criativa do desenvolvimento e a dimensão desenvolvimentista dos processos criativos são pouco exploradas (FELDMAN, 1999).

A dificuldade de diálogo entre os campos científicos da Criatividade e do Desenvolvimento constatada por Feldman (1999) se expressa claramente no conjunto de pesquisas desenvolvidas na área da criatividade. Ao empreender uma intensiva revisão da produção científica nesse campo em bases de dados nacionais e internacionais, constatamos que as questões relativas ao desenvolvimento da criatividade não têm sido um objeto frequente no debate que acontece no centro da comunidade científica. Além disso, como afirma Simonton (2006, p. 492), os trabalhos identificados nessa linha estão voltados basicamente para “as circunstâncias familiares e experiências educacionais na infância e adolescência que contribuem para o crescimento criativo”. Ou seja, o foco dos trabalhos está direcionado apenas para a análise das condições contextuais que mobilizam a expressão criativa. Diferentemente, o nosso estudo objetiva compreender o desenvolvimento dos processos subjetivos que animam esse processo e que estão vinculados a tais condições contextuais.

Efetivamente, um número muito reduzido de estudos no campo da criatividade abraçou de maneira explícita uma perspectiva do desenvolvimento. Os estudos de Csikszentmihalyi (1998) sobre pessoas que se destacaram por sua criatividade e de Gardner (1996) sobre sete criadores da era moderna são os que mais se aproximam do tema do desenvolvimento. Eles analisaram vivências significativas ocorridas desde a infância até a maturidade com o intuito de encontrar conexões entre esses eventos e as realizações criativas dessas pessoas.

Na literatura científica existe uma distinção consensual que define dois tipos de manifestação da criatividade relacionados diretamente ao grau de impacto do produto criativo. Em um polo temos a *big C creativity*, a criatividade com “C” maiúsculo (GARDNER, 1996; CSIKSZENTMIHALYI, 1994), que diz respeito às criações que impactaram fortemente a humanidade. Esse tipo de criatividade é restrito a uma pequena elite que consegue transformar as suas ideias em produtos ou paradigmas que causam grande impacto social. No outro polo dessa diferenciação está a criatividade reconhecida na literatura como *small c creativity*, a criatividade com “c” minúsculo (GARDNER, 1996;

CSIKSZENTMIHALYI, 1994), identificada nas manifestações de criatividade no dia a dia das pessoas.

Autores como Boden (1999), Mitjans Martínez (1997) e Sternberg (1999) reconhecem que entre esses dois polos podem se manifestar diferentes níveis de expressão criativa. Em consonância com Lubart (2007) e outros autores, acreditamos que o valor da diferenciação entre os dois tipos de criatividade reside na possibilidade de visualizar esse processo como algo possível, tanto aos grandes criadores como às pessoas comuns. Nesse sentido, entendemos que tal diferenciação contribui sobremaneira para minimizar o mito da criatividade como algo apenas genial e favorece a compreensão de processos como a aprendizagem criativa.

Em sintonia com Moran e John-Steiner (2003) acreditamos que a ênfase das concepções dominantes da criatividade sobre o valor social do produto criativo minimizam e obscurecem a compreensão da dinâmica que envolve o desenvolvimento da criatividade. No caso da aprendizagem criativa, por exemplo, os estudos dedicados a esse tipo específico de expressão da criatividade estão frequentemente voltados para os produtos e as expressões comportamentais do aluno criativo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b). Este trabalho, diferentemente, oferece uma ampliação conceitual que enfatiza a análise do desenvolvimento dos processos subjetivos envolvidos na aprendizagem criativa.

Entendemos que a aprendizagem criativa, como qualquer expressão criativa, pode ser estudada desde a sua dimensão produtiva e/ou desde a sua dimensão subjetiva. A dimensão produtiva está atrelada aos produtos da aprendizagem criativa que podem ser, por exemplo, atividades e trabalhos criativos realizados, ou mesmo perguntas e ideias interessantes e originais elaboradas em sala de aula. A dimensão subjetiva da aprendizagem criativa relaciona-se com os processos subjetivos que favorecem a construção criativa do conhecimento pessoal. Quando nos referimos ao conhecimento pessoal, nos remetemos ao acervo pessoal de conhecimentos que cada indivíduo apropriou ao longo do desenvolvimento.

Tendo em vista as considerações supramencionadas, o foco do nosso estudo foi o desenvolvimento dos processos subjetivos que se constituíram como fonte para uma aprendizagem criativa. Acreditamos que uma análise dessa natureza nos permitiu revelar a importante relação entre criatividade e aprendizagem em outro nível no qual o foco não estava nos produtos da aprendizagem, mas na forma como os participantes aprendiam, na maneira singular e significativa que eles construam o conhecimento pessoal.

Uma ideia clássica que domina o campo científico é que para criar é necessário um conhecimento prévio. Segundo autores como Ciskszentmihalyi (1994, 1998) para se elaborar um produto criativo é necessário alcançar certo nível de profundidade em algum conhecimento específico. Assim sendo, acreditamos que a gênese de produtos reconhecidamente criativos pode estar localizada na aprendizagem criativa, visto que ela favorece para que o indivíduo aprenda verdadeiramente sobre um determinado domínio e construa um conhecimento próprio que lhe permita transcender o que já está posto.

Os trabalhos pioneiros de Guilford (1950, 1962) e Torrance (1962, 1965, 1970, 1974, 1981) que enfocam criatividade e educação colocam em relevo o reconhecimento desses pesquisadores sobre a relação entre criatividade e aprendizagem. No entanto, de 1950 até a atualidade pouco se avançou teoricamente no que diz respeito à análise da constituição da aprendizagem criativa. Sem sombra de dúvida, graças à contribuição de um grupo de pesquisadores, já dispomos de um conjunto de estudos e sistematizações que nos oferecem elementos sobre as características pessoais dos alunos criativos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002b), sobre os recursos subjetivos e as distintas formas de expressão da aprendizagem criativa (AMARAL, 2006a), sobre o clima da sala de aula (FLEITH; ALENCAR, 2005) e as ações do professor que favorecem a criatividade na sala de aula (SANTEIRO, T., SANTEIRO, F.; ANDRADE, 2004; RAJ, 2007; RITCHHART, 2004; SIMPLICIO, 2000; CHAMBERS, 1973; KARWOWSKI et al., 2007).

No entanto, não contávamos ainda na produção científica contemporânea com uma representação que permitisse explicar a constituição da aprendizagem criativa tendo em vista o desenvolvimento dos processos subjetivos do indivíduo. Diante dessa lacuna, em consonância com as contribuições de Vygotsky (1999, 1991, 1990²), Mitjans Martínez (1997, 2000, 2005, 2006a, 2008b, 2009) e González Rey (1999b, 2003b, 2004b, 2004c, 2007a, 2007c), desenvolvemos o presente estudo e oferecemos contribuições no plano teórico que lançam luz para uma análise mais aprofundada das relações implícitas entre os processos da criatividade, da aprendizagem e do desenvolvimento da subjetividade.

Esta pesquisa gerou desdobramentos que podem favorecer a compreensão do papel da escola e da família no processo de constituição da aprendizagem criativa. Acreditamos que o nosso estudo contribuiu para a reflexão sobre o aprimoramento da função formadora da instituição educativa, pois evidenciou questões que podem passar despercebidas no dia a dia escolar, mas que têm forte impacto sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Entendemos, também, que esta pesquisa trouxe contribuições com múltiplas possibilidades de desdobramentos no que concerne

² As datas da publicação dos textos originais do autor constam nas referências.

ao papel da família no desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores da aprendizagem criativa. Nesse sentido, consideramos que o nosso estudo sobre a constituição da aprendizagem criativa foi propedêutico, pois possibilitou a compreensão de questões que não têm se constituído como um foco de análise no campo científico.

Feldman (1999) defende que uma noção mais ampla e rica de desenvolvimento é fundamental para sustentar um paradigma multidimensional para o campo de estudos da criatividade. Dentro dessa linha de pensamento, consideramos que as contribuições de Vygostky (1996a, 1996b, 1996c) sobre o desenvolvimento humano e as de González Rey (1995, 1999b, 2004c, 2008) sobre o tema do desenvolvimento da subjetividade fornecem uma oportunidade para ampliar os propósitos da pesquisa no campo de estudo da Criatividade. Destacamos pelo menos duas razões que justificam a opção teórica pela perspectiva histórico-cultural. A primeira está relacionada à abordagem dinâmica com a qual os autores abordam o tema do desenvolvimento, favorecendo uma compreensão que transcende o nível descritivo dos elementos e abarca o nível explicativo dos processos. A segunda, diz respeito à possibilidade que essa perspectiva teórica oferece de visualizar as diferentes dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento de forma integrada, como por exemplo, a unidade afeto-cognição e a relação sócio-individual.

Acreditamos também que pesquisar a constituição da aprendizagem criativa no nível do registro subjetivo implica na eleição de uma teoria que considere o caráter ativo do sujeito que aprende, cria e se desenvolve, e a Teoria da Subjetividade de González Rey atende a esse princípio. Além disso, ao colocar a constituição de sentido subjetivo como o elo central do processo de desenvolvimento da subjetividade, o autor favorece a reflexão sobre o papel das emoções nesse processo que, para Branco e Madureira (2005, p. 106), “se constitui, sem dúvida, em um dos maiores desafios na atualidade para a Psicologia do Desenvolvimento”.

O universo conceitual desenvolvido por González Rey (1995, 2002c, 2004a, 2008) dá suporte para as construções teóricas de Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a) que defende a criatividade como processo da subjetividade humana e representa o segundo alicerce teórico que sustenta esta pesquisa. O terceiro alicerce teórico são as contribuições de Vygotsky (1990, 1991, 1999) sobre o tema do desenvolvimento da criatividade. Para Mitjans Martínez (2009, p. 11) as ideias desse pesquisador têm vital importância para uma “compreensão alternativa da criatividade de uma perspectiva histórico-cultural não centrada no valor do produto, mas no próprio processo de produção de novidade que caracteriza as formas mais complexas do

funcionamento da subjetividade humana”. Nesse sentido, temos a expectativa de que os conhecimentos produzidos no presente estudo, tendo como referência essa concepção teórica, tenha favorecido novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2002b, 2005a) sobre a compreensão da criatividade.

Outro viés para olhar o campo da pesquisa na área da criatividade é a análise dos diferentes percursos metodológicos utilizados. Uma análise precisa revela uma polaridade na forma como os estudos vêm sendo desenvolvidos, visto que a dimensão metodológica reflete as distintas abordagens teóricas e epistemológicas que sustentam as diferentes investigações. Numa extremidade está localizada a testagem psicométrica e os experimentos em laboratórios que estudam as características do indivíduo e do produto criativo de maneira isolada em um momento específico. Na outra extremidade, estão os estudos que apresentam uma análise da interação entre o indivíduo criativo, o contexto sócio-cultural e o tempo histórico. Esta última abordagem metodológica embasou a presente pesquisa que teve como eixo central o estudo de caso.

Porém, é importante marcar que grande parte dos estudos ainda concentra esforços para a compreensão dos elementos estáveis em detrimento da compreensão do desenvolvimento processual e das interações entre os diferentes elementos. Para Moran e John-Steiner (2003) essa tendência explica o fato dos progressos metodológicos terem acontecido lentamente no campo de pesquisa da criatividade. Para Vygotsky (1996a), a busca pelo método é um problema central para o pesquisador que se aventura na compreensão do humano. Nesse sentido ele afirma: “a busca pelo método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKY, 1996a, p. 47). Essa citação do autor destaca a importância do desenvolvimento de ferramentas metodológicas que sejam compatíveis com as perspectivas teóricas e epistemológicas que elegemos, visto que esse é o único caminho possível para que uma área de estudo construa sistematicamente conhecimentos e avance nas suas representações.

Indubitavelmente, empreender uma pesquisa que articulasse os temas da criatividade, da aprendizagem e do desenvolvimento da subjetividade implicou um grande desafio metodológico. Foi necessária uma abordagem epistemológica que assumisse o singular como nível legítimo da produção do conhecimento e superasse, também, a tendência à padronização e à quantificação que tem caracterizado algumas abordagens metodológicas do campo de estudo da criatividade. Essa convicção justificou a nossa opção metodológica pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2000a,

2001b, 2002b, 2003a, 2005a, 2005b, 2006b) que oferece nos seus pressupostos os elementos fundamentais para viabilizar o estudo da subjetividade humana.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. No primeiro, traçamos um panorama sobre as produções científicas nacionais e internacionais relacionadas ao tema da criatividade e do desenvolvimento, visando fundamentar o nosso problema de pesquisa dentro do campo científico. Além disso, apresentamos uma categorização desses estudos colocando em relevo as principais linhas de investigação com o intuito de identificar as principais contribuições e possíveis lacunas. O segundo capítulo destina-se a apresentar a fundamentação teórica que sustenta o presente trabalho e está subdividido em duas seções. Na primeira, enfocamos o universo conceitual da Teoria da Subjetividade de González Rey (1999b, 2003b, 2004d, 2007a, 2007c) e as contribuições desse autor sobre os temas da subjetividade, da aprendizagem e do desenvolvimento da subjetividade. Na segunda, apresentamos as contribuições de Vygotsky (1990, 1991, 1999, 2001) e de Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a) sobre o tema da criatividade e suas inter-relações com a aprendizagem e o desenvolvimento, colocando em relevo a concepção de criatividade da qual partimos. No terceiro capítulo, delineamos a base epistemológica do nosso estudo e traçamos o percurso metodológico da pesquisa. No quarto capítulo apresentamos os estudos de caso. No quinto capítulo fazemos uma análise integrativa dos casos, apresentamos a nossa tese e, ao final, estabelecemos um diálogo com a literatura que compôs a revisão bibliográfica do presente trabalho. No sexto e último capítulo, apresentamos as considerações finais.

1 REVISÃO DA LITERATURA

1.1 CRIATIVIDADE E DESENVOLVIMENTO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL E INTERNACIONAL

Segundo Feldman (1994, 1999, 2003a, 2003b) e Sawyer (2003) as relações entre as teorias da criatividade e do desenvolvimento não têm sido objeto do debate que acontece no centro da comunidade científica. Feldman (1994, 1999) acredita que os teóricos do desenvolvimento raramente estão familiarizados com as teorias do processo criativo, assim como os teóricos da criatividade raramente estão familiarizados com as teorias do desenvolvimento. Consequentemente, as conexões teóricas substanciais entre essas duas áreas têm sido pouco exploradas. Não obstante, para Sawyer (2003), apesar dessa mútua negligência, existem muitas relações ocultas e implícitas entre elas. Runco (1996) vai mais longe ainda ao afirmar que devemos compreender o desenvolvimento da criatividade, ou não iremos compreender realmente a criatividade. Em consonância com esses autores, Feldman (1999), Csikszentmihalyi (2003), Waight (2005), Sternberg (2003), Rostan e Goertz (1999), Lubart (2007) e John-Steiner (2003) defendem que o estudo da evolução das expressões criativas constitui um objetivo de pesquisa substancial e rico em implicações.

Acreditamos que traçar um panorama sobre as produções científicas relacionadas ao tema da **criatividade e do desenvolvimento** se constituiu como um importante passo prévio à definição do nosso problema de pesquisa, visto que favoreceu a análise das principais linhas de investigação e a identificação de possíveis lacunas a serem preenchidas. Assim sendo, o intensivo trabalho de revisão de literatura que empreendemos teve como objetivo identificar os estudos baseados em diversas perspectivas teóricas e metodológicas que abordam questões específicas relacionadas à criatividade e ao desenvolvimento.

Na **primeira etapa** da revisão da literatura nos concentramos sobre as teses e dissertações nacionais e internacionais. Utilizamos os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para analisar os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* das Instituições do País e os bancos de dados da *ProQuest Academic Research Library* e *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD) para analisar as produções internacionais.

Encontramos três obstáculos nesse processo que gostaríamos de destacar. O primeiro diz respeito ao uso dos descritores. Os bancos de dados realizam uma busca geral a partir dos descritores utilizados. Isso significa que nos resultados da busca aparecem todos os trabalhos que têm os descritores expressos no título, nas palavras-chave, ou mesmo no resumo. Conseqüentemente, aparecem no resultado da busca um grande número de trabalhos em que o descritor é apenas citado, mas não constitui um elemento norteador do trabalho.

O segundo obstáculo que enfrentamos está relacionado à amplitude conceitual dos descritores utilizados. Criatividade e desenvolvimento são duas palavras que podem carregar sentidos diversos e têm aplicabilidade nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim sendo, encontramos trabalhos que abordavam esses temas não apenas na Educação e na Psicologia, mas também em outras áreas das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Saúde e das Ciências Exatas.

Por fim, o terceiro obstáculo encontrado diz respeito à especificidade do presente trabalho. Ao trabalhar com os descritores **criatividade** e **desenvolvimento** alcançamos um conjunto de estudos que analisavam o desenvolvimento da criatividade, mas não necessariamente o desenvolvimento de pessoas criativas, tema constituinte do presente trabalho. As produções identificadas que abordavam essa temática tratavam de programas, atividades ou treinamentos favorecedores do desenvolvimento da criatividade. Quando a base de dados oferecia a possibilidade de refinar a busca, usávamos a pesquisa avançada incluindo outros descritores com o objetivo de especificar a seleção dos trabalhos e alcançar aqueles que tinham como objeto de estudo o tema que nos interessava diretamente. Elegemos os seguintes descritores para alcançar essa finalidade: *creativity, development, developmental, subjectivity, creative persons, life-span, child development, creative learning*³.

A **segunda etapa** da revisão da literatura correspondeu à seleção de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais, bem como a busca de livros e capítulos de livros dedicados ao tema do presente estudo. Utilizamos as seguintes interfaces e bases de dados que oferecem um amplo acesso aos trabalhos científicos publicados mundialmente: EBSCO, Science Direct, Wilson, OVID, Web of Science, PsycINFO, Eric, Education Full Text, BVS, Scielo, PePSIC, Sage, Oxford University Press, Wiley-Blackwell, Springer, Cambridge University Press e Gale. Fizemos

³ Em português: criatividade, desenvolvimento, subjetividade, pessoas criativas, ciclo de vida, desenvolvimento infantil, aprendizagem criativa.

também uma ampla busca por livros em catálogos *on line* das principais editoras e nas bibliotecas *on line* das universidades de ponta do País.

Na segunda etapa da revisão encontramos as mesmas dificuldades supramencionadas que foram superadas com um intenso e minucioso trabalho de análise sobre o material identificado. Na literatura nacional localizamos um capítulo de livro e um artigo científico (CHAGAS; FLEITH; ASPESI, 2005; NEVES-PEREIRA, 2009), ambos teóricos, que tratam diretamente da criatividade e dos processos de desenvolvimento humano. Na literatura internacional identificamos cinco pesquisadores (FELDMAN, 1994, 1999, 2003; RUNCO, 1996; GRUBER, 1984; GARDNER, 1996; CISKSZENTMIHALYI, 1998) que apresentam trabalhos teóricos e/ou empíricos sobre o estudo do desenvolvimento de pessoas criativas.

No entanto, é válido destacar que não localizamos nenhum artigo, tese ou dissertação nacional ou internacional que tratasse de maneira específica sobre a constituição da aprendizagem criativa e o desenvolvimento da subjetividade, o que marca o nível de originalidade da presente pesquisa. Após minuciosa análise empreendemos um trabalho de classificação dos estudos identificados que, sob nosso ponto de vista, podem ser categorizados em quatro grupos principais:

- **Estudos sobre o processo de desenvolvimento de pessoas criativas**
- **Estudos historiométricos**
- **Estudos normativos**
- **Estudos longitudinais**

Além das pesquisas supramencionadas, identificamos também outros estudos que trabalham sobre **temas transversais** à temática da criatividade e do desenvolvimento e que oferecem elementos importantes para a realização da presente pesquisa. Organizamos esses estudos nos seguintes grupos:

- **Pesquisas com indivíduos numa etapa particular do desenvolvimento (infância, adolescência e juventude)**
- **Pesquisas sobre a participação dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade**

Antes de apresentar os estudos que compõem a revisão da literatura do campo, vamos destacar as primeiras conexões entre criatividade e desenvolvimento estabelecidas por pesquisadores que foram identificadas por Sawyer (2003) por meio de um resgate histórico. Primeiramente, muitos pesquisadores do século XX, entre eles

Freud (1989 apud SAWYER, 2003), observaram paralelos entre a criatividade e o brincar. Por exemplo, para Freud o mundo da fantasia é criado tanto pelo artista como pela criança pelo mesmo impulso motivacional: o desejo de satisfazer um desejo não realizado. Além disso, para ele, o artista é como uma criança brincando: ele cria seu mundo próprio e reorganiza as coisas do mundo em um novo mundo que lhe agrada. Essas similaridades conduziram muitos pesquisadores a sugerir que a atividade criativa artística e o brincar da criança estavam relacionados (SAWYER, 2003).

A segunda conexão relacionava o brincar infantil com a criatividade adulta. O autor lembra que nos anos 70 foram realizados muitos estudos que sugeriam que a criança que brincava mais tinha um desempenho melhor em testes de pensamento divergente (JOHNSON, 1976 apud SAWYER, 2003). Muitos pesquisadores, dentre eles Vygotsky (1990, 1999), acreditavam que o brincar infantil era um precursor da criatividade adulta. Por fim, a terceira conexão estava relacionada a uma longa tradição de pesquisa no campo da criatividade: a relação entre o desenvolvimento das habilidades artísticas criativas na criança e o papel das artes na Educação. De acordo com Sawyer (2003), a maioria dessas pesquisas foi conduzida por pesquisadores educacionais que defendiam que uma educação desde cedo nas artes podia beneficiar o desenvolvimento infantil favorecendo, por exemplo, o desenvolvimento de características relacionadas à criatividade como um alto nível de pensamento divergente, habilidades analíticas, capacidade de resolver problemas, pensamento reflexivo e auto-regulação (EISNER, 1998 apud SAWYER, 2003).

Os estudos mencionados evidenciam que existem influências e alta fertilização entre os campos da criatividade e do desenvolvimento. Não obstante, na opinião de Sawyer (2003), as conexões supramencionadas relacionam-se com um nível superficial de análise, pois não alcançam as inter-relações teóricas substanciais implícitas nesses dois processos que estão inexoravelmente imbricados. Do nosso ponto de vista, Vygotsky (1990, 1991) se constituiu como uma exceção, pois buscou estabelecer as bases sobre as quais a criatividade se desenvolve construindo um esqueleto teórico do qual é possível deduzir como a criatividade evolui desde a infância até a fase adulta.

De acordo com Sawyer (2003), os estudos atuais sobre criatividade e desenvolvimento estão comumente relacionados a três temas centrais. O primeiro deles diz respeito ao foco dos estudos. Para o autor, tanto nos estudos sobre o desenvolvimento como nos estudos sobre a criatividade existe uma tendência a focar o ponto estável final desses processos. Nas pesquisas sobre o desenvolvimento, o ponto final está relacionado com o fim de um estágio ou etapa de desenvolvimento. Na

criatividade, o ponto final do processo é o produto criativo. Esse fato torna-se evidente na própria definição clássica de criatividade como o processo de elaboração de um produto novo e valioso. Sawyer (2003) defende que o foco dos estudos atuais deve recair não sobre o ponto final do processo, mas sobre como esse ponto final emerge. Em sintonia com esse autor, defendemos que o produto criativo é apenas uma parte da história inteira. Nesse sentido, acreditamos que uma análise sobre o desenvolvimento dos elementos subjetivos que favorecem a constituição da aprendizagem criativa, tema do presente estudo, pode contribuir para uma melhor compreensão das questões-chave que sustentam esse processo.

O segundo tema dos estudos atuais, tanto no campo da criatividade como no campo do desenvolvimento, está pautado nas relações entre os processos individuais e sociais. Segundo Sawyer (2003), desde o início da década de 80, os pesquisadores avançaram de uma concepção estática na qual o indivíduo e o contexto eram caracterizados por variáveis fixas, para uma concepção mais dinâmica que considera os movimentos mútuos das duas dimensões. A pesquisa que pretendemos realizar se inscreve, em linhas gerais, nesse segundo foco.

O terceiro tema dos estudos atuais destacado por Sawyer (2003) relaciona-se com a consideração do domínio específico em que ocorrem os processos criativos e de desenvolvimento. Segundo o autor, a análise desses processos necessita considerar a especificidade dos domínios, pois eles desempenham um papel central na estruturação de tais processos. Vale destacar que em nosso estudo a aprendizagem foi o domínio sobre o qual analisamos a expressão da criatividade.

1.1.1 Estudos sobre o processo de desenvolvimento de pessoas criativas

Vamos iniciar apresentando os estudos que tratam diretamente do desenvolvimento de pessoas criativas. Após intensa revisão do campo, identificamos cinco pesquisadores que vêm dedicando parte de seus estudos a essa temática. Feldman (1994, 1999, 2003a) é um desses pesquisadores da atualidade que estabelece uma conexão entre criatividade e desenvolvimento. A tese central desse autor é que “a criatividade é um exemplo de desenvolvimento particularmente forte e poderoso na qual uma reorganização pessoal e interna também conduz a uma mudança significativa na forma externa de um domínio” (FELDMAN, 1994, p. 87). Desde 1974, os seus trabalhos estão voltados para a compreensão das transições do desenvolvimento cognitivo em

domínios que ele denominou como universais e não universais (únicos). Segundo Feldman (2003a) o pensamento criativo está envolvido em todas as transições do desenvolvimento cognitivo que implicam em mudança de um nível de compreensão para outro. Isso ocorre tanto nas transições comuns em todos os seres humanos durante suas vidas normais, como também nas transições idiossincráticas e mais expressivas que reorganizam fundamentalmente um corpo de conhecimento.

Na sua perspectiva teórica, a distinção entre os diversos tipos de transições no desenvolvimento cognitivo acontece em função do grau de universalidade que atingem. As transições mais comuns são consideradas *insights* criativos universais, enquanto as transições mais raras são consideradas trabalho dos grandes gênios. Para exemplificar essa distinção, Feldman (2003a) denomina a clássica noção de conservação dos líquidos explicitada por Piaget (1978, 1990) como uma transição de desenvolvimento cognitivo universal, enquanto a teoria da evolução de Darwin é identificada pelo autor como uma transição relativa ao trabalho dos grandes gênios.

Segundo Feldman (2003a), as duas transições citadas são criativas na medida em que representam um maior avanço na compreensão do indivíduo diante de um problema desafiador, com profundas implicações para a forma de pensar dessas pessoas. A diferença para ele é que o avanço representado pela conservação dos líquidos está virtualmente garantido de ocorrer em todas as crianças que avançam no desenvolvimento infantil; já o avanço na compreensão de Darwin, além de contribuir para o seu desenvolvimento como pensador, tem grande influência para uma mudança em um domínio de conhecimento (FELDMAN, 2003a).

Apesar de a Epistemologia Genética sustentar os estudos de Feldman (1994, 2003a), ele combate a importância que a abordagem piagetiana dá à acomodação do indivíduo ao mundo existente. Ele acredita que a criatividade ocorre quando o indivíduo questiona a adequação dos domínios existentes para a compreensão do mundo e solicita uma acomodação do mundo a ele mesmo. Para Feldman (1994) essa alteração na expectativa e orientação do indivíduo é fundamental para que a criatividade se manifeste. Em sua opinião, esse sentimento de que é o mundo que precisa acomodar-se tem duas origens: a evidência de que outras pessoas já fizeram mudanças no mundo fazendo-o adaptar-se as suas necessidades, e a crença de que as mudanças intencionais são desejáveis e que as pessoas que as fazem são reconhecidas por isso.

No entanto, o autor acredita que essa evidência, que está virtualmente em todo lugar, nem sempre é óbvia para aqueles que estão em desenvolvimento. A criança desde cedo precisa investir tempo para descobrir que o mundo é feito de coisas naturais e

coisas construídas pelo homem. Segundo Feldman (1994, p. 93) “é vital para o processo de transformação criativa que essa distinção seja profundamente apreciada pela mente em desenvolvimento”.

Feldman (1994) e outros autores como Vygotsky (1999) acreditam que é um erro considerar que toda nova ideia ou produto é inventado inteiramente por um indivíduo. Para o autor o acesso ao conhecimento acumulado de uma cultura e os exemplos de esforços humanos para transformar as coisas que estão disponíveis ao indivíduo em desenvolvimento, são fontes fundamentais para a criatividade que agem em conjunção com a disposição própria do indivíduo para criar. Segundo Feldman (1994, p. 94), “novas possibilidades podem ser catalisadas no desenvolvimento da mente a partir do exterior, interagindo e influenciando o futuro curso de compreensão do indivíduo”. Localizamos aí o reconhecimento do autor da participação da dimensão sócio-cultural nos processos criativos. No entanto, uma leitura cuidadosa das contribuições do autor nos permite considerar que, para ele, a dimensão social limita-se ao que está fora do indivíduo. Diferentemente, na perspectiva teórica que abraçamos, entendemos que o social também está constituído no indivíduo, que por sua vez, constitui o social.

Feldman (1994) acredita que o estudo do desenvolvimento cognitivo tem sido tratado em grande parte com base em processos que têm como função primária construir uma visão estável e coerente da realidade: “os processos tradicionalmente estudados representam um esforço consciente, racional, lógico e categorial para estabilizar e preservar uma estável e inflexível interpretação da experiência” (FELDMAN, 1994, p. 95). Ele chama atenção para o fato de que estudos de indivíduos criativos sugerem que juntamente com os processos racionais de pensamento operam processos que não se baseiam na categorização, mas na transformação.

Nesse sentido, ele defende que, juntamente com o mecanismo de equilíbrio proposto por Piaget (1978, 1990), opera outro mecanismo que ele denominou imperativo transformacional que representa “uma poderosa tendência inata para mudar a realidade fora dos limites da experiência estável e ordenada” (FELDMAN, 1994, p. 96). Enquanto o primeiro tende à lógica, o segundo tende à transformação. Segundo o autor, a tendência na movimentação desses mecanismos varia de indivíduo para indivíduo ao longo do desenvolvimento e explica o nível de criatividade que cada um atinge.

Do nosso ponto de vista, o mérito dos estudos de Feldman (1994) relaciona-se com o fato dele reconhecer a importância da criatividade para os processos de desenvolvimento do indivíduo criativo. No entanto, acreditamos que a sua perspectiva teórica apresenta um caráter reducionista no momento em que limita a análise da

criatividade ao desenvolvimento cognitivo. Em consonância com um conjunto de autores, dentre eles Vygotsky (1999), Mitjans Martínez (1997), Moran e John-Steiner (2003), entendemos que a criatividade não pode ser explicada com base apenas nas operações cognitivas. Nesse sentido, defendemos no presente trabalho a necessidade de transcender a análise de Feldman (1994) por meio de uma consideração da unidade afetivo-cognitiva implícita na criatividade.

Outra limitação que encontramos no estudo de Feldman (1994) diz respeito ao conceito de “imperativo transformacional”. Não negamos a importância dos processos cognitivos que favorecem a flexibilidade do pensamento, no entanto, partimos do princípio de que tais processos não são herdados pelo indivíduo. Constatamos que para Feldman (1994, p. 96), o mecanismo de “imperativo transformacional” diz respeito a “uma tendência inata poderosa”, o que denuncia o caráter inatista implícito no conceito elaborado pelo pesquisador.

Finalmente gostaríamos de destacar que os argumentos do pesquisador relacionados ao tema da criatividade e do desenvolvimento têm um caráter “substancialmente conceitual e teórico na sua natureza” (FELDMAN, 1994, p. 86) e, nesse sentido, carecem de uma base empírica que reconheça a sua viabilidade. Partindo do reconhecimento dessa lacuna, o próprio pesquisador destaca a importância do desenvolvimento de pesquisas que permitam sustentar os postulados relativos às inter-relações entre desenvolvimento e criatividade.

Runco (1996) é outro pesquisador contemporâneo que dedica parte de seus estudos à análise das conexões entre criatividade e desenvolvimento. Ele defende que “a criatividade é parte integral do desenvolvimento e, portanto, o nosso entendimento da criatividade contribui significativamente para a compreensão do nosso contínuo desenvolvimento pessoal e social” (RUNCO, 1996, p. 2). Ele acredita que os estudos sobre o desenvolvimento da criatividade nos aproximam do coração do problema: os processos implícitos na atividade criativa. Na opinião do autor “se nos movermos da presente ênfase nos produtos socialmente reconhecidos para os processos e mecanismos, estudos desenvolvimentistas apropriados serão, sem dúvida nenhuma, conduzidos” (RUNCO, 1996, p. 25). Esse autor, em consonância com Gardner (1996), reconhece também que os grandes criadores mantêm elementos infantis na sua forma de se comportar e pensar.

De acordo com Runco (1996, p. 4) “a criatividade é uma manifestação de intenções e de motivação para transformar o mundo objetivo em interpretações originais junto com a habilidade para decidir quando isso é útil e quando não é”. O autor destaca

três elementos implícitos nessa definição: **a capacidade de transformação, o discernimento e a intencionalidade.**

A **capacidade de transformação** é o primeiro elemento que o autor faz alusão. Para ele, os indivíduos criativos transformam as experiências em interpretações originais. Ele argumenta que a transformação é o elemento que atrela criatividade e processamento da informação. Essa capacidade de transformação é idiossincrática, pois reflete a maneira pessoal, própria de cada indivíduo manejar a informação que recebe.

O segundo elemento que compõe a definição de criatividade de Runco (1996) é o **discernimento** que é um indicativo de escolha consciente. O indivíduo criativo escolhe qual informação deve considerar e qual deve ignorar. Runco (1996) defende que o discernimento não é puramente cognitivo, pois envolve também julgamento de valor implicando “que certos critérios devem ser usados quando o indivíduo faz uma escolha sobre o que transformar, o que prestar atenção e onde investir os recursos pessoais” (RUNCO, 1996, p. 13).

O terceiro elemento que compõe a definição de criatividade proposta pelo autor é a **intencionalidade**. O autor argumenta que as intenções organizam e movimentam o processo criativo. Em outras palavras, o comportamento deliberado desempenha um papel central na criatividade, pois reflete a capacidade de criar um projeto próprio, investir esforços intencionalmente e evoluir por meio de uma reflexão particular sobre as transformações que deseja desenvolver. Isso significa dizer que o trabalho criativo começa na pessoa (RUNCO, 1996).

A conclusão central do autor é que a capacidade de transformação juntamente com o discernimento e a intencionalidade movimentam o desenvolvimento do indivíduo criativo. Nas suas palavras: “mudanças no desenvolvimento devem ser esperadas quando criadores maduros utilizem tanto a habilidade de transformação da informação externa apropriadamente e criativamente como o discernimento para saber quando transformar essa informação” (RUNCO, 1996, p. 12).

Runco (1996) associa a criatividade aos processos de transformação pessoal e a inovação às mudanças externas que são resultado dos produtos criativos socialmente compartilhados. Sem entrar no mérito da distinção entre os processos de criatividade e inovação, acreditamos que a criatividade não diz respeito exclusivamente aos processos da subjetividade individual. Defendemos aqui uma definição de criatividade como processo da subjetividade humana na sua dupla dimensão individual e social (MITJÁN MARTÍNEZ, 1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a). Como argumentamos anteriormente, partimos do princípio de que a dimensão social não diz respeito

exclusivamente ao que está fora do sujeito, àquilo que é externo à sua constituição. O social participa do desenvolvimento e expressão da subjetividade individual, que por sua vez, está implicada nos processos sociais.

Da nossa parte, acreditamos que Runco (1996) diferencia-se de Feldman (1994, 1999, 2003a), pois não limita a criatividade ao desenvolvimento cognitivo. Ou seja, apesar de eleger a transformação como o elemento central que une os processos da criatividade e do desenvolvimento, ele consegue oferecer uma visão mais ampla da questão, pois destaca elementos que não são puramente cognitivos como o discernimento e a intencionalidade. Além disso, ao incluir os elementos citados ele coloca em relevo a participação ativa do indivíduo criativo, pois o coloca como ator principal desse processo. Não obstante, em nossa compreensão, a complexa constituição da criatividade não pode ser explicada apenas por processos intencionais e deliberados. É preciso considerar também os processos de constituição de sentido e significado que nem sempre são conscientizados pelo indivíduo.

Além de Feldman (1994) e Runco (1996) identificamos na literatura do campo mais três pesquisadores que dedicaram parte de seus estudos à compreensão das relações entre criatividade e desenvolvimento: Gruber (1984), Gardner (1996) e Csikszentmihalyi (1998). Em nossa perspectiva, o trabalho de Gruber (1984) se diferencia dos trabalhos de Gardner (1996) e de Csikszentmihalyi (1998) pelo menos em um aspecto que diz respeito ao foco do estudo. Enquanto Gardner e Csikszentmihalyi focaram na análise das circunstâncias do percurso de vida que pudessem explicar a criatividade de famosos indivíduos criativos, Gruber (1984) focou no desenvolvimento do pensamento criativo de Charles Darwin. Assim sendo, Gardner (1996) e Csikszentmihalyi (1998) analisaram a história dos indivíduos criativos em diferentes momentos desse processo, enquanto Gruber (1984) centrou-se especialmente no período em que se fundamentou a grande síntese da Teoria da Evolução.

Por um enfoque original, Gruber (1984) explorou a criatividade científica analisando o desenvolvimento do pensamento criativo de Charles Darwin. Na opinião do autor, a criatividade tem sido analisada sob dois enfoques que desconsideram o posicionamento ativo daquele que cria. Um dos enfoques despersonaliza o processo criativo, atribuindo completa responsabilidade às circunstâncias objetivas. Ou seja, “o pensamento individual e a ação não são outra coisa que reflexos diretos de fatores controlados pelo meio, a pessoa é um veículo e não um agente” (GRUBER, 1984, p. 299). Para o autor, o outro enfoque, por sua vez, limita o trabalho criativo aos processos inconscientes, minimizando a importância da busca ativa e deliberada e do esforço

consciente e disciplinado implícitos nesse processo. Ele também rejeita esse enfoque ao afirmar que apenas as mentes preparadas experimentam grandes descobertas: “uma mente receptiva é de alguém que se preparou por meio de seu próprio esforço, como em um campo onde podem florescer ideias” (GRUBER, 1984, p. 300).

O autor rompe com a passividade implícita nas concepções anteriormente citadas ao defender o pensamento criativo como uma tarefa dos seres “propositivos”, daqueles que defendem interesses, têm objetivos e buscam deliberadamente realizá-los. Para o pesquisador o conceito de propósito está atrelado ao de liberdade que significa a oportunidade de fazer algo segundo a própria eleição. Nesse sentido, ele interpela: “qual seria a liberdade de um átomo sem objetivo?” (GRUBER, 1984, p. 300). Ou seja, a liberdade para fazer as próprias escolhas não é suficiente. O indivíduo criativo precisa ter um propósito que guie o seu caminho para que possa alcançar o que escolheu. Vale destacar que o autor marca o caráter imprescindível do encontro com os outros, ao afirmar que a liberdade não surge da mera individualidade: “a liberdade, ou a possibilidade de escolher, surge da existência de potencialidades múltiplas de cada um com os outros no mundo que nos rodeia” (GRUBER, 1984, p. 304).

Talvez a grande contribuição desse autor tenha sido a busca por uma aproximação diferente ao problema da criatividade. Ele reconhece que, como psicólogo experimental, começou a explorar o processo criativo baseado na premissa elementar de que o pensamento científico criativo era essencialmente uma resolução de problemas. Não obstante, ele reconhece a limitação dessa perspectiva ao afirmar que o fundamental para “compreender o desenvolvimento de um processo criativo é entender o desenvolvimento do ponto de vista de quem o inspira” (GRUBER, 1984, p. 18). Ou seja, o pesquisador defende a necessidade do resgate do indivíduo criativo para a compreensão do seu pensamento. Nesse sentido, ele defende a construção de “uma nova estratégia científica para enfrentar esse problema, [...] um enfoque geral que capte essa individualidade sem esquecer a natureza social de todo ser humano” (GRUBER, 1984, p. 23). Tendo como referência as ideias supramencionadas, o autor desenvolveu uma abordagem para analisar o trabalho criativo que denominou *Evolving Systems Approach to Creativity*. Nessa abordagem, o autor parte do princípio de que o trabalho criativo requer três subsistemas: **uma organização do conhecimento, uma organização do propósito e uma organização do afeto**. Gruber (1984) esclarece que esses sistemas não correspondem a uma definição da pessoa criativa, mas representa um esboço de alguns elementos que temos de buscar para construir uma teoria de um dado indivíduo.

Ao examinar a **organização do conhecimento** em Darwin, o autor defendeu um dos grandes postulados do seu estudo: o trabalho criativo não acontece repentinamente, fruto de um insight único. Pelo contrário, ele responde a um conjunto de experiências que aparecem frequentemente e refletem o constante funcionamento de um sistema produtivo. Nesse sentido, para descrever a atuação de uma pessoa criativa, ele acredita que necessitamos mais do que uma ideia fundamental, precisamos de muitas estruturas de conhecimento, muitos episódios, muitos descobrimentos súbitos (GRUBER, 1984). Em nossa compreensão, esse postulado do autor expressa claramente a sua perspectiva desenvolvimentista da criatividade, que fica evidente na seguinte citação na qual ele declara que “o interesse de Darwin na variação e seleção não era um acontecimento isolado e sim um produto de seu crescimento que evoluía a partir de um argumento que muda, regido por sua máxima paixão, a busca deliberada de uma teoria da evolução” (GRUBER, 1984, P. 305).

Em relação à **organização do propósito**, o pesquisador defende a investigação das continuidades e descontinuidades dos diferentes interesses e preocupações das quais se ocupa uma pessoa criativa, visto que o propósito nunca se organiza em um único tema. Ele acredita que o simples conhecimento do mundo não é suficiente para a manifestação da criatividade. É necessário também um plano de ação, um propósito, uma meta a alcançar que permeie o trabalho e direcione as atividades do indivíduo criativo. Analisando os cadernos de Darwin, Gruber percebeu que ele: “revisa tanto suas teorias como seus planos, [...] registra suas ideias e toda informação útil, e frequentemente inclui claras exposições de suas intenções” (GRUBER, 1984, p. 306).

E, finalmente, em relação à **organização do afeto**, o autor declara que os psicólogos que se dedicaram a esse tema colocaram demasiada atenção sobre as emoções negativas como medo, raiva, ansiedade e culpa e defende a necessidade de se compreender mais sobre “as emoções positivas necessárias para sustentar um esforço criativo longo e duro: a paixão pela verdade, o entusiasmo da busca, a glória do descobrimento” (GRUBER, 1984, p. 25). O pesquisador argumenta que “uma boa teoria da criatividade científica deveria dizer algo sobre a relação entre processos cognitivos e afeto, mas para fazê-lo necessitaria adotar essas emoções positivas como um assunto de interesse central” (GRUBER, 1984, p. 25).

Baseado na argumentação supramencionada, o autor derruba algumas ideias anteriores sustentadas por alguns psicanalistas sobre a figura de Darwin relacionadas à sua personalidade. Segundo o pesquisador, o hábito de Darwin tomar notas era constantemente interpretado como uma forte tendência obsessivo-compulsiva. No

entanto, para ele esse costume expressava o estilo pessoal do pesquisador que retirava prazer do seu extenso trabalho de registrar o próprio pensamento. Além disso, Gruber (1984) percebeu que a vida de Darwin pelos caminhos dos descobrimentos, apesar de representar um trabalho duro, se constituiu como algo extremamente divertido para ele. Na opinião do pesquisador: “Darwin iria sacudir o mundo e, para isso, necessitava uma plataforma pessoal estável que o sustentasse. Agora a minha imagem dele é de uma pessoa firme, serena e alegre” (GRUBER, 1984, p. 19). Ou seja, ele defende a ideia do pensador criativo como alguém bem integrado e que se desempenha bem em sua vida. Em outro momento ele confirma essa visão positiva sobre Darwin quando afirma que uma teoria científica “deve ser concebida, modelada e elaborada pacientemente. Isso leva anos de luta paciente e atrelada a condições adversas. Darwin tinha esse tipo de valor” (GRUBER, p. 26).

Outro aspecto central que embasa o estudo do pesquisador é a necessária consideração do contexto social para a compreensão dos processos criativos. Segundo Gruber (1984, p. 25) “embora um indivíduo possa criar sua própria situação, ele não é completamente livre, seus esforços são parte de um processo histórico e tem lugar nele”. Em outro momento ele complementa essa ideia ao afirmar que os sistemas que dão lugar a expressão criativa “não estão de nenhum modo limitado aos processos de pensamento interno de uma pessoa. Todo indivíduo está comprometido com outros e em contato com o mundo que lhe rodeia” (GRUBER, 1984, p. 305).

O autor destaca também o valor da **experiência pessoal**. Em sua opinião, o tortuoso caminho criativo, que vai do interesse manifesto até a conquista dos objetivos, é marcado por um conjunto de ocasiões propícias que permitem sustentar o propósito da pessoa criativa: observações valiosas, recordações oportunas, contatos pessoais afortunados, enfrentamentos desagradáveis e encontros frutíferos com ideias (GRUBER, 1984). Para o pesquisador essas ocasiões são fabricadas pelas próprias atividades da pessoa criativa e, nesse sentido, “elas emergem de uma rede muito densa de experiência pessoal” (GRUBER, 1984, p. 306). Ele acredita que esse nível privado de experiência tem a possibilidade de deixar algumas pegadas que podem ser identificadas pelo pesquisador. No entanto, existem algumas experiências sutis que são quase invisíveis, exceto para a própria pessoa que vivencia: “a imaginação empregada para levar adiante um pensamento, o conhecimento pessoal que se obtém numa situação unicamente estando nela – vivendo-a, sentido-a, saboreando-a, olhando-a, fazendo-a, divertindo-se com ela, recordando-a, imaginando-a” (GRUBER, 1984, p. 307). O pesquisador teve acesso a uma das fontes de conhecimento pessoal de Darwin mais conhecida: as

viagens no navio *Beagle* ao redor do mundo. Analisando os cadernos e diários de Darwin, ele encontrou algumas pegadas dessas experiências pessoais que foram fundamentais para o avanço das ideias do cientista.

Para o autor, o fato de Darwin dispor de uma grande quantidade de dados não foi suficiente para ele elaborar a Teoria da Evolução. O que fez a diferença foi exatamente a sua experiência pessoal diante dos dados, possibilitando que ele inventasse e transformasse grande parte do material que usava. Nessa perspectiva, considerar que qualquer homem poderia ter desempenhado a sua tarefa sem o trabalho pessoal de reorganização dos dados significa considerar “que tal conhecimento pessoal não é necessário, mas a realidade diz outra coisa” (GRUBER, 1984, p. 307). O pesquisador reconhece ainda que sabemos muito pouco sobre essa aquisição de conhecimento privada e pessoal e “o único que podemos nos aventurar a dizer é que um processo que aparece tão regular e universalmente deve ter outra função além de atormentar os condutistas” (1984, p. 307-308). O presente estudo sobre a constituição da aprendizagem criativa objetiva lançar luz exatamente sobre como os processos da subjetividade individual favorecem a construção criativa do conhecimento pessoal.

Por último gostaríamos de destacar uma ideia desse autor que nos parece central: a concepção da **criatividade como um processo de crescimento**. Para ele, nas teorias em que a criatividade se reduz a um único *insight* ou a descobrimentos repentinos, a pessoa e seu modo de pensar permanecem no mesmo estado até que se alcance uma grande descoberta (GRUBER, 1984). Dentro da sua concepção fica evidente que a criatividade é um processo que gera desenvolvimento, pois requer um posicionamento ativo do indivíduo que o mobiliza a avançar, a ir além, a crescer em um movimento contínuo de investimento pessoal. Pautado nessa concepção, ele acredita que o indivíduo pode ter um papel na história do pensamento, desde que faça a eleição de um caminho e tome uma decisão sobre o uso das suas capacidades.

Do nosso ponto de vista, a investigação de Gruber (1984) se constituiu como um momento relevante para a abertura dos estudos da criatividade numa perspectiva desenvolvimentista. Além disso, apesar da sua orientação como Psicólogo cognitivista ele transcendeu o seu olhar sobre a criatividade para além da solução de problemas e dos mecanismos cognitivos, o que favoreceu a emergência da análise das emoções que dinamizam esse processo.

A sua cuidadosa atenção sobre os diferentes subsistemas que favorecem a expressão criativa permitiu a elaboração de princípios que ajudam a compreender o movimento da atividade criativa no curso de desenvolvimento de uma vida humana.

Nesse sentido, o “enfoque de sistemas em evolução” elaborado pelo autor se constituiu como uma herança valiosa para o campo de estudos da criatividade, pois destaca a importância do monitoramento simultâneo de vários sistemas diferentes e o modo pelo qual eles interagem engendrando o processo criativo.

Howard Gardner (1996) é outro pesquisador da atualidade que tem trabalhado na exploração das relações entre criatividade e desenvolvimento. No livro “Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi” (GARDNER, 1996), ele apresenta sete estudos de caso sobre criadores da era moderna. Gardner (1996, 1999) revela os principais achados da sua investigação relacionando-os aos três eixos da estrutura que ele se propôs a investigar: o indivíduo criativo, o domínio e o campo.

Em relação ao indivíduo criativo, as características de personalidade que o autor destaca se assemelham às aquelas relatadas por MacKinnon (1962) e Baron (1963, 1968) nos estudos clássicos do *Institute of Personality Assessment* da Universidade da Califórnia e de outros centros de pesquisa: pessoas altamente autoconfiantes, alertas, não-convencionais, esforçadas e extremamente comprometidas com o trabalho.

Gardner (1996, 1999) também identificou mais **duas dimensões pessoais** que merecem destaque. A primeira foi a pouca importância da **prodigiosidade**, que se apresentou de forma evidente apenas no caso do pintor Pablo Picasso. A segunda foi a prevalência da **marginalidade**, que se manifestou na maioria dos casos desde cedo, seja pelo local de nascimento, por religião ou por sexo. O autor percebeu que, mesmo no caso de Eliot, no qual essa marginalidade não existia no início, os criadores manifestavam uma tendência a “conduzir a própria vida de forma a tornar-se e permanecer decididamente marginal” (GARDNER, 1999, p. 156).

No que diz respeito à estrutura familiar, o pesquisador identificou que a rigidez marcava a maioria das famílias, porém todos os criadores não se deixavam abater e se rebelavam contra o controle. Embora os ambientes familiares fornecessem certo grau de apoio, eles não promoviam intimidade e carinho. Gardner (1996, p. 296) acredita “que esses contextos iniciais de vida estimulassem os criadores a considerar o trabalho como a área em que se sentiriam mais completos.” O pesquisador identificou também, que os grandes criadores conservavam traços cognitivos, afetivos, emocionais e sociais da própria infância como o egocentrismo, a intolerância, a estupidez, a capacidade de ignorar convenções e de fazer perguntas que os adultos já pararam de fazer. Segundo o autor, a preservação de certos aspectos da vida precoce favorece os indivíduos criativos, pois as formas básicas, simples e elementares que atraem a mente da criança antes que

ela tenha sido influenciada demais pelas convenções da sociedade, mobilizam o processo de criação (GARDNER, 1999).

Em relação ao domínio, o autor confirmou que a regra dos dez anos se aplicava na carreira dos sete grandes criadores. Todos eles precisaram de pelo menos dez anos para obter uma maestria em um determinado domínio. Por último, os achados de Gardner (1996) sobre o campo revelam a posição dos criadores na relação com os outros e o papel dos outros no reconhecimento das suas criações. Ele identificou diferenças significativas no tipo e grau de orientação que esses criadores receberam. Freud foi o que recebeu um quadro de orientação mais tradicional. Os quatro artistas também se beneficiaram de seus mentores. Já Einstein não teve mentores pessoais e Gandhi parece ter inventado a si mesmo (GARDNER, 1996). O papel do campo, como o conjunto de juízes que dão valor aos produtos criativos, teve grande influência no caso de Einstein que alcançou o ponto mais alto da hierarquia da Física e no caso de Picasso que foi reconhecido como o pintor mais notável do século. No entanto, esse modelo de campo foi menos pertinente no caso de Gandhi devido o seu domínio ser a política. Já no caso de Freud, Stravinsky, Graham e Eliot a relação com o campo nem sempre foi fácil, o que mobilizou, em alguns casos, algumas batalhas.

Do nosso ponto de vista, o valor do estudo de Gardner (1996) reside no avanço da compreensão dos princípios que articulam as três instâncias básicas do modelo sistêmico da criatividade proposto por Csikszentmihalyi (1994, 1998, 1999). O seu mérito não foi explicar o desenvolvimento do indivíduo criativo, mas oferecer um modelo explicativo que revela como fatos e circunstâncias que operavam no desenvolvimento desse indivíduo favoreceram a sua expressão criativa. Apesar de marcar pontos relevantes como a pouca importância da precocidade, a presença da marginalidade e a manutenção de elementos infantis, acreditamos que ele não aborda diretamente o desenvolvimento dos processos subjetivos envolvidos na criatividade.

Csikszentmihalyi (1998) também levou a cabo um estudo que entrelaça criatividade e desenvolvimento. Ele investigou a vida de 91 indivíduos com o objetivo de compreender como são essas pessoas, como funciona o processo criativo e quais circunstâncias estimulam ou dificultam a produção de ideias originais. Para contemplar tais objetivos, ele realizou entrevistas e analisou vários documentos dos indivíduos como livros, artigos publicados e autobiografias.

Nas conclusões do pesquisador ele marca uma ideia central: o que diferencia o indivíduo criativo das pessoas comuns é a existência de elementos contraditórios na sua personalidade. Segundo Csikszentmihalyi (1998), os indivíduos criativos têm a

capacidade de lidar simultaneamente com tendências de pensamento e atuação opostos que na maioria das pessoas não se manifestam juntamente. Essa capacidade de ir de um polo a outro favorece o indivíduo criativo, pois lhe permite uma flexibilidade para responder a diferentes situações. O autor apresenta uma lista com dez pares de traços que frequentemente estão presentes em tais indivíduos:

- Grande energia física X necessidade de repouso e silêncio
- Esperteza X ingenuidade
- Responsabilidade X irresponsabilidade
- Fantasia e imaginação X sentido de realidade
- Introversão X extroversão
- Humildade X orgulho
- Dependência X independência
- Paixão X objetividade
- Prazer X sofrimento e dor
- Não se enquadram nos estereótipos de gênero

Para o autor outros traços importantes poderiam ser citados, porém o que mais importa na sua opinião não são os traços em si, mas a possibilidade que o indivíduo criativo tem de lidar simultaneamente com eles. Ele conclui dizendo: “portanto, a novidade que sobrevive e consegue alterar um campo habitualmente é obra de alguém que pode operar nos dois extremos dessas polaridades e esse é o tipo de pessoa que chamamos criativa” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 99).

As conclusões de Ciskszentmihalyi (1998) sobre a infância e juventude desses indivíduos se aproximam dos achados de Gardner (1996) quando ele reconhece que ser uma criança prodígio não é um pré-requisito para a posterior criatividade. Ou seja, para esses pesquisadores, apesar de alguns indivíduos criativos como Picasso apresentarem um talento extraordinário na infância, é impossível afirmar se uma criança será um adulto criativo apenas observando seus talentos iniciais. No entanto, Ciskszentmihalyi (1998), identificou um requisito central para a posterior criatividade que se desenvolve durante a infância: uma curiosidade maior do que a habitual sobre o mundo. Ou seja, mesmo que não tenha sido identificado nenhum traço de precocidade nesses indivíduos, eles desenvolveram desde cedo um interesse profundo e uma curiosidade insaciável que os mobilizavam para a exploração e o descobrimento do seu entorno.

O autor questiona-se sobre a procedência desse intenso interesse, mas reconhece que ainda não tem uma resposta definitiva para essa questão. Porém, ele

arrisca uma resposta genérica: “ao princípio, esse interesse está com frequência motivado por uma vantagem competitiva” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 189). Ou seja, na opinião do autor, o interesse inicial das crianças é fruto do desejo de alcançar uma superioridade que atraia atenção, admiração e reconhecimento dos adultos significativos que estão à sua volta. Essa explicação de Ciskszentmihalyi (1998) relaciona-se com o importante papel que ele atribui aos pais dos indivíduos criativos. Ele concluiu que, na maioria dos casos, são os pais quem estimulam e dirigem o interesse da criança, favorecendo experiências diferenciadas como a visita a museus, bibliotecas ou concertos de música. Esse contato com a riqueza e variedade da vida se constitui como uma forte influência exercida pelos pais.

Além disso, os indivíduos criativos estudados pelo pesquisador revelaram que os pais não se constituíam apenas como uma fonte de conhecimento, mas exerciam uma importante tarefa no desenvolvimento de elementos como honestidade, integridade, amor próprio e confiança em si mesmo. De acordo com o autor, essa participação efetiva dos pais é ainda mais fundamental em algumas condições específicas: “uma forte influência dos pais é especialmente necessária para as crianças que tem de lutar arduamente com um contexto pobre ou socialmente marginal. Ao carecer de outras vantagens [...] é quase impossível que tenham êxito sem o apoio e guia dos pais” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 194). Não obstante, o autor se contradiz ao constatar que muitas pessoas criativas perderam seus pais ainda na infância. Diante desse fato, ele conclui que o que está em jogo é o significado que o indivíduo dá para os fatos que vivencia e, nesse sentido: “a morte do pai pode, com a mesma probabilidade, destruir a curiosidade e a ambição de um filho ou potenciá-las” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 200). Assim sendo, para o autor, a análise não deve recair sobre os fatos objetivos, mas sobre a interpretação e o sentido que os indivíduos constituíram para tais fatos.

Na análise sobre os primeiros anos de vida dos indivíduos criativos, o pesquisador também considerou a participação da escola no desenvolvimento da criatividade. Ele destaca que raramente a escola é mencionada como fonte de estímulo e com frequência é citada como um obstáculo à curiosidade e descoberta para além dos seus muros. Apesar dessa constatação, ele identificou a importância de alguns professores que desempenharam um papel fundamental na manutenção ou direção do interesse desses indivíduos. Diante desse fato, o pesquisador se questionou sobre o que mobilizava a influência desses professores e destacou dois fatores principais. Em primeiro lugar, esses professores se fixavam no aluno, acreditavam na sua capacidade e prestavam atenção

nele. Segundo, eles ofereciam trabalho extra e tarefas mais difíceis daquelas oferecidas para o resto da turma (CISKSZENTMIHALYI, 1998).

Outra questão destacada pelo pesquisador em relação ao professor diz respeito à elaboração das atividades. Ele argumenta que o aluno precisa retirar prazer de uma atividade para que consiga manter o interesse em realizá-la. Nesse sentido, se o professor elabora uma atividade excessivamente difícil ou fácil, o aluno se sentirá angustiado ou desanimado diante dela. Assim sendo, “o professor tem a difícil tarefa de encontrar o equilíbrio justo entre as tarefas que propõe e as destrezas dos estudantes, para que o resultado seja o prazer e o desejo de aprender mais” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 206).

Sobre a época da adolescência, Ciskszentmihalyi (1998) relatou que nenhum dos indivíduos entrevistados se declarou popular nessa etapa das suas vidas. Mais do que isso, ele identificou que a marginalidade era um tema comum. Seja pela precocidade intelectual de alguns, pelas opiniões ou por períodos de enfermidades, o sentimento de exclusão, de ser diferente e de não se sentir querido era frequente na adolescência desses indivíduos criativos. Em relação ao rendimento no Ensino Médio, Ciskszentmihalyi (1998) identificou que havia uma variação atrelada aos campos de atuação. Para aqueles que se dedicaram às ciências, o desempenho nessa etapa da escolaridade era um indicador importante. Já para a futura criatividade nas artes e humanidades ele era um indicador insuficiente.

Ciskszentmihalyi (1998) constatou que os anos de estudo na faculdade se constituíram como um momento ímpar para muitos dos indivíduos da pesquisa, pois eles encontraram voz própria, fortaleceram sua vocação, conquistaram maior independência e encontraram colegas e mestres capazes de reconhecer a sua unicidade. Os resultados da nossa pesquisa de Mestrado (AMARAL, 2006a) com alunos universitários criativos corroboram tais achados do autor. Ciskszentmihalyi (1998) também constatou que o desempenho acadêmico do futuro criador raramente era espetacular. No entanto, uma qualidade constantemente citada nas entrevistas era a capacidade de empenho e concentração naquilo que estavam fazendo. Essa capacidade de foco e dedicação intensa é que diferenciava esses indivíduos criativos dos demais colegas. Segundo o pesquisador, a combinação da curiosidade com o empenho é que conduz à criação: “a primeira exige abertura aos estímulos externos, o segundo, concentração interior. A primeira é lúdica, o segundo, sério; a primeira se ocupa de objetos ideais por si mesmo, o segundo é competitivo e se orienta à conquista” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 217). O pesquisador também destacou a importância dos professores universitários em dois

sentidos. Primeiro porque podem despertar o interesse por uma temática e proporcionar o incentivo intelectual que conduza a uma vocação para toda a vida e, segundo, porque destacam o aluno para outros membros importantes do contexto universitário.

Ao final da pesquisa Csikszentmihalyi (1998) fez o seguinte questionamento: o que configura as vidas criativas? Para o pesquisador, a reflexão sobre a vida de indivíduos criativos revelou um vasto número de diferentes possibilidades e uma quantidade pequena de características comuns. Essa falta de constância nos resultados indica a variedade de caminhos que podem conduzir uma vida criativa e põe em relevo a necessidade de uma explicação que fuja de qualquer determinismo. A explicação de Csikszentmihalyi (1998) é que esses indivíduos “ao invés de ficar configurados pelos acontecimentos, configuraram os acontecimentos para ajustá-los a seus propósitos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 213). Ou seja, o mais relevante para o autor não são as condições concretas, mas o tipo de posicionamento que cada indivíduo tem diante de cada uma delas.

1.1.1.1 Análise crítica dos estudos revisados

Do nosso ponto de vista, a análise desenvolvimentista traçada por Csikszentmihalyi (1994) destaca principalmente a história de vida dos indivíduos criativos e enfatiza pontos importantes relativos aos diferentes momentos do desenvolvimento desses indivíduos. Ele oferece elementos interessantes desde a infância até a maturidade que permitem visualizar o conjunto de experiências que contribuíram para uma futura expressão criativa. Acreditamos que a grande contribuição de Csikszentmihalyi (1994) relaciona-se com a perspectiva sistêmica com a qual ele busca se aproximar do tema oferecendo novos parâmetros de análise como os citados a seguir:

- A criatividade é um sistema e nenhum de seus componentes pode explicá-la por si só.
- O que caracteriza a personalidade do indivíduo criativo não é o conjunto de traços que possui, mas a capacidade para lidar simultaneamente com elementos opostos.
- A análise do desenvolvimento dos indivíduos criativos não deve recair sobre os fatos objetivos que vivenciaram, mas sobre a interpretação e o sentido que os indivíduos constituíram para tais fatos.

Acreditamos que tais princípios, que destacamos do estudo desenvolvido pelo autor, favorecem uma nova perspectiva e marcam um avanço para os estudos do campo da criatividade, pois buscam romper com a visão linear e reducionista que caracterizam algumas linhas de investigação sobre esse tema.

Ao analisar profundamente os estudos sobre o desenvolvimento de pessoas criativas, localizamos as suas contribuições, mas procuramos também suas lacunas e limitações com o objetivo de esclarecer até que ponto eles avançam no campo e, em que medida, o nosso estudo pode acrescentar algo em relação a essa linha de investigação. Além disso, identificamos algumas questões-chave que sustentam esses estudos e os aproximam e, também, alguns pontos de atrito que os distanciam.

O primeiro ponto de contato entre os estudos diz respeito à perspectiva desenvolvimentista da criatividade. Todos os estudos rompem com a visão da criatividade como um insight único, um momento de iluminação ou uma intuição repentina. Os autores defendem que a criatividade está relacionada a um conjunto de eventos que decorrem ao longo da vida do indivíduo. Outro ponto que aproxima os estudos nessa linha de pesquisa é a ênfase na relação entre criatividade, desenvolvimento e saúde psicológica. Os pesquisadores são unânimes em reconhecer que a criatividade favorece o indivíduo ao promover vivências que o fortalecem psicologicamente.

Outro ponto que nos parece crucial diz respeito à opção teórica que orienta grande parte dos estudos: a Epistemologia Genética de Jean Piaget (1975, 1978, 1990). Essa opção explica o fato de que apesar dos autores considerarem a participação de elementos afetivos que estão atrelados à implicação do indivíduo criativo, há uma tendência em relacionar a criatividade a mecanismos cognitivos como a transformação. Outro problema relaciona-se com a universalidade defendida por Piaget (1978, 1990) em relação à sucessão das etapas e aos mecanismos do desenvolvimento da inteligência. Tal universalidade por si só se contrapõe a qualquer consideração dos processos criativos que tem como premissa básica a singularidade, ou seja, o seu caráter idiossincrático.

Nesse sentido, acreditamos que a perspectiva histórico-cultural que fundamenta o presente estudo, oferece nos seus pressupostos uma base sobre a qual uma explanação sobre a criatividade e o desenvolvimento pode ser construída, o que já foi inicialmente elaborado por Vygotsky em 1930. A nossa afirmação anterior está pautada em pelo menos duas premissas básicas que sustentam a perspectiva teórica que abraçamos. A primeira, diz respeito ao rompimento com a ideia de estruturas internas universais e, a

segunda, relaciona-se com a consideração da unidade afeto-cognição que sustenta esse processo.

Outra questão de fundo teórico que no nosso entender não é suficientemente desenvolvida nos estudos citados é a relação entre o indivíduo criativo e o contexto sócio-cultural. Por um lado temos a ênfase sobre o campo e o domínio nos estudos de Csikszentmihalyi (1994, 1999) e Gardner (1996). Por outro, a ênfase individual dos estudos de Gruber (1984), Feldman (1994) e Runco (1996). Essa polaridade não favorece uma boa explanação sobre as inter-relações entre a dimensão social e a dimensão individual no processo de desenvolvimento. Estamos em sintonia com Sawyer (2003, p. 50) quando ele afirma que “a natureza da relação individual-social na criatividade não está totalmente elaborada e o status ontológico do campo social não está prontamente definido”. Acreditamos que a Teoria da Subjetividade de González Rey (1999b, 2003b, 2004b, 2004c, 2007a, 2007c) e as contribuições de Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a) ao tema da criatividade favorecem um olhar mais integrador que permite sobrepor essa polaridade que persiste nos estudos no campo da criatividade.

1.1.2 Estudos historiométricos

Considerando o aspecto metodológico, os estudos historiométricos caminham numa direção oposta aos estudos supramencionados. A linha de pesquisa revisada anteriormente apresenta uma abordagem qualitativa e utiliza preferencialmente o método de estudo de caso para avançar nas suas conclusões. Diferentemente, os estudos historiométricos estão pautados numa abordagem quantitativa e trabalham com grandes amostras. Ou seja, enquanto os estudos anteriores têm um caráter ideográfico e consideram as idiosincrasias individuais, os estudos historiométricos têm um caráter eminentemente nomotécnico e buscam padrões que podem ser aplicados a todos ou à maioria dos casos.

Dennis (1956, 1966) e Lehman (1958, 1962, 1964) foram os pioneiros nesse tipo de estudo. No entanto, na atualidade, a escola historiométrica está associada especialmente ao Psicólogo Dean Keith Simonton (1987, 1990, 1997, 1999, 2002). Ele e seus colegas, tendo o registro histórico como elemento norteador, desenvolveram um conjunto de investigações sobre uma diversidade de tópicos que variam dos traços de

personalidade dos indivíduos criativos às circunstâncias de sua formação e às características de seus trabalhos mais reconhecidos.

Simonton (1999) em um artigo intitulado *Creativity from a historiometric perspective* destaca as principais conclusões dos estudos dessa natureza sobre os indivíduos criativos:

- Não são os primeiros na ordem de nascimento da família
- Apresentam precocidade intelectual
- Têm traumas na infância
- Pertencem a famílias que são econômica ou socialmente marginalizadas
- Recebem educação e treinamento especial cedo na vida
- Beneficiam-se de modelos e mentores

Vale a pena destacar que os achados de Simonton (1990, 1997, 1999, 2002) e seus colaboradores são aceitos com cautela no campo, o que pode ser observado no estudo de Howe (1999) e nas palavras de Csikszentmihalyi e Nakamura (2003, p. 187): “embora tenhamos algumas reservas sobre a solidez dessas conclusões – por exemplo, de acordo com nossas investigações nem a precocidade nem o trauma infantil parecem ser freqüentes em indivíduos criativos – esperamos que esse tipo de evidência seja cada vez mais precisa e, portanto, útil no futuro.”

Outros estudos historiométricos foram desenvolvidos com o objetivo de analisar a produção criativa de um número significativo de indivíduos para determinar a década de vida em que eles foram mais produtivos (LEHMAN, 1958, 1964; DENNIS, 1966, SIMONTON, 1976, 1977a, 1977b). A conclusão geral dessas investigações é que a produtividade máxima acontece tipicamente entre as idades de trinta e cinco e trinta e nove anos. No entanto, os perfis de produtividade diferem consideravelmente entre os diferentes domínios. Por exemplo, enquanto os poetas e matemáticos atingem o apogeu aos trinta e poucos anos, os filósofos e historiadores o atingem em algumas décadas depois.

Estudos dessa natureza produziram vários gráficos curvilíneos que expressam como a produção criativa tende a se revelar ao longo do desenvolvimento. A disposição curvilínea dos dados reflete a ideia de um modelo decrescente de criatividade: a quantidade de produções aumenta com a idade, atinge o seu auge ao redor dos 40 anos e depois cai lentamente, aproximando-se no fim da vida de um valor correspondente, em média, à metade do ponto de atividade máxima.

Observa-se claramente nesses gráficos uma diminuição das contribuições criativas no fim da vida, apesar dos numerosos exemplos de indivíduos muito criativos nesse período como Leonardo da Vinci. Pesquisas atuais sobre criatividade na terceira idade (CISKSZENTMIHALYI, 1998; CISKSZENTMIHALYI; NAKAMURA, 2003) também oferecem uma série de elementos que destacam a produção criativa nessa faixa etária.

Na opinião de Dacey (1989, p. 225), “ainda é muito cedo para concluir que pessoas idosas são incapazes de crescimento criativo”. Em consonância com esse autor, Sasser-Coen (1993) acredita que o suposto declínio da criatividade está pautado na falsa presunção de que os processos que subjazem a criatividade são os mesmos ao longo do desenvolvimento. Ela defende que o avanço da idade e o ganho de experiência favorecem o desenvolvimento da sabedoria e de novas formas de pensar que não são consideradas nos tradicionais testes de pensamento divergente. Nesse sentido, para essa pesquisadora, a criatividade ganha novas formas na terceira idade que necessitam de outros parâmetros de avaliação.

1.1.2.1 Análise crítica dos estudos revisados

Apesar de nossa opção metodológica compreender uma matriz qualitativa, acreditamos que os esforços para ir além do indivíduo também podem ter valor para algumas questões específicas que envolvem a problemática da criatividade, como por exemplo, a época da produtividade máxima de pessoas criativas em determinados domínios. Dependendo da forma como os historiométricos elaboram o problema e da qualidade dos dados históricos que obtenham, entendemos que esse tipo de estudo pode oferecer contribuições para a compreensão da criatividade em um contexto mais amplo.

Não obstante, em nossa perspectiva, os padrões emergentes dos dados biográficos e históricos, por si só, não são suficientes para revelar as conexões substanciais que envolvem o desenvolvimento da subjetividade e a expressão criativa. Acreditamos que os estudos quantitativos em grande escala não permitem captar as sutilezas dos processos da subjetividade humana implícitas nos processos criativos. Nesse sentido, desenvolvemos o nosso estudo pautados numa perspectiva qualitativa de pesquisa na qual o diálogo do pesquisador com as informações obtidas no momento empírico se configura como uma ferramenta essencial.

1.1.3 Estudos normativos

Historicamente, no campo da Psicologia, o estudo do desenvolvimento tem tendido a estar centrado nas progressões que marcam a evolução dos indivíduos. Nesse sentido, o campo apresenta uma tendência a ser normativo no seu foco, objetivando caracterizar os marcos comuns do desenvolvimento nos sucessivos períodos da vida. Identificamos que essa preocupação com as sequências de mudanças universais também embasa um conjunto de estudos que entrelaçam criatividade e desenvolvimento (TORRANCE, 1962; DAUGHERTY, 1993; RUNCO; CHARLES, 1997; URBAN, 1991; LUBART; MOUCHIROUD, 2002). O objetivo central desses pesquisadores é localizar fases de estabilidade e queda temporária da expressão criativa ao longo do desenvolvimento. O método preferencialmente utilizado em estudos dessa natureza é o método transversal, no qual o pesquisador analisa vários grupos de indivíduos com faixas etárias diferentes.

Torrance (1962) foi pioneiro nesse tipo específico de estudo. Ele identificou três períodos de declínio da criatividade ao longo do desenvolvimento. O primeiro aos 5 anos de idade, o segundo, também na infância, por volta de 9-10 anos, e o terceiro, na adolescência em torno dos 13 anos. A hipótese levantada pelo pesquisador para explicar o primeiro declínio aos 5 anos está relacionada à entrada da criança na escola. Torrance (1962) acredita que esse fato gera uma orientação às normas do sistema escolar e às regras da aprendizagem sistemática, o que não favorece a expressão criativa.

O estudo de Daugherty (1993) e Urban (1991) corrobora com os achados de Torrance (1962) sobre o primeiro período de diminuição da criatividade. Daugherty (1993) aplicou uma bateria de testes de pensamento divergente com 42 crianças, com idade entre 3 e 6 anos, e identificou um declínio de originalidade e fluidez nessa etapa do desenvolvimento. Urban (1991), por sua vez, pesquisou crianças na faixa etária entre 4 e 8 anos e os seus resultados indicaram que a expressão criativa das crianças da Educação Infantil é significativamente superior a das crianças que já ingressaram no Ensino Fundamental. Os pesquisadores utilizaram o mesmo argumento da pressão escolar para justificar suas conclusões.

Segundo Torrance (1962) o segundo período de declínio da criatividade, que ocorre entre 9 e 10 anos, também está atrelado a situações educacionais que valorizam as regras em detrimento dos pensamentos não-convencionais. Os resultados obtidos por Lubart e Mouchiroud (2002) estão em sintonia com Torrance (1962) em relação à diminuição da criatividade em crianças dessa faixa etária. No entanto, esses

pesquisadores ofereceram uma nova interpretação para esse fato: a emergência de determinadas capacidades de pensamento lógico nessa etapa do desenvolvimento. Já Runco e Charles (1997) propuseram outra hipótese para explicar o declínio de criatividade das crianças de 9 e 10 anos de idade. Para esses pesquisadores isso está relacionado ao desenvolvimento da capacidade de avaliação da pertinência e originalidade das ideias. Não obstante, os estudos de Gardner (1999) e Claxton, Pannells e Roadhs (2005) não identificaram declínio no pensamento divergente das crianças dessa faixa etária.

Segundo Torrance (1962) o último período de declínio da expressão criativa que ocorre aos 13 anos está relacionado a uma mudança no ciclo escolar das escolas americanas. Para o pesquisador, a entrada nessa nova etapa escolar mais regulamentada e exigente que as etapas anteriores, justificaria a diminuição da criatividade.

Identificamos também na literatura do campo dois artigos teóricos que analisam as relações entre criatividade e desenvolvimento numa perspectiva normativa. No primeiro artigo, Dacey (1989), na contramão dos estudos sobre os períodos de declínio da criatividade, identifica os períodos mais favoráveis para sua expressão. O autor apresenta evidências da pesquisa no campo da criatividade, da personalidade e do desenvolvimento cognitivo que, em sua opinião, indicam que existem seis períodos mais propícios para a expressão da criatividade.

No segundo artigo teórico intitulado *A developmental schema of creativity*, Lesner e Hillman (1983) sugerem três estágios do desenvolvimento da criatividade. No primeiro estágio, denominado “enriquecimento interno criativo”, que acontece do nascimento até a adolescência, o indivíduo desenvolve sua personalidade e culmina com um senso estável de identidade. Segundo os autores, durante esse período a realização criativa social não é importante. A criatividade está orientada principalmente para o crescimento do indivíduo. O segundo estágio, denominado “enriquecimento externo criativo”, se estende da adolescência até a fase adulta, e é marcado por uma transição gradual da orientação individual característica da fase anterior para uma orientação mais social. Nesse sentido, o principal objetivo nessa fase é compartilhar as produções criativas com os outros. O último estágio, denominado “avaliação criativa do self”, inicia na terceira idade e representa um retorno a orientação individual. O indivíduo faz uma avaliação do seu ciclo de vida que o prepara para a eventual morte.

1.1.3.1 Análise crítica dos estudos revisados

Do nosso ponto de vista, as conclusões dessa linha de pesquisa abordam questões parciais sobre a criatividade e o desenvolvimento. O estabelecimento de uma relação linear entre idade e criatividade não permite avançar na compreensão das mudanças qualitativas que ocorrem nos diferentes momentos do ciclo da vida.

Nesse sentido, acreditamos que o objetivo de traçar um perfil desenvolvimentista geral da criatividade por meio de uma sucessão de fases de crescimento e declínio reduz sobremaneira a possibilidade de uma análise mais aprofundada sobre as inter-relações entre criatividade e desenvolvimento. A constituição subjetiva desses processos demanda outro tipo de abordagem metodológica que favoreça uma compreensão mais ampla sobre os elementos que os constituem.

1.1.4 Estudos longitudinais

No processo de revisão da literatura sobre desenvolvimento e criatividade identificamos também um conjunto de pesquisas de caráter longitudinal. Do nosso ponto de vista os estudos revisados nessa linha podem ser categorizados em dois grupos principais:

- Estudos sobre a predição da criatividade
- Estudos sobre o impacto das relações sociais e do contexto na expressão da criatividade

Na linha de estudos sobre a predição da criatividade identificamos um grupo de trabalhos: Torrance (1972, 1987); Howieson (1981); Koestner, Walker e Fichman (1999); Wai, Lubinski e Benbow (2005); Yamada e Tam (1996); Cropley (1972); Helson, Roberts e Agronick (1995); Hutt e Bhavnani (1972); Russ, Robins e Christiano (1999); Pals e Helson (2000); Kokan e Pankove (1974); Clapham, Cowdery e King (2005); Jordan (1975) e Plucker (1998). O principal objetivo das pesquisas desenvolvidas nessa linha é prever a criatividade. De maneira geral, os participantes realizam baterias de testes de criatividade no início, durante e no final da investigação, e os pesquisadores fazem correlações entre os escores obtidos.

Torrance (1972) defende que os resultados dos seus estudos indicam que os testes de criatividade realizados na infância ou juventude podem prever realizações criativas futuras. Os estudos de Howieson (1981); Koestner, Walker e Fichman (1999); Wai, Lubinski e Benbow (2005); Yamada e Tam (1996); Cropley (1972); Helson, Roberts

e Agronick (1995); Hutt e Bhavnani (1972) e Russ, Robins e Christiano (1999); Pals e Helson (2000) confirmam os pressupostos de Torrance (1972) e reafirmam o valor preditivo dos testes de criatividade.

Em contrapartida, o estudo de Kogan e Pankove (1974) intitulado *Long term predictive validity of divergent thinking tests: some negative evidence*, apresenta conclusões que questionam a validade desse tipo específico de teste para a predição da futura expressão criativa. Para os autores, não existe absolutamente nenhuma indicação que garanta o valor prognóstico desses testes (KOGAN; PANKOVE, 1974). Os estudos de Clapham, Cowdery e King (2005); Jordan (1975) e Plucker (1998) corroboram os achados de Kogan e Pankove (1974) ao considerar questionável a perspectiva preditiva dos testes de criatividade.

O segundo grupo de estudos longitudinais analisa o impacto das relações sociais e do contexto na expressão da criatividade. Kurtzberg e Mueller (2005) em um estudo intitulado *The influence of daily conflict on perceptions of creativity: a longitudinal study*, examinaram a influência dos conflitos diários no trabalho para a expressão criativa e concluem que a criatividade é um fenômeno altamente afetado pelas interações sociais no ambiente profissional. Choi (2004), tendo como base dados longitudinais, analisou a relação entre a adaptação do indivíduo ao ambiente e o seu comportamento criativo. Já Harrington, Block, J. e Block, J. H. (1987) em um estudo envolvendo 53 meninas e 53 meninos analisaram aspectos da teoria do ambiente criativo de Carl Rogers, tendo em vista as interações entre pais e filhos. Torrance (1983), por sua vez, em um estudo longitudinal de 22 anos, investigou o papel de mentores para a realização criativa de 96 homens e 116 mulheres. Ele verificou que poucos homens têm mentores do sexo feminino, enquanto mais da metade dos mentores das mulheres eram do sexo masculino. Nas suas conclusões ele destaca que as mulheres tendem a valorizar o encorajamento e os elogios dos mentores, enquanto os homens valorizam a carreira, os negócios e a expertise profissional dos mentores.

1.1.4.1 Análise crítica dos estudos revisados

Os estudos longitudinais, sem sombra de dúvida, têm um valor incomensurável para a compreensão das relações entre desenvolvimento e criatividade. A possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de indivíduos criativos ao longo do tempo permitiria um avanço na análise das condições individuais e sócio-culturais que subjazem à

expressão criativa. No entanto, os estudos longitudinais revisados não favorecem tal avanço, apesar de oferecerem interessantes conclusões.

Do nosso ponto de vista, essa limitação está relacionada a quatro aspectos essenciais: o tipo de problema que configura tais estudos, o grande número de participantes envolvidos, a consideração da criatividade de forma generalizada sem a devida referência aos domínios específicos em que ela se expressa, e a concepção de criatividade como pensamento divergente na qual se baseia grande parte dessas investigações. Tais características não permitem uma compreensão mais apurada das mudanças qualitativas vivenciadas pelo indivíduo criativo no contexto sócio-cultural onde está inserido ao longo do desenvolvimento.

1.2 TÓPICOS TRANSVERSAIS À TEMÁTICA DA CRIATIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO

Além dos estudos específicos que abraçaram de forma explícita as relações entre criatividade e desenvolvimento, identificamos também estudos que trabalham sobre tópicos transversais a essa temática e que oferecem elementos importantes para a realização da presente pesquisa. Organizamos esses estudos em dois grupos que apresentamos a seguir. O primeiro deles apresenta as pesquisas com indivíduos numa etapa particular do desenvolvimento (infância, adolescência e juventude) e, o segundo, as pesquisas sobre a participação dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade

1.2.1 Pesquisas com indivíduos numa etapa particular do desenvolvimento

Pesquisas que relacionam criatividade e desenvolvimento frequentemente focam numa etapa particular do processo de desenvolvimento. Esse tipo de investigação fornece um quadro que condensa as particularidades da expressão criativa em um determinado período do curso de vida. Inicialmente, vamos nos referir às principais conclusões do campo sobre a criatividade na infância e, posteriormente, vamos abordar os elementos encontrados na literatura sobre a criatividade na adolescência e na juventude. No entanto, do nosso ponto de vista, a relevância de apresentar tais conclusões reside também na possibilidade de evidenciar as grandes polêmicas que

culminam desse tipo de investigação e que dividem o campo de pesquisa nessa área. A revisão dos estudos nessa linha de pesquisa nos permitiu identificar pelo menos duas questões centrais que resumem os pontos de atrito entre os pesquisadores:

- **O reconhecimento da criatividade infantil**
- **A relação entre a criatividade infantil e a criatividade adulta**

O primeiro ponto de atrito diz respeito ao reconhecimento da criatividade infantil. Para um grupo de pesquisadores existe uma tendência a superestimar a facilidade e a naturalidade da criatividade infantil. Na opinião de Feldman (2003a) a tendência a romantizar a infância conduz à ideia errônea de que a criatividade infantil seja possível. Para o pesquisador a criança é mais espontânea, mais expressiva e faz coisas não convencionais, no entanto, ela não produz nenhuma contribuição significativa que gere uma mudança em um determinado domínio. Em sintonia com esse autor, Ciskszentmihalyi (2003) acredita que o comportamento original e não convencional da criança também pode ser interpretado como desconhecimento das leis e regras e inabilidade para segui-las. Ele argumenta que não existe nenhuma evidência que esse tipo de comportamento infantil gere uma resposta criativa que seja valorizada socialmente. Complementando a sua opinião ele é categórico ao afirmar: “como a criatividade não existe antes que se produza uma mudança na cultura, ela não pode ser observada nem medida nas crianças” (CISKSZENTMIHALYI, 2003, p. 223).

Na mesma linha de pensamento desses pesquisadores, John-Steiner (2003, p. 221) afirma que o brincar infantil, apesar de ser uma fonte importante para o desenvolvimento da imaginação, “é apenas um aspecto do amplo sistema social da criatividade desenvolvido por Vygotsky, Ciskszentmihalyi e outros”. Capossela (2000) e Lindqvist (2003) lembram que, para Vygotsky, o brincar infantil não é o ponto mais alto, mas o início do desenvolvimento dos processos criativos. Moran e John-Steiner (2003), que também compartilham uma perspectiva vygotskyana da criatividade, argumentam que as crianças não são mais criativas do que os adultos porque não dominam a si mesmas nem as suas habilidades. Ayman-Nolley (1992), por sua vez, cita os argumentos que o próprio Vygotsky (1999) utiliza para justificar que a criatividade infantil é mais pobre do que a criatividade adulta:

- A experiência de vida humana, que é a principal substância que enriquece o pensamento criativo, é limitada em qualidade e quantidade nas crianças.
- Os interesses infantis são simples e elementares.

- As crianças se relacionam com o mundo de uma maneira menos complexa e diversificada do que os adultos.
- A imaginação infantil segue um caminho separado da razão.

No entanto, para outros pesquisadores (KEEGAN, 1996; RUSS, 1996, SINGER; RUMMO, 1973; DANSKY; SILVERMAN, 1973; COHEN; GELBRICH, 1999), mesmo que a criança ainda não tenha uma base de conhecimentos suficiente para fazer uma contribuição significativa, ela tem novas ideias e produz produtos que são criativos para sua idade. Russ (1996) compartilha dessa opinião e lembra que para Thurstone (1952 apud RUSS, 1996), apesar de uma descoberta já ter acontecido, se ela é nova para o indivíduo, então ela pode ser considerada como uma ação criativa. Em nossa opinião, fica evidente que o impasse do reconhecimento da criatividade infantil reside em uma questão de ordem conceitual. Ou seja, o que determina esse reconhecimento é a concepção de criatividade que sustenta o arcabouço teórico de cada pesquisador.

Também não existe consenso na literatura sobre a conexão entre a criatividade infantil e a criatividade adulta. Os pesquisadores divergem sobre a possibilidade de se estabelecer uma relação linear e direta entre os processos criativos expressos na infância e na fase adulta. Albert (1996, p. 43) defende que existe pouca evidência científica “para acreditar que o tipo e nível de criatividade que vemos na infância é provável que se torne o tipo e nível de criatividade que observamos depois da puberdade nos adolescentes e adultos.” Na sua compreensão, a criatividade infantil, diferentemente da criatividade adulta, está frequentemente limitada ao brincar e às atividades escolares. Assim sendo, para o pesquisador, a criatividade adulta não é uma extensão da criatividade infantil.

Não obstante, Keegan (1996), na contramão dos estudos de Albert (1996), reconhece uma diferença de nível, mas não de qualidade entre a criatividade infantil e a criatividade adulta. Segundo esse pesquisador, o estudo das habilidades necessárias para a expressão da criatividade demonstra que existe uma continuidade entre esses processos. Para ele a produção criativa nos adultos é o resultado da aquisição e organização do conhecimento, da motivação e do amor que se tem pelo que se faz. No seu ponto de vista, a criança também carrega essas possibilidades. A diferença reside, então, no nível de conhecimento adquirido pelo adulto que a criança não teve tempo suficiente para adquirir.

Da nossa parte, acreditamos que é infrutífero categorizar se quem mais criativo é a criança ou o adulto. Como partimos de uma perspectiva do desenvolvimento, o que nos interessa sobretudo é compreender os processos envolvidos na origem e

desenvolvimento da criatividade. Apesar da divisão no campo sobre a relação entre a criatividade infantil e a criatividade adulta, é preciso reconhecer que a criatividade não surge repentinamente na vida adulta e, por isso, investigar todo o seu processo de desenvolvimento se constitui uma tarefa fundamental.

Nesse sentido, o valor de olhar para a infância reside na possibilidade de compreender os caminhos do desenvolvimento que conduzem o indivíduo criativo. Ou seja, para além de qualquer polêmica presente no campo, acreditamos que seja válido, para o presente trabalho, apresentar as principais conclusões das pesquisas sobre os diferentes momentos do desenvolvimento. Partindo desse princípio, ao realizar a revisão dos estudos sobre a criatividade na infância e na adolescência, buscamos abstrair os principais processos analisados pelos pesquisadores nessas etapas do desenvolvimento que estão relacionados à expressão criativa.

1.2.1.1 Pesquisas sobre a criatividade na infância

O livro *Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity* de Teresa Amabile (1989) é, sem sombra de dúvida, um clássico quando se fala de criatividade infantil. O pressuposto básico da autora é que a criatividade infantil, tal como uma planta, pode ser cultivada e gerar boas sementes. Segundo Amabile (1996), a motivação intrínseca, relacionada à autossatisfação, é a mola mestra da criatividade e a favorece mais do que a motivação extrínseca, atrelada à expectativa social. Grande parte do livro da autora é dedicada à análise dos fatores escolares e familiares que promovem ou obstaculizam a motivação para criar.

No entanto, impreterivelmente, é o tema do brincar que ocupa lugar central na análise da criatividade infantil em grande parte dos estudos revisados (VYGOTSKY, 1999; SMOLUCHA, 1992b; AYMAN-NOLLEY, 1992; RUSS; ROBINS; CHRISTIANO, 1999; RUSS; SCHAFER, 2006; RUSS; MOORE, 2008; GALOGUZOVA (1995); McGREEVY, 1995; TAYLOR, 1997; SINGER; RUMMO, 1973; DANSKY; SILVERMAN, 1980; ROOT-BERNSTEIN, M.; ROOT-BERNSTEIN, R., 2006; MADRID, 2003). A relação entre o brincar e a criatividade estabelecida pelos pesquisadores está pautada na ideia de que o brincar promove o desenvolvimento de um conjunto de processos envolvidos na criatividade. Nas palavras de McGreevy (1995) o brincar infantil é um laboratório de aprendizagem do processo criativo.

O tipo de brincar comumente analisado nas pesquisas é o jogo simbólico. Segundo Russ (1996) os processos cognitivos e afetivos estão inter-relacionados no

brincar e esse funcionamento conjunto tem especial importância para a criatividade. Ou seja, o brincar, como atividade organizada em torno de uma disposição emocional e motivacional, abre espaço para a expressão criativa. Para a autora, a riqueza do brincar infantil promove uma ampla gama de associações e de manipulações flexíveis de imagens e ideias que favorecem o pensamento divergente e as habilidades de transformação. Os estudos de Dansky e Silverman (1980) e Singer e Rummo (1973) corroboram os achados de Russ (1996) e reafirmam a relação entre o brincar e o pensamento divergente em crianças da Educação Infantil. Smolucha (1992a), por sua vez, propôs uma relação entre as substituições de objetos características do brincar infantil e o pensamento metafórico e o uso de analogias visuais nas artes.

Segundo Vygotsky (1999, 1991) a imaginação criativa se origina do brincar infantil e desempenha um importante papel no desenvolvimento da emocionalidade e do raciocínio. Para esse autor, apesar do brincar se basear em elementos retirados da realidade, não é uma atividade passiva, pois solicita da criança uma reconstrução daquilo que vivencia. No entanto, as contribuições desse pesquisador sobre o tema da criatividade transcendem o tema do brincar infantil, pois oferecem um esqueleto de um modelo de desenvolvimento da criatividade que será apresentado com mais profundidade na fundamentação teórica do presente trabalho.

Além da imaginação favorecida pelo brincar infantil, os pesquisadores destacam outros processos importantes para a expressão criativa. Por exemplo, Root-Bernstein, M. e Root-Bernstein, R. (2006) acreditam que a imersão no brincar favorece o desenvolvimento de ferramentas do pensamento para a resolução de problemas e da audácia necessária para desfiar as convenções. Vivar (2006) destaca que a espontaneidade que possibilita a criança expressar com soltura aquilo que deseja e o interesse por atividades e experiências variadas são qualidades infantis despertadas pelo brincar. Albert (1996), por sua vez, destaca duas capacidades fundamentais que são desenvolvidas na infância e que têm uma importância central para a expressão criativa: a autonomia e a capacidade de trabalhar sozinho. Para esse pesquisador a condição autônoma do indivíduo o coloca numa posição favorável para a criação, pois favorece o senso de identidade e a tomada de decisão. Já para Richards (1996) o brincar favorece a flexibilidade e a capacidade para considerar e manejar situações alternativas.

Sem dúvida, outro elemento crucial atrelado à criatividade infantil é a curiosidade. Desde Barron (1963, 1968) até Gardner (1996), estudos têm demonstrado que a curiosidade se constitui como um dos principais elementos favorecedores da expressão criativa. A disposição da criança para explorar o mundo e a sua curiosidade são

constantemente relacionados à criatividade infantil e ao futuro desempenho criativo do adulto. Independente do domínio envolvido, a curiosidade, juntamente com a capacidade de exploração associada a ela, está na base das principais pesquisas que analisam os elementos da personalidade do indivíduo criativo.

Para Fishkin (1999) crianças tipicamente criativas apresentam muitas das características supramencionadas. No entanto, essas crianças também podem ser desorganizadas, introvertidas, desleixadas, exigentes, distraídas e pouco cooperativas (FISHKIN, 1999). Para o autor, uma explicação para esses comportamentos negativos é que as crianças ainda não desenvolveram as habilidades necessárias, ou não tem oportunidades suficientes para canalizar a sua criatividade. Ele acredita que aquelas que vivenciarem uma segurança psicológica e tiverem oportunidades para expressar-se criativamente irão conseguir lidar com os aspectos contraditórios da sua personalidade e se tornarão adultos criativos.

1.2.1.2 Pesquisas sobre a criatividade na adolescência e na juventude

Apresentamos a seguir as principais conclusões que abstraímos dos estudos revisados sobre a adolescência e a juventude (VYGOTSKY, 1991, 1999; EISNER, 1994; ROTHENBERG, 1990; LOPES, 1986; WU; CHIOU, 2008; RUNCO; JOHNSON; GAYNOR, 1999; SMOLUCHA, 1992a; CAPOSSELA, 2000; AYMAN-NOLLEY, 1992; FISHKIN, 1999; CASTILLO, 2006; SÁNCHEZ et al (2003).

Vygotsky (1991), Capossela (2000), Smolucha (1992a) e Ayman-Nolley (1992) afirmam que a imaginação criativa oriunda do brincar parece desaparecer na adolescência. No entanto, para esses autores, essa é uma falsa impressão. Segundo Vygotsky (1991) o que ocorre é que a imaginação na adolescência entra em conexão com o pensamento em conceitos. Ela é intelectualizada. Ao invés de buscar objetos concretos para brincar, agora o adolescente usa a imaginação para fantasiar e criar devaneios. Nas palavras de Smolucha (1992a, p. 59), “a dependência da criança de objetos tangíveis para o brincar é substituída pela dependência do adolescente de imagens visuais”. Para a autora isso sugere que a “manipulação sensório-motora dos objetos foi internalizada pela manipulação mental de imagens de objetos” (SMOLUCHA, 1992a, p. 59).

De acordo com Castillo (2006) as características mais importantes dos adolescentes criativos são: solidão, uma aparente agressividade, o inconformismo e um

alto grau de energia. Para a autora, a solidão está relacionada com a independência que proporciona o poder de conduzir-se e bastar-se a si mesmo. A aparente agressividade é resultado do desejo de romper com os costumes ou sair da norma. O inconformismo surge da resistência para que outros controlem as suas ações. O alto grau de energia, por sua vez, possibilita vencer obstáculos e seguir investindo interesse naquilo que os motiva.

Segundo Eisner (1994), as necessidades peculiares do adolescente solicitam o desenvolvimento de um senso de identidade e a preservação da sensação de segurança que emana da aceitação do grupo. Em sua opinião, essas necessidades entram em choque com a conduta criativa que normalmente se caracteriza pela confrontação das normas e valores vigentes. Nesse sentido, ele acredita que, se o adolescente não puder arriscar a perda da aceitação grupal, ele provavelmente vai recuar e reprimir as suas ideias criativas. Por outro lado, se o adolescente sentir-se fortalecido, ele não irá ceder à pressão externa e avançará na sua expressão criativa.

Para Rothenberg (1990) o conflito descrito anteriormente por Eisner (1994) está relacionado com a necessidade do adolescente de estar simultaneamente conectado e separado dos grupos onde está inserido. Ele precisa estar conectado com seus pares, porém, ao mesmo tempo, precisa desenvolver a sua identidade e independência pessoal. Para Rothenberg (1990), a criatividade adulta é oriunda dessas intensas transformações vivenciadas durante a adolescência.

Wu e Chiou (2008) defendem que, numa perspectiva desenvolvimentista, o estudo de como o desenvolvimento cognitivo afeta o funcionamento da criatividade deve ser central. Nesse sentido, eles desenvolveram uma investigação com o objetivo de compreender como o desempenho cognitivo característico do adolescente participa da expressão criativa, e concluíram que o pensamento dialético e relativista está positivamente relacionado à criatividade nessa etapa do desenvolvimento.

Para Sánchez et al (2003) os diferentes estudos referidos à criatividade e inteligência realizados com adolescentes colocam em relevo as seguintes possibilidades de expressão criativa nessa faixa etária:

- Adolescentes que reclamam por liberdade para aprender e entram em desacordo com seus professores e companheiros. Tem interesses intelectuais diversos e apresentam um pensamento fluido e, às vezes, original.
- Adolescentes com alto rendimento escolar que se deixam levar mais pela lógica do que pela intuição. São constantes e altamente produtivos.

- Adolescentes líderes de grupos que são dotados de habilidades de comunicação que lhes favorece a popularidade.
- Adolescentes rebeldes que questionam as normas sociais e podem responder com novas ideias a problemas que tenham alguma satisfação para eles.

A seguir vamos nos dedicar ao segundo grupo dos tópicos transversais à temática da criatividade e do desenvolvimento: as pesquisas sobre a participação dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade.

1.2.2 Pesquisas sobre a participação dos contextos familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade

Tendo em vista que o presente trabalho tem na sua base teórica a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, faz-se necessário considerar os aspectos contextuais e interativos que participam da evolução dos processos criativos. Partindo dessa premissa, empreendemos uma revisão da literatura com o objetivo de precisar como o campo tem considerado a participação da família e da escola no desenvolvimento da criatividade.

1.2.2.1 Pesquisas sobre o contexto familiar

Em que medida a família pode incidir no desenvolvimento da criatividade? Para muitos autores (ALDOUS, 1975; AMABILE, 1996; BALDWIN, 1949; CHAN, 2005; GETZELS; JACKSON, 1961; LIM; SMITH, 2008; MILLER; GERARD, 1979; MORENO, 2003; KEMPLE; NISSENER, 2000; STRAUS, H.; STRAUS, A., 1968) a família exerce um papel central. Ela representa o primeiro círculo social onde a criança começa configurar a sua personalidade, moldar os primeiros interesses e motivações, desenvolver as primeiras habilidades e construir os conhecimentos iniciais. De acordo com Dacey (1989), a família representa possivelmente a maior força relacionada à etiologia do comportamento criativo. Ao revisar a literatura sobre a relação entre o contexto familiar e a criatividade, identificamos que os principais estudos abordam uma ou mais das seguintes variáveis:

- Aspectos emocionais do contexto familiar relacionados à relação pais-filhos
- Estruturação do contexto familiar

- Nível sócio-econômico da família
- Nível de educação e profissionalização dos pais
- Perda ou ausência dos pais
- Estilos educacionais dos pais
- Estilos psicológicos dos pais
- Relações fraternas

Antes de apresentar as principais conclusões dos estudos revisados, gostaríamos de evidenciar que, apesar de termos identificado conjuntos de estudos que compartilham conclusões semelhantes, não existe consenso na literatura sobre o impacto da família sobre o desenvolvimento da criatividade dos filhos. Identificamos estudos contraditórios sobre grande parte dos temas que envolvem esse tipo específico de pesquisa. Por exemplo, identificamos distintas concepções relacionadas aos aspectos emocionais do contexto familiar. Proposições como a de Carl Rogers (1970) sugerem que o contexto familiar deve favorecer segurança e liberdade psicológica para que a criança desenvolva a sua criatividade. Alguns estudos como o de Harrington, Block, J. H. e Block, J. (1987) obtiveram resultados a favor da hipótese rogeriana ao analisar o papel das interações entre pais e filhos na criatividade das crianças. Segundo esses autores, os pais que oferecem a segurança e a liberdade necessárias para que seus filhos possam pensar por si só, e enfrentar pequenas dificuldades, abrem caminho para que se construam os alicerces necessários para uma vida criativa. Os achados de MacKinnon (1962), Domino (1969) e Dewing e Taft (1973) também apontam nessa direção ao concluir que os pais e mães de indivíduos criativos respeitam a sua individualidade, acreditam nas suas capacidades, colocam responsabilidades, favorecem a liberdade, a autonomia e promovem segurança psicológica.

No entanto, proposições opostas a de Rogers (1970) sugerem que o contexto familiar estimula a criatividade ao promover obstáculos, visto que os aspectos limitadores são fundamentais para favorecer a expressão criativa. Estudos como os de Dreyer e Wells (1966), Siegelman (1973) e Nichols (1964) indicam, de fato, que um número significativo de indivíduos criativos provém de lares com dificuldades emocionais ou com limitado apoio psicológico. Dreyer e Wells (1966) identificaram que as crianças mais criativas que eles estudaram, tinham pais que refletiam uma relação conjugal pouco integrada, o que gerava tensão emocional no ambiente familiar. Segundo Siegelman (1973), os alunos universitários criativos que compunham a sua amostra descreveram os próprios pais como distantes e menos amorosos do que os pais de alunos menos

criativos. Dacey (1989), por sua vez, identificou que os adolescentes criativos estudados vivenciaram incidentes traumáticos durante a infância.

Identificamos, também, alguns estudos (MUMFORD; GUSTAFON, 1988; LUBART; LAUDREY, 1998 apud LUBART, 2007) que analisam de maneira mais específica a estruturação do contexto familiar colocando em relevo aspectos relacionados às regras parentais que direcionam a vida cotidiana dos filhos. Os pesquisadores constataram que os contextos familiares mais repressores com regras rígidas, assim como os mais permissivos com regras precárias, não favorecem o desenvolvimento da criatividade. Na opinião deles, o contexto mais favorável é aquele que fornece regularidade e, simultaneamente, oscilações. Ou seja, a família mantém estabilidade, porém garante certa abertura para modificações, o que introduz a flexibilidade nas regras e hábitos das crianças.

A situação sócio-econômica privilegiada da família também aparece como um dos fatores relacionados ao desenvolvimento da criatividade dos filhos. Segundo Lichtenwalner e Maxwell (1969) e Moreno (2006b) uma situação sócio-econômica privilegiada aparece positivamente associada à criatividade. No entanto, o estudo de Solomon (1974) com crianças em desvantagem sócio-econômica contradizem essa conclusão ao constatar que a criatividade pode se manifestar em situações desfavorecidas economicamente. Kaltsounis (1974) e Simonton (1999) também compartilham dessa opinião ao revelar que pessoas criativas muitas vezes pertencem a famílias que são econômica ou socialmente marginalizadas.

O nível de escolaridade dos pais também foi analisado. Segundo Moreno (2006b) as crianças mais criativas são aquelas cujos pais cursaram níveis superiores de educação. Segundo a autora a condição educativa elevada contribui para que os pais organizem o contexto familiar com estímulos que aumentam os recursos criativos dos filhos. Não obstante, considerando que o nível de escolaridade está frequentemente associado ao nível sócio-econômico da família, podemos supor que as pesquisas com crianças desfavorecidas economicamente citadas anteriormente apontam para uma conclusão oposta a de Moreno (2006b).

Outro aspecto verificado nas pesquisas é a perda ou a ausência dos pais durante a infância. A hipótese levantada é que esse fato favoreceria a expressão criativa visto que a criança, diante da ausência paterna, precisa assumir responsabilidades e mobilizar a própria autonomia cedo na vida. O estudo de Albert (1971) aponta para essa conclusão. Ele analisou uma amostra de pessoas eminentemente criativas e identificou

uma alta frequência na perda ou ausência dos pais. Não obstante, Warden e Prawat (1975) não encontraram uma relação direta entre essas variáveis.

A ordem do nascimento dos filhos também foi analisada como um fator que pode estar relacionado à expressão criativa. Na opinião de Gaynor e Runco (1992), a ordem do nascimento de cada filho opera um efeito diferenciado no tratamento que os pais dão a cada um. Lichtenwalner e Maxwell (1969) e Schubert, D., Wagner e Schubert, H. (1977) encontraram uma relação positiva entre o primeiro filho na ordem de nascimento e a criatividade. Na opinião desses pesquisadores as crianças que nascem primeiro são mais criativas do que as que vêm depois. Os resultados dos estudos de Eisenman e Schüssel (1970) confirmam os resultados acima mencionados. Em contraste, Staffieri (1970) identificou que os primogênitos não são os mais criativos, mas aqueles que vêm depois na ordem de nascimento. Já Cicirelli (1967), Dewing e Taft (1973) e Schachter (1963) não encontraram nenhuma relação entre criatividade e posição ordinal do nascimento.

Identificamos resultados contraditórios também em estudos que tratam das relações fraternas. Para Moreno (2006a), quando há uma diferença grande de idade entre os irmãos, o mais velho exerce um papel ativo que enriquece a experiência do menor favorecendo a sua expressão criativa. Os resultados de Datta (1968) apontam na direção oposta ao afirmar que quando há uma grande diferença de idade, o irmão menor é menos criativo, pois tende a ficar como o bebê da família e ser superprotegido. No entanto, Cicirelli (1967) e Helson (1968) chegaram a resultados comuns sobre as relações fraternais tendo em vista a questão do gênero. Cicirelli (1967) encontrou altos escores de fluência, originalidade e flexibilidade em irmãos do mesmo sexo e com idade próxima. O estudo de Helson (1968) confirma os achados de Cicirelli (1967) e explica que a competição pela atenção parental mobilizada por irmãos com idades próximas favorece o desenvolvimento de recursos criativos.

Estudos mais recentes que abordam a relação entre criatividade e família apostam nas situações extremas. Segundo Csikszentmihalyi (1998, p. 202), “os indivíduos criativos parecem ter tido infâncias, ou excepcionalmente favoráveis, ou muito cheia de privações e dificuldades. O que parece que falta é o amplo meio termo”. Em outro momento o pesquisador volta a afirmar a mesma ideia referindo-se a classe social dos pais: “muitos indivíduos criativos eram de origem muito humilde e outros procediam de ambientes profissionais ou de classe alta, muitos poucos eram da grande classe média” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 202). Em outro estudo Csikszentmihalyi et al. (2008) afirmam que para os pais promoverem o desenvolvimento da criatividade em seus filhos eles necessitam ter atitudes opostas balanceadas como, por exemplo, passar

tempo junto *versus* deixar as crianças sozinhas, bem como ter grandes expectativas *versus* aceitar os fracassos.

1.2.2.2 Análise crítica das pesquisas sobre o contexto familiar e o desenvolvimento da criatividade

Como explicar o grande número de estudos contraditórios identificados na revisão sobre as relações entre as variáveis familiares e a criatividade? Acreditamos que essa contradição denuncia como a relação individual-social vem sendo trabalhada na literatura que envolve o tema da criatividade. Identificamos que existe uma forte tendência de estabelecer uma relação direta e linear entre os aspectos familiares e o desenvolvimento da criatividade, como se os primeiros pudessem operar uma influência determinante sobre o segundo. Ou seja, existe uma intensa pressão para explicitar relações causais que evidenciem uma coerência entre o passado familiar e a presente criatividade.

Apesar dos avanços teóricos no campo da criatividade terem contribuído para a crescente rejeição da premissa de que a criatividade está localizada no indivíduo e, conseqüentemente, para a devida consideração da dimensão social desse processo, acreditamos que ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de alcançar uma compreensão mais efetiva da relação individual-social quando se trata da temática da criatividade.

1.2.2.3 Pesquisas sobre o contexto escolar

Identificamos na revisão da literatura ampla bibliografia sobre a criatividade e o contexto escolar. Os temas abordados giram em torno de questões variadas sobre três enfoques principais: **o aluno e a aprendizagem criativa, o professor, e a instituição educativa.**

Kagan (1967) e Estrada (2005) apontam nos seus estudos características pessoais de **alunos criativos** como a fluidez de ideias e a flexibilidade do pensamento. Kirschenbaum e Armstrong (1999) apresentam uma avaliação da criatividade de estudantes e McCabe (1991) revela um conjunto de correlações entre inteligência e criatividade. Na mesma linha de pesquisa, Pagano (1979, p. 136) defende que “a criatividade é um componente da cognição” e estabelece um conjunto de relações entre o desenvolvimento desses dois processos numa perspectiva piagetiana. Já a pesquisa de Niaz, Núñez e Pineda (2000) com estudantes mostra que, apesar da relação entre

cognição e criatividade, elas representam diferentes aspectos do desempenho escolar. O estudo de Kumar, Holman e Audegeair (1991) evidencia que os alunos criativos têm estratégias e habilidades de pensamento que os ajudam a criar e buscar novas ideias. Gervilla (2003a) também apresenta um conjunto de estratégias de aprendizagem e destaca a relevância do erro para uma aprendizagem criativa. Fasko (2000) marca a importância da metacognição e da motivação para a aprendizagem criativa e Swann et al. (2003), por sua vez, destacam a importância da individualização e da autorregulação do aluno nesse processo.

Ainda sobre o primeiro enfoque identificamos a pesquisa de Caine (2004) sobre o papel da imaginação para a aprendizagem criativa e o estudo de Baloché (1994) sobre a relação entre criatividade e cooperação na sala de aula. Treffinger, Isaksen e Firestein (1983) propõem um modelo de aprendizagem criativa em três níveis que condensam um conjunto de elementos cognitivos e afetivos, e Lones (1999, p. 10), partindo da premissa de que “a aprendizagem é um ato criativo”, destaca um modelo para promover o seu desenvolvimento. Wechsler (2002, p. 179) apresenta um conjunto de pesquisas que “comprovam o poder da criatividade no desenvolvimento da motivação para aprender”, Miles (2007) defende a necessidade da criatividade na aprendizagem para ajudar os jovens a se preparar para um futuro incerto, e Sternberg (2007) destaca a importância da aprendizagem criativa para o desenvolvimento de cidadãos ativos e engajados e dos futuros líderes.

Muitos estudos também foram desenvolvidos sobre **o professor e a criatividade**. Os principais temas abordados pelos pesquisadores referem-se preferencialmente às práticas docentes que favorecem a criatividade (RAJ, 2007; RITCHHART, 2004; SIMPLICIO, 2000; CHAMBERS, 1973; KARWOWSKI et al., 2007; MAHER, 2004; TORRANCE, E.P.; TORRANCE, J.P., 1974; TORRANCE, 1970; ALENCAR; FLEITH, 2004; CRAFT et al., 2007; SANTEIRO, T.; SANTEIRO, F.; ANDRADE, 2004; CROPLEY, 1997; ALENCAR, 2000). Esses pesquisadores, dentre vários elementos, destacam o estímulo à curiosidade e à descoberta, a promoção da independência e da autoconfiança do aluno e o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica como fatores essenciais que devem nortear a prática do professor que deseja desenvolver a criatividade dos seus alunos. Outros temas abordados nas pesquisas dizem respeito ao clima para criatividade em sala de aula (ALENCAR; FLEITH, 2005) e a formação do professor criativo (GERVILLA, 2003b; HERRÁN, 2003).

Identificamos também pesquisas que analisam **a instituição educativa e a criatividade** (GERVILLA; MADRID, 2003; MADRID, 2003; FATT, 2000; FORRESTER;

HUI, 2007; BASSET, 2000; HARING-SMITH, 2006; LUBART; BESANÇON, 2008; GRAVIÉ, 2008; SHALLCROSS, 1985; STARKO, 1995). Não iremos abordar de maneira específica todos os temas abordados pelos pesquisadores. No entanto, vamos destacar o que apontam os estudos sobre como a instituição educativa participa da promoção e do desenvolvimento da criatividade.

Primeiramente vale destacar que existe um consenso sobre a importância do contexto educacional para a criatividade. Não obstante, identificamos que em grande parte dos estudos impera uma ideia central: a escola opera um efeito negativo sobre a criatividade. Ou seja, os pesquisadores enfatizam que enquanto as crianças avançam no sistema escolar, a sua criatividade vai sendo aos poucos abortada em função das exigências e limitações impostas pela escola. Abstraímos dos estudos revisados os principais fatores que são utilizados para justificar tal fato:

- As instituições educativas tendem a estruturar-se sob regras rígidas que favorecem a manutenção da ordem e da disciplina e orientam o processo educativo de forma controlada.
- A concepção do professor do aluno ideal geralmente é composta por características valorizadas socialmente, mas não necessariamente significativas para a criatividade. Por exemplo, os professores normalmente valorizam a obediência e o conformismo em detrimento da curiosidade ou independência.
- Os professores não valorizam a expressão de ideias novas e não favorecem o hábito do questionamento e da reflexão. Ou seja, tendem a descartar a provocação intelectual que pode colocar a sua autoridade em cheque.
- Os conhecimentos são ensinados de forma desconectada.
- A avaliação da aprendizagem acontece via provas e atividades que solicitam a memorização e a repetição.
- O erro tem uma conotação negativa e é visto como sinônimo de fracasso.
- O pensamento convergente é reforçado por situações-problema ou atividades que só favorecem uma alternativa como resposta.
- Impera em grande parte dos professores uma concepção equivocada de criatividade, considerando-a como um dom reservado a poucos privilegiados ou como uma habilidade restrita às atividades artísticas ou científicas.

Na revisão da literatura sobre esse tema encontramos também um conjunto de estudos que propõem programas ou sugestões para o **desenvolvimento da criatividade**

na instituição educativa (RENZULI, 1992; MORAES; TORRE, 2004; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995b; SHALLCROSS, 1985; WECHSLER, 1995; SLABBERT, 1994; FLEITH, 2007; RAMOS; BETANCOR, 2004; NEVES-PEREIRA, 1996; TORRE, 2003; TORRANCE 1965; TORRANCE, E. P.; TORRANCE, J. P., 1974, TORRANCE; GOWAN, 1981; PÉREZ, 2005; DAVIS; KOGAN; SOLIMAN, 1999). Tais estudos oferecem caminhos para sobrepor os aspectos supramencionados no sentido de transformar a escola em um espaço social que desenvolva intencionalmente ações com o objetivo de fomentar a criatividade dos alunos.

1.2.2.4 Análise crítica das pesquisas sobre o contexto escolar e o desenvolvimento da criatividade

Gostaríamos de marcar dois aspectos relevantes que identificamos na revisão dos estudos sobre o contexto escolar e a criatividade. O primeiro diz respeito à questão levantada anteriormente sobre os estudos que abordam a família e a criatividade: o poder atribuído ao contexto social para a promoção ou impedimento dos processos criativos do indivíduo. A ênfase determinista colocada sobre o contexto escolar mantém o aluno em um lugar de passividade como se ele não pudesse responder ativamente a tudo que lhe acontece. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de onde partimos, defende a constituição social e cultural do ser humano dentro de uma dialética que supera qualquer dicotomia entre os níveis individual e sócio-cultural. Assim sendo, o ser humano é concebido não apenas como alguém que é transformado pelo contexto, mas também pela sua capacidade de transformar aquilo que está a sua volta. Partindo dessa premissa, defendemos que o desenvolvimento dos processos criativos acontece no interjogo estabelecido entre o indivíduo e o contexto sócio-cultural, no qual não há espaço para qualquer tipo de determinação unilateral.

Outro aspecto relevante que gostaríamos de marcar diz respeito à segunda ideia que impera não apenas no senso comum, mas também em parte dos estudos científicos: a contraposição entre criatividade e realidade que conduz a contraposição entre educação formal e criatividade. Ou seja, o efeito negativo que as leis e normas que disciplinam e organizam a realidade operam sobre os processos criativos e a consequente necessidade imperante do indivíduo de quebrar as regras e convenções para realizar processos criativos. Essa premissa está fortemente associada à ideia de

que a liberdade é condição *sine qua non* para criatividade e que a melhor sociedade é aquela que a possibilita.

De acordo com Vygotsky (1999, p. 10), não existe oposição entre criatividade e realidade visto que “toda criação da imaginação sempre se estrutura com elementos tomados da realidade que se conservam da experiência anterior do homem”. Em outras palavras a criatividade surge da experiência humana com a realidade e com base nela se estrutura. Nesse sentido, precisamos repensar a premissa de que a sociedade reconhecidamente convencional diminui a criatividade. A questão, definitivamente, não está em diminuir ou rever as convenções, mas na forma como nos relacionamos com elas. Segundo Moran (2003, p. 224), nós podemos absorver as regras e segui-las fielmente, nos rebelar contra elas, e sermos apenas excêntricos, ou reconfigurá-las criativamente. O que importa na opinião da autora é que “a criatividade precisa das convenções sociais, regras e operações, não apenas como pano de fundo, mas também como parte integral do surgimento da criatividade”.

A revisão da literatura sobre criatividade e desenvolvimento se constituiu como um importante momento dentro do processo de construção da presente pesquisa, pois permitiu situar o nosso estudo dentro da produção científica contemporânea a partir do diálogo que estabelecemos entre nossos resultados e as principais conclusões das pesquisas atuais que tratam do tema que abraçamos. No próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica de base histórico-cultural que sustentou a pesquisa empírica e a análise das informações. Na primeira parte enfocamos a temática da subjetividade, da aprendizagem e do desenvolvimento da subjetividade e, na segunda, tratamos do tema da criatividade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SUBJETIVIDADE, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SOB A ÓTICA DE GONZÁLEZ REY

2.1.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey

Pesquisar como acontece a constituição da aprendizagem criativa requer a eleição de uma teoria que negue o trânsito linear entre o externo e o interno a partir da consideração do caráter ativo do sujeito que aprende. A Teoria da Subjetividade de González Rey (1999b, 2003b, 2004b, 2004d, 2007a, 2007c) atende a esse princípio, pois está baseada numa compreensão dialética da relação entre o social e o individual que rompe, simultaneamente, com a noção clássica da subjetividade como algo unicamente intrapsíquico e com a concepção dos processos sociais como algo externo ao indivíduo, como se eles não fizessem parte da sua constituição. Isso supõe que para o autor, o indivíduo não se constitui independentemente do contexto onde está inserido, como também não é mero produto do meio social.

González Rey desenvolveu essa perspectiva teórica inspirado nas contribuições de Vygotsky e de outros autores como Bozhovich, Rubstein e Abuljanova. Porém, o autor foi além das ideias desses autores, empreendendo um esforço teórico que se traduziu na construção de um universo conceitual. Nesse trajeto, ele transcendeu o nível descritivo que associa a subjetividade a uma dimensão estática e universal, e enfatizou o nível explicativo abarcando o caráter complexo, variável e dinâmico da constituição subjetiva.

A compreensão da subjetividade fundada no enfoque histórico-cultural pressupõe a superação das dicotomias tradicionais sobre as quais se apoiou durante muito tempo a psicologia: indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente, interativo-intrapsíquico etc. (GONZÁLEZ REY, 1998a). Dentro desse espírito o autor define a **subjetividade** como: “a organização dos processos de sentido e significações que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. (GONZÁLEZ REY, 1999a, p. 108).

A compreensão da Teoria da Subjetividade desenvolvida pelo autor implica na análise de um conjunto de conceitos, entre eles: **subjetividade social, subjetividade individual, sujeito, personalidade, configuração subjetiva e sentido subjetivo**

(GONZÁLEZ REY, 1999b, 2003b, 2004b, 2004c, 2007a, 2007c) que serão explicitadas a seguir.

O autor no livro “Sujeito e Subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2003b) traz uma definição do conceito de subjetividade social que reflete a sua busca para lidar com o desafio teórico de explicar a forma como os processos subjetivos sociais e individuais se produzem e se articulam. Em tal conceito o autor não apenas demonstra o caráter social do psiquismo, mas coloca em relevo a humanização dos fenômenos sociais. Nas suas palavras, a **subjetividade social** é definida como “o sistema integral de configurações subjetivas [...] que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta” (GONZÁLEZ REY, 2002a, p. 30).

A citação anterior evidencia que ao introduzir o conceito de subjetividade social, González Rey redimensiona a relação entre o indivíduo e o contexto social baseado numa perspectiva teórica diferente, na qual o individual e o social não constituem uma dicotomia, mas, pelo contrário, se constituem reciprocamente. Com essa constatação, ele enfatiza que a constituição complexa da subjetividade humana é inseparável da condição social do homem. Nesse sentido, sob a ótica de González Rey, a **subjetividade individual** não fica restrita a uma dimensão intrapsíquica, pois é reconhecida na processualidade dos sistemas sociais em que o indivíduo vive. Tendo em vista esses princípios, o autor define a subjetividade individual como “os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos onde aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 241).

Para González Rey (2003b) a subjetividade individual define-se somente dentro do tecido social no qual o indivíduo está inserido. Porém, outro aspecto importante enfatizado pelo autor é que, apesar da subjetividade individual se constituir no cenário social, o indivíduo não se dilui nesse social. A realidade não determina o homem de maneira imediata como reflexo do que acontece fora dele, pois o indivíduo não fica à mercê do social a partir de uma submissão incondicional. Segundo González Rey (2003a, p. 109), “os objetos, fenômenos e acontecimentos da realidade social não afetam o desenvolvimento subjetivo desde sua condição externa, senão por sua expressão em termos subjetivos [...]”

Na citação anterior fica evidente o caráter ativo e singular do **sujeito** que responde ativamente a tudo o que lhe acontece em decorrência da sua trajetória única e pessoal. Para González Rey (2003b) quando se estudam as funções e os processos relativos ao desenvolvimento humano sem considerar o sujeito, inviabiliza-se uma

compreensão do seu caráter subjetivo, fato este que ele reconhece em relação aos processos de aprendizagem:

Assim, quando estudamos a aprendizagem como uma função geral fora do sujeito que aprende, estamos ignorando um momento constitutivo essencial do processo de aprendizagem, definido pelo sentido que esse processo tem para o sujeito dentro da condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 237).

Para o autor o conhecimento está sempre atravessado pela subjetividade de quem o produz. Nos processos de aprendizagem o aluno está comprometido simultaneamente com a sua subjetividade individual, como também com a subjetividade social da escola e da sala de aula. A alquimia entre os elementos de sentido subjetivo do próprio aluno e os elementos de sentido subjetivo do espaço social é que vai configurar o âmbito subjetivo da ação do sujeito em relação aos processos de aprendizagem.

A condição de integração e ruptura que define a relação entre o sujeito e a subjetividade social é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. A atuação do sujeito é fundamental no sentido de gerar novas opções dentro da trama social em que atua ao romper com os limites imediatos que o contexto social parece impor (GONZÁLEZ REY, 2003b). Ou seja, ao propor a categoria sujeito, González Rey enfatiza a impossibilidade de definir os processos subjetivos de forma isolada, fora da expressão diferenciada de quem os expressa. Segundo o autor, o **sujeito** “constitui o momento vivo da organização histórica da subjetividade e está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 241). Isso significa que ser sujeito implica um posicionamento ativo, singular e crítico que favorece ao indivíduo assumir o seu lugar no curso de uma atividade (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Segundo González Rey (2003b), o **sujeito** e a **personalidade** representam as duas dimensões essenciais que se integram na constituição da **subjetividade individual**. Para o autor, a personalidade perde o seu caráter invariável ao ser entendida como o sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do indivíduo concreto. Dessa forma, ele nega a concepção de personalidade como um conjunto de traços universais susceptíveis de serem medidos por testes psicológicos que não consideram as trajetórias individuais e diferenciadas de cada indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2002b).

Na perspectiva de González Rey, a personalidade tem um dinamismo que garante um movimento constante, uma capacidade geradora de sentido subjetivo que revela a sua característica mais marcante: sua natureza processual permanente. Todos esses aspectos ele expressa com clareza ao definir a **personalidade** como um sistema de

configurações subjetivas gerador de sentido subjetivo nas atividades do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003b).

A plasticidade inerente à rica construção teórica de González Rey permite a sua constante revisão em função dos avanços teóricos e das constatações empíricas, fruto de estudos diferenciados que o autor realiza. A categoria configuração subjetiva, que aparece na definição de personalidade, foi elaborada pelo autor com o objetivo de dar conta de alguns tipos de unidades que expressassem a natureza psicológica do indivíduo historicamente construída sem cair na concepção fragmentada de traços universais.

A complexidade das configurações subjetivas deriva da multiplicidade de elementos que a constituem e da variabilidade de alguns elementos em função da diversidade de situações vivenciadas pelo indivíduo. É importante frisar que, mesmo as configurações subjetivas mais estáveis não são fixas nem rígidas, pois dependendo do contexto de expressão da pessoa, podem revelar sentidos subjetivos altamente diferenciados (GONZÁLEZ REY, 2003b). Segundo o autor, as **configurações subjetivas** expressam “a constituição subjetiva dos distintos tipos de relações e atividades que caracterizam a vida social da pessoa [...] e representam a unidade dinâmica sobre a qual se definem os diferentes sentidos subjetivos dos eventos sociais vividos pelo homem” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 118).

O caráter dinâmico das configurações subjetivas favorece uma concepção não estável da personalidade que, muitas vezes, é concebida como algo que se desenvolve até certa idade e depois fica congelado sem possibilidade de mudança. Ao conceber a personalidade como uma configuração de configurações subjetivas, o autor favorece uma compreensão da subjetividade individual que dá espaço para que as experiências vividas possam ser revisitadas e novamente subjetivadas a partir de novos **sentidos subjetivos** constituídos no percurso de vida.

O **sentido subjetivo** (GONZÁLEZ REY, 2001a, 2007b) é o eixo central da Teoria da Subjetividade do autor, pois representa a mola propulsora da subjetividade. González Rey desenvolveu esse conceito a partir de Vygotsky (2001b) para quem o sentido representa uma formação psíquica que integra a personalidade e a compreensão da palavra. González Rey amplia a visão dessa categoria para além da palavra, mas mantém o caráter gerador da psique implícito na concepção inicial de sentido de Vygotsky (2001b). O autor define o **sentido subjetivo** como “expressões de uma teia simbólico-emocional na qual as emoções, sentidos e processos simbólicos de procedência muito diferentes integram-se na definição das diversas configurações

subjetivas” [...] (GONZÁLEZ REY, 2006a, p. 35). Na citação anterior González Rey enfatiza que o sentido subjetivo representa a integração de processos simbólicos e emocionais que legitimam o que o sujeito experimenta psicologicamente em cada nova situação vivenciada. Essa complexa combinação de emoções e significados traduz a rota singular de cada sujeito e, por isso, nunca expressa uma linearidade em relação a alguma situação objetiva imediata. Para ilustrar a complexidade da produção de sentidos subjetivos, o autor apresenta um exemplo da situação escolar:

Assim, por exemplo, a produção de sentido de uma criança na escola integra elementos de sentido provenientes de campos muito diversos de sua experiência, como por exemplo, relacionados com a sua raça, gênero, condição social, físico etc., os quais se integram no sentido que a escola e a aprendizagem têm para ele, aparecendo nas suas diferentes atividades escolares sem a menor evidência sobre sua presença, nem para criança, nem para quem está à sua volta. O sentido aparece nas emoções dominantes da criança, suas formas de significar, e o uso de seus recursos simbólicos nas diferentes atividades escolares. Todas essas expressões são parte do sentido subjetivo da escola e, caracterizam subjetivamente as diversas atividades concretas do escolar incluindo suas próprias produções e criações (GONZÁLEZ REY, 2001a, p. 19)

Tomando como referência a citação anterior, podemos afirmar que, para González Rey, a aprendizagem não acontece em função de um acúmulo de informações, mas pela produção de sentido subjetivo do aluno em relação às atividades escolares e acadêmicas. A ausência de sentido subjetivo no processo de aprendizagem esvazia a tarefa educativa e converte o aluno em um mero receptor de informações. Nessa perspectiva, um momento inseparável da produção de sentido subjetivo na experiência escolar é o fato do aluno converter-se ou não em sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo González Rey (2001a, p. 20):

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

Na citação anterior, o autor evidencia que a possibilidade de constituir sentido subjetivo no processo de desenvolvimento é condição *sine qua non* para a saúde mental do sujeito. A existência humana está indubitavelmente relacionada a um processo constante de produção de sentido subjetivo que funciona como um colorido especial que cada um dá para a própria vida, convertendo-se em um impulso para o desenvolvimento de projetos pessoais. Nesse sentido, para o autor, um desenvolvimento saudável implica

a possibilidade de, em dado momento, o indivíduo poder constituir configurações que reflitam posicionamentos contrários aos desejados socialmente.

Os sentidos subjetivos constituem-se a partir de uma variedade de elementos que compõem a vida do indivíduo e que marcam o seu caráter singular ao impossibilitar o estabelecimento de qualquer tipo de regularidade. Além disso, a sua constituição simbólico-emocional supera a dicotomia cognitivo-afetivo e o seu dinamismo transcende qualquer tipo de representação estática. Tais marcas distintivas da categoria sentido subjetivo expressam o caráter complexo da Teoria da Subjetividade de González Rey. A visão do autor possibilita uma compreensão dos diferentes processos subjetivos em um nível qualitativo, que implica o próprio homem em sua condição de sujeito desses processos. Essa redefinição promove desdobramentos para uma revisão de temas fundamentais para o desenvolvimento, como o tema da aprendizagem, que será tratado a seguir.

2.1.2 A dimensão subjetiva da aprendizagem

A aprendizagem é um tema que tem sido explorado amplamente pela Psicologia e pela Educação. Para Tunes, Tacca e Mitjans Martínez (2006) o fato de um importante conjunto de autores ter dedicado seus estudos à compreensão desse processo resultou em um número significativo de teorias relacionadas ao tema. Isso explica a variedade de definições associadas ao conceito de aprendizagem, entre elas: condicionamento, adaptação a novas situações, aquisição de informação, construção de novos significados, construção de novas estruturas cognitivas, autorrealização etc. Ausubel (1980) chama atenção para o fato de que grande parte desses autores tenha estudado o tema da aprendizagem sem considerar a especificidade da situação de aprendizagem na qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, gostaríamos de marcar que a presente pesquisa versa sobre a **aprendizagem escolar**, ou seja, sobre a aprendizagem dos conceitos científicos que acontece no âmbito de uma instituição educativa.

Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2003), o tema da aprendizagem não ocupou lugar central na teoria de Vygotsky, mas as suas contribuições teóricas tiveram tantas implicações para a aprendizagem que, muitas vezes, a sua teoria é concebida erroneamente como uma Teoria da Aprendizagem. Inspirados nas contribuições de Vygotsky, um conjunto de autores tem se debruçado sobre esse tema. Elegemos as contribuições de González Rey (1998b, 1999a, 1999c, 2001b, 2003c, 2006a, 2009) por

acreditar que a Teoria da Subjetividade do autor, ao oferecer uma visão explicativa, dinâmica e complexa da subjetividade humana, converte-se em uma ferramenta útil para a compreensão dos processos da aprendizagem escolar.

Para González Rey (2003c) a ênfase sobre os aspectos lógicos e intelectuais contribuiu para uma visão unilateral que restringiu a função da aprendizagem à adaptação. Apesar de muitos autores reconhecerem o papel da afetividade e da motivação na aprendizagem, estes aspectos geralmente ocupam um lugar secundário na constituição desse processo. Ao não priorizar o sujeito e os processos subjetivos na compreensão da aprendizagem, a natureza histórico-cultural desse processo também é desconsiderada e a aprendizagem fica limitada a uma dimensão intrapsíquica relacionada a um sujeito universal (GONZÁLEZ REY, 2003c).

Nessa outra concepção de homem e de subjetividade assumida no presente trabalho, a aprendizagem perde a conotação instrumentalista ao ser reconhecida como um processo complexo que implica o sujeito que aprende. Isso pressupõe que, a partir desse paradigma, os aspectos emocionais e interativos não podem ser ignorados no desenvolvimento desse processo.

Tendo como referência a análise integradora de Vygotsky (1996c) sobre o pensamento na qual o pesquisador aproxima o pensar dos motivos e aspirações do indivíduo, González Rey (2003c) estabeleceu uma relação entre aprendizagem e sentido subjetivo, que subverte as teorias clássicas da aprendizagem ao reconhecer nesse processo a complexidade da sua condição subjetiva. Sobre esse ponto, ele escreve:

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

Ao não ceder a uma visão cognitivista da aprendizagem, González Rey (2003c) outorga às emoções um lugar central na definição teórica desse processo, enfatizando o seu eixo subjetivo-dialógico. Ou seja, para o autor a aprendizagem não é um ato instrumental, mas um processo subjetivo essencialmente interativo. Isso supõe que a vivência escolar é configurada de forma singular e se constitui diferentemente na personalidade de cada aprendiz intervindo ativamente no seu desempenho escolar. González Rey não apresenta nos seus textos uma definição específica de aprendizagem. No entanto, um estudo aprofundado da sua obra nos permite considerar que, para o

autor, **a aprendizagem é um processo subjetivo, de natureza social, no qual o conhecimento é construído a partir de uma complexa inter-relação entre os recursos subjetivos do aprendiz e as diferentes configurações da subjetividade social do contexto escolar.**

Como enfatizamos anteriormente, nessa visão desenvolvida por González Rey (2003c), a aprendizagem depende da trama inseparável entre a condição subjetiva de quem aprende e a subjetividade social da instituição educativa. Além disso, para o autor, a subjetividade social constituída em nível familiar também influencia no desempenho escolar. Os pais expressam, por intermédio da comunicação, as tensões ou alegrias vivenciadas por eles na escola, refletindo os sentidos subjetivos que constituíram sobre a própria experiência escolar. Na seguinte citação, o autor coloca em relevo outros aspectos da subjetividade social da família que participam no processo de aprendizagem da criança:

Antes do ingresso à escola, a criança está imersa em um sistema de valorações que expressam um conjunto de crenças, valores, e estereótipos, dentro dos quais se desenvolvem suas próprias representações pessoais, entre elas as vinculadas consigo mesmo, e constituem um elemento essencial na formação de sua identidade. Entre os aspectos constitutivos da subjetividade familiar podem ter uma extraordinária significação e ser realmente importantes para o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais nesta etapa, os vinculados com os conceitos de gênero, raça, classe, inteligência, assim como os padrões afetivos e os valores que caracterizam as diferentes relações familiares [...] A subjetividade social constituída em nível familiar, é um momento essencial de influencia sobre as potencialidades do escolar que intervirão no processo de construção do conhecimento na escola (GONZÁLEZ REY, 1998b, p. 22).

No parágrafo anterior, González Rey (1998b) destaca diferentes vias mediante as quais as formas constitutivas da subjetividade social aparecem no processo de aprendizagem. Essa constatação coloca em relevo a singularidade desse processo que sempre está ancorado nas experiências únicas que cada aprendiz vivencia nos distintos cenários sociais onde se desenvolve. As informações são transmitidas igualmente para todos, mas o processamento interno é diferente para cada um, visto que nesse processamento participam os processos de constituição de sentido subjetivo. Tendo em vista essa premissa, González Rey e Mitjáns Martínez (1989, p. 35) concebem a **informação personalizada** como “a informação que resulta relevante para as operações regulares da personalidade [...] e que está estritamente associada com as motivações do sujeito”. Nessa perspectiva, compreendemos que a produção da informação personalizada implica em um posicionamento ativo do aprendiz.

O conceito de informação personalizada favorece a compreensão do papel da subjetividade individual na aprendizagem. Pela análise do processo de personalização da

informação podemos visualizar como as configurações subjetivas, os sentidos subjetivos e a condição de sujeito participam do processo de aprendizagem. Para González Rey e Mitjáns Martínez (1989) a forma como o indivíduo se aproxima e organiza a informação que recebe contribui para que a aprendizagem aconteça a partir de uma organização **passivo-descritiva** ou **ativo-transformadora**. Segundo os autores, os indivíduos com orientação **passivo-descritiva** “não se implicam de forma necessária e produtiva neste processo, conformando sua informação só para cumprir com uma exigência externa, caminho pelo qual o ensino perde todo seu valor educativo [...]” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 104). No entanto, os indivíduos com orientação **ativo-transformadora** “se implicam no processo de aprendizagem, convertendo-o em uma via para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 104). Nesse sentido, entendemos que uma orientação ativo-transformadora se constitui como fonte para uma aprendizagem criativa.

Como é possível observar, para os autores, os elementos da subjetividade individual estão no centro da aprendizagem, visto que eles caracterizam o tipo de organização que o sujeito realiza sobre as informações. Entretanto, como já assinalamos anteriormente, essa teia simbólico-emocional está muito comprometida também com a qualidade dos processos de comunicação e com a subjetividade social que caracterizam a escola e a sala de aula (GONZÁLEZ REY, 1999c).

Para González Rey (1995) a aprendizagem desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da personalidade e da própria condição de sujeito. Segundo o autor, “a aprendizagem que a criança personaliza entra em distintas configurações subjetivas, que resultam relevantes para o processo de desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 56). Assim sendo, para o autor a aprendizagem não apenas mobiliza novas formas de pensar, mas engendra o desenvolvimento da subjetividade. O autor cita o exemplo de uma criança que toma consciência de que uma planta é um ser vivo e desenvolve uma postura ética frente à natureza. Tal informação, conquistada em um processo de comunicação significativo, passa a ter um valor personalizado, o que conduz a um compromisso emocional da criança com esse conteúdo (GONZÁLEZ REY, 1995). Baseado nessa perspectiva, o autor esclarece a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade:

A informação personalizada pode adquirir sentido de forma simultânea em várias configurações da personalidade, assim, no exemplo citado sobre as plantas, a criança está simultaneamente desenvolvendo seus interesses na esfera do conhecimento e valores que tem um sentido para a regulação moral. Através do valor vivenciado sobre as plantas, a criança vai desenvolvendo uma atitude até a natureza em geral, que pode chegar a configurar-se em sistemas

mais complexos de valores da sua vida posterior (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 80).

Nessa concepção, fica evidente que apenas o desenvolvimento cognitivo não garante a aprendizagem, pois ela se define como um processo de base motivacional que requer uma participação ativa do sujeito. Se o aluno apenas acomoda, repete, copia e conserva as informações que recebe, ele se limita àquilo que o professor lhe oferece. Para avançar ele precisa se incluir, personalizar, transformar, ampliar, o que implica algum grau de segurança, capacidade de superação, desprendimento, audácia, confiança nas suas capacidades etc. Essa constatação evidencia a relação complementar e necessária entre a aprendizagem e o desenvolvimento da subjetividade. Na seguinte citação, González Rey e Mitjans Martínez (1989, p. 38) esclarecem como se estabelece essa relação:

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

Os estudos dos autores supramencionados, juntamente com as pesquisas de Tacca (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008) e Rossato (2009), favorecem a compreensão de que a aprendizagem plena de sentido subjetivo promove transformações, não apenas no sistema de conhecimentos do indivíduo, mas também no **desenvolvimento da sua subjetividade**. Considerando a importância desse tema para o nosso estudo, vamos abordá-lo com profundidade na última parte do presente capítulo.

2.1.3 O desenvolvimento da subjetividade: evolução e revolução

Nesta investigação partimos do princípio de que a criatividade é um processo da subjetividade humana que se desenvolve (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006a, 2008b). Nesse sentido, este estudo precisa estar ancorado nos princípios que norteiam o desenvolvimento da subjetividade. Dentro dessa linha de pensamento vamos inicialmente destacar a concepção de desenvolvimento humano de Vygotsky (1996a, 1996b, 1989a, 2001b) e, em seguida, os princípios orientadores da concepção de desenvolvimento da subjetividade de González Rey (1995, 1999b, 2004a, 2004c, 2007a, 2008).

O tema do desenvolvimento sempre esteve no centro dos interesses de Vygotsky (1996a, 1996b, 1989a, 2001b). O seu objetivo mais amplo era especificar as características tipicamente humanas e “elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1989a, p. 21). Ele rompeu com o enfoque biológico do desenvolvimento e construiu a tese principal que sustentou todo o seu estudo: o desenvolvimento humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico-cultural e não apenas às leis da evolução biológica. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2006, p.85) entende que “problematizar o desenvolvimento humano como histórico é vê-lo como dinâmico, multidimensional e complexo, portanto, estudável somente se contextualizado.”

No entanto, Vygotsky argumenta que o caráter social da psique que ele defende não desconsidera as particularidades da personalidade de cada indivíduo. Ou seja, o processo de desenvolvimento está atrelado simultaneamente ao momento histórico social e ao momento singular de cada um. Sobre esse ponto ele comenta:

As investigações demonstram, entretanto, que a estrutura das formas superiores da conduta é variável, que possui a sua própria história interna que a inclui em toda a história do desenvolvimento da conduta em seu conjunto. As formas culturais da conduta não surgem apenas como simples hábitos externos, mas se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorporam a ela novas relações e criam um sistema completamente novo (VYGOTSKY, 1996a, p. 133)

Segundo Bozhovich (1995), Vygotsky fez uma valiosa contribuição ao problema do desenvolvimento psíquico ao buscar não apenas a sua relação com o contexto, mas também a sua lógica interna. A autora comenta que a interpretação de Vygotsky sobre essa problemática partiu da ideia de que as condições sociais “não são capazes de determinar o desenvolvimento psíquico da criança, visto que sobre as mesmas condições podem formar-se distintas particularidades da psique [...]” (BOZHOVICH, 1995, p.122). Assim sendo, para Vygotsky (1996a, 1996b), o indivíduo não é produto de um determinismo sócio-cultural, pois reage transformando-se e operando transformações na sua interação com o mundo. Dessa forma, ele nega o desenvolvimento psicológico como um processo descontextualizado e universal e resgata a singularidade do indivíduo. Baseado nos princípios supramencionados, Vygotsky (1996a) define o desenvolvimento humano como um:

complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, as metamorfoses ou transformação qualitativa de uma formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, o complexo

cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKY, 1996a, p. 141).

A citação anterior reflete a dimensão revolucionária que o autor atribui ao processo de desenvolvimento humano que traz implícita a ideia de dinamismo, de algo em um constante movimento. Para ele, tal processo não reflete uma evolução gradual de transformações isoladas que acontecem dentro de uma regularidade, mas um constante ir e vir que não permite inferir uma previsibilidade. Nesse sentido, Vasconcelos (2006, p. 69) acredita que, nessa concepção, “o desenvolvimento não é algo que se dá espontânea e sequencialmente marcado por sobreposições de estruturas matrizes, mas ocorre de forma imprevista nos embates travados entre o sujeito e o meio.”

Wertsch e Tulviste (1992) destacam que a grande contribuição de Vygotsky foi demonstrar que a constituição psicológica não é dada *a priori*. Para os autores, os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores marca o caráter ativo e histórico do desenvolvimento que tem a cultura como parte constitutiva da natureza humana. Para explicar tal constituição Vygotsky (1989b, p.58) enuncia a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” segundo a qual: “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1996a, p. 34).

Nessa perspectiva, Rogoff (2005, p. 18) defende que as pesquisas sobre o desenvolvimento precisam não apenas demonstrar que a cultura é importante, mas contribuir efetivamente para “uma compreensão mais ampla de *como* a cultura é importante para o desenvolvimento humano.” A autora acredita que para além das generalizações que buscam determinar a idade em que as crianças entram em uma etapa ou conquistam determinada habilidade, é necessário compreender que as conquistas das crianças dependem “do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados em suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades” (ROGOFF, 2005, p. 18). Na opinião da autora são esses fatores que justificam, por exemplo, o fato das crianças americanas não ter autorização para utilizar facas antes dos 5 anos de idade, enquanto na Nova Guiné os bebês, logo que aprendem a caminhar, começam a manusear facas e fogo com segurança.

Segundo Vygotsky (1996b) um dos maiores obstáculos do estudo do desenvolvimento infantil na sua época era o papel delegado ao contexto social. O eixo das relações sociais era comumente associado a uma mera circunstância do

desenvolvimento. Ou seja, nesse tipo de concepção, o papel do outro ficava esvaziado. A primazia das relações sociais implícita no conceito de desenvolvimento do autor coloca o contexto sócio-cultural como o palco das principais transformações e evoluções que marcam o desenvolvimento humano. Para ele, o que impulsiona tal desenvolvimento é a necessidade de enraizamento social e, nesse sentido, as atividades humanas não podem ser compreendidas isoladamente. Dessa forma, na compreensão de Góes (2000), o papel fundante das relações sociais marca todo o postulado de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano.

Smolka e Góes (2003, p. 8) lembram que para Vygotsky “o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro [...], e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea”. É na ação conjunta que nos desenvolvemos e nos diferenciamos, criamos novas formas de agir no mundo e ampliamos nossas ferramentas de atuação. Assim sendo, na concepção de desenvolvimento desse autor podemos localizar seu principal legado: o reconhecimento de que o homem não se constitui sozinho. É na apropriação da bagagem cultural, via a aprendizagem, que o homem constrói a sua humanidade. Nessa perspectiva, “Vygotsky acredita que o desenvolvimento humano e a educação são dois fenômenos inseparáveis” (PINO, 2000, p. 9). De acordo com o autor: “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas, não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2005, p. 115). É nessa perspectiva que ele defende que “um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001b, p. 303) e postula que a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Tais premissas defendidas por Vygotsky estão na base do postulado central do autor: a aprendizagem engendra o desenvolvimento humano e não o contrário.

Tendo em vista essa perspectiva mais ampla sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural, González Rey desenvolveu um conjunto de ideias que possibilitam compreender como acontece a dinâmica do **desenvolvimento da subjetividade**. No livro *Comunicación, Personalidad y Desarrollo* (GONZÁLEZ REY, 1995), ele apresenta as primeiras considerações sobre esse tema. Apesar do desenvolvimento da subjetividade não ter se constituído em um foco de análise constante no conjunto da obra desse autor, ele volta a abordá-lo em publicações posteriores (GONZÁLEZ REY, 1999b, 2004a, 2007a, 2008), considerando os avanços conceituais alcançados pela Teoria da Subjetividade. Inicialmente, vamos destacar os **cinco**

princípios fundamentais que, do nosso ponto de vista, norteiam a concepção de desenvolvimento da subjetividade do autor e marcam o seu caráter complexo.

O primeiro princípio está relacionado à perspectiva dinâmica com a qual o autor aborda o tema do desenvolvimento da subjetividade que não dá espaço para qualquer tipo de determinismo. Ou seja, o caráter configuracional que o autor atrela ao desenvolvimento da subjetividade marca a dimensão irregular e descontínua desse processo. Para González Rey (1995, 1999b, 2004a, 2007a, 2008), o processo de constituição e integração dos sentidos subjetivos ao sistema de configurações subjetivas que constituem a personalidade tem mobilidade ao longo da trajetória de vida. Esse princípio marca o caráter histórico desse processo e rompe com a concepção de personalidade como algo que se desenvolve até certo momento e depois fica sem possibilidade de mudança.

O segundo princípio relaciona-se com o lugar outorgado ao sujeito no processo de desenvolvimento da subjetividade. De acordo com González Rey (2008), o sujeito singular é o cenário fundamental do desenvolvimento da subjetividade. Tal premissa nega o desenvolvimento da subjetividade como um processo descontextualizado e universal e resgata a singularidade do indivíduo nesse processo. Para o autor, o sujeito reage, transformando-se e operando transformações na sua interação com o mundo. Assim sendo, o sujeito tem papel ativo no postulado do autor sobre o desenvolvimento da subjetividade. Ele acredita que “o sujeito participa da expressão de sua personalidade atuando sobre seu desenvolvimento e, simultaneamente se desenvolve neste processo, do qual a personalidade é um determinante essencial de sua expressão e crescimento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 62). Ao recuperar o sujeito, o autor coloca em relevo o papel central das emoções que definem as particularidades dos sentidos subjetivos que movimentam o desenvolvimento da subjetividade.

O terceiro princípio diz respeito à perspectiva integradora do autor que permite visualizar as diferentes dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento da subjetividade de forma integrada, como por exemplo, a relação sócio-individual. Segundo Gonzalez Rey (2007a), o desenvolvimento da subjetividade acontece quando diferentes processos subjetivos - subjetividade social, personalidade, sujeito - integram-se de forma recíproca. Ou seja, para o autor o desenvolvimento da subjetividade é um processo caracterizado por uma permanente tensão entre os sentidos subjetivos e configurações subjetivas já constituídas, e a subjetividade social dos distintos cenários da vida do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2008). Assim sendo, nessa perspectiva, o estudo do desenvolvimento da subjetividade implica numa consideração simultânea desses

processos e numa análise que dê conta do impacto que um é capaz de promover no outro.

O quarto princípio está relacionado ao caráter recursivo e contraditório do desenvolvimento da subjetividade. Segundo o autor, nesse processo se estabelece uma relação recursiva entre as duas dimensões que constituem a subjetividade individual: a personalidade e o sujeito. Para ele tal relação tem um caráter flexível e dinâmico o que supõe que sujeito e personalidade se complementam, mas também se contradizem ao longo do desenvolvimento. Ou seja, “o crescimento de um não necessariamente implica o crescimento do outro” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 69). Para o autor as contradições que emergem do confronto entre o sujeito e as configurações subjetivas já constituídas na sua personalidade são fontes de novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2008).

O quinto princípio marca a importância das relações que configuram o espaço cotidiano do indivíduo no processo de desenvolvimento da subjetividade. Segundo González Rey (1995, p. 76) “o homem em sua condição de sujeito, não se subtrai em nenhum momento do espaço interativo e de suas relações interpessoais, sendo, portanto, o social, um elemento inseparável de sua expressão e desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 76). Nesse sentido, o papel das relações sociais marca todo o postulado de González Rey sobre o desenvolvimento da subjetividade, visto que para o autor os sentidos subjetivos constituídos na relação com o outro dinamizam e movimentam esse processo. No entanto, o autor marca que nem todos os vínculos se convertem em molas propulsoras do desenvolvimento da subjetividade, pois a simples presença não garante a constituição de sentido subjetivo: “O outro é significativo no desenvolvimento da pessoa somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade” (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Segundo o autor, o **desenvolvimento da personalidade** é um processo que se caracteriza:

Pelo aparecimento e desaparecimento de elementos e configurações que, ao longo da vida, permitirão o desenvolvimento de sistemas de sentidos psicológicos coerentes com a crescente complexidade das relações e atividades que simultaneamente e de maneira progressiva enfrenta o indivíduo (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 66).

Mais recentemente o autor se expressa novamente sobre o desenvolvimento da subjetividade da seguinte forma:

Percebemos o desenvolvimento tanto na possibilidade de gerar novos repertórios de expressão de uma configuração subjetiva, que podem representar momentos de novos sentidos subjetivos que se integram a essa configuração, como nos momentos de reorganização e ruptura de certos

sistemas de configurações subjetivas em face da emergência de outros novos (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 138).

Partindo das considerações acima delineadas, González Rey (1995, 1999b, 2008) retoma o conceito de **forças motrizes do desenvolvimento** de Vygotsky (1996a, 1996b) que coerentemente não se esgota nas condições subjetivas do indivíduo, mas inclui o contexto social onde ele se desenvolve. Para González Rey (1995, 1999b, 2008), as forças motrizes que promovem o desenvolvimento da subjetividade se estruturam em três elementos dinamizadores: **a comunicação e o ambiente social em que se desenvolve o indivíduo, as contradições, e as unidades subjetivas do desenvolvimento**

▪ **A comunicação e o ambiente social em que se desenvolve o indivíduo**

O objetivo mais amplo de González Rey (1995, p. 67) ao tratar sobre o tema do desenvolvimento da subjetividade é compreender como acontece a constituição das “configurações subjetivas que estão na base dos sentidos psicológicos vivenciados pelo sujeito, e as distintas vias e mecanismos que caracterizam a expressão dessas configurações no sujeito concreto ao longo de sua vida”. Como para o autor, o desenvolvimento da subjetividade individual reflete uma interação contínua entre o indivíduo e o contexto sócio-cultural, ele acredita que é no espaço comunicativo que se constituem as bases para o desenvolvimento da personalidade e da condição de sujeito. Nesse espaço comunicativo, o sujeito realiza uma “mediatização subjetiva” sobre o que vivencia. De acordo com González Rey (1995, p. 76):

Esta mediatização se expressa de duas formas: uma, na qual o sujeito tem um menor controle intencional, ou seja, o processo de configuração de toda nova experiência em nível da personalidade, onde o novo adquire um sentido psicológico, e outra, definida pelo aumento do espaço intencional do sujeito, que abarca, de forma cada vez mais intensa, os elementos do meio social que tomam um sentido psicológico para ele.

A consideração do espaço comunicativo como uma das forças motrizes do desenvolvimento da personalidade marca a posição diferenciada do autor sobre a participação do social nesse processo. Para ele, “o social não produz um efeito linear na personalidade, mas se integra, em sua dimensão real, ao sistema de elementos que, desde o sujeito, produzirá um sentido psicológico particular” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 77). Nesse sentido, fica evidente que para o autor a socialização transcende em muito o processo de apropriação das normas sociais. No entanto, para ele nem todos os espaços comunicativos se constituem como uma força motriz para o desenvolvimento. Para alcançar essa condição, a comunicação estabelecida deve implicar o sujeito e favorecer a constituição de novos sentidos subjetivos e a organização de respostas que estimulem

recursos subjetivos, e conduzam a novas configurações situando o sujeito em níveis qualitativos diferentes no seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2007a). Além de mudanças na personalidade, a comunicação também pode favorecer mudanças na condição de sujeito pela colocação de questionamentos e mobilização de esforços intencionais, aspectos dinamizadores do desenvolvimento da subjetividade. Na seguinte citação ele entrelaça claramente a comunicação com o desenvolvimento da personalidade e da condição de sujeito:

O desenvolvimento da personalidade se organiza segundo as necessidades que vão se formando no sujeito em conformidade com o seu sistema de comunicação, e com os elementos psicológicos que se configuram ao redor destas necessidades [...] e é dentro desse sistema de comunicação que o indivíduo torna-se sujeito, sendo capaz de seguir alternativas pessoais, de antecipar situações e de expressar uma posição individualizada coerente através das múltiplas e contraditórias formas que a realidade adota frente a ele (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 68).

▪ **As contradições como forças motrizes do desenvolvimento da subjetividade**

A aproximação de González Rey ao tema do desenvolvimento da subjetividade por meio de uma perspectiva complexa favorece o reconhecimento das contradições como uma das forças motrizes desse desenvolvimento. Para o autor as contradições que produzem certa tensão emocional têm um potencial gerador para movimentar tanto as configurações subjetivas como o indivíduo na sua condição de sujeito. Em sua opinião, tais contradições podem se tornar fontes de sentidos subjetivos diversos (GONZÁLEZ REY, 2008). Nessa perspectiva, ele define as contradições como situações que “comprometem o sujeito com uma resposta, a qual pode colocá-lo ante uma situação social qualitativamente diferente, onde entrem em jogo novos recursos que dêem lugar a uma mudança estável em sua configuração subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 83).

Na citação anterior fica evidente que para o autor uma situação se converte numa contradição pelos sentidos subjetivos constituídos pelo indivíduo, ou seja, pela maneira como este vivencia subjetivamente tal situação. As contradições podem mobilizar um novo momento qualitativo no desenvolvimento da subjetividade quando movimenta uma atitude reflexiva do sujeito, e dinamiza um conjunto de recursos que conduzem a um processo de busca de alternativas, reconstrução de representações e de valores (GONZÁLEZ REY, 1999b).

No entanto, para o autor as vivências que produzem contradições também podem ter um efeito negativo em função do tipo de enfrentamento que o indivíduo tem nessas

situações. De acordo com ele, “as contradições que não se personalizam e se convertem em objeto de atenção intencional do sujeito, se transformam, em geral em focos permanentes de tensão e mal estar, produtores de tensões negativas a margem da ação intencional do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 85).

Segundo o autor, as contradições são vivenciadas tanto na infância quanto na fase adulta. Para ele, como nos primeiros anos de vida a condição de sujeito está menos desenvolvida, as contradições estão normalmente associadas a elementos externos relacionados ao sistema de relação atual da criança. O adulto também vivencia contradições emergentes de elementos externos como, por exemplo, conflitos no casamento ou no ambiente de trabalho. Não obstante, “os conflitos, na medida em que avança o homem no seu desenvolvimento, vão sendo mais indiretos e complexos, e não estão sempre associados com agentes atuais do meio” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 84). As contradições na fase adulta emergem da incompatibilidade entre a personalidade do indivíduo e sua condição de sujeito. O caráter intencional, emocional, interativo e consciente que caracteriza a condição de sujeito muitas vezes entra em choque com a configuração personológica do indivíduo que não responde diretamente a esses atributos.

- **As unidades subjetivas do desenvolvimento**

Além da comunicação e das contradições, González Rey (1995, 1999b, 2004a, 2008) também define as unidades subjetivas do desenvolvimento como uma importante força motriz desse processo. Para o autor tais unidades “integram diferentes mudanças nos repertórios psicológicos e na organização subjetiva da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 152). Nas suas palavras, **as unidades subjetivas do desenvolvimento** são configurações que: “resultam do processo de subjetivação de algumas atividades ou relações que envolvem algumas necessidades específicas relacionadas a socialização dos indivíduos em certos momentos do desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 1999b, p. 270).

Da citação anterior é possível deduzir que nem todas as atividades ou relações dão lugar a unidades subjetivas do desenvolvimento, apenas aquelas que mobilizam a constituição de sentidos subjetivos e estimulam novas configurações e recursos subjetivos. Assim sendo, “o processo de formação dessas unidades não pode ser analisado em abstrato, fora do sujeito psicológico concreto” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 88). Isso significa que para o autor as unidades subjetivas do desenvolvimento vão assumir formas distintas em função da riqueza do sujeito, da especificidade dos sistemas de comunicação, e das atividades do contexto onde ele se desenvolve. Apesar dessa

diversidade, o que esse tipo de configuração tem em comum é a “capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 18).

Fica evidente que, nessa perspectiva, as unidades subjetivas do desenvolvimento são configurações que ganham particular importância em algum momento do desenvolvimento. Elas não estão atreladas a etapas universais, mas a situações e momentos concretos da vida do indivíduo, o que marca o seu caráter singular. Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão individualizada de como tais unidades podem favorecer a produção de sentidos subjetivos e o desenvolvimento da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2004a).

O autor marca dois requisitos fundamentais para que um tipo de atividade ou relação se converta numa unidade subjetiva do desenvolvimento: a motivação e a individualização. A motivação garante o envolvimento do sujeito em ditas situações sem uma compulsão externa e, a individualização favorece uma implicação “através de formas e expressões pessoais irrepetíveis, que tem um profundo sentido pessoal para ele” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 90). Sobre esse ponto o autor complementa:

Nas primeiras etapas do desenvolvimento (pré-escolar e escolar primário), o temor e ansiedade pela compulsão externa podem ser suficientes para que a criança não experimente uma atividade ou relação como próprias, sentindo-as como algo externo a ele, que dá um caráter formal a estas. É precisamente o formalismo, dentro das instituições em que a criança participa, um dos fatores que mais prejudica o seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 90).

Outro ponto destacado pelo autor é a possibilidade da coexistência de distintas unidades subjetivas do desenvolvimento em um mesmo período. Nesse sentido, em um determinado momento, não apenas uma, mas um conjunto de configurações pode estar organizando e mobilizando o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo. Além disso, uma mesma unidade subjetiva do desenvolvimento pode ir se perpetuando, gerando elementos distintos nesse processo de crescimento pessoal. Ou seja, o autor reconhece uma plasticidade inerente a tais unidades que favorece modificações diante das novas exigências que o indivíduo encontra no desenvolvimento da sua subjetividade. Na sua compreensão, tal plasticidade está relacionada com o sentido psicológico, outorgado pelo indivíduo às relações ou atividades que servem como base para as unidades subjetivas, que pode sofrer alterações ao longo do desenvolvimento da subjetividade. Por exemplo, “as relações com os pais podem constituir uma unidade subjetiva do desenvolvimento durante um período concreto da vida da pessoa, passado o qual podem ser inclusive daninhas para o desenvolvimento posterior da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 89).

Diferentemente da relação com os pais que pode se perpetuar como unidade subjetiva do desenvolvimento durante um período prolongado, o autor destaca outras unidades que mantêm um papel significativo na vida do indivíduo durante um período mais curto como, por exemplo, a aquisição da leitura ou a prática de determinado esporte. Para ele, o impacto da unidade sobre o desenvolvimento da subjetividade não está necessariamente na dimensão temporal. O que importa é compreender como tais unidades integram e estimulam um conjunto de recursos e formações psicológicas em determinados momentos da vida da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Ao considerar a leitura como uma possível unidade subjetiva do desenvolvimento o autor amplia a visão sobre essa importante aquisição, que tradicionalmente é considerada mais como uma habilidade, do que como uma importante via para o desenvolvimento da subjetividade. Da mesma forma, ele enfatiza que “a maioria dos conteúdos de aprendizagem são principalmente considerados pela sua relevância cognitiva do que pela relevância emocional” (GONZÁLEZ REY, 1999b, p. 270). Em sua opinião, na leitura:

O sujeito poderia também produzir crenças e reflexões relacionadas consigo mesmo, que poderiam afetar seu desenvolvimento. Essa construção subjetiva poderia executar um importante papel na configuração subjetiva da leitura. Para algumas crianças, a leitura se torna um importante caminho para elas desenvolverem sua auto-estima e autoconfiança, bem como para estender sua socialização, criatividade e assim por diante. Nesses casos a leitura torna-se uma unidade subjetiva para o seu desenvolvimento psicológico (GONZÁLEZ REY, 1999b, p. 270).

Concluindo, o que define uma unidade subjetiva do desenvolvimento não é a sua dimensão concreta. Ou seja, não importa se ela é uma relação ou uma atividade como a leitura ou a prática de um esporte, pois o que está em jogo é a sua capacidade de “integrar diferentes mudanças nos repertórios psicológicos e na organização subjetiva da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 152). Evidenciamos na nossa pesquisa a importância do conceito de unidade subjetiva do desenvolvimento para uma compreensão complexa, dinâmica e processual do desenvolvimento da subjetividade. Percebemos que a riqueza desse conceito nos possibilitou visualizar como os processos de constituição de sentido subjetivo engendram o desenvolvimento humano. Do nosso ponto de vista, por meio de tal conceito o autor outorga ao indivíduo a capacidade de integrar o social a partir da sua história singular.

Para González Rey (1995, 1999b) as **forças motrizes do desenvolvimento** explicitadas anteriormente, apesar de guardar certas especificidades, mantêm uma integração constante durante todo o processo de desenvolvimento da subjetividade. Ou

seja, a comunicação pode ser geradora de novas unidades subjetivas do desenvolvimento que podem mobilizar o surgimento de contradições que, por sua vez, podem promover mudanças nos sistemas de atividade e comunicação do indivíduo. Nessa perspectiva, ao considerar o desenvolvimento da subjetividade, é fundamental não perder de vista o caráter recursivo implícito nas forças que movimentam esse processo.

A seguir apresentamos os pressupostos básicos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criatividade na ontogênese, e a concepção de criatividade e de aprendizagem criativa de Mitjáns Martínez.

2.2 A CRIATIVIDADE

2.2.1 Vygotsky e a Criatividade

O tema da criatividade não poderia ter ficado de fora do arcabouço teórico de Vygotsky (1989, 1996a, 1996b, 1996c, 2001b, 2003), visto que os grandes objetivos dos seus estudos sempre estiveram atrelados a uma questão central: a revelação da especificidade do pensamento e do comportamento humanos (MORAN; JOHN-STEINER, 2003). Lindqvist (2003) chama atenção para o fato de que na interpretação ocidental da obra de Vygotsky o tema da imaginação e da criatividade tenha sido constantemente negligenciado devido ao enfoque cognitivista que caracterizou a tradução da sua obra.

Lindqvist (2003) lembra também que Vygotsky começou sua carreira com o trabalho “Psicologia da Arte” (2001a). Para a autora, tal começo revela a importância dada pelo pesquisador ao tema da criatividade para a compreensão dos processos do desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural. No entanto, os principais textos de Vygotsky sobre o tema da criatividade e da imaginação só foram traduzidos no início dos anos 90 para a língua inglesa e, só mais recentemente para o português, apesar da intensa divulgação e aceitação da sua obra em países como o Brasil.

Vygotsky apresenta um conjunto de ideias sobre o tema da criatividade em três trabalhos intitulados *Imaginación y Creación en la Edad Infantil* (1999), *Imagination and Creativity in Adolescents* (1991) e *Imagination and Creativity in Childhood* (1990). Identificamos na produção científica contemporânea um grupo de autores que apresentam trabalhos que fazem referência basicamente às obras supramencionadas de Vygotsky, entre eles, Smolucha (1992a, 1992b), Ayaman-Nolley (1992), Neves-Pereira (2009), Capossela (2000), Lindqvist (2003) e Moran e John-Steiner (2003). Não obstante, para Mitjans Martínez (2008b, 2009), as ideias de Vygotsky sobre o tema da criatividade não estão reduzidas aos trabalhos em que ele se refere explicitamente sobre esse tema. Muito pelo contrário, a autora destaca que o pesquisador faz referência à criatividade quando trata dos principais focos da sua produção teórica ao longo da sua obra.

Vamos abordar neste capítulo algumas questões desenvolvidas por Vygotsky (1999) sobre a **gênese e o desenvolvimento da criatividade na ontogênese** que nos parecem centrais para o desenvolvimento da presente pesquisa. Vygotsky (1999) estabeleceu as bases sobre as quais a criatividade se desenvolve, construindo um esqueleto teórico do qual é possível deduzir como a criatividade evolui desde a infância até a fase adulta. Nessa construção teórica ele rompe com uma das ideias mais

arraigadas no senso comum: a superioridade da criatividade infantil em relação à criatividade adulta. Normalmente considera-se que as crianças são muito criativas e que ao longo do desenvolvimento elas vão perdendo essa condição. Vygotsky (1999) oferece uma visão diametralmente oposta a essa quando defende que a criatividade infantil é mais pobre que a criatividade adulta. Para o pesquisador a criatividade infantil não representa o momento de pico da criatividade, mas apenas o momento inicial em que acontece a sua gênese.

No entanto, é possível localizar em outros momentos do texto de Vygotsky (1999) em que ele expressa a diferença qualitativa na manifestação da criatividade nas diferentes fases, mas nunca a superioridade dessa manifestação em um determinado momento. A seguinte citação explícita com clareza essa ideia do autor:

A atividade da imaginação criativa resulta muito complexa e depende de uma série de fatores muito diferentes, por isso é perfeitamente compreensível que esta atividade não possa ser igual na criança e no adulto, já que todos os fatores adotam formas diversas nas diferentes épocas da vida. Em cada período de desenvolvimento infantil a imaginação criativa trabalha de maneira singular e própria precisamente de acordo com o grau de desenvolvimento em que está a criança [...] e é por isso que a imaginação na criança funciona de uma maneira diferente da do adulto (VYGOTSKY, 1999, p. 27).

Mitjáns Martínez (2009) aponta que um conjunto de estudos (COELHO, 2004; LUSTOSA, 2004; MOURÃO, 2004; ÁVILA, 2005, AMARAL, 2006; MOZZER, 2007) dedicados a investigar a subjetividade individual revela que processos criativos significativos para o desenvolvimento ocorrem tanto em crianças como em adultos e que “os critérios para definir o *nível de criatividade* expresso nesses processos teriam de estar mais referidos aos seus impactos no próprio processo de desenvolvimento do indivíduo do que à significação social de um produto derivado de sua ação” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 19).

2.2.2 O brincar e a imaginação criativa

No livro *Imaginación y Creación en la Edad Infantil* Vygotsky (1999) interpela sobre como se produz a atividade criativa, de onde ela surge e a que leis ela está subordinada. Para responder tais questionamentos ele inicia reafirmando a dimensão desenvolvimentista da criatividade: “a análise psicológica desta atividade indica sua grande complexidade: não surge de imediato senão muito lentamente e paulatinamente, se desenvolve partindo das formas mais sensíveis e elementares até as mais complexas [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 10).

Para Vygotsky (1990, 1991, 1999) a criatividade está intimamente relacionada com os processos da imaginação criativa, mas ele não desenvolveu uma definição específica para esse processo. Uma análise das considerações do autor sobre esse tema nos permite considerar **a imaginação criativa como o processo de combinar e reelaborar de forma criativa elementos da experiência anterior construindo novas imagens e ideias**. Vygotsky baseia-se nas contribuições do psicólogo Francês Theodule Ribot (1973 apud CAPOSSELA, 2000) para traçar a linha de desenvolvimento da imaginação criativa. Ele oferece um modelo no qual explicita a maneira singular da manifestação desse processo nos diferentes períodos do ciclo vital. O pesquisador situa a gênese da imaginação criativa nas primeiras manifestações do brincar infantil e ilustra esse ponto de vista na seguinte citação:

Desde a primeira infância observamos processos de criação que se apreciam melhor no brincar: o menino que se imagina em um cavalo quando monta sobre um bastão, a menina que se imagina mãe ao brincar com suas bonecas, outro que no brincar se transforma em um bandido, um soldado, um marinheiro. Todas essas crianças mostram exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VYGOTSKY, 1999, p. 8).

Em nossa compreensão, Vygotsky (1999, 2008) localiza a origem da imaginação criativa no brincar, pois ele reconhece nessa atividade infantil uma maneira particular da criança para se aproximar do contexto. Segundo o autor, essa aproximação nunca é direta, pois “uma verdadeira compreensão da realidade não é possível sem certa dose de imaginação, sem um afastamento da realidade” (VYGOTSKY, 1987 apud AIMAN-NOLLEY, 1992, p. 78). Nesse sentido, os mecanismos psicológicos de substituição e transformação de objetos característicos do brincar infantil oferecem à criança um caminho criativo para se aproximar do contexto. O autor reconhece que os elementos usados pela criança no brincar fazem parte da sua experiência anterior. No entanto, ele acredita que: “a combinação desses elementos apresenta algo novo, criativo, que pertence à própria criança e não simplesmente à reprodução do que a criança teve a oportunidade de observar ou ver” (VYGOTSKY, 1999, p. 9).

Segundo Vygotsky (2008, p. 4, grifo nosso) **o brincar “é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”**. Nessa definição ele coloca a imaginação como a qualidade principal que distingue o brincar de outras atividades da criança. No entanto, para o autor, as regras também fazem parte do brincar. O que ele destaca é que, diferentemente do jogo de regras, as regras do brincar não são regras elaboradas previamente, pois elas decorrem ao longo da situação imaginária. Por outro lado, ele entende também que qualquer jogo de regras envolve imaginação, pois ele

sempre se apresenta como um conjunto de possibilidades. Dessa forma Vygotsky (2008, p. 7) demarca a evolução do brincar infantil como um processo que “parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras claras e uma situação imaginária oculta [...]”

De acordo com Vygotsky (2008, p. 8), o brincar exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil, pois “liberta a criança das amarras situacionais”. O autor destaca pesquisas que mostram que o comportamento do bebê é determinado pelos objetos, pois estes impulsionam o seu comportamento. Assim sendo, o bebê não escolhe os objetos, mas é escolhido por eles. Para Vygotsky (2008, p. 8) o brincar demarca outro momento do desenvolvimento infantil em que “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas”. Segundo o autor, a capacidade imaginativa está no centro dessa guinada na relação da criança com a situação concreta favorecida pelo brincar.

Vygotsky (1991) avança na explanação sobre o modelo de desenvolvimento da imaginação criativa colocando em relevo as transformações decorrentes da chegada da adolescência. Para o pesquisador a imaginação criativa nessa fase é sucessora do brincar infantil. No entanto, para ele é possível notar mudanças significativas nessa nova fase do desenvolvimento. A grande diferença é que enquanto no brincar as crianças procuram voluntariamente por objetos tangíveis do mundo real, o adolescente baseia todo o seu processo imaginativo em imagens e representações visuais. Segundo o autor, essas imagens e representações começam a ter a mesma função que tem, por exemplo, um bastão representando um cavalo no brincar infantil. Com o crescimento a criança para de brincar e “suspende a busca por apoio em objetos reais e agora fantasia, ela constrói castelos no ar, ela cria devaneios” (VYGOTSKY, 1991, p. 78). Ou seja, a imaginação na adolescência se desprende do contexto imediato.

Na opinião de Vygotsky (1991, 1999), essa mudança é produto da interação da imaginação com o pensamento em conceitos. A imaginação “entra em um sistema de atividade intelectual e começa a desempenhar um papel completamente novo na estrutura de personalidade do adolescente” (VYGOTSKY, 1991, p. 74). De acordo com o autor, a formação de conceitos libera o adolescente das situações concretas, o que possibilita uma construção criativa em outro nível. Nesse sentido, ele defende que a convergência entre a imaginação e o pensamento em conceitos constitui um momento essencial na adolescência.

Concordamos com Mitjans Martínez (2009, p. 18) quando afirma que o peso que Vygotsky dá à tese da imaginação e do pensamento conceitual como a base da criatividade madura simplificam “a complexa configuração dinâmica de recursos subjetivos dos quais a criatividade constitui uma expressão”. Do nosso ponto de vista, os avanços teóricos da perspectiva histórico-cultural, particularmente as contribuições de González Rey (2003b, 2004b) com a Teoria da Subjetividade, podem oferecer novos desdobramentos sobre o desenvolvimento da criatividade na ontogênese. Acreditamos que a presente pesquisa somou alguma contribuição nessa direção.

Outra característica destacada pelo autor é que nessa fase há um movimento “do caráter passivo e imitativo da fantasia infantil para a fantasia ativa e volitiva distintiva do adolescente” (VYGOTSKY, 1991, p. 85). Além disso, outro aspecto central que o pesquisador distingue é que a forma de relacionar-se com a imaginação criativa difere na criança e no adolescente. Enquanto a criança não precisa manter o brincar como algo secreto, o adolescente sente essa necessidade e, normalmente, preserva a sua imaginação e a mantém num círculo privado. Na opinião de Vygotsky (1991, p. 86), “o segredo da fantasia demonstra que ela está conectada com desejos internos, motivos, influências e emoções [...]. Nessas relações, a fantasia e a emoção têm uma especial conexão”.

Vygotsky (1991, 1999) não se deteve sobre o desenvolvimento da imaginação criativa na fase adulta, porém ele teceu algumas considerações. Para o pesquisador, a interação entre a imaginação e o pensamento em conceitos torna-se ainda mais efetiva nessa fase, e é alimentada pelas complexas necessidades e experiências do adulto. Desse modo, a imaginação criativa torna-se mais rica e produtiva nessa fase.

Segundo Vygotsky (1999), a imaginação criativa se desenvolve em um ciclo que pode ser descrito da seguinte maneira: o homem retira elementos da realidade e os transforma em produtos da imaginação que, posteriormente, serão materializados e voltarão a fazer parte dessa realidade imprimindo a ela alguma transformação. Ele defende que a imaginação criativa se cristaliza e se constitui em produtos que passam a existir e influir na realidade. No entanto, é válido lembrar que para o pesquisador os produtos da imaginação criativa não se restringem à dimensão concreta e objetiva, mas dizem respeito também a produções que acontecem em outro nível:

Seria incorreto supor que só na esfera da técnica, na influencia prática sobre a natureza, a imaginação está capacitada para descrever esse círculo completo; da mesma forma, na esfera da imaginação emocional, da imaginação do subjetivo, é possível realizar esse círculo completo e não é muito difícil de observar (VYGOTSKY, 1999, p. 19).

Na citação anterior é possível perceber que para Vygotsky (1999) a criatividade pode adotar diferentes formas desde produções que se manifestam exclusivamente na esfera da subjetividade individual até produções que ganham corpo e se materializam no contexto.

Uma leitura cuidadosa dos escritos de Vygotsky revela que o autor situa todo processo criativo nos movimentos que acontecem entre o indivíduo com sua imaginação e o contexto circundante. Essa ideia torna-se evidente quando ele se propõe explicar o mecanismo da imaginação criativa. Para tanto, inicialmente Vygotsky (1999) busca romper com uma ideia recorrente no senso comum que ele expressa da seguinte forma: “na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo o que não é real, ao que não concorda com a realidade e ao que, desta forma, não pode ter nenhum significado prático sério” (VYGOTSKY, 1999, p. 7).

Segundo Vygotsky, longe de se contrapor à realidade, a imaginação criativa se estrutura sobre os elementos tomados dessa realidade: “as criações mais fantásticas não são outra coisa que uma nova combinação dos elementos que foram extraídos, em resumo, da realidade e foram submetidos à atividade modificadora e transformadora de nossa imaginação” (VYGOTSKY, 1999, p. 10-11). Reside exatamente aí o grande valor outorgado por Vygotsky à criatividade:

Se a atividade do homem se limitasse à reprodução do velho, ele seria um ser voltado só ao passado e saberia adaptar-se ao futuro unicamente na medida em que reproduzisse esse passado. É precisamente a atividade criativa do homem que faz dele um ser projetado ao futuro, um ser que cria e transforma seu presente (VYGOTSKY, 1999, p. 6).

Vygotsky (1999) destaca outra importante relação entre a imaginação criativa e a realidade: a relação emocional. Ele acredita que essa relação se manifesta em um caminho de mão dupla: por um lado, a emoção participa da criação, por outro, a criação mobiliza a emoção. Ou seja, os sentimentos, as emoções, as necessidades e aspirações põem em movimento o processo da imaginação criativa que, por sua vez, mobiliza a emergência de novos elementos emocionais. Localizamos essa relação recursiva em nossa pesquisa de Mestrado sobre a aprendizagem criativa no Ensino Superior (AMARAL, 2006a).

A ênfase de Vygotsky sobre a dimensão emocional do processo criativo coloca em relevo os principais elementos que põem em marcha esse processo: as necessidades, as aspirações e os desejos. Sobre esse ponto ele diz:

O primeiro fator é sempre a necessidade do homem de adaptar-se ao meio que o rodeia. Se a vida que lhe rodeia não coloca ao homem tarefas, se as reações acostumadas e herdadas por ele o equilibram completamente com o mundo circundante, não poderia desejar nada, nem aspirar nada e, naturalmente, não

poderia criar nada. Por isso, a base da criação é formada pela inadaptação da qual surgem as necessidades, as aspirações e os desejos (VYGOTSKY, 1999, p. 24).

É importante marcar que apesar do interesse do autor pela dimensão emocional e pelos fatores psicológicos que movimentam a criatividade, ele não perde de vista o caráter social desse processo. Ele expressa claramente a sua posição sobre essa questão na seguinte passagem do seu texto:

Os processos da imaginação, a primeira vista, parecem dirigidos apenas desde o interior pelos sentimentos e as necessidades do próprio homem e por isso são causas subjetivas condicionadas e não objetivas. Na realidade isso não é assim, desde faz tempo, na psicologia se estabeleceu uma lei segundo a qual a tendência a criação é inversamente proporcional à simplicidade do meio (VYGOTSKY, 1999, p. 25).

Em outro momento, Vygotsky (1999, p. 26) reafirma a participação do social nos processos criativos quando defende que “qualquer criação sempre inclui o coeficiente social [...] nenhuma invenção será pessoal no puro significado da palavra, nela sempre fica algo de colaboração anônima.”

Indubitavelmente as ideias de Vygotsky (1999) sobre a gênese e o desenvolvimento da criatividade na ontogênese têm o seu valor, apesar de não terem sido amplamente desenvolvidas por ele. Em sintonia com Smolucha (1992a), que reconhece nos escritos desse pesquisador importantes contribuições para a pesquisa contemporânea da criatividade, e com Mitjans Martínez (2009, p. 36) que defende que “ir além das ideias germinais dos clássicos e não simplesmente repeti-las constitui hoje um imperativo do fazer científico”, apresentamos nos resultados da presente pesquisa conexões entre os conceitos desenvolvidos por Vygotsky (1999), os desdobramentos de Mitjans Martínez (2006b, 2008a) e a Teoria da Subjetividade de González Rey (2003b, 2007c).

2.2.3 A criatividade como processo da subjetividade humana

A concepção de homem que está na base do enfoque histórico-cultural e que privilegia a constituição social do indivíduo permitiu a Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008a) definir a criatividade **como um processo complexo da subjetividade humana que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana** (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b, 2008a). Por um lado, tal definição, se aproxima da concepção amplamente aceita no campo científico ao considerar a importância da

valorização social do produto criativo. Por outro lado, a autora se distancia substancialmente de muitas concepções contemporâneas ao definir a criatividade como processo da subjetividade humana.

Dentro do enfoque histórico-cultural, a linha teórica sobre a subjetividade desenvolvida por González Rey (1999b, 2003b, 2004b, 2004c, 2007a, 2007c) representou um eixo norteador dos estudos realizados pela autora. A seguinte citação de Mitjans Martínez expressa com clareza como essa perspectiva teórica está subjacente à sua concepção de criatividade:

Na nossa perspectiva, a criatividade, na sua condição de processo subjetivo complexo, não é inerente a uma suposta natureza humana universal e abstrata, mas um processo constituído a partir da inserção dos sujeitos nos contextos culturais e históricos de constituição da subjetividade (MITJANS MARTÍNEZ, 2003, p. 79).

Sem sombra de dúvida, uma das características que diferencia o trabalho de Mitjans Martínez da produção científica contemporânea no campo da criatividade é exatamente a articulação das ideias da autora com um sistema teórico mais amplo que contempla uma concepção sobre o desenvolvimento e a expressão da subjetividade. A partir dessa abordagem teórica, a autora propõe outro nível de conceitualização da criatividade ao analisá-la considerando a sua real complexidade. As ideias germinais da concepção de criatividade como um processo da subjetividade humana podem ser localizadas no livro “Criatividade, Personalidade e Educação” (MITJANS MARTÍNEZ, 1997), no qual a autora desenvolve a tese do **caráter personológico da criatividade**, isto é, “a consideração de que a criatividade é possível, entre outros fatores, pela existência no sujeito de um conjunto de recursos de natureza afetivo-cognitiva que se configuram possibilitando a regulação de seu comportamento criativo” (MITJANS MARTÍNEZ, 1995a, p. 18).

Do nosso ponto de vista, o mérito da autora no trabalho supramencionado foi abordar a relação personalidade-criatividade em uma perspectiva diferente da grande parte das pesquisas desenvolvidas nessa época, cujo objetivo central era identificar traços personológicos comuns às pessoas criativas. Ela rompe com a ideia de personalidade como conjunto de traços e a conceitua como uma configuração de elementos altamente individualizados. Assim sendo, para a autora é impossível encontrar uma configuração única que caracterize a todos de forma generalizada.

Dessa concepção surge o conceito de **configuração criativa** que a autora elabora para designar “todos aqueles elementos que adquirem um valor dinâmico, motivacional e/ou instrumental para a expressão criativa do sujeito” (MITJANS

MARTÍNEZ, 1997, p. 113). Nesse sentido, a configuração criativa representa um subconjunto de configurações subjetivas da personalidade que são fonte para a expressão criativa. Com certeza, podemos localizar nas configurações criativas elementos comuns às pessoas criativas que já foram destacados na literatura, porém a crítica da autora recai sobre a universalidade pretendida desses elementos, e a sua ênfase está exatamente nos elementos particulares que mudam de indivíduo para indivíduo. Essa consideração da singularidade do indivíduo criativo permite explicar contradições verificadas em pesquisas voltadas para esse tipo de problema. Por exemplo, para alguns autores quem cria é introvertido e, para outros, quem cria é extrovertido. Mitjáns Martínez (1997, p. 60) entende esse fato da seguinte forma:

É explicável que entre os sujeitos criativos encontremos tanto introvertidos como extrovertidos, já que as formas em que o traço opera em relação a outros elementos estruturais da personalidade e a seu funcionamento integral são diversas. Não é comum encontrar sujeitos criativos na liderança política, nem nas relações interpessoais, que sejam claramente introvertidos, mas encontram-se exemplos destes nas artes plásticas e nas ciências em que esse traço pode, longe de limitar, favorecer o comportamento criativo.

A configuração criativa fala da relação entre personalidade e ação, visto que está sempre relacionada com os recursos personológicos específicos mobilizados para determinada atividade criativa. Desse modo, a configuração criativa se constitui a partir de um dinamismo do qual o sujeito criativo é o ator principal. Outro ponto fundamental que a autora destaca é que a personalidade é um sistema dinâmico que se movimenta a partir das vivências únicas de cada indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Nesse sentido, não se pode negligenciar a relação desse sistema com a dimensão histórica e atual do sujeito.

A concepção inicial da autora sobre o caráter personológico da criatividade se integra posteriormente a uma definição mais complexa da criatividade como processo da subjetividade humana. No texto *Pensar, criar e transformar: desafios para a educação* (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000) a autora reconhece a criatividade como um processo do sujeito. Ela faz a distinção conceitual entre as categorias **sujeito** e **personalidade** que constituem as duas dimensões da **subjetividade individual**. Sobre esse ponto a autora comenta:

O aprofundamento neste campo de trabalho me levou a considerar a criatividade como um processo complexo da subjetividade (que inclui as categorias sujeito e personalidade) e não unicamente a personalidade. A criatividade aparece como um processo do sujeito psicológico que a partir de suas configurações criativas (que são personológicas) e de sua interação viva na situação conjuntural em que se encontra é capaz de produzir algo novo, promovendo transformações significativas em algum grau (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 18).

Para a autora o comportamento criativo resulta das configurações criativas de um sujeito concreto, socialmente ativo e historicamente contextualizado. Isso nos permite afirmar que o conceito de sujeito ocupa um lugar relevante na consideração da criatividade como um processo da subjetividade. Segundo Mitjans 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. Por exemplo, uma atitude adaptativa no enfrentamento das questões suscitadas no trabalho, a falta de flexibilidade e persistência, a resistência ao novo e uma dependência excessiva em relação aos colegas pode condicionar a falta de criatividade na atividade profissional. Na seguinte citação, Mitjans Martínez (1997, p. 71) faz uma referência sobre como a condição de sujeito se manifesta na expressão criativa de estudantes:

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

Como mencionamos anteriormente, a concepção de criatividade da autora está apoiada na Teoria da Subjetividade de González Rey (1999b, 2003b, 2004b, 2004c, 2007a, 2007c) que considera a subjetividade nas suas duas dimensões: social e individual. Nesse sentido, considerar a criatividade como processo da subjetividade não significa considerar a criatividade como algo intrapsíquico que diz respeito apenas ao sujeito individual. Pelo contrário, quando a autora defende a natureza subjetiva da criatividade, ela inclui a participação do social nesse processo. Tal fato fica evidente quando ela afirma que a criatividade não pode ser considerada como uma condição inata com qual o indivíduo nasce, mas sim “como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida em uma sociedade concreta (MITJANS MARTÍNEZ, 2004, p. 85).

Na opinião de Mitjans Martínez (1989), nenhuma qualidade ou atributo da pessoa criativa pode explicar de forma linear a criatividade. Ao romper com o enfoque descritivo da criatividade, a autora propõe uma visão complexa buscando revelar como a subjetividade, na sua dimensão individual e social, participa do processo criativo.

Segundo a autora, o social na criatividade se expressa no mínimo em duas dimensões (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 86):

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

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

Mitjás Martínez (2004) critica a visão tão fortemente encontrada, inclusive na literatura sobre criatividade, na qual elementos diversos são considerados favorecedores ou bloqueadores da criatividade de uma maneira universal para todos os indivíduos. Segundo a autora:

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

Na citação anterior a autora destaca a postura ativa do sujeito em relação ao que vivencia na dimensão social. "O social oferece possibilidades e limites para a expressão criativa, mas é o sujeito quem constrói sua própria expressão criativa, a qual nunca é determinada em última instância por fatores 'externos' a ele" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 79). Essa constatação da autora nos permite afirmar que as características dos

contextos participam dos processos criativos, mas não têm o poder de determinar de forma linear a ação criativa do sujeito. Para Mitjans Martínez (2002 a, p. 28), "a realidade não atua sobre o sujeito como algo alheio e externo a ele, a realidade é, em relação ao sujeito, uma realidade subjetiva na medida em que o sujeito a percebe e a constrói em função do subjetivamente constituído."

O conceito de **sentido subjetivo** contribui para a compreensão da relatividade das barreiras do comportamento criativo. É precisamente o sentido subjetivo, que o indivíduo produz para cada fato ou experiência vivida, que faz da criatividade um processo altamente singularizado. Segundo Mitjans Martínez (2003, p. 79) "as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para os quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores etc., e que constituem importantes configurações de sentido subjetivo". Ou seja, a autora coloca em relevo o papel da motivação para a expressão criativa, o que conduz a uma importante constatação: a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do indivíduo. A expressão criativa resulta da implicação afetiva do indivíduo em uma determinada atividade para a qual ele está motivado. O envolvimento com a tarefa propicia o desenvolvimento das capacidades do indivíduo favorecendo a criatividade.

Concluindo, para Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008) 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.

Na opinião da autora, conceber a criatividade como um processo da subjetividade humana implica reconhecer que o seu desenvolvimento só é possível mediante a elaboração de um conjunto de estratégias complexas e sistêmicas. Para tanto, "uma das tarefas principais é aprofundar o desenvolvimento desta concepção, a partir da investigação em diferentes áreas da psicologia aplicada, questão que já começamos a realizar" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p. 64). Uma dessas áreas é precisamente a aprendizagem, sobre a qual a pesquisadora vem realizando uma série de estudos com o intuito de compreender como se manifesta a criatividade nas situações de aprendizagem escolar; tema que será abordado, a seguir, na última parte deste capítulo.

2.2.4 Criatividade e Aprendizagem

Mitjás Martínez (2006b, p. 90, grifo nosso) defende que a **aprendizagem criativa** implica numa **“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 a autora coloca o processo de constituição de sentidos subjetivos como o eixo central da aprendizagem criativa. Indubitavelmente, o sentido subjetivo, como produção simbólico-emocional, é um elemento essencial para a expressão da criatividade, visto que esse é um processo de base motivacional que só acontece mediante uma implicação efetiva do indivíduo.

Tendo em vista a definição de criatividade como um processo complexo da subjetividade humana que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b, 2008a), a autora defende que a aprendizagem criativa é “uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b, p. 86). No entanto, é fundamental interpelar: o que vem a ser um produto novo, valioso e pertinente em termos de aprendizagem? Para responder a essa pergunta, o primeiro aspecto que precisa ser considerado é que os critérios de novidade e valor são sempre relativos. Para Mitjás Martínez (1997), reconhecer essa relatividade significa considerar que existem diferentes níveis de criatividade relacionados ao grau de novidade e valor que a expressão criativa revela. Segundo a autora, o produto criativo pode ser:

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

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que o produto criativo da aprendizagem escolar corresponde às informações personalizadas pelo aluno, aos trabalhos diferenciados que ele constrói, à produção escrita que revela autoria, às perguntas interessantes e originais que ele elabora, à identificação de contradições e lacunas no conhecimento que ele realiza, às soluções inusitadas que ele encontra para os problemas etc. Em relação ao critério de novidade Mitjás Martínez (1997, p. 55) acredita que “o novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo.” Nesse sentido, para a autora podemos

considerar uma expressão de criatividade “quando um adolescente na atividade de estudo descobre por si mesmo problemas ou estratégias de solução que já haviam sido expressas pelos cientistas, quem sabe dezenas de anos antes” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p. 55)

Isso pressupõe que o novo em termos de aprendizagem escolar se expressa a partir do processo de personalização que o aluno realiza sobre as informações que recebe no contexto escolar. Por meio da personalização, o aluno transforma os conteúdos em algo novo na medida em que se apropria deles a partir da sua história singular. Os conteúdos e informações recebem um novo olhar, ganham um sentido próprio e se associam a conhecimentos anteriormente construídos, convertendo-se em uma nova produção que reflete um movimento particular do aluno. O valor da aprendizagem criativa reside exatamente aí. Os produtos criativos são valiosos para o aluno na medida em que se convertem numa mola propulsora para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para Mitjás Martínez (2006b) a pertinência também é um indicador essencial do valor da aprendizagem criativa. Segundo a autora, as expressões do aluno criativo devem garantir certo vínculo com o que está sendo trabalhado em sala de aula. Indubitavelmente, o valor da aprendizagem criativa também está vinculado a certa valorização social. A aprendizagem escolar tem uma dimensão pessoal, visto que a personalização das informações é singular e única, porém tem também uma dimensão social. A construção do conhecimento acontece a partir da interação social. O sujeito aprende na relação com os outros. Nesse sentido, os “produtos” da aprendizagem criativa podem se converter em objetos de reconhecimento e valorização social.

Os aspectos anteriormente levantados nos conduzem a considerar a aprendizagem criativa como um processo de grande importância para o desenvolvimento pessoal dos alunos e a escola como um dos espaços idôneos para promovê-la. De acordo com Mitjás Martínez (2006b, p. 90), **o desenvolvimento e expressão da aprendizagem criativa dependem da inter-relação de um conjunto de elementos, entre eles:**

- As configurações subjetivas do aluno constituídas no percurso de sua história de vida
- O desenvolvimento da sua condição de sujeito
- A subjetividade social do espaço escolar
- Os sentidos subjetivos que emergem na relação pedagógica e no próprio processo de aprender, assim como outros sentidos subjetivos que adquirem significação no espaço da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b, p. 90).

Na presente pesquisa revelamos como o desenvolvimento e a inter-relação dos elementos subjetivos supramencionados favoreceram a constituição da aprendizagem criativa. Para Mitjans Martínez (2006b, p.6) a expressão da criatividade “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”. A subjetividade social participa necessariamente do processo de ensino-aprendizagem e dos processos criativos a ele vinculados. A autora destaca o lugar central que o professor ocupa na constituição da subjetividade social da sala de aula a partir do posicionamento que assume diante da construção do conhecimento, do tipo de vínculo que estabelece com os alunos, das reflexões e vivências emocionais que promove, e pelo significado e valor que outorga às ações e produções dos alunos.

Em nossa pesquisa de Mestrado (AMARAL, 2006a, AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009) avançamos na compreensão dos elementos da subjetividade individual que favoreciam a aprendizagem criativa dos alunos pesquisados que foram novamente participantes da presente pesquisa. Geramos indicadores de que **a aprendizagem havia se constituído como uma importante configuração subjetiva para esses alunos**. Identificamos um grupo de sentidos subjetivos diversos que mobilizavam uma vivência acadêmica intensa e um interesse constante em aprender coisas novas. Indubitavelmente, a aprendizagem ocupava um lugar central na vida daqueles alunos e os movimentava numa busca intensa pelo conhecimento, por meio de ações concretas na direção de novas aprendizagens que transcendiam inclusive a experiência acadêmica.

O processo construtivo-interpretativo também indicou que a **autovalorização** se constituiu como outra importante configuração da subjetividade individual dos alunos pesquisados. A imagem positiva de si mesmo refletia confiança nas próprias capacidades e orgulho das conquistas pessoais. Tal imagem se expressava na aprendizagem pelo reconhecimento do valor da sua produção acadêmica e na segurança que revelavam na postura como aluno.

Um conjunto de elementos analisados nos permitiu compreender também como o **posicionamento dos alunos como sujeito** favorecia a emergência de uma aprendizagem diferenciada, marcada pela personalização no processo de construção do conhecimento. Identificamos os principais eixos que integravam a condição de sujeito dos alunos pesquisados e como cada um desses eixos se expressava na sua forma de

aprender criativamente. O primeiro eixo refletia uma **posição de autonomia, independência e ruptura**. Percebemos como eles resistiam a converter a aprendizagem em um processo de identificação com a figura do professor. Eles clamavam pela diferenciação ao buscar um movimento próprio para as suas construções na aprendizagem. O posicionamento de autonomia se expressava também na sua audácia para mostrar o que pensavam. Eles marcavam claramente as suas posições e ideias e não se intimidavam diante de confrontações.

O segundo eixo destacava o **caráter proativo e intencional** da postura dos alunos. Eles demonstravam **autodeterminação** para buscar, via aprendizagem, realizar seus objetivos pessoais. Além disso, a postura em relação ao erro e as próprias dúvidas, colocava em relevo a capacidade de superação frente aos obstáculos da aprendizagem. Outro elemento subjetivo que identificamos foi **a abertura para novas experiências e a disposição para lidar com o desconhecido**. Percebemos que esse elemento subjetivo estava muito associado a uma necessidade de buscar novos horizontes que lhe permitissem sair de situações repetitivas. Identificamos, de fato, uma orientação ativa para aquilo que não é convencional. Eles evitavam ficar no padrão e buscavam realizar suas produções acadêmicas de formas inusitadas.

O terceiro eixo estava atrelado à **capacidade reflexiva e imaginativa** dos alunos pesquisados. Eles buscavam ativamente personalizar as informações recebidas com base em reflexões e elaborações individualizadas. Ou seja, eles estabeleciam uma distinção clara entre juntar informações e aprender, e recusavam-se a anular a sua curiosidade e a sua capacidade de reflexão ao não aderir facilmente a dados vazios e sem sentido. Do nosso ponto de vista, essa resistência é característica da aprendizagem criativa e representa uma via de contato com a própria capacidade de construir conhecimentos. Percebemos também que eles se permitiam entrar no mundo imaginário para buscar as próprias ideias e imagens. Além disso, compreendemos como a **curiosidade** movimentava o interesse e estava na base dos questionamentos que impulsionavam a capacidade reflexiva.

O objetivo do presente estudo foi precisamente compreender como ocorreu o desenvolvimento desses recursos subjetivos identificados nos alunos pesquisados: como a aprendizagem ganhou valor subjetivo e se constituiu como uma configuração subjetiva tão nuclear? Como eles conquistaram a autoconfiança nas próprias capacidades? Como desenvolveram a condição de sujeito e a imaginação criativa? Por que a curiosidade se manteve tão presente? Por que eles buscavam

ativamente o novo? Enfim, como ocorreu a constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade individual?

A assunção da criatividade e da aprendizagem como processos da subjetividade, e o objetivo de estudar tais processos dentro do dinamismo do desenvolvimento individual, impôs para esta pesquisa um desafio metodológico na aproximação do objeto de estudo, visto que demandou uma imersão empírica profunda que possibilitasse uma construção do universo subjetivo que se almejava compreender. No próximo capítulo apresentamos a proposta metodológica que foi delineada no sentido de superar esse desafio.

3 METODOLOGIA

3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral da presente pesquisa é **compreender 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.**

Empreender uma pesquisa sobre o tema da constituição da aprendizagem criativa implicou um grande desafio metodológico. Para contemplar tal objetivo frente a um objeto de estudo tão complexo e plurideterminado, desenvolvemos um percurso metodológico qualitativo em sintonia com a Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2000a, 2001b, 2002b, 2003a, 2005a, 2005b, 2006b).

3.2 A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

O fundamento da Epistemologia Qualitativa reside em três princípios definidos por González Rey (2000a, 2002b, 2003a, 2005a) que mantêm uma estreita relação entre si e, conseqüentemente, se sustentam mutuamente:

- **A natureza construtivo-interpretativa da produção do conhecimento**

Esse princípio rompe com a noção de conhecimento como resultado direto das construções imediatas do momento empírico. O caráter construtivo do conhecimento revela o processo teórico por excelência que define o pesquisador como sujeito da investigação, e evidencia a sua criação intelectual que não se esgota nas evidências explícitas das informações. Segundo González Rey (2003a, p. 105), “o conhecimento se legitima como atividade produtiva, como atividade teórica, representando um processo vivo em permanente desenvolvimento, em cujo curso todo o resultado parcial é só o momento de uma construção”. Esse princípio evidencia uma epistemologia da construção que supera uma epistemologia da resposta, visto que está comprometida com a qualidade da informação produzida, que vai além das evidências descritivas. Disso decorre o lugar central outorgado à teoria na produção científica.

- **O caráter interativo e dialógico da pesquisa.**

Esse princípio pressupõe uma relação entre os participantes e o pesquisador que favoreça uma implicação afetiva e efetiva dos participantes com a investigação. Ou seja, é nessa rede de comunicação que pode ser gerada a emocionalidade necessária para garantir o envolvimento dos participantes, favorecendo uma expressão aberta e espontânea, sem a qual o estudo dos processos subjetivos pode ficar comprometido. Segundo González Rey (2005a, p. 15) “a pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implicá-la através da produção de sentidos subjetivos”.

- **A singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.**

Para González Rey (2003a) a organização singular da subjetividade nos indivíduos concretos não permite que a sua expressão aconteça a partir de entidades invariantes e universais. A subjetividade é um sistema que integra sentidos subjetivos diversos definidos pela dimensão emocional única de uma experiência pessoal. Essa constatação marca a necessidade de considerar a sua diversidade, incorporando o singular como condição básica para a produção do conhecimento. Sobre esse ponto González Rey (2005a, 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 [...]”.

Além dos princípios supramencionados, outro ponto fundamental defendido pelo pesquisador é o caráter aberto do projeto de pesquisa. Segundo González Rey (2002b, 2005a), ao se libertar de uma sequência rígida de etapas o pesquisador pode ir a campo com uma postura mais flexível e criativa. Indubitavelmente, o estudo da subjetividade requer uma proposta de pesquisa que ofereça espaço para o remanejamento das opções metodológicas em função das necessidades geradas ao longo da investigação. Além disso, considerar que não é possível ter acesso diretamente à subjetividade, mas, apenas por intermédio dos indivíduos em que aparece instituída de forma diferenciada, supõe aceitar a especificidade desse sistema, o que implica novas formas de produção de conhecimento na investigação científica (GONZÁLEZ REY, 2000a). As considerações epistemológicas anteriores nos conduziram a definições metodológicas relacionadas às exigências do nosso objeto de estudo que serão explicitadas a seguir.

3.3 DEFINIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Partimos do princípio de que a opção metodológica para o estudo do desenvolvimento da subjetividade precisa estar em consonância com a perspectiva teórica na qual esse processo está analisado. Como explicitamos anteriormente, as bases epistemológicas consideradas por González Rey (1997, 2001b, 2002b, 2003a, 2005a) favorecem a construção de um caminho de pesquisa diferenciado que possibilita gerar compreensões de processos plurideterminados e que não são diretamente acessíveis.

Segundo Lyra e Moura (2000), desde os primórdios, a Psicologia tem oscilado entre duas abordagens sobre o desenvolvimento: ora como processo de mudança, ora como um produto que se organiza em etapas, fases ou estágios. Para as autoras, o foco na segunda abordagem não tem favorecido uma reflexão acerca da compreensão do que seja desenvolvimento. “Existe, sim, uma proliferação de dados empíricos que se acumulam sem, muitas vezes, existir um progresso de construções teóricas que permitam interpretar estes dados” (LYRA; MOURA, 2000, p. 2).

De acordo com as autoras, tal fato não favorece a emergência de novos quadros conceituais ou teórico-interpretativos, o que dificulta o avanço teórico dos modelos clássicos do desenvolvimento (LYRA; MOURA, 2000). Em consonância com as autoras desenvolvemos um estudo empírico com o compromisso de contribuir com construções de ordem teórica que favorecessem uma compreensão sobre o desenvolvimento dos processos subjetivos que dinamizam a constituição da aprendizagem criativa.

O objetivo de estudar tal problema, numa perspectiva dinâmica e processual, solicitou decisões metodológicas específicas que orientassem o trabalho de campo. Segundo Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004, 2005, 2006a, 2008), é precisamente a multiplicidade de elementos que permite compreender a complexidade da constituição histórica dos elementos subjetivos que participam da expressão criativa. Tendo em vista as considerações acima delineadas, nos dedicamos no momento empírico a construir junto ao participante e às pessoas significativas que participaram do seu desenvolvimento, o conjunto de experiências vividas, contextos, relações, situações, fatos, atividades, condições etc. que favorecessem a compreensão do problema que elegemos.

Vale a pena marcar que o estudo sobre o desenvolvimento da subjetividade impõe um grande desafio: favorecer aos participantes além de resgatar lembranças, recordar,

também, emoções. A palavra recordar vem do latim *re-cordis* que significa voltar a passar pelo coração. Nesse sentido, o nosso foco não foi simplesmente reconstruir fatos passados e presentes. O objetivo central da estratégia metodológica que desenvolvemos foi buscar caminhos que permitissem nos aproximar das sutilezas individuais e sociais envolvidas na produção de sentidos subjetivos.

Outro aspecto teórico-metodológico nuclear relaciona-se com uma premissa básica do nosso estudo: a constituição da subjetividade individual excede em muito as particularidades pessoais, pois abarca essencialmente as especificidades do contexto sócio-cultural e as relações nele estabelecidas. Assim sendo, foi primordial considerar não apenas o indivíduo, mas os vínculos estabelecidos na sua trajetória de vida. Entendemos também que estudar o desenvolvimento da subjetividade encerra outro desafio: o indivíduo não tem conscientizado muitos aspectos da própria história. Essa questão reafirma a importância fundamental do “outro” no tipo de pesquisa que desenvolvemos. Nessa perspectiva, a nossa busca pela articulação entre as dimensões individual e social se constituiu como um aspecto fundamental do nosso estudo.

Para que fosse possível abordar a constituição da aprendizagem criativa, considerando a sua complexidade e a individualidade de cada participante, foi necessário um método que possibilitasse uma aproximação dinâmica no trabalho de campo. Segundo González Rey (2002b, p. 172), “um estudo de caso pode ser relevante para a produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual, pois acumula evidências únicas e essenciais para o desenvolvimento do conhecimento”. Nesse sentido, considerando a natureza da pesquisa e os princípios epistemológicos e teóricos supramencionados, realizamos **três estudos de caso** objetivando uma análise intensa e profunda que favorecesse a produção de indicadores e a construção de hipóteses sobre o problema que nos propomos investigar.

3.4 OS PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação foram selecionados em um momento anterior na nossa pesquisa de Mestrado (AMARAL, 2006a)⁴. Na época, como alunos

⁴ A etapa de seleção dos alunos criativos que participaram da pesquisa do Mestrado se constituiu como um desafio devido à inexistência de instrumentos elaborados e validados para esse fim. Inicialmente realizamos uma entrevista semi-estruturada com professores universitários com o objetivo de obter informações que nos permitissem uma aproximação inicial a um grupo de alunos considerados criativos. Com cada aluno indicado realizamos entrevistas com dois objetivos: o primeiro, analisar o histórico sócio-familiar e o processo de escolarização para identificar indicadores da criatividade do aluno, e o segundo, analisar a história de realizações criativas (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997). A análise documental também foi utilizada com o intuito de identificar como o aluno expressava sua criatividade nas provas, pesquisas e trabalhos acadêmicos.

universitários, eles foram selecionados devido ao alto grau de criatividade que apresentavam na aprendizagem nos diferentes cursos que estavam realizando. São eles⁵: **Pedro Paulo**, que cursava Medicina na Universidade de Brasília - UnB; **Anita**, que cursava Psicologia no Centro Universitário de Brasília - UniCEUB e **Miguel**, que cursava Direito na Universidade de Brasília - UnB. Em função da especificidade do nosso objetivo de pesquisa atual, outras pessoas significativas no desenvolvimento dos participantes também integraram o presente estudo. Essas pessoas (pai, mãe, irmãos, familiares, amigos etc.) foram identificadas no decorrer da pesquisa e convidadas a tomar parte no processo de investigação.

A opção por pesquisar os mesmos participantes foi pautada dentro de uma concepção epistemológica de pesquisa que coloca a construção do cenário social da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a) como uma condição necessária para a investigação sobre subjetividade. Para González Rey (2005a, p. 122) “é precisamente no processo de criação de tal cenário que as pessoas tomarão a decisão de participar da pesquisa e o pesquisador ganhará confiança e se familiarizará com os participantes [...]”. Além disso, o autor enfatiza que o estabelecimento do vínculo é um aspecto essencial para que os participantes se impliquem na pesquisa e sintam-se à vontade para expor as alegrias e tristezas que acompanharam as suas trajetórias de vida. Ou seja, para que eles se convertam em “sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 14).

Tendo em vista tais considerações, a opção por pesquisar os mesmos participantes foi embasada em pelo menos dois argumentos: primeiro, a aproximação afetiva e o vínculo de confiança já estabelecidos entre a pesquisadora e os participantes e, segundo, o alto grau de motivação e envolvimento demonstrado pelos participantes durante a pesquisa do Mestrado e o grande interesse e disponibilidade para participar novamente da pesquisa do Doutorado.

Todo o processo de pesquisa do estudo de caso de Anita e de Miguel foi desenvolvido em Brasília. No entanto, o processo de pesquisa do estudo de caso de Pedro demandou um deslocamento da pesquisadora para outro Estado onde residiam seus familiares. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) antes do início da pesquisa. A seguir, vamos explicitar como aconteceu o desenvolvimento dos estudos de caso tendo em vista os instrumentos utilizados.

⁵ Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade de todos os participantes.

3.5 OS INSTRUMENTOS E SUA UTILIZAÇÃO

A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2002b, 2005a) que sustenta esta investigação, considera que o estudo de processos subjetivos, como é o caso da constituição da aprendizagem criativa, requer uma consideração do instrumento como uma ferramenta interativa e não como uma técnica objetiva. Isso supõe que a investigação sobre a subjetividade precisa converter-se em um processo de comunicação. Assim, a qualidade do diálogo estabelecido entre o pesquisador e os participantes é uma condição fundamental para que seja possível ir além das respostas prontas e alcançar também as dimensões de sentido subjetivo, que pressupõem uma emocionalidade que atravessa os significados explicitados pelo participante. Sobre esse ponto, González Rey (2002b, p. 79) escreveu:

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

Em consonância com a Epistemologia Qualitativa acreditamos que apenas um instrumento não é suficiente para compreender o desenvolvimento dos elementos subjetivos atrelados à constituição da aprendizagem criativa. Nessa perspectiva, utilizamos um conjunto de instrumentos com o intuito de oferecer diferentes caminhos para os participantes expressarem-se. Essa estratégia teve como objetivo favorecer o contato do participante com novas zonas de sua experiência, no sentido de estimular o surgimento de reflexões e emoções que, por sua vez, pudessem conduzir a novos níveis de produção de informação (GONZÁLEZ REY, 2002b). Outro motivo que justificou a utilização de um conjunto de instrumentos é o caráter processual da pesquisa qualitativa que supõe um *continuum* na construção de indicadores e hipóteses. Sendo assim, as construções geradas a partir de um instrumento permaneceram em elaboração e foram corroboradas, revistas ou mesmo abandonadas de acordo com as informações proporcionadas pelos instrumentos seguintes (GONZÁLEZ REY, 2002b). Utilizamos instrumentos clássicos como a entrevista, a redação e a análise documental, mas construímos novos instrumentos com o objetivo de alcançar as sutilezas envolvidas no desenvolvimento subjetivo. Tendo em vista as considerações mencionadas, utilizamos os seguintes instrumentos:

- **Entrevista Processual**
- **Redação**
- **Construção da Linha da Vida Escolar**
- **Baú de Lembranças**
- **Fotos e Frases**
- **Túnel do Tempo**
- **Análise Documental**

- **Entrevista Processual**

A escolha da entrevista como instrumento está relacionada à sua característica interativa que possibilita o diálogo e, conseqüentemente, favorece a expressão do participante em toda a sua complexidade. O momento da entrevista se configura como um espaço dialógico que tem como eixo central a qualidade do vínculo estabelecido entre o pesquisador e o participante. Nessa perspectiva, o papel do pesquisador não se restringe a elaborar perguntas e o do participante a respondê-las, visto que as suas respostas não estão prontas *a priori*. É exatamente o inusitado, o novo, aquilo que não se pode prever que garante a qualidade dos indicadores a serem produzidos.

Outro ponto que merece ser enfatizado é a característica processual da entrevista. Dentro dos princípios da Epistemologia Qualitativa a entrevista não acontece em um momento único e isolado. Ela se configura como um processo que, apesar de acontecer em distintos momentos, mantém um eixo norteador. Cada momento da entrevista relaciona-se com o anterior e estrutura o momento seguinte. Assim sendo, o pesquisador desenvolve um ir e vir sobre os temas que ele se propôs investigar.

Durante o desenvolvimento da entrevista inicial, por meio de um diálogo aberto e espontâneo, procuramos envolver o participante no processo de pesquisa. Para González Rey (2002b, p. 81), “quando no sujeito se originam necessidades relacionadas a sua participação na pesquisa, começam a adquirir sentido as atividades relacionadas a ela, o que é condição para a expressão livre e espontânea nas tarefas de pesquisa”. As entrevistas seguintes tiveram como eixo temático central a trajetória de vida do participante. Buscamos compreender os contextos de atuação e relação do participante e seus vínculos com o desenvolvimento da subjetividade individual e com a constituição da aprendizagem criativa. A realização dessas entrevistas favoreceu a identificação de pessoas significativas no desenvolvimento dos participantes, que foram entrevistadas no decorrer da pesquisa. Apresentamos no **Apêndice B** os principais eixos que condensam os itens explorados nas entrevistas com os participantes. No **Apêndice C** apresentamos

alguns pontos de partida das entrevistas que realizamos com os pais dos participantes. A entrevista final teve como objetivo aprofundar, rever e confrontar algumas informações colhidas nos vários momentos empíricos da pesquisa.

▪ **Redação**

A redação, chamada de composição por González Rey e Mitjans Martínez (1989) foi utilizada, pois o seu caráter aberto, ao possibilitar a expressão livre do participante, pôde se converter em uma importante via para a emergência de informações relevantes. Além disso, outra característica desse instrumento, que justificou a sua utilização, foi o seu caráter individual que difere do caráter interpessoal da entrevista. Segundo González Rey (2002b, p. 83), a comunicação que se estabelece na entrevista “facilita a expressão dos temas mais suscetíveis de adquirir sentido nos termos e condições em que tem lugar; o que sempre atua como inibidor de outros conteúdos cuja expressão é facilitada por meio de instrumentos de expressão individual.” Nessa perspectiva, a não-interferência da pesquisadora no processo de escrita da redação pôde promover a expressão de outras informações distintas daquelas que vieram à tona na entrevista. Dois temas foram propostos aos participantes:

- Os momentos mais significativos da minha vida
- A aprendizagem em minha vida

▪ **Construção da Linha de Vida Escolar**

O instrumento Construção da Linha de Vida Escolar foi elaborado com o objetivo de favorecer um espaço de expressão específico sobre o percurso pessoal de cada um dos participantes nos diferentes momentos de escolarização. No entanto, a ideia central não foi construir necessariamente as etapas definidas desse processo como, por exemplo, a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental. Os participantes foram convidados a eleger os momentos mais significativos nos quais experienciaram vivências escolares que marcaram o próprio desenvolvimento. Ou seja, objetivamos com esse instrumento promover um espaço de expressão que favorecesse a emergência de sentidos e significados que mobilizaram e teceram a trajetória escolar dos participantes. Apresentamos no **Apêndice D** a forma como esse instrumento foi desenvolvido e nos **APÊNDICES E, F e G** a produção dos participantes nesse instrumento.

▪ **Baú de Lembranças**

Baseados em González Rey (2005a) optamos por utilizar instrumentos de diferentes naturezas com o objetivo de favorecer ao participante uma diversidade de

situações que pudessem colaborar para uma maior riqueza na sua expressão simbólico-emocional. Segundo o autor, os indutores que estão na base de qualquer instrumento “são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular [...]” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 65). No instrumento Baú de Lembranças os indutores de informação foram objetos pessoais significativos na história dos participantes como, por exemplo, brinquedos, cadernos ou livros. Acreditamos que tais indutores, ao tocarem simbólica e emocionalmente os participantes, se converteram em importantes fontes de informação. No **Apêndice H** explicitamos a forma como desenvolvemos esse instrumento e nos **APÊNDICES I, J e K** a produção dos participantes nesse instrumento.

▪ **Fotos e Frases**

Segundo González Rey (2005a, p. 66), “as fotos são uma via idônea para provocar emoções e situar o sujeito em uma temporalidade subjetiva vivida que, com frequência, é mais difícil de ser conseguida por outras vias”. Tendo em vista essa consideração do autor, elaboramos um instrumento voltado exclusivamente para a exploração desse tipo específico de documento e apresentamos no **Apêndice L** a forma como o desenvolvemos. Acreditamos que as fotografias foram fundamentais para o resgate de vivências pessoais, pois se constituíram como uma fonte mobilizadora de emocionalidade. Acreditamos também que o contato com as fotografias favoreceu um espaço diferenciado para a expressão dos participantes, pois permitiu a emergência de novas informações e a produção de novos indicadores que, combinados com indicadores anteriormente construídos, favoreceram o avanço na construção de hipóteses.

▪ **Túnel do Tempo**

Elaboramos o instrumento Túnel do Tempo para favorecer a emergência de novos elementos simbólico-emocionais sobre a história escolar de cada participante. Solicitamos que escrevessem 3 momentos da trajetória escolar que gostariam de reviver e 3 momentos que gostariam de transformar. Nosso objetivo era aprofundar indicadores gerados no instrumento Construção da Linha de Vida Escolar. Explicitamos no **Apêndice M** a forma como esse instrumento foi desenvolvido.

▪ Análise Documental

Considera-se como documento qualquer registro escrito que pode ser usado como fonte de informação para favorecer a elucidação de processos ainda em curso ou para a reconstituição de uma situação passada (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). No presente trabalho foi analisado todo e qualquer material que pudesse contribuir para a compreensão do problema que investigamos, como por exemplo, fotos, cartas, trabalhos escolares, documentos escolares, poemas, diários e objetos pessoais. O objetivo da utilização desse instrumento relaciona-se com a possibilidade de termos acesso a informações relevantes que não emergiram diretamente dos instrumentos orais ou escritos. Acreditamos que tais documentos se converteram em uma importante fonte para a emergência de novos indicadores.

3.6 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

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

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

Partindo dessa perspectiva, o trato da informação aconteceu por intermédio de um processo de construção e interpretação no qual a pesquisadora teve uma participação ativa no sentido de “dialogar” com as informações ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitou que a pesquisadora não se fixasse na dimensão objetiva das informações e abrisse espaço para a dimensão subjetiva das ideias. Assim sendo, o processo de construção e análise da informação, não se configurou como um momento separado e posterior ao trabalho de campo. Ele se constituiu como um processo progressivo, aberto e flexível que acompanhou todos os momentos da pesquisa.

Partindo das considerações acima delineadas, usamos a “lógica configuracional” proposta por González Rey (2002b) para contemplar os complexos processos envolvidos

na construção teórica da pesquisa. A “lógica configuracional”, diferentemente dos processos de indução e dedução, integra de forma simultânea as construções do pensamento do pesquisador com as informações encontradas. Essa forma de análise da informação pressupõe o conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa que não representa, simplesmente, um conjunto de constatações imediatas do momento empírico. Ao utilizar a “lógica configuracional”, outorgamos um lugar diferente ao empírico, o que possibilitou uma abertura a novas ideias imprevisíveis no começo da pesquisa.

O conceito de indicador nasce dessa perspectiva metodológica que enfatiza as ideias, conceitos e construções que se integram de forma indissolúvel dentro da produção da informação empírica. González Rey (2002b, p. 112) elaborou tal conceito para “designar aqueles elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador”. A opção de trabalhar mais com indicadores do que com dados compreendidos como entidades objetivas provenientes do objeto revela uma necessidade de focar o problema de pesquisa a partir de um método de análise que não é estabelecido de fora, mas dentro do curso da própria pesquisa e no decurso da construção do pensamento do pesquisador.

Segundo González Rey (2002b) a produção de indicadores deve conduzir o desenvolvimento de hipóteses que são confrontadas e reconstruídas ao longo do processo de investigação. Nesse sentido, a produção de indicadores e a elaboração de hipóteses são processos inter-relacionados que solicitam sobremaneira a criatividade e a implicação do pesquisador no curso da pesquisa, e que possibilitam que a investigação vá além da reiteração do conhecido. Esse processo de construção da informação, pautado na produção de indicadores e hipóteses, deve conduzir o pesquisador à construção de um modelo teórico que condense suas representações sobre os novos aspectos do problema estudado. Para o autor:

As idéias que vão se integrando em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, onde diferentes aspectos da informação aparecem articulados em uma construção teórica, é o que denominamos modelo, o qual é um sistema que se desenvolve a partir da tensão permanente entre o momento empírico e a produção intelectual do pesquisador [...] (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 119).

Fica evidente que nessa concepção epistemológica de pesquisa que elegemos, a construção de um modelo teórico deve ser o objetivo diferencial, visto que ele se constitui como um caminho viável para a construção de novas zonas de sentido que permitam gerar visibilidade sobre novos aspectos do problema estudado (GONZÁLEZ REY, 2005a).

O processo de construção da informação da presente pesquisa aconteceu mediante uma articulação que realizamos entre as informações provenientes dos instrumentos realizados com Anita, Miguel e Pedro, e as informações provenientes dos instrumentos realizados com as outras pessoas que também integraram esse estudo (pais, irmãos, familiares, amigos etc.). Assim sendo, os primeiros indicadores e as hipóteses iniciais surgiram do cruzamento das informações geradas nas entrevistas com os diferentes participantes. Avançamos nesse processo construtivo-interpretativo tecendo novos indicadores e hipóteses a partir dos distintos instrumentos que utilizamos com todos os participantes, objetivando a elaboração do modelo teórico. A construção processual, dinâmica e flexível de cada hipótese, passou por muitos momentos de retificação e ajustes até o momento da sua redação final, pois cada novo momento gerador de informação foi integrado ao material anteriormente construído.

4 ANÁLISE DOS CASOS

Compreender como ocorre o desenvolvimento dos elementos da subjetividade individual que favorecem a constituição da aprendizagem criativa exigiu um olhar diferenciado que possibilitasse perceber a movimentação simbólico-emocional envolvida nesse processo. Sistematizamos um caminho de análise com o objetivo de orientar a construção e a reflexão sobre as particularidades que definiam o problema que elegemos. Identificamos diferentes unidades subjetivas do desenvolvimento e revelamos como tais unidades dinamizaram a constituição de algumas configurações subjetivas, a condição de sujeito, e um conjunto de recursos subjetivos como, por exemplo, a imaginação criativa.

É fundamental marcar que não objetivamos colocar em relevo todas as unidades subjetivas do desenvolvimento. Destacamos aquelas que, em nossa compreensão, se constituíram como uma importante fonte para a constituição da aprendizagem criativa de cada um dos participantes. Nesse sentido, o panorama analítico que apresentamos a seguir revela desdobramentos e entrelaçamentos que delineiam a movimentação da organização subjetiva tendo em vista as particularidades de cada caso em relação ao nosso objetivo de pesquisa.

Vale marcar, também, que as unidades subjetivas do desenvolvimento não foram definidas *a priori*. Não houve um olhar pré-determinado que direcionou essa definição. As unidades subjetivas do desenvolvimento destacadas foram aquelas que emergiram como resultado da minuciosa análise das informações geradas no decorrer da pesquisa. Evidenciamos o caminho singular que definiu como cada participante constituiu essas configurações de forma diferenciada em relações, vivências e contextos diversos. Assim sendo, colocamos em relevo não apenas a singularidade dos percursos de desenvolvimento dessas configurações, como também a própria composição dos sentidos subjetivos de cada uma delas.

A multiplicidade dos instrumentos utilizados e a dimensão emocional-dialógica dos encontros converteram a pesquisa empírica em um percurso longo e intenso que gerou uma grande quantidade de informação. No entanto, para além da quantidade, o foco esteve na qualidade do processo vivido na pesquisa, e no desafio de transformar informações em indicadores e hipóteses por meio de uma implicação reflexiva e criativa da pesquisadora. No caminho de análise e construção da informação, cada elemento que vivenciamos e registramos se constituiu como mais um fio da trama que fomos tecendo e que, ao final, sustentou a nossa tese.

A organização dos casos que apresentamos a seguir tem uma mesma estruturação. Inicialmente apresentamos as principais informações sobre o participante, em seguida, destacamos os instrumentos utilizados dentro de uma linha cronológica e, ao final, apresentamos a nossa produção sobre o desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa. Logo após a essa seção, apresentamos uma análise integrativa dos casos com as nossas construções que condensam as relações estabelecidas entre os resultados da pesquisa e a produção científica contemporânea sobre o tema que elegemos.

4.1 ESTUDO DE CASO DE PEDRO PAULO

4.1.1 Principais informações do participante: “Se eu descobrisse que fui trocado na maternidade não mudaria nada, porque o que importa é minha história com essa família.” (Entrevista)

Pedro Paulo tem 28 anos e é filho de um trabalhador rural e de uma professora primária aposentada. Seu pai começou a estudar aos 12 anos de idade concluindo apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental, e sua mãe concluiu o curso de Magistério. Pedro Paulo nasceu no interior do centro-oeste e viveu em condições bem humildes com os pais, um irmão mais velho e uma irmã menor, numa região onde não havia energia elétrica, nem escola. Morou até os 5 anos de idade nessa região e, depois, em função da aprovação da mãe em um concurso para professora da Rede Estadual de Ensino, mudou para cidade com ela e os irmãos. O pai permaneceu trabalhando na roça e a família se encontrava nos finais de semana e nas férias.

Pedro Paulo entrou na escola aos 5 anos de idade e estudou inicialmente na escola onde sua mãe lecionava. Desenvolveu seus estudos em escolas públicas da região onde nasceu até o final do Ensino Médio. Trabalhou desde os 12 anos de idade. Como na sua cidade o Ensino Médio era apenas técnico em Contabilidade ou Magistério, ele usou o dinheiro conquistado com o próprio trabalho para se matricular em uma escola particular. Estudou apenas cinco meses nessa escola, pois o seu dinheiro acabou e a sua família não pôde assumir as mensalidades. Em função disso, ficou desiludido com a família e resolveu sair de casa. Foi morar com um tio materno numa capital e fez o Ensino Médio em outra escola pública.

Aos 18 anos conquistou com o próprio empenho uma bolsa de estudo parcial e teve oportunidade de estudar em um cursinho Pré-vestibular. Dedicou-se ao máximo para alcançar o sonho de passar no vestibular para Medicina. Depois de três anos de investimento e de treze tentativas, conseguiu ser aprovado no vestibular para duas Universidades Federais e uma Estadual. Optou pela Universidade de Brasília, onde residiu na casa do estudante durante seis anos e meio enquanto realizava o curso, no qual se destacou pela sua aprendizagem criativa. Pedro Paulo desenvolveu vários trabalhos sociais durante o período universitário, entre eles a participação no grupo de palhaços “Bula do riso” no Hospital Universitário. Ele participou também de dois projetos de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Depois de formado foi morar numa cidade do interior onde trabalha atualmente como médico de família. Dá aula em um curso da área de saúde de uma Universidade Estadual. Além disso, faz preceptorial de estudantes que farão estágio naquela Universidade. Apesar da carga de trabalho, Pedro Paulo continua estudando. Concluiu um curso de especialização e atualmente está fazendo outro, ambos em uma Universidade Federal. Pedro tem um grande círculo de amigos e uma namorada.

4.1.2 Instrumentos utilizados

Apresentamos a seguir um quadro que condensa as informações sobre os instrumentos utilizados.

Instrumentos do caso Pedro		
Instrumento	Data	Duração
Entrevista inicial com Pedro	10/07/2010	1h e 10 min.
Redação “Os momentos mais significativos da minha vida”	10/07/2010	50 min.
Entrevista com Pedro - 2º Momento	11/07/2010	1h e 20 min.
Instrumento Construção da Linha de Vida Escolar com Pedro	11/07/2010	1h e 50 min.
Entrevista com Pedro - 3º Momento	14/08/2010	1h
Redação “Aprendizagem na minha vida”	14/08/2010	1h e 10 min.
Entrevista com Pedro - 4º Momento	15/08/2010	1h e 10 min.
Instrumento Baú de Lembranças com Pedro	15/08/2010	1h e 15 min.
Entrevista com Teresa, mãe de Pedro	22/08/2010	1h e 40 min.

Entrevista com Dedé, tio de Pedro	22/08/2010	1h e 10 min.
Entrevista com Vanda, irmã de Pedro	23/08/2010	1h e 20 min.
Entrevista com José, pai de Pedro	23/08/2010	40 min.
Instrumento Túnel do Tempo com Pedro	11/09/2010	45 min.
Entrevista com Pedro – 5º Momento	11/09/2010	1h e 30 min.
Instrumento Fotos e Frases com Pedro	12/09/2010	1h e 20 min.
Entrevista Final com Pedro – 6º Momento	12/09/2010	50 min.
Documentos que fizeram parte da Análise Documental		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos diversas ▪ Bilboquê ▪ Livro de literatura do Ensino Médio ▪ Almanques do Tio Dedé ▪ Cadernetas de escrita pessoal com pensamentos, reflexões e poesias ▪ Redações da época do cursinho ▪ Livro de poesias de Cora Coralina ▪ Livro de poesias de Pablo Neruda ▪ Livro de iniciação à História da Filosofia ▪ Livro sobre Nietzsche ▪ Livro de Lima Barreto – Triste fim de Policarpo Quaresma ▪ 2 livros de Machado de Assis – Quincas Borba e Esaú e Jacó ▪ Livro de João Guimarães Rosa – Grande Sertão Veredas ▪ Livro de George Orwell – A revolução dos bichos 		

4.1.3 Desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Pedro Paulo

▪ **A relação conflituosa e ambivalente dos pais como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Com certeza eu passei uma densidade de vida antes da hora. As feridas deixaram marcas, mas eu fui pra frente. Tudo que vivi tem um peso, mas eu consegui me libertar.” (Entrevista)

A análise das informações nos permitiu identificar que a relação dos pais se constituiu como uma unidade subjetiva do desenvolvimento de Pedro ao representar uma importante força motriz para a sua organização subjetiva. Percebemos que o tenso vínculo dos pais mobilizou a produção de sentidos subjetivos relacionados à sua

condição de sujeito, e movimentou o desenvolvimento de importantes recursos e configurações subjetivas. A densidade afetiva com que Pedro se referiu à relação dos pais nas entrevistas, e a inclusão dessa problemática em todos os instrumentos realizados, se constituíram como indicadores do impacto subjetivo dos conflitos vivenciados nessa relação na sua trajetória de vida.

A história familiar de Pedro marcou a sua infância com momentos de dor, sofrimento e medo. A instabilidade emocional do pai, agravada pelo alcoolismo, gerava confrontações com a mãe conduzindo a uma constante violência física e psicológica da qual Pedro participava ativamente. Tal cenário favoreceu para que a relação dos pais se constituísse como uma configuração subjetiva nuclear para Pedro, cujos sentidos subjetivos são perpassados por fortes emoções que eclodiram de forma intensa quando ele lembrou momentos marcantes que vivenciou:

A gente morava na roça. O dia em que meu pai ia para a cidade era uma angústia, o dia ficava compriiiiiiiiido, ficava aquele silêncio. Todo mundo perdia a fome, a gente nem conseguia brincar direito porque era o dia inteiro com a cabeça ligada naquilo, e o dia inteiro olhando a estrada pra ver a hora que meu pai ia chegar. Porque a gente sabia que ele ia voltar bêbado. Quando ele entrava em casa, não dava outra, era aquela confusão com a minha mãe... [longa pausa]. Eu entrava no meio dos dois... É uma situação difícil até de falar. Eu me ajoelhava no pé dele, pedia para ele não fazer aquilo, para ele parar, e levava um chute, e voltava para ajoelhar de novo e levava outro chute. Eu partia pra cima mesmo, tentava segurar ele, mas ele era forte, então eu me machucava, ficava cheio de manchas roxas e precisava inventar desculpas na escola (Pedro – Entrevista).

Percebemos em muitos momentos que no resgate dessas lembranças, a gagueira de Pedro tão bem treinada e facilmente omitida, ficava evidente. Além disso, longas pausas na fala pareciam levar Pedro para bem longe dali, para uma época de dor e sofrimento que ele tentava esquecer. No instrumento Fotos e Frases (APÊNDICE L), as fotos da infância se constituíram como disparadores de elementos simbólico-emocionais atrelados às adversidades do contexto familiar que refletiam a torrente emocional vivenciada no espaço doméstico. Depois de olhar algumas fotos com expressão de tristeza e descontentamento, Pedro ficou batendo insistentemente com a caneta na mesa demonstrando ansiedade. Longo tempo decorreu até que a primeira letra pudesse finalmente aparecer no papel para compor a seguinte frase:

Uma época de desassossego, medo de viver, mais medo ainda de morrer, medo de minha mãe morrer, vontade que meu pai morresse. Uma época em que o medo e a morte estavam por perto e me ocupavam muito (Pedro – Fotos e Frases).

Comprendemos que o medo, a tristeza e a insegurança ocuparam por muito tempo a organização subjetiva de Pedro gerando sentidos subjetivos da família que foi se

constituindo como uma configuração subjetiva permeada por frustrações. O irmão mais velho de Pedro era muito frágil de saúde, e a irmã, muito menor que ele. Tal quadro colocava Pedro em um conflito subjetivo entre a responsabilidade de enfrentar o pai e a necessidade de lutar pela própria sobrevivência, fugindo daquela violência também. No entanto, Pedro sempre optava pelo enfrentamento. Ele não se refugiava no próprio medo. Muito pelo contrário, ele superava o próprio medo para tentar proteger aqueles a quem amava: “eu acho que meus dois irmãos sofreram muito, mas acho que eu fui o que mais penei, porque quando começavam as brigas, meu irmão fugia e eu ficava para defender minha mãe porque minha irmã era menorzinha” (Pedro – Entrevista).

Em nossa compreensão, os constantes embates dos pais, apesar de gerarem dor e sofrimento, também engendravam a condição de sujeito de Pedro ao mobilizar o enfrentamento da situação. Segundo González Rey (1995), uma situação de tensão emocional implica mudanças na personalidade que podem conduzir a momentos de regressão, como também dar lugar a novos momentos de desenvolvimento. Ou seja: “a crise não se deve buscar nos fatos que por sua aparência sejam traumáticos, mas nos sentidos psicológicos reais que para o sujeito tenham situações concretas de seu mundo atual e em elementos de sua própria personalidade [...]” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 70).

Na análise das informações obtidas na interlocução com Pedro, identificamos uma experiência vivenciada por ele aos 10 anos de idade que se constituiu como um marco na sua trajetória de vida devido ao impacto gerado na sua organização subjetiva:

Lembro do dia em que perdi todo o meu medo de uma vez só, quando eu tinha uns 10 anos de idade. Foi aquela mesma história...meu pai chegou bêbado, lembro de ajudar ele a sair da carroça, a prender o cavalo, a levar pra dentro as coisas que ele tinha comprado. Quando começou a confusão com a minha mãe, meu irmão, como sempre, fugiu para o mato. Isso era sempre outro momento de angústia, porque depois de uma, duas, três horas de briga a gente tinha de ir procurar o meu irmão. Eu e meu irmão descobrimos que meu pai tinha uma garrucha e meu irmão gostava muito de ficar brincando de atirar em árvore, em bicho, em passarinho. Nesse dia, já estava noite e foi uma sincronia muito grande. Naquele momento da briga dos meus pais eu percebi que ele tinha fugido e fui correndo no nosso quarto e vi que a garrucha não estava lá debaixo do travesseiro dele. Fiquei desesperado porque nesse momento ouvi barulho de tiros bem longe. E naquela confusão eu tinha certeza de que ele tinha se matado. Eu encontrei meu irmão debaixo de uma árvore escorado e pedi a arma. Eu lembro claramente da sensação quando eu fui procurar por ele na mata, porque era noite e eu tive de subir um córrego onde tinha cobra, tinha outros bichos, tive de passar por lugares perigosos, mas nada daquilo tinha importância naquele momento. Se eu fosse picado, ou se eu caísse, ou me machucasse, nada importava. Eu enfrentei tudo que tinha para enfrentar de uma vez e “puf” nunca mais tive medo de nada na vida. Foi muito esquisito, porque eu mudei mesmo, foi uma coisa muito forte (Pedro – Entrevista).

Após lembrar essa vivência, Pedro, com voz emocionada, mas com muita firmeza, diz: “naquele dia eu decidi que ninguém mais ia fazer mal pra mim, que eu nunca mais ia deixar alguém me machucar”. Depois de uma pausa, ele complementa: “isso me dá muita firmeza, muita autoconfiança, que chega a ser uma arrogância. Eu sei que é uma defesa, mas eu não deixo ninguém causar qualquer mal pra mim” (Pedro – Entrevista). Em nossa compreensão, aquele momento da eminência de perder o irmão, em que Pedro enfrenta a mata e todos os perigos, mobilizou novas emoções que geraram desdobramentos simbólico-emocionais que, por sua vez, movimentaram o desenvolvimento da sua subjetividade. Para González Rey (2007a) quando o indivíduo transforma-se em sujeito diante de uma situação, ele é capaz de produzir novos sentidos subjetivos que modifiquem as configurações subjetivas associadas ao sofrimento atual.

Antes de tal vivência, apesar de exercitar frequentemente a sua capacidade de enfrentamento, Pedro gerava sentidos subjetivos de autovalorização atrelados ao sentimento de ser vítima daquela situação. Ele sentia-se preso, limitado, impotente e amarrado àquele sofrimento sem fim. Diante de tal mudança na organização subjetiva, o medo deu lugar a autoconfiança, e a tristeza começou a dividir espaço com a raiva em relação aos pais: “vi que os dois eram responsáveis por aquela violência toda, e a gente não merecia passar por isso; eles tinham de ter nos protegido mais” (Pedro – Entrevista).

Entendemos também que a movimentação subjetiva de Pedro dinamizou a sua condição de sujeito. 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”. Identificamos três ações de Pedro que marcaram um novo posicionamento: primeiro ele começou a trabalhar limpando quintais de pessoas vizinhas; segundo, se inscreveu numa Biblioteca Municipal onde podia ler e alugar livros; e terceiro, começou a se interessar por teatro. Tais atividades consumiam muitas horas do dia de Pedro que, dessa forma, ficava mais tempo fora de casa. Do nosso ponto de vista, a busca de Pedro por novas experiências se converteu em um forte indicador de abertura para a vida, de investimento pessoal e da ampliação de interesses e horizontes. Ao se libertar do medo e conquistar a confiança na sua capacidade de autoproteção, ele produziu novos sentidos subjetivos sobre a própria vida que engendraram uma nova expressão como sujeito.

Indubitavelmente Pedro encontrou um caminho saudável para lidar com sua história. Ele conseguiu 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). Ele construiu uma forma de se posicionar na vida onde não repetiu a violência, mas também não ficou refém dela como o irmão, que fugia, não conseguia enfrentar e “está fugindo até hoje dele mesmo, pois não se encontrou na vida, ficou vítima daquela violência toda, porque as feridas pra ele ainda estão abertas” (Pedro – Entrevista). Do nosso ponto de vista, Pedro ainda carrega as marcas de uma infância dolorosa, mas ele conseguiu se fortalecer e encontrar um sentido subjetivo para a própria vida, um rumo. Ele tem um projeto de vida, uma profissão, amigos, namorada e sonhos como morar um ano na Europa rodando de bicicleta. Hoje a condição de sujeito de Pedro favorece para que ele se posicione, enfrente situações e seja audaz quando necessário. Elegemos o trecho a seguir para ilustrar a nossa construção:

Todo médico tem de servir voluntariamente ao exército durante um ano, mas eu decidi não servir. Sou um dos poucos brasileiros considerados insubmisso e tenho até orgulho de falar isso. Eu escrevi uma carta mostrando os meus argumentos para não servir, dizendo que eu não tinha esquecido o que eles tinham feito há 30 anos, que eu era pacifista e não me via trabalhando para “as forças armadas”, que eu não queria vestir a camisa de uma instituição que eu não acredito. Escrevi muito e depois pedi para ser dispensado. Mas não adiantou nada, eles não consideram nada daquilo. Na entrevista eu tive um enfrentamento com o coronel que disse que eu ia ter de servir e eu falei: então me prenda agora, vocês não estão acostumados a fazer isso? Faz alguma coisa! Não deu em nada, mas isso está rolando até hoje... (Pedro – Entrevista).

Percebemos como as relações de autoridade acabaram se constituindo como uma questão de enfrentamento para Pedro, no qual o seu posicionamento ativo lhe permite afirmar quem ele é, o que pensa e sente. Ele não nega o confronto, seja ele de que ordem for. Ele defende as suas ideias e valores independentemente da situação social que se apresenta na sua vida. Os indicadores que construímos nos permitiram levantar a hipótese de que a história de Pedro deixou um legado subjetivo para ele. Ele criou uma couraça, uma força, uma autoconfiança na sua capacidade de enfrentar situações que leva para outros momentos da sua vida. Compreendemos que o desenvolvimento da condição de sujeito acontece na medida em que o indivíduo vai socializando as suas diferenças, confrontando a sua individualidade com as adversidades do contexto social e criando novas alternativas.

Outro elemento que identificamos como dinamizador da constituição da condição de sujeito de Pedro foi a vivência de autonomia favorecida pelos pais e experimentada por ele desde muito cedo. Novamente, o seu lugar na composição fraterna favoreceu para que ele fosse constantemente solicitado a ter um papel ativo na família:

Meu irmão era mais frágil de saúde, mais dependente e mais preguiçoso também (risadas!). Então, eu resolvia muito as coisas. Eu é que ia pagar as coisas, buscar as coisas pra minha mãe. E como era cidade do interior então a gente era criado muito solto, todo mundo conhecia, então não tinha esse medo da gente se perder ou acontecer alguma coisa. Limpei quintal dos 10 aos 12 anos. Depois comecei a trabalhar no clube. Lembro de eu mexendo com coisa de pedreiro, reformando a calçada lá de casa, aprendi a mexer com madeira, gostava muito disso. Eu acho que nunca fui dependente, me virei desde cedo (Pedro – Entrevista).

Vanda, irmã de Pedro, destacou em vários momentos o seu desprendimento: “ele era muito determinado. Lembro que a gente nunca trocava presente de Natal e isso me deixava triste. Ele juntou o dinheiro que ganhou limpando quintal e comprou uma sandália pra mim” (Vanda – Entrevista). Tal desenvoltura para resolver situações desde cedo favoreceu para que Pedro desenvolvesse o desprendimento, a postura pró-ativa e a capacidade de tomar iniciativa que se materializaram em um posicionamento autônomo que, por sua vez, viabilizou a realização do desejo de fazer medicina. Desde muito pequeno Pedro alimentou o sonho de ser médico. A convivência com o irmão sempre doente, o medo de perdê-lo e a assistência cuidadosa e amorosa de um médico, se constituíram como importantes elementos para o caminho que a vida de Pedro tomou:

O meu irmão tinha crises muito fortes de bronquite. Era angustiante demais porque ele ficava com falta de ar, então eu ficava apavorado com aquela cena e com muito medo dele morrer. Eu e minha irmã ficávamos muito assustados, pra gente aquilo era terrível e a gente chorava. Ia todo mundo pro hospital e a primeira pergunta que a gente fazia era quem era o médico de plantão. Só de saber que era o Dr. Pablo, meu irmão já começava a melhorar. Eu lembro direitinho dos passos dele chegando, assobiando, pegava o meu irmão no colo, conversava com a minha mãe, perguntava tudo. Então eu fiquei com muita vontade de ser médico. Acho que queria ser igual ao Dr. Pablo. Ele transmitia uma paz, tinha um jeito sereno (Pedro – Entrevista).

Em nossa compreensão, o teor simbólico-emocional dessa repetida vivência na infância atuou como fonte subjetiva ao gerar um conjunto de sentidos subjetivos da profissão de médico que hoje orientam a postura ético-profissional de Pedro. Do nosso ponto de vista, a capacidade de Pedro para investir três anos estudando em cursinhos e a sua perseverança para gerir os próprios recursos para fazer as inscrições no vestibular e para realizar o curso de medicina, são indicadores da sua independência para superar desafios e seguir firme com seus objetivos por meio de uma ação deliberada e congruente:

Pra mim o mais difícil era a hora do vestibular porque eu precisava de dinheiro para fazer a inscrição e tinha de viajar para fazer as provas. Eu não tinha o apoio de ninguém para pagar isso pra mim. Lembro que uma vez eu organizei uma van para levar os estudantes e consegui o dinheiro para ir. Para comer eu ia nos restaurantes e dizia que éramos um grupo de estudantes. Pedia desconto para os colegas e para eu comer de graça. Se o dono aceitava a gente ficava, senão eu tentava outro restaurante. No hotel foi a mesma coisa. Então eu

consegui viajar, comer e me hospedar de graça! Foram 13 vestibulares e eu precisei fazer muito malabarismo para fazer as provas. Lembro também que um vizinho nosso tinha uma fábrica de empacotar alho, então quando chegava o carregamento de alho eu ia lá à noite para ajudar a limpar e empacotar o alho para poder ganhar uma graninha para fazer as inscrições [...] Eu sinto que tenho até uma trava, eu peço pouca ajuda, minhas coisas eu resolvo sozinho (Pedro – Entrevista).

Percebemos como Pedro precisou lançar mão da sua condição de sujeito para não sucumbir aos obstáculos que enfrentou no caminho percorrido na busca dos objetivos que traçou. Teresa, mãe de Pedro, relatou com muita emoção como acompanhou esse momento da vida do filho: “uma vez fui encontrá-lo e ele estava tão magro que fiquei com o coração apertado. Sabia que, com o pouco dinheiro que eu mandava, ele não podia se alimentar direito. Mesmo assim, nunca falei para ele desistir, porque apesar da fome e de tudo, eu via ele feliz por poder estudar” (Teresa – Entrevista). Nessa perspectiva, as nossas construções coadunam com González Rey (2005c, p. 221) quando ele defende que “o sujeito é congruente, pois se expressa através de sua intencionalidade e luta pelos projetos que se propõe, sentindo-se feliz neste processo.”

▪ **A relação com o tio Dedé como unidade subjetiva do desenvolvimento:**
 “Toda vez que eu encontrava com ele, alguma coisa acontecia. Não dava para passar por ele despercebido ou voltar a mesma pessoa. Ele é uma pessoa que pensa e leva muito à reflexão.” (Entrevista)

A análise das informações nos permitiu construir indicadores que sinalizaram a relação com um tio materno como outra importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Pedro. O tio Dedé apareceu em absolutamente todos os instrumentos como uma figura de grande significação e emocionalidade para Pedro. Compreendemos que tal laço afetivo converteu-se em um importante elemento subjetivo ao favorecer o desenvolvimento de recursos e configurações subjetivas, dentre elas a aprendizagem.

O fato do tio Dedé não ser casado e não ter filhos abriu uma possibilidade de dedicação e atenção a Pedro: “ele estava sempre comigo, era um menino muito especial, interessado nas coisas, aprendia muito rápido e queria sempre mais” (Tio Dedé – Entrevista). Pedro sempre acompanhava o tio na roça, ajudando-o em atividades diversas relacionadas ao campo. Identificamos dois pontos que sempre emergiam com muita intensidade nos relatos de Pedro sobre o tio: a admiração do interesse do tio pela leitura e pela reflexão, e a disponibilidade do tio para sempre responder as suas

perguntas e inquietações. Nas entrevistas que desenvolvemos com os familiares, Pedro sempre foi lembrado como uma criança muito curiosa. No entanto, o tio Dedé era a única pessoa que dava eco para sua sede de saber e alimentava a sua curiosidade:

Eu dava trabalho com as minhas perguntas! Lembro de uma tia que não aguentava as minhas perguntas e dizia: "Você pergunta demais!". Ela fazia uma repressão muito forte as minhas perguntas. Isso me marcou. Minha mãe também não ligava muito para minhas perguntas. Quem dava pilha mesmo, e começava a desenvolver as ideias comigo era o tio Dedé (Pedro – Entrevista).

O diálogo, a abertura, a disposição e a paciência do tio para responder às perguntas de Pedro e dar espaço para que ele expandisse a sua curiosidade marcam a importância da comunicação como força motriz do desenvolvimento da subjetividade de Pedro: "a gente era muito próximo e tinha muita convivência. A gente conversava papos muito construtivos, que despertavam a minha curiosidade, a gente ficava pensando junto. Ele foi, e ainda é, muito importante pra mim" (Pedro – Entrevista). Para González Rey (1995) um dos elementos fundamentais de um espaço dialógico é a promoção de uma atitude reflexiva sobre si mesmo e sobre o contexto que dinamize o desenvolvimento do indivíduo. De fato, compreendemos que os encontros sempre carregados de afetividade e o espaço comunicativo estabelecido com o tio foram ganhando valor subjetivo para Pedro e inaugurando um interesse em aprender sobre o mundo a sua volta. Dessa forma, a relação com o tio foi se convertendo em uma importante configuração subjetiva que não apenas confortava Pedro emocionalmente, como também engendrava a produção de sentidos subjetivos da aprendizagem. Ao se referir aos momentos compartilhados com o tio, Pedro mostrou-se profundamente emocionado e expressou a alegria que vivenciava ao aprender nessa relação:

Eu aprendi muita coisa com ele. Lembro da gente falando sobre o ciclo da chuva, os tipos de chuva, os ciclos de germinação de semente, de prenhez de gado. Eu fui entender as estações do ano e reparar que as coisas são cíclicas com esse meu tio. Ele sempre me mostrava as coisas, chamava a minha atenção, fazia correlações, guiava o meu olhar e eu gostava muito disso. Ele fazia eu reparar os passarinhos voltando pra dormir, as frutas que eles buscavam pra formar o ninho. Ia mostrando o mundo, as coisas da vida sempre com interesses diversos, com um olhar muito especial! Ele também era muito sozinho, não casou, então acho que era importante pra ele também (Pedro – Entrevista).

Os trechos destacados da citação anterior se converteram em um indicador de que o tio, como configuração subjetiva, era uma pessoa fértil que jogava a semente da reflexão para Pedro e o convidava a olhar o mundo por uma ótica apaixonante. Para González Rey (1995, p. 79) essa forma de comunicar-se com as crianças "pondo-se no seu lugar e transmitindo a experiência através de formas que para elas tenham um sentido, adquire um elevado valor emocional que facilita a personalização da informação

obtida, a qual adquire um valor para o desenvolvimento.” Indubitavelmente, Pedro exercitou com o tio Dedé a sua capacidade de refletir, questionar, personalizar informações e, principalmente, emocionar-se diante das belezas e curiosidades do mundo. Para ilustrar a nossa construção apresentamos uma das frases que Pedro escreveu e leu sobre o tio no instrumento Fotos e Frases (APÊNDICE L) que transparecem a importância desse vínculo para ele: “uma pessoa diferenciada, entusiasta de ideias inúteis. Estar perto dele é um convite para pensar, talvez uma exigência dele, porque para estar perto dele tem de refletir. Ao encontrar com ele já sabia que sairia transformado. Alguma verdade, ideia ou pensamento ia ser mudado” (Pedro – Fotos e Frases). Percebemos que ao se referir ao tio, Pedro sempre usava palavras como transformação e mudança indicando o reconhecimento dele do impacto daquela relação na sua vida.

Compreendemos que um conjunto de sentidos subjetivos da aprendizagem, produzidos em repetidas vivências significativas com o tio, favoreceram a constituição da aprendizagem como configuração subjetiva. Tal configuração dinamizava a curiosidade de Pedro e movimentava o seu interesse para aprender em situações diversas. No entanto, apesar da grande disponibilidade de Pedro em aprender com o tio sobre as coisas do campo e da vida, ele não manifestava nenhum interesse em aprender na escola: “era difícil pra mim porque as professoras me oprimiam, tudo que eu falava não era aceito, elas eram muito bravas e eu tinha muito medo” (Pedro – Entrevista). No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE E) um dos objetos escolhidos por Pedro para representar as suas vivências escolares foi uma garrafa de coca-cola. Em nossa compreensão a expressão “escola coca-cola” usada por Pedro condensava um conjunto de elementos simbólico-emocionais sobre a escola que foram metaforizados no símbolo do refrigerante: “coloquei a coca-cola para falar dessa artificialidade da escola” (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar). Percebemos que para Pedro o enquadramento e a rotina distanciavam a escola da vida e isso dificultava a sua produção de sentidos subjetivos que mobilizassem o seu interesse em aprender na instituição escolar:

Na escola não era pra aprender, eu tinha de ir porque era pra ir. Eu não tinha nenhum motivo para aprender. Não tinha sentido nenhum aquilo. Tenho alguns *flashes* de coisas que eu gostava, mas são lembranças vinculadas às pessoas e não ao que eu tava aprendendo, porque eu não tinha interesse em aprender lá não. Na 1ª série⁶, a única coisa boa era meu amigo Alexandre e a Prof. Lúcia porque como ela era gaga também, então ela não pegava tanto no meu pé, mas os outros anos foram muito difíceis (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar).

⁶ Vamos nos referir à nomenclatura vigente no sistema educacional na época de estudo dos participantes.

Do nosso ponto de vista, havia um confronto entre o sentido subjetivo da aprendizagem e o sentido subjetivo da escola. Enquanto o aprender para Pedro estava atrelado a uma emocionalidade positiva e a uma abertura para a reflexão, a escola remetia a emoções negativas e à negação do pensar: “perguntava pra mim mesmo porque tinha de saber aquilo tudo que era escrito diariamente na escola. Demorei muito a ver que tinha um planejamento naquele processo, que eu tinha de engolir goela abaixo, guardar um tempo e vomitar quando pedissem” (Pedro – Redação: Aprendizagem na minha vida).

Percebemos claramente em todos os instrumentos como o tecido da relação social de Pedro com a escola foi se desgastando progressivamente ao longo da sua trajetória escolar. As suas vivências nesse contexto foram produzindo uma emocionalidade na qual a tristeza, a desconfiança e a insatisfação ocupavam Pedro intensamente. Os descompassos da relação de Pedro com a escola geravam desânimo e um distanciamento afetivo que ele levou muito tempo para contornar. Nas entrevistas com familiares de Pedro e em seus próprios depoimentos, percebemos também que o sentido subjetivo da escola que integrava a subjetividade social de sua família não favorecia uma aproximação afetiva e efetiva dele com a escola:

Minha mãe nunca ligou muito pra gente estudar, não exigia estudo da gente. Ela nunca foi de ficar fazendo tarefa com a gente mesmo sendo professora. Meu pai é uma pessoa inteligentíssima, mas teve pouco estudo e nunca cobrou isso da gente também. Então, na minha casa sempre foi assim, não me lembro do meu pai lendo, muito menos da minha mãe lendo. Lá tinha apenas um livro que eu li várias vezes, mas era o único. Eles não valorizavam isso (Pedro – Entrevista).

Além dos elementos da subjetividade social da família supramencionados e das vivências negativas na escola até a 4ª série, identificamos outro elemento que também obstaculizava o vínculo de Pedro com a escola: o desconhecimento da importância da aprendizagem escolar para a realização do sonho de ser médico:

Eu fui entender muito tempo depois que precisava estudar para fazer Medicina. Por incrível que pareça eu não tinha a mínima noção do que era passar em um vestibular para Medicina até o segundo grau. Eu estudava em um colégio público fraco, na periferia do interior, com instalações muito ruins, com professores despreparados, mas achava que era só chegar lá no vestibular e passar. Não tinha clareza que precisava estudar e aprender muito para isso (Pedro – Entrevista).

No entanto, é importante marcar que apesar de Pedro não manifestar interesse pela escola, a aprendizagem como configuração subjetiva movimentava o seu interesse pela aprendizagem em diferentes espaços. Além das vivências de aprendizagem com o

tio, identificamos mais três ações de Pedro que se constituíram como indicadores indiretos da sua busca pelo conhecimento: o acompanhamento contínuo do programa Telecurso, a inscrição voluntária numa Biblioteca Pública e a utilização do próprio dinheiro para matricular-se em uma boa escola particular no 1º ano do Ensino Médio.

Sobre o Telecurso elegemos o seguinte trecho para ilustrar a nossa construção: “engraçado que eu não me interessava na escola, mas me amarrava no Telecurso. Eu acordava mais cedo pra assistir aquele negócio. Tinha muitas curiosidades, uns olhares sobre as coisas, eu pensava sobre as coisas que assistia e escrevia demais sobre aquilo” (Pedro – Entrevista). Aos 10 anos de idade Pedro conheceu e começou a frequentar espontaneamente uma Biblioteca Municipal durante várias horas do seu dia. Ao descobrir que podia levar os livros para casa, convenceu a mãe para fazer a sua inscrição: “lembro que eu tive de insistir muito e pegar a minha mãe pela mão para ela fazer a minha ficha. Lembro que a única coisa que ela disse foi: se você tiver uma multa de atraso eu pego você e cancelo a sua ficha” (risadas!) (Pedro – Entrevista).

Percebemos que Pedro, diante do impasse entre a sua dificuldade de aproximação com a escola e a sua sede de aprender mobilizada pela configuração subjetiva da aprendizagem, converteu o Telecurso e a biblioteca em dois importantes espaços de aprendizagem. Ao ler na biblioteca e assistir aos programas, ele exercitava a sua capacidade de questionar, refletir, inventar e personalizar informações. Além disso, a análise das informações nos permitiu compreender que as aulas do Telecurso e as leituras na biblioteca favoreceram a constituição de novos sentidos subjetivos que fomentaram e solidificaram a aprendizagem como uma configuração subjetiva nuclear da subjetividade de Pedro. O fortalecimento de tal configuração, por sua vez, dinamizou mais ainda a sua vontade de aprender. Do nosso ponto de vista, essa organização subjetiva, juntamente com a sua condição de sujeito, mobilizou uma aproximação com a escola, visto que esta é considerada socialmente como o local por excelência onde a aprendizagem deve ocorrer:

Com 12 anos eu comecei a trabalhar em um clube e juntei uma graninha. Todas as férias minha família ia pra roça e eu não ia porque estava trabalhando e estava preocupado com o que eu ia fazer, pois na minha cidade só tinha curso técnico para Magistério e Contabilidade e eu não queria isso. Então, quando eu terminei o Ensino Fundamental, todo dinheiro que eu tinha eu usei para pagar as mensalidades de um colégio particular. Pedi para um tio meu ir comigo para fazer a minha matrícula, mas o meu dinheiro só deu para umas 5 mensalidades e minha família não pôde continuar a pagar. Então, eu só estudei lá um semestre, mas me dediquei tanto que fiquei em 6º lugar na colocação geral dos alunos do 1º ano do colégio. Eu gostei demais do colégio, me empenhei tanto, ainda lembro do meu primeiro 10 numa prova de Geografia. Comecei a tomar gosto pelo estudo. Eu estudava todos os dias, porque estava num colégio que dava condições de estudo, era um colégio que me exigia. Eu ia me desenvolver muito bem lá, mas como eu não tinha dinheiro tive de voltar a estudar em um

colégio público e desanimei total de novo, fiquei meio perdido, desiludi muito, mediocrisei mesmo a minha vida, deixei de lado o estudo de novo. Era uma vida sem nada... Lembro que quando chovia a gente tinha de abrir guarda-chuva na sala de aula (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar).

Em nossa compreensão, a escolha de Pedro para investir o dinheiro ganho com o próprio trabalho nas mensalidades escolares se constituiu como um forte indicador da importância que a aprendizagem ganhou na sua vida. A negação dos pais para ajudá-lo a pagar a escola acirrou ainda mais os conflitos de Pedro com a família e mobilizou a sua saída de casa. Pedro foi morar com um tio em outra cidade para concluir o Ensino Médio. No final desse ciclo, ao não ser aprovado para o vestibular em Medicina, ele voltou a investir esforços para resgatar a aprendizagem escolar. Diante da dificuldade financeira, ele precisou lançar mão novamente da sua condição de sujeito para conseguir estudar em um cursinho pré-vestibular: “eu decidi que não ia deixar de estudar de novo por causa de dinheiro. Então fui sozinho para falar com o diretor do cursinho para pedir desconto. Levei o contracheque da minha mãe como professora e o do meu pai com o que ele conseguia com o leite na roça” (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar). Pedro conseguiu descontos e até uma bolsa integral no último ano do cursinho. Esse e outros fatos se converteram em indicadores de que a autoconfiança, que estava na fonte do seu posicionamento como sujeito, foi um recurso subjetivo fundamental para que ele conseguisse vivenciar três anos de investimento em estudo e treze vestibulares até conseguir entrar para a Faculdade de Medicina.

Percebemos que a possibilidade de vivenciar a aprendizagem de uma forma tão intensa e prazerosa no cursinho promoveu um impacto na subjetividade de Pedro. A sua vida ganhou luz, pois ele encontrou um espaço significativo de realização pessoal: “esse momento do cursinho foi muito importante. Tanto que eu decidi mudar de nome. Me chamaram de Paulo a vida inteira, mas naquela época comecei a me denominar como Pedro porque era outro momento mesmo. Pra mim, a minha vida começou naquele momento. Eu deixei o Paulo para trás” (Pedro – Entrevista). No instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M) Pedro escolheu a época do cursinho como um dos momentos que ele gostaria de reviver na sua trajetória escolar, o que revela a importância desse momento da sua vida. Os relatos de Pedro sobre esse período de estudo foram carregados de emocionalidade. Ele demonstrou entusiasmo, vibração, alegria e encantamento ao lembrar as vivências de aprendizagem escolar dessa época:

Eu comecei a gostar muito mais de mim nessa época do cursinho. Era uma vida que eu gostava tanto. Eu gostava demais de acordar cedo e ir para o cursinho de ônibus. De manhã tinham as aulas que eram muito bem dadas. À tarde estudava com amigos. Estudava à noite, nos finais de semana e nas férias. Eu vivia aquilo intensamente. Eu fui criando uma paixão pelo estudo. Eu me dedicava exclusivamente àquilo. Lembro que tinha uma biblioteca com livros

muito bons que a gente podia pegar. Lembro dos livros de Geografia, Biologia, Química. Eu nunca tinha tido isso antes. Eu comecei a aprender com gosto, eu me amarrei tanto naquilo, era tão bom, eu me envolvi tanto, que a coisa ficou maior do que a meta de passar em Medicina. Eu ficava empolgado com tudo aquilo. Então eu vivi coisas que nunca tinha vivido na escola. Eu acho que eu só precisava começar (Pedro – Entrevista).

Compreendemos que o sentido subjetivo produzido sobre a importância da escola para alcançar o sonho de ser médico reconfigurou o sentido subjetivo da “escola coca-cola”, possibilitando a Pedro consolidar um interesse pela aprendizagem escolar até então descartado. No entanto, percebemos que a motivação para aprender na escola, que inicialmente se organizou em torno do seu objetivo de vida, ampliou-se na medida em que Pedro começou a vivenciar uma realização pessoal na aprendizagem escolar em função da emocionalidade gerada pelas ótimas condições oferecidas pelo cursinho (qualidade das aulas, biblioteca equipada, espaço de estudo adequado etc.). A intensidade das emoções expressas na produção simbólico-emocional de Pedro sobre esse período escolar da sua vida, nos permitiu entender que o seu engajamento com o espaço escolar mobilizou a constituição de novos sentidos subjetivos da aprendizagem escolar que começaram a integrar a sua configuração subjetiva da aprendizagem. A escola finalmente começou a se constituir como um espaço real de aprendizagem, pois os sentidos subjetivos da aprendizagem ali constituídos começaram a engendrar a vontade de aprender de Pedro e a sua implicação nesse processo. Geramos indicadores também de que os avanços e conquistas de Pedro na aprendizagem escolar tiveram implicações para a sua autovalorização ao favorecer o fortalecimento da sua autoconfiança.

Em casa, Pedro não tinha um espaço adequado para estudar, por isso precisou lançar mão novamente da sua condição de sujeito para enfrentar as condições adversas que dispunha para desenvolver seus estudos:

Estudava em um corredorzinho pequeno, cheio de entulho, coisas velhas. Era muito quente e quando chovia, como o teto era de alumínio, era aquele barulhão. Pintei uma parte da parede, coloquei uma lâmpada bem baixinho e nesse cantinho eu virava noites estudando. Lembro que desgastei o chão com a cadeira de tanto tempo que fiquei ali (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar)

No entanto, é importante marcar que nessa época de encontro com a aprendizagem escolar, a condição de sujeito de Pedro começou a se manifestar também no seu posicionamento como aluno. Antes, Pedro tinha uma atitude passiva na aprendizagem escolar. A sua criatividade estava sempre voltada para encontrar caminhos para fugir das obrigações escolares porque a aprendizagem solicitada naquele espaço era totalmente esvaziada de sentido subjetivo para ele. Segundo González Rey

(2003b) a condição de sujeito não se expressa de forma indiscriminada em todas as situações de vida do sujeito. É precisamente a produção de sentidos subjetivos que favorece a emergência dessa condição ativa, intencional e autodeterminada do indivíduo em determinado contexto. Ou seja, os processos de sentido subjetivo, as configurações subjetivas e o posicionamento como sujeito estão sempre imbricados.

Pedro começou a expressar a sua condição de sujeito na aprendizagem escolar precisamente pelo valor subjetivo que esse processo ganhou para ele. Nesse sentido, defendemos que ele começou a se posicionar como sujeito autor da própria aprendizagem ao movimentar-se com uma atitude pró-ativa nesse processo, abrindo espaço para a emergência da sua aprendizagem criativa. O posicionamento, como sujeito autor da própria aprendizagem, possibilitou a Pedro marcar o seu lugar como aluno, por meio da apropriação criativa dos conhecimentos e da expressão personalizada das suas ideias, expressando um alto nível de conscientização e reflexão sobre o que aprendia e vivenciava. Geramos indicadores de que a emocionalidade que animava os seus processos de aprendizagem escolar se constituíram como uma mola propulsora para que a sua autoria como aprendiz eclodisse naquele momento da sua trajetória escolar.

A entrada na Universidade de Brasília para a Faculdade de Medicina se constituiu como um importante marco na vida de Pedro, não apenas ao significar a realização de um sonho, mas também a confirmação da sua capacidade de superação. As emoções geradas em novas situações de aprendizagem como, por exemplo, a vivência no Hospital Universitário e a participação em duas pesquisas PIBIC, favoreceram a produção de novos sentidos subjetivos da aprendizagem que alimentaram a motivação de Pedro para continuar a investir nesse processo. Nesse novo contexto de aprendizagem Pedro pôde ampliar a sua expressão como aluno criativo, posicionando-se de maneira personalizada, questionadora, reflexiva, inventiva e autodeterminada no aprender em diferentes situações acadêmicas. Durante todo esse período e até hoje o tio Dedé mantém-se como uma importante configuração subjetiva para Pedro engendrando a sua capacidade reflexiva e questionadora, ampliando a sua vontade de seguir aprendendo.

▪ **O brincar como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Lembro de um tempo de menino na roça, brincando, criando a vida, testando tudo, cada gosto de fruta.”
(Redação: Os momentos mais significativos da minha vida)

O brincar sempre ocupou muito tempo na infância de Pedro. O espaço livre favorecido pela vivência na roça criava uma atmosfera convidativa para que ele brincasse intensamente. O contato direto com a natureza e a liberdade oferecida pelos pais criavam o cenário ideal para que Pedro desenvolvesse a sua imaginação criativa, pois as brincadeiras eram sempre acompanhadas pela invenção de histórias: “a gente brincava muito e a gente criava muita história. Tanto que eu desenhei uma casinha aqui no papel, porque nessa casinha, na nossa imaginação, morava uma onça. A gente sempre inventava essas histórias de onça e outras coisas mais” (Pedro – Construção da Linha de Vida Escolar).

Percebemos que a entrada de Pedro no mundo das histórias inventadas se convertia em um momento pleno de emoção que o transportava para outro lugar onde tudo era possível, pois ele podia viver intensamente tudo aquilo que a sua imaginação criativa permitia. Do nosso ponto de vista, esse exercício subjetivo de desprender-se do contexto, e embarcar na imaginação de histórias, favorecia a emergência de um entusiasmo e de uma alegria que proporcionavam a Pedro momentos de bem estar psicológico. Tal emocionalidade se constituía como uma fonte para a produção de sentidos subjetivos do brincar, conferindo a essa atividade um valor subjetivo que contribuía para que ela ocupasse um importante lugar no dia a dia de Pedro.

Outro elemento que identificamos como favorecedor do desenvolvimento da imaginação criativa de Pedro foi a necessidade da criação dos próprios brinquedos decorrente da limitação financeira de seus pais:

Eu brincava muito, mas não tinha brinquedos. O bilboquê foi o único brinquedo que me lembro de ter na infância, além de bola. A gente construía as pipas, os carrinhos. Lembro também que a gente construía uma fazenda com tudo: o curral com taboquinhas⁷, os animais, as estradinhas, o mata-burro. A gente pegava uma laranja ou outra fruta e espetava uns gravetos e fazia as vaquinhas. Os carrinhos a gente fazia com lobeira⁸. A gente cortava, fazia as rodas, fincava um pau, pegava uma forquilha e fazia um volante. Aí a gente inventava umas histórias de vender galinha, comprar vaca, buscar uma coisa emprestada, essas histórias que menino vai inventando (Pedro – Baú de Lembranças).

Percebemos que não era o brinquedo pronto e oferecido pelo outro que garantia o brincar de Pedro. Muito pelo contrário, o brincar se constituía pela aproximação criativa que ele fazia em relação aos objetos e elementos da natureza. Ou seja, o brincar se definia nessa postura ativa de criação que ele estabelecia com os elementos, convertendo-os em brinquedos para ele. Nessa perspectiva, estamos em sintonia com

⁷ Taboquinhas são pedaços pequenos de madeira.

⁸ Fruta característica da Região Centro-Oeste.

Vygotsky (2008, p. 8) quando ele afirma que no brincar “a criança aprende a agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos [...]”.

Teresa, mãe de Pedro, trouxe várias lembranças dos brinquedos construídos por Pedro e enfatizou o seu interesse em criar os próprios quebra-cabeças: “ele desenhava, depois fazia alguns riscos e recortava os pedaços para montar o desenho de novo, ele ficava muito tempo ali, entretido com isso” (Teresa – Entrevista). Vanda, irmã e companheira de Pedro em muitas brincadeiras, também trouxe muitos relatos sobre esses momentos: “nós brincávamos com nossos primos de trem fantasma. Um entrava no quarto e imaginava e preparava coisas para assustar os outros. O quarto ficava escuro e cada um entrava de uma vez. Lembro que sempre tinha mais medo na hora do Pedro preparar o quarto porque ele inventava as coisas mais assustadoras e mirabolantes” (Vanda – Entrevista).

Pedro relatou que em alguns momentos a tensão na família era tanta que não havia disposição para brincar. O cenário familiar o convocava de tal forma que ele não conseguia embarcar no seu mundo imaginário. No entanto, identificamos que em muitos momentos foi exatamente o brincar que “salvou” Pedro da dor e do sofrimento. Entendemos que a imaginação criativa se constituiu como um importante recurso subjetivo para Pedro ao representar uma “válvula de escape” saudável, na qual ele se refugiava do seu mundo de violência e medo. Assim sendo, em nossa perspectiva, a emocionalidade que acompanhava o brincar de Pedro favoreceu a constituição do sentido subjetivo do brincar como espaço prazeroso de criação onde ele não precisava ficar submetido ao contexto que o cercava.

A importância do brincar na organização subjetiva de Pedro contribuiu para que essa importante atividade não desaparecesse depois da infância e encontrasse novas formas de se manifestar. Depois dos 10 anos de idade, Pedro trocou os brinquedos e as histórias inventadas pelo teatro. Ele começou a integrar um grupo de teatro na escola e a participar ativamente das apresentações e da criação dos textos das peças junto ao seu melhor amigo da época, Henrique. Segundo Vygotsky (2009, p. 85) “nessa união entre criação literária e criação dramática [...] encontra-se uma das formas mais originais e férteis de criação nessa idade”. O teatro passou a ser o grande foco de interesse de Pedro, no qual ele investia todos seus esforços. Assim sendo, essa atividade se converteu em um importante espaço para que ele continuasse a desenvolver a sua imaginação criativa. No instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M) Pedro escolheu a vivência do teatro na escola como um dos momentos que ele gostaria de reviver na sua

trajetória escolar. Tal escolha, juntamente com a emocionalidade expressa nos relatos sobre as suas experiências no teatro, revelou o impacto subjetivo dessa atividade em sua vida.

A experiência de ajudar o amigo Henrique na construção dos textos teatrais favoreceu para que a escrita começasse a surgir como um importante espaço de expressão dos seus pensamentos e sentimentos. Aos poucos a escrita ganhou força e se estabeleceu como um recurso necessário à sua reflexão. No instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE I) chamou a nossa atenção a grande quantidade de cadernos de escrita pessoal de Pedro. Ele revelou a importância central que a escrita ganhou na sua vida ao se solidificar como um instrumento diário de expressão pessoal:

Gosto muito de escrever sobre meus sentimentos e não sobre assuntos do dia a dia. A escrita me liberta um pouco desses problemas do cotidiano, por isso às vezes fica uma escrita pesada, chega a ser depressiva, mas é uma faceta, ou talvez uma fuga porque o papel aceita tudo que eu coloco. As pessoas quando te ouvem já querem te julgar ou dar conselho. Então eu fui achando na escrita um espaço para pensar (Pedro – Baú de Lembranças).

A análise das informações nos permite afirmar que a escrita perdeu o seu caráter de simples atividade ou instrumento e se converteu em uma importante configuração subjetiva da sua personalidade. Percebemos que a escrita, além de favorecer a imaginação criativa na elaboração dos textos teatrais, favoreceu o desenvolvimento desse importante recurso em outras direções. Por exemplo, em um determinado momento, Pedro criou o próprio alfabeto:

Inventei o meu alfabeto, usava letras em grego e em japonês. Foi um exercício interessante, me interessei pelos alfabetos e vi que existem alfabetos com 200 letras outros tem 17. Eu inventei porque o que escrevia era muito pessoal, depois deixei pra lá isso, vi que não precisava guardar a minha escrita só pra mim (Pedro – Entrevista).

É importante marcar que, apesar da imaginação criativa ser um importante recurso da subjetividade de Pedro, ela não se manifestou nos seus processos de aprendizagem escolar até a época do cursinho. Na escola, Pedro aprendia de forma mecânica e repetitiva com o objetivo de atender minimamente as exigências do professor e avançar na sua trajetória escolar. O processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos nos permitiu compreender que quando a emocionalidade de Pedro começou a circular na aprendizagem escolar, favorecendo a constituição de sentidos subjetivos, ele pôde começar a se aproximar do conhecimento de uma forma diferenciada, dando lugar para que a sua imaginação criativa aflorasse na sua aprendizagem.

Compreendemos que a realização pessoal, juntamente com a emergência da condição de sujeito autor da aprendizagem, e a expressão da imaginação criativa abriram espaço para que a aprendizagem criativa de Pedro pudesse se manifestar. No cursinho e na Faculdade de Medicina, Pedro expressou uma aprendizagem personalizada favorecida por reflexões e elaborações altamente individualizadas. Tal aprendizagem era mobilizada por uma forte emocionalidade que gerava motivação e envolvimento, e dinamizava o investimento de esforços de Pedro na direção de novas aprendizagens. Percebemos que a imaginação criativa que teve a sua gênese no brincar, desenvolveu-se por meio de outras atividades como o teatro e a escrita e apresentou-se na aprendizagem escolar quando esta se constituiu como um processo pleno de sentido subjetivo.

▪ **A leitura com um ente próximo como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “A leitura faz parte da minha vida. Trouxe um livro do Gabriel Garcia Marques na viagem até aqui, mas não coloquei na mala, coloquei no meu lado no carro pra fazer companhia na viagem.” (Entrevista)

O processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos nos permitiu identificar a leitura como uma importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Pedro. A emocionalidade vinculada a essa atividade, e a intensa necessidade de incluí-la na sua vida hoje revelam que os sentidos subjetivos da leitura, gerados ao longo do desenvolvimento de Pedro, ganharam tal estabilidade que a leitura se converteu em uma importante configuração subjetiva que compõe atualmente a sua personalidade. Em todos os instrumentos a leitura apareceu de forma espontânea e sempre atrelada a sentidos subjetivos: “a aprendizagem da leitura foi a primeira coisa que coloquei na redação sobre os momentos mais significativos da minha vida. Foi a primeira coisa que me veio, pois foi um momento especial. Lembro de ficar tentando ler tudo, foi marcante” (Pedro – Entrevista).

Em nossa compreensão, essa atividade ganhou importância na organização subjetiva de Pedro ao reunir dois importantes requisitos que, de acordo com Gonzalez Rey (1989), são fundamentais para que uma atividade ou relação se converta em uma unidade subjetiva do desenvolvimento: a motivação e a individualização. Para explicar a motivação de Pedro pela leitura vamos apresentar dois elementos de análise que estão na base da nossa construção: o vínculo afetivo com o tio Dedé e a aprendizagem como configuração subjetiva. Apesar de Pedro não ter livros em casa e não ser incentivado

pelos pais à leitura, o convívio com o tio Dedé, “leitor apaixonado”, se constituiu como uma mola propulsora da motivação de Pedro para os livros:

O tio Dedé era muito culto e gostava muito de ler. Ele tinha uns almanaques com curiosidades que eu pegava pra ler. Eu renovei muito livro pra ele com a minha fichinha da biblioteca. Ele pedia para eu pegar os livros do Jorge Amado. Lembro que ele pediu para eu pegar “Terras do sem fim” e eu li. Livro grossão que eu me amarrei. As nossas conversas ao longo da vida foram sempre nesse tom, sabe, de leitura, de conversar sobre livros, sobre todos os assuntos. Eu achava ótimo, ficava muuuuuuito tempo lá com ele (Pedro – Entrevista).

Entendemos que nesse contexto favorecedor que aproximava a leitura e o afeto, ocorreu um processo de subjetivação orientado pela produção de sentidos subjetivos que marcaram a leitura para Pedro como uma atividade prazerosa e necessária para o seu bem-estar. Ao longo da pesquisa construímos outros indicadores que reforçaram a nossa construção. Por exemplo, no instrumento Fotos e Frases (APÊNDICE L) as duas fotos destacadas por Pedro incluíam o tio Dedé. Em uma delas, os dois aparecem juntos com alguns livros em volta. Pedro, visivelmente emocionado ao ver a foto, verbalizou: “essa é foto que eu mais gosto. Estou eu e ele, os dois de óculos, vendo uns livros juntos, a tarde toda. Foi quando passei no vestibular. Estava aquele tanto de gente, de movimento e nós sentamos e ficamos a tarde inteira ali em função daqueles livros” (Pedro – Fotos e Frases).

Do nosso ponto de vista, além do vínculo com o tio Dedé, outro fator preponderante para a motivação de Pedro para a leitura foi o conflito entre a sua necessidade de aprender, e a dificuldade de fazer esse processo acontecer dentro da escola. Esse desencontro mobilizou o investimento de esforços de Pedro no sentido de encontrar outros espaços que possibilitassem a ele dar vazão a sua curiosidade e ao seu interesse em aprender coisas novas. Ou seja, a aprendizagem como configuração subjetiva movimentou a sua condição de sujeito, levando-o a uma aproximação espontânea e autônoma com a Biblioteca Municipal aos 10 anos de idade. No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE E) Pedro escolheu um pequeno baú de tesouro para representar essa biblioteca. Esse fato, juntamente com a emocionalidade revelada ao se referir a esse espaço, se constituiu como indicador do valor subjetivo que essa biblioteca e a leitura ganharam na organização subjetiva de Pedro.

Outro elemento fundamental que identificamos para que a leitura tenha se convertido em uma unidade subjetiva do desenvolvimento de Pedro foi a individualização. Segundo González Rey (1989, p. 90), a individualização pressupõe que o indivíduo expresse iniciativa e criatividade no desempenho da atividade “através de formas e

expressões pessoais irrepetíveis que tenham um profundo sentido pessoal para ele”. Compreendemos que o movimento autônomo de Pedro na busca pela leitura favorecia uma aproximação personalizada com os livros, na qual ele direcionava as suas escolhas e atitudes frente ao livro. Ou seja, era ele quem decidia o que ia ler e como ia ler. Tal movimento dinamizava a sua capacidade reflexiva e questionadora, e favorecia a realização pessoal, pois a leitura não estava a serviço do reconhecimento do outro, mas da sua própria necessidade de aprender e vivenciar o prazer no contato com os livros. Em nossa compreensão esse vínculo diferenciado que Pedro estabelecia com os livros favorecia também o desenvolvimento da sua imaginação criativa pela mobilização de imagens e ideias por meio da leitura. A entrada no cursinho gerou novos elementos simbólico-emocionais que engendraram ainda mais o seu interesse pela leitura:

Lembro que tinha uma biblioteca no cursinho com muitos livros. Ficava com raiva dos alunos que não precisavam e pegavam os melhores livros, então chegava mais cedo para pegar os livros mais disputados. Eu lia muito no ônibus porque para chegar e voltar do cursinho era muito demorado. Teve ano que eu li 17 livros, li muitos clássicos. Eu me encantei demais, fugia até dos amigos, pra não conversar e poder terminar a leitura (Pedro – Entrevista).

Na época do cursinho Pedro ampliou o seu campo de interesses na literatura. Foi nessa época que ele se encantou com a poesia e com os grandes pensadores da filosofia. No instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE I) Pedro revelou entusiasmo ao se referir a um livro que trouxe para o nosso encontro de pesquisa: “guardei esse livro que eu adorava porque ele contextualizava a literatura. Hoje eu gosto muito de Arnaldo Antunes, de poesia contemporânea, por causa desse livro, pois o autor era muito fã dele e do Ferreira Goulart. Esse livro estava sempre comigo. Eu escrevia muito nele também” (Pedro – Entrevista). A lógica configuracional que orientou a análise das informações nos permitiu compreender que a leitura se mantém atualmente como uma importante configuração subjetiva, dinamizando não apenas os processos de aprendizagem de Pedro, como também o seu interesse pela vida.

4.2 ESTUDO DE CASO DE ANITA

4.2.1 Principais informações da participante: “Acredito que tive uma vida bastante significativa. Só sou o que sou porque vivi histórias com muitos significados.” (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida)

Anita tem 30 anos e é filha de uma professora universitária e de um empresário. Nasceu numa capital da região sudeste onde viveu com os pais e três irmãos mais velhos em condições muito humildes. Naquela época, a mãe como professora primária municipal e o pai como torneiro mecânico lutavam para oferecer o básico aos quatro filhos. Os pais de Anita conheceram-se na militância política no período da ditadura militar e casaram-se nessa época. O pai precisou viver clandestinamente durante muitos anos, mas manteve-se atrelado à política. O nome de Anita foi escolhido pelos pais em homenagem a uma mulher politizada, militante e guerreira.

Com 4 anos de idade Anita entrou na escola onde sua mãe lecionava. Quando ela tinha 5 anos seus pais se separaram. Tal fato acentuou mais ainda as dificuldades da família e obrigou a mãe a trabalhar três turnos. Anos depois, o pai implantou uma empresa com sucesso e grande ganho financeiro. Nessa época, ele mudou-se para Brasília e trouxe os quatro filhos para morar com ele em uma casa na região nobre da cidade com vários empregados e mordomias. Anita sempre estudou em escolas públicas até mudar-se para Brasília. Na capital estudou nas melhores escolas particulares, fez cursos de inglês e francês. Aos 15 anos foi morar no exterior para realizar um intercâmbio que durou um ano. Ao retornar, devido a dificuldades financeiras que o pai enfrentava na época e que o levariam a uma futura falência, ela optou por começar a trabalhar numa escola como auxiliar.

Quando terminou o Ensino Médio, prestou vestibular para Administração. Cursos dois anos e percebeu que não se identificava com o curso. Anita estava encantada com a sua experiência na escola e optou por fazer Pedagogia. Ela começou a trabalhar dois turnos e estudava à noite. Com 19 anos, devido a um conjunto de desentendimentos com o pai, Anita saiu de casa e foi morar sozinha. Logo após a formatura em Pedagogia, ela fez uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Ao concluir, iniciou mais um curso universitário em outra área das Ciências Humanas em que teve uma vivência acadêmica intensa, na qual expressava uma postura ativa e criativa como aluna. Anita casou-se em 2003 e teve dois filhos: um menino, hoje com 5 anos, e uma menina com 3 anos. Atualmente é professora de uma turma do Ensino Fundamental numa escola particular e faz um curso de MBA⁹.

⁹ MBA é a sigla, em inglês, para Master in Business Administration, ou, em Português, Mestre em Administração de Negócios.

4.2.2 Instrumentos utilizados

Apresentamos a seguir um quadro que condensa as informações sobre os instrumentos utilizados.

Instrumentos do caso Anita		
Instrumento	Data	Duração
Entrevista inicial com Anita	28/10/2009	1h
Redação "Os momentos mais significativos da minha vida"	11/11/2009	1h e 10 min.
Entrevista com Anita – 2º Momento	18/11/2009	1h e 30 min.
Instrumento Baú de lembranças com Anita	25/11/2009	1h e 20 min.
Entrevista com Anita – 3º Momento	09/12/2009	50 min.
Entrevista com Joana, mãe de Anita	18/12/2009	1h e 40 min.
Redação "Aprendizagem na minha vida"	20/01/2010	40 min.
Entrevista com Anita – 4º Momento	27/01/2010	50 min.
Entrevista com Paulo, irmão de Anita	05/02/2010	1h e 15 min.
Instrumento Construção da Linha de Vida Escolar com Anita	10/02/2010	1h e 40 min.
Entrevista com Anita – 5º Momento	24/02/2010	1h e 10 min.
Instrumento Fotos e Frases	10/03/2010	1h e 05 min.
Entrevista com Joana, mãe de Anita – 2º Momento	24/03/2010	1h e 20 min.
Entrevista com Anita – 6º Momento	07/04/2010	1h
Entrevista com Carla, amiga de Anita	08/04/2010	50 min.
Instrumento Túnel do tempo com Anita	14/04/2010	55 min.
Entrevista Final com Anita – 7º Momento	28/04/2010	40 min.
<p>Documentos que fizeram parte da Análise Documental</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos diversas ▪ Poesia do pai escrita no dia do nascimento de Anita ▪ Poesias da mãe para Anita ▪ Cartas da mãe para Anita ▪ Cartas de Anita para a mãe ▪ Cartas de Anita para o pai 		

- Telegrama do pai de Anita
- Livro escrito pela mãe de Anita
- Livro que reúne poemas e textos dos alunos da mãe de Anita quando ela lecionava na época da ditadura
- Materiais de Anita como professora
- Convite da festa de 15 anos
- Letras de música de autoria de Anita
- Textos reflexivos de Anita
- Revista da escola americana do intercâmbio na qual Anita aparece numa reportagem
- Convite da formatura de Pedagogia
- Agenda pessoal da época da adolescência com pensamentos, cartas, bilhetes e fotos
- Blog de Anita

4.2.3 Desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Anita

▪ **A relação com a mãe-professora como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Um dia, minha mãe nos colocou asas e disse: o mundo é de vocês e eu preciso ensiná-los a voar!” (Carta de Anita para a mãe)

A análise das informações nos possibilitou identificar que a relação com a mãe se constituiu como uma importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Anita, pois mobilizou a constituição de um conjunto de sentidos subjetivos e estimulou novas configurações e recursos subjetivos. A figura materna emergiu nos instrumentos com forte significação e emocionalidade, sinalizando que a mãe, como configuração subjetiva, se perpetua como unidade subjetiva do desenvolvimento até hoje, mantendo um papel significativo na vida de Anita.

Construímos quatro dimensões centrais que caracterizavam a relação de Anita com a mãe: **a dimensão dionisíaca, a dimensão da autonomia, a dimensão da abertura e a dimensão criativa.** Cada uma dessas dimensões condensa um conjunto de desdobramentos simbólico-emocionais que sintetizaram e organizaram tanto a constituição de configurações subjetivas, como também a condição de sujeito de Anita.

Geramos indicadores de que a **dimensão dionisíaca** da relação de Anita com a mãe está relacionada a dois elementos centrais: a capacidade de enfrentamento e a capacidade de superação. Joana, mãe de Anita, é a primeira filha de um casal de nordestinos de 12 filhos, de origem muito humilde. Os fatos relatados dessa época da

sua vida revelam que não havia muito espaço para a afetividade e para a consideração do individual. No entanto, a marca mais forte que Joana traz da sua família de origem é a desvalorização da mulher e a imagem de uma mãe que se vitimava e se subjugava ao marido. Joana casou e teve quatro filhos muito jovem e em um espaço de tempo muito curto: em 3 anos e meio os quatro já haviam nascido. Foi abandonada pelo marido quando Anita tinha 5 anos e ficou com os quatro filhos numa situação financeira muito precária, morando em um lugar perigoso, onde presenciou cenas assustadoras como um tiroteio na frente da casa.

Delineamos esse contexto de vida para revelar o posicionamento da mãe de Anita frente ao sofrimento de uma vida marcada por um conjunto de dificuldades. A análise das informações nos permite afirmar que Joana gerou espaços próprios de subjetivação que lhe favoreceram não repetir a própria história inicial e encontrar caminhos diferentes dos da sua mãe para enfrentar os infortúnios que a vida lhe apresentava. Essa é uma das características que definem a condição de sujeito que está relacionada à “capacidade de produção de novos sentidos subjetivos que permitam alternativas perante as experiências vividas” (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 184). Joana marca a sua condição de sujeito ao não ficar refém das situações vividas, e ao negar carregar os rótulos de mulher submissa e subjugada constituídos na subjetividade social da sua família de origem:

A submissão é uma marca da minha mãe e eu quis fazer o contrário. Isso me ajudou a desenvolver o lado dionisíaco de sobreviver das cinzas e ver que isso funciona, que mobiliza, que empurra pra frente, entendeu? [...] Não adianta ficar lastimando, rir é melhor. Eu tenho um ímpeto de força para a alegria (Joana - Entrevista).

Compreendemos que o sentido subjetivo da condição de ser mulher estava atrelado ao profundo desejo de Joana de ser mãe de uma menina. Esse panorama subjetivo favoreceu para que a chegada de Anita, depois de 3 filhos homens, fosse vivenciada com muita emoção e expectativa. Percebemos em alguns instrumentos que Anita subjetivou positivamente a recepção dos pais no momento da sua chegada ao mundo. Ela revelou grande emoção ao se referir sobre esse momento da sua vida, pois sente que foi muito desejada e querida. Identificamos sentidos subjetivos de aceitação, reconhecimento e acolhimento que constituem hoje a sua autovalorização como configuração subjetiva.

A escolha do nome de Anita pelos pais não foi feita por acaso, e definiu um dos marcos centrais do cenário emocional no qual se desenrolou seu desenvolvimento. O trecho de uma entrevista com a mãe de Anita, e uma estrofe de uma poesia escrita pelo

pai no dia do seu nascimento, nos permitiram gerar indicadores que orientaram a nossa construção:

Escolhi esse nome porque Anita foi uma mulher guerreira, uma militante russa que conseguiu um espaço dentro dos quadros revolucionários, que era um espaço muito machista; fora isso ela sempre foi questionadora do próprio marxismo, dessa questão do Marx nunca entrever nenhuma discussão da afetividade, e ela, naquele tempo, já questionava tudo isso, já tinha essa perspectiva. Ela foi uma mulher de batalha, questionava as relações dentro de um movimento que desconhecia o individual, onde a proposta era coletivo, coletivo, coletivo, e o individual era massacrado. Por isso escolhemos esse nome para ela (Joana – Entrevista).

Minha amazona
Minha D'artagnan
Não tem rima pra minha alegria
Euforia?

(Estrofe de uma poesia escrita pelo pai de Anita no dia do seu nascimento)

Do nosso ponto de vista, a escolha do nome marca um conjunto de expectativas dos pais em relação a Anita. Percebemos como tais expectativas se mantiveram ao longo do desenvolvimento, e definiram um conjunto de ações dos pais que dinamizaram o desenvolvimento da condição de sujeito de Anita ao mobilizar a sua autodeterminação para lidar com obstáculos e limitações.

A **dimensão dionisíaca** da relação da mãe com Anita revela que os posicionamentos assumidos como mãe não eram casuais, mas estavam orientados pelas configurações da sua subjetividade individual. As condições de vida que Joana podia oferecer para Anita e os irmãos implicavam em muitas limitações. No entanto, um conjunto de informações analisadas nos permite afirmar que ela nunca vitimou as crianças ou si a própria por essa situação desfavorável em que viviam: “esses dias eu ouvi Anita falando para o meu neto: “a vida é assim, não é tudo do jeito que a gente quer” e lembrei que eu falava muito essa frase pra eles [...] Anita nunca foi choraminguenta”. A postura de Joana diante dos obstáculos deixou uma marca de força e coragem em Anita que ela expressou em um conjunto de instrumentos. Elegemos o seguinte trecho da redação para ilustrar como a mãe aparece configurada subjetivamente em Anita: “Joana é minha mãe. Mulher maravilhosa, guerreira, batalhadora e corajosa. Mulher que me orgulho pela pessoa que é e, acima de tudo, por tê-la como mãe e amiga” (Anita – Redação: Os momentos mais significativos da minha vida)

O fato de Anita iniciar a redação sobre os momentos mais significativos da sua vida, referindo-se à mãe e retratando a importância desta na sua vida e de referir-se a ela com frequência na entrevista, são indicadores do importante papel desempenhado pela mãe no seu desenvolvimento. É interessante notar que dos quatro adjetivos que Anita

usa para definir a mãe na redação, três estão diretamente ligados a autodeterminação: guerreira, batalhadora e corajosa. Ou seja, a pessoa mais significativa e presente no seu desenvolvimento representou um modelo de força e determinação. Em nossa compreensão, Joana se constituiu como modelo de vida para Anita em função do espaço simbólico-emocional que o seu exemplo conseguiu gerar na filha.

A confiança na capacidade de enfrentamento das adversidades é uma das qualidades destacadas por González Rey (2003b, 2000a) para definir a condição de sujeito. Anita revela essa condição ao não utilizar a sua história como refúgio ou escudo de desculpa para o medo e para a paralisação. Ela avança e revela capacidade de superação, mesmo diante das situações mais dolorosas como a separação da mãe na época em que precisou ir morar com o pai. Nesse episódio a mãe de Anita acreditou na capacidade de superação dos filhos, mesmo tendo consciência das dificuldades que eles enfrentariam diante de um pai que revelava uma “instabilidade emocional”. Ao se referir sobre esse momento marcante da sua vida, Joana emociona-se fortemente, fica com os olhos marejados e, em alguns momentos, precisa de um tempo para recompor-se. Na “tentativa de equacionar a dor” (Joana – Entrevista), ela escreveu um livro na época da separação dos filhos. Identificamos um conjunto de sentidos subjetivos dessa vivência de separação que marcam a produção simbólico-emocional de Joana. Apresentamos a seguir um dos trechos da entrevista que nos deu subsídios para compreender como a mãe de Anita se organizou subjetivamente diante da separação:

No primeiro capítulo você vai me ver lá. Eu botei a figura de um indiozinho que simbolizava meus quatro filhos. Eu fiz assim uma metáfora. O indiozinho viveu um rito de passagem de criança para adolescente e pra isso ele precisou lutar com determinadas coisas. Ele sai da mãe muito carinhosamente. A mãe consegue perceber que ele quer ir embora, que ele quer conhecer outros lugares. Aí a mãe bota vários chás pra ele. Se tiver dor disso toma esse chá, se tiver dor daquilo toma esse outro. E os personagens que ele vai encontrando são sentimentos. Ele encontra com o medo que era um gigante. Aí ele procura o chá de coragem, mas lembra que a mãe disse que não existe chá pra algumas coisas, você tem de procurar dentro de você. Aí ele busca dentro dele e começa fingir que tá com raiva do medo e começa a dizer: você sabe com quem você tá falando? Ai o medo começa a diminuir de tamanho. Ele diz: eu sou filho da índia Corajuna e neto da índia Coragem. O medo vai ficando pequenininho. Ele tranca o medo num vidrinho, porque lembra também que a mãe falou que o medo não pode desaparecer de uma vez senão a coragem vai embora também. Aí ele leva o medo com ele. Depois ele vai encontrando outros sentimentos... (Joana – Entrevista).

A análise das informações sobre a postura da mãe de Anita na separação e na convivência à distância com os filhos corrobora com a consideração de González Rey (2004a) de que os sentidos subjetivos estão na base do posicionamento como sujeito. Apesar do grande sofrimento: “até hoje quando ouço aquela música “pedaço de mim,

metade arrancada de mim” eu choro porque marcou mesmo, foi como se arrancasse um pedaço” (Joana – Entrevista), Joana não vitimou os filhos nem a si mesma. Ela não ficou aprisionada na própria dor, mas entrelaçou essa emocionalidade a reflexões que lhe permitiram significar as próprias vivências e seguir avançando: “eu consegui botar minha dor..., tratar a minha dor numa outra esfera” (Joana – Entrevista). Ela retomou os estudos, fez Graduação, Mestrado e Doutorado e hoje é Professora Universitária.

Observamos em distintos instrumentos como Anita reconhece simultaneamente a dor da mãe e a sua capacidade de superação. Em uma carta, Anita escreve: “um dia, minha mãe nos colocou asas e disse: o mundo é de vocês e eu preciso ensiná-los a voar! E seus quatro filhos foram embora morar com o pai [...] Tenho consciência da dor que deve ter sentido no dia em que a casa ficou vazia.” Segundo González Rey (2004a, p. 20) “o outro é significativo para o desenvolvimento ao converter-se em uma fonte de produção de sentido”. Em consonância com o autor, identificamos que a simples presença do outro não garante um impacto subjetivo. Muito pelo contrário, percebemos que Joana ganhou importância para o desenvolvimento subjetivo da filha na medida em que foi capaz de gerar um entrelaçamento de emoções e processos simbólicos que mobilizaram Anita subjetivamente.

A análise das informações de um conjunto de instrumentos nos permitiu compreender como, em distintas situações, a relação com a mãe gerou uma emocionalidade tal em Anita, possibilitando a constituição de sentidos subjetivos de autodeterminação, autonomia e independência que constituíram a sua autovalorização como configuração subjetiva, e a mobilizaram no sentido de posicionar-se como sujeito no seu próprio desenvolvimento. Essa construção nos permitiu compreender que a **dimensão dionisíaca** e a **dimensão da autonomia** da relação da mãe com Anita estavam intrinsecamente relacionadas. Ou seja, a capacidade de enfrentamento mobilizava um movimento autônomo por parte de Anita.

A situação de pobreza inicial e a necessidade de trabalho intenso não permitiam uma presença constante da mãe de Anita. Assim sendo: “algumas coisas eram responsabilidades deles. A gente dividia tarefas e eles tinham de se virar” (Joana – Entrevista). Tal fato desencadeava várias situações nas quais Anita tinha de se movimentar no sentido de tomar posições, agir e encontrar caminhos próprios para enfrentar desafios, como pegar ônibus sozinha ou preparar a própria refeição, tendo apenas 7 anos de idade. Geramos indicadores de que tais vivências colocavam em cheque a autonomia e implicavam a independência de Anita. Segundo González Rey (2003b, 2004a, 2007a) não nascemos sujeitos, mas desenvolvemos esta condição ao

longo da vida diante das tensões e contradições que conduzem a posicionamentos intencionais. Percebemos como Joana não buscava anular para Anita as tensões da vida que enfrentavam, mas a mobilizava no sentido de desenvolver recursos para lidar com as condições de vida que tinham. Vale destacar que apesar de Anita ser menina, a mãe não a colocava no lugar daquela que deveria cuidar da casa: “eu não queria minha filha submetida aos garotos. Quando juntava a bagunça dizia: vamos fazer um mutirão: fulano lava a louça, o outro faz as camas, todos tinham tarefas” (Joana – Entrevista). Em uma poesia escrita para Anita, Joana expressa alguns elementos simbólico-emocionais que estavam na base do seu posicionamento como mãe:

Minha querida
Perdoa se não soube satisfazer teus desejos um a um
mas acho que te ensinei a voar
e amar a liberdade
este bem nem todo mundo teve a sorte de herdar
(Estrofe de uma poesia de Joana)

Identificamos mais três elementos que também caracterizavam a **dimensão da autonomia** da relação da mãe com Anita: a promoção do autocuidado, o incentivo ao enfrentamento dos irmãos, e a condução da tarefa de casa. Evidenciamos que em um conjunto de situações Joana retirava Anita do papel de coadjuvante, e a colocava no papel principal, convidando-a a assumir a responsabilidade de se cuidar, de se defender e de pensar. É interessante notar como Joana invertia os papéis e promovia uma posição ativa com o objetivo de gerar em Anita um compromisso com ela própria. Elegemos um dos trechos da entrevista que nos permitiu construir importantes indicadores sobre esse ponto de análise:

Quando a gente saía eu dizia: vocês são quatro, eu sou uma, então são vocês que não podem me perder de vista! [...] o raciocínio era matemático, mas ao mesmo tempo era uma forma de dividir responsabilidade. Então eles diziam: mamãe você está indo longe. Em vez de correr atrás deles, eles é que corriam atrás de mim (risadas!). Eu não achava eles retardados, como se eles não pudessem se cuidar (Joana – Entrevista).

Outro importante movimento da mãe estava atrelado à promoção de um espaço significativo de relação entre Anita e os irmãos. Apesar de Anita ser a irmã menor, ela não a protegia ou a colocava em um lugar privilegiado. Muito pelo contrário, a mãe favorecia um enfrentamento saudável entre Anita e os irmãos que a movimentava no sentido de alcançar um lugar na convivência fraterna: “entre a gente ela tinha de rebolar para aparecer, pra ter um espaço. Ela tinha de lutar pra assistir os programas que gostava, para fazer as brincadeiras que queria” (Paulo, irmão de Anita – Entrevista). Sem sombra de dúvida, acreditamos que esse posicionamento da mãe de Anita favoreceu

para que a relação com os irmãos se constituísse como um importante cenário para o desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos de Anita como a audácia e a autodeterminação. Dentre muitos exemplos elegemos uma parte da entrevista que nos conduziu nessa lógica configuracional:

Esses dias a Aninha (filha da Anita) tava implicando e o marido da Anita, perguntou pra mim: Joana, Anita era assim encrinqueira quando era pequena? (risadas!) E eu disse: ela era, sabe? Mas eu te confesso que eu sou responsável, porque ela encrocava com os irmãos e eu fingia que não via, deixava ela se virar, depois que o pau tava quebrando muito é que eu tirava ela. Eu sempre achei que ela tinha de desenvolver, tinha de ser guerreira mesmo, porque ela era a última de 3 homens, então eu raciocinava que ela tinha de encontrar o lugar dela. Eu achava lindo ela reagindo, enfrentando os irmãos. Ela, menina, menor que eles, e mandava neles. (Joana – Entrevista)

Elegemos também outro importante elemento atrelado à dimensão da autonomia que configurava a relação da mãe com Anita: o posicionamento diante das tarefas de casa. Ao chegar à noite em casa, Joana olhava os cadernos de Anita e marcava os pontos onde ela precisava revisar. Ela nunca mostrava o erro diretamente, o que obrigava Anita a pensar sobre o que havia feito. Com tal atitude, a mãe de Anita não apenas solicitava dela um posicionamento ativo na aprendizagem, como também revelava confiança na sua capacidade de pensar e aprender de forma autônoma. Percebemos como a ação intencional da mãe possibilitou a Anita a produção de sentidos subjetivos que integram hoje a sua configuração subjetiva da aprendizagem e, mais especificamente, a sua relação com o erro: “minha mãe não mostrava o erro, mas os pontos onde eu tinha de revisar e hoje eu faço o mesmo com o meu filho. O erro não é um obstáculo, pelo contrário, ele gera movimento. Você erra e vai atrás para acertar, para poder ir em frente” (Anita – Entrevista). Constatamos, com efeito, que a atitude da mãe em relação à aprendizagem de Anita foi um dos fatores que mobilizaram o posicionamento de Anita como sujeito autor da própria aprendizagem.

A **dimensão da abertura** condensa dois importantes posicionamentos de Joana como mãe que favoreceram para que Anita vivenciasse um conjunto de experiências que marcaram a sua infância e definiram um contexto favorável para a ampliação da sua curiosidade, e para o desenvolvimento da aprendizagem como uma importante configuração subjetiva. O primeiro posicionamento marca a disposição de Joana para mostrar o mundo aos filhos: “eu não ficava presa com eles em casa. Eu tinha a maior preocupação porque via que os meus alunos não conheciam nada, o mundo deles era só aquela realidade triste. E eu dizia: os meus filhos vão conhecer outras coisas. E aí eles pegaram essa coisa minha de viajar, de sair” (Joana – Entrevista). Percebemos que mesmo tendo de lidar com alguns desafios como a frustração dos filhos por não ter

acesso às coisas que encontravam pelo caminho (por exemplo, passear no bondinho, comprar algodão doce, etc.) ela não desistia dos passeios:

Eu não tinha dinheiro para comprar pipoca, pirulito, essas coisas que vendem na rua, então levava um saquinho de leite e um frango na bolsa porque assim eles ficavam alimentados. Mas na hora de voltar era fogo! Às vezes eu carregava Anita de um lado e o Joaquim do outro porque eles tinham a diferença de um ano e eles queriam colo junto. Eu fiquei musculosa na marra (risadas!) (Joana – Entrevista).

Percebemos que Anita configurou subjetivamente esse posicionamento da mãe ao produzir sentidos subjetivos que se organizaram em dois eixos principais. O primeiro relacionado à força da mãe para enfrentar as dificuldades e manter a disposição para levá-los para conhecer o mundo. Ela reconhece que a mãe, mesmo sem dinheiro, sem carro, morando longe de tudo e com quatro filhos para carregar, não abria mão de mostrar a vida para eles. Para Anita, tais passeios sempre se convertiam em momentos de aprendizagem para todos, pois havia uma disposição da mãe para fazê-los olhar e pensar sobre as coisas que viam.

O segundo eixo de sentidos subjetivos está exatamente atrelado a esses momentos de aprendizagem. Constatamos, de fato, que uma diversidade de vivências significativas promovidas pela mãe gerou a constituição de um conjunto de sentidos subjetivos da aprendizagem que favoreceu para que esse processo fosse ganhando lugar na organização subjetiva de Anita. A análise das informações nos conduziu a compreensão de que a aprendizagem foi configurada por Anita em um sentido mais amplo que não se limitava à dimensão escolar, mas dizia respeito à apropriação da experiência de vida, e a abertura para conhecer e pensar sobre o mundo a sua volta. Percebemos como tal configuração subjetiva da aprendizagem dinamizava a sua curiosidade e a impulsionava a buscar a aprendizagem em diferentes direções.

Compreendemos que a emocionalidade vivenciada nos passeios com a mãe e os irmãos foi um elemento nuclear para Anita. Ela referiu-se a esses momentos com alegria e manifestou muita emoção ao relembra-los nas entrevistas. Percebemos que mais importante do que as atividades, Joana proporcionava momentos memoráveis marcados por um clima de muita harmonia: “Às vezes a gente sentava no banco de trás do ônibus porque cabiam os cinco juntos e nos íamos cantando, e cantava uma música e cantava outra e o povo todo ria, olhava e perguntava: é tudo seu? E eu achava maravilhoso aqueles meus filhos todos cantores” (Joana – Entrevista).

As ideias contidas no parágrafo anterior revelam como os novos indicadores que fomos construindo foram confirmando que a relevância das relações nunca está definida *a priori*, mas está intrinsecamente relacionada com a produção subjetiva que os sujeitos,

pela via da emocionalidade, são capazes de fazer. Essa constatação reforça a afirmação de González Rey (2004a, p. 7-8) de que “o outro não existe como acidente comportamental, o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico da criança [...]”.

O segundo posicionamento de Joana relacionado à dimensão da abertura da sua relação com Anita diz respeito ao espaço de comunicação que ela favorecia: “eu sempre conversava muito com eles sobre todos os assuntos, porque vivíamos num lugar onde tudo podia acontecer” (Joana – Entrevista). Anita reconhece esse espaço de abertura em distintos instrumentos como em uma carta que escreveu para mãe: “minha mãe sempre esteve ali, ensinado o certo e o errado num lugar aonde estava quase tudo errado.” O espaço comunicativo propiciado por Joana também mobilizava o interesse por assuntos diversos. Ela favorecia momentos de troca que chamava de “hora da novidade” no qual todos podiam compartilhar seus interesses:

A gente tinha a nossa hora da novidade e a gente conversava muito os cinco. Cada um tinha um interesse diferente e eu partilhava muito esses interesses de um para o outro. Por exemplo, o Paulo era apaixonado por Geografia. Com cinco anos ele sabia todos os países, todas as capitais. Então eu arrumava livros, atlas. O Caio era maquinário, ele fazia invenção. Ai eu pegava algum cacareco de livro de inventor. Anita eram as histórias mirabolantes de princesa, disso e daquilo. O Joaquim era o mais poético, o mais sensível. Ele gostava do “Isto ou aquilo” da Cecília Meireles. Então na nossa roda eu tentava atender o interesse deles. Um duas vezes por semana a gente sentava pra fazer essa brincadeira. Então, Anita vivenciou muito esse universo meio misturado de nós cinco, sabe? (Joana – Entrevista).

González Rey (1995) reconhece a comunicação como uma importante força motriz do desenvolvimento da personalidade e da condição de sujeito. A análise de um conjunto de informações nos permitiu compreender que Joana, ao favorecer a abertura para a pergunta e a disposição para o diálogo, possibilitava a Anita subjetivar o que vivenciava, pois as experiências eram transmitidas de uma forma que tivesse um sentido para ela. Segundo González Rey (1995), um espaço comunicativo assim constituído favorece a personalização das informações e mobiliza mudanças no sujeito pela colocação de questionamentos e a mobilização de esforços intencionais. Identificamos sentidos subjetivos da dúvida, da pergunta, e do não-saber que compõem a aprendizagem como configuração subjetiva de Anita, e estão na base do seu posicionamento como sujeito autor da própria aprendizagem:

Lembro de uma professora que me odiava, porque eu perguntava demais, mas eu não tinha vergonha, eu queria aprender [...] Eu gosto de dar o meu ponto de vista, não sou calada em sala de aula [...] Eu não dou conta de ouvir, não

entender e ficar quieta. Sempre fui assim. A dúvida me incomoda, então eu me movimento (Anita – Entrevista).

Percebemos, com efeito, que Anita não se intimidava na sala de aula. Desde cedo ela começou a exercitar a sua capacidade de questionar, confrontar e manifestar um movimento próprio para lidar com as suas interrogações. Identificamos um conjunto de vivências que revelaram uma multiplicidade de representações e emoções envolvidas na configuração subjetiva da aprendizagem que mobilizavam a sua condição de sujeito na aprendizagem. Percebemos como a curiosidade pelo mundo, a pergunta constante, e o interesse em aprender coisas novas, que muitas vezes se perde ao longo do desenvolvimento, se mantiveram muito presentes em Anita. A análise das informações nos permitiu localizar a dimensão da abertura da mãe, e os sentidos subjetivos constituídos por Anita nesse espaço comunicativo, como uma das partes da raiz que nutriu a constituição da sua aprendizagem criativa.

A **dimensão da criatividade** da relação de Anita com a mãe não diz respeito exclusivamente ao posicionamento de Joana como mãe, mas está atrelada, também, ao modelo profissional que ela representou para a filha. Quando Anita ainda morava com Joana, ela era professora municipal e Anita acompanhava de perto o seu trabalho, pois estava sempre com a mãe no turno em que não estava na escola. Joana foi premiada diversas vezes por seus trabalhos criativos em sala de aula, e por um conjunto de experiências bem sucedidas que desenvolveu. Alguns desses trabalhos foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação da sua cidade. Joana conta que dava aula para crianças consideradas incapazes de aprender, mas que com a sua oficina de poesias conseguiam se alfabetizar.

No entanto, em nossa compreensão, mais do que favorecer um modelo de profissional criativa, Joana ofereceu mais uma vez um modelo de coragem e enfrentamento para Anita. Para desenvolver o seu trabalho ela precisou superar obstáculos, pois ele não era bem vindo numa época em que aprender e pensar deveriam ser processos distintos. Mesmo correndo o risco de perder o emprego, o que acabou acontecendo, Joana não desistiu dos seus projetos criativos. Elegemos um dos trechos da entrevista que nos deu subsídios para nossa construção:

Eu estava meio revolucionando a escola porque estava trabalhando com os pais dos alunos ensinando samba ao invés de dar aula. Eu tentava dar aula de textos, mas eles não se ligavam naqueles textos dos livros, então eu dava um samba que eles cantavam na escola de samba e aí dava aula de português. A diretora me excluiu da escola, pois para ela não deveria ser assim... (Joana – Entrevista)

Percebemos em distintos instrumentos que Anita revela orgulho de ter uma mãe professora. No entanto, talvez o ponto mais importante que tenhamos identificado tenha

sido o fato de que para Anita a relação com Joana sempre esteve marcada pela díade mãe-professora. Quando perguntamos a Anita na entrevista em que época ela entrou na escola, ela respondeu: “minha mãe diz que quase sempre eu fui pra escola porque como ela era professora ela me levou junto desde cedo”. Os relatos de um conjunto de vivências que foram lembradas, tanto por Anita como por Joana, revelam que o papel de mãe se misturava com o papel de professora na escola, e que o papel de professora se misturava ao papel de mãe em casa. Dentre outros, o trecho a seguir nos permitiu construir indicadores que nos conduziram à elaboração dessa hipótese:

Anita estava sempre comigo na escola. Tem uma coisa que ela lembra com muito carinho. Tinha um leite em pó que eles ofereciam as crianças como desjejum. Só que em vez de botar o leite com água, eu botava o leite puro e fazia aquela papa de leite. Ela ficou viciada naquilo. Quando eu chegava atrasada e pegava a turma rápido ela ficava atrás de mim, passava na porta da minha sala e falava baixinho: “mãe, meu leite”. Depois eu consegui um conchavo com a servente e ela fazia pra ela. (Joana – Entrevista).

No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE F) Anita lembrou essa marcante vivência e escolheu uma mamadeira para representar esse momento da sua trajetória escolar. Nesse mesmo instrumento, ela também escolheu um milho (para representar sua fome), uma caixa de fósforos (para representar o momento em que ela queimou o rosto) e a própria aliança como símbolos para representar vivências associadas à sua aprendizagem escolar. Em nossa compreensão tais escolhas corroboram com as considerações de González Rey (2006 a, p. 34) quando ele afirma que:

as emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem no momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos de vida.

É interessante observar que, quando Anita decidiu trabalhar, apesar de estar cursando o segundo ano de Administração de Empresas, procurou emprego numa escola. Ali reviveu antigas emoções que ficaram atreladas ao espaço escolar: “abandonei Administração porque já estava encantada com meu trabalho na escola, eu pensei: não me vejo fazendo outra coisa, eu quero ensinar [...] fui fazer Pedagogia e enquanto as minhas colegas não achavam a menor graça no curso, eu me empolgava, queria aprender” (Anita – Entrevista). Compreendemos que a emocionalidade presente no vínculo com a mãe-professora favoreceu a constituição de sentidos subjetivos que movimentaram a subjetividade de Anita em duas direções. A primeira, relativa à constituição de importantes configurações subjetivas como a aprendizagem, o ensino e a

escola. A segunda, relacionada à sua condição de sujeito tanto no papel de aluna como no de professora. Compreendemos que tais configurações e recursos constituídos na subjetividade individual de Anita mobilizaram não apenas a sua escolha profissional, mas a sua paixão pelo ensino e pela aprendizagem.

Um importante ponto de nossa análise que consideramos válido marcar diz respeito a um conflito que identificamos na escola como configuração subjetiva de Anita. Percebemos efetivamente que os sentidos subjetivos que Anita produziu na sua relação com a escola têm sua origem em emoções profundamente contrastantes. Por um lado, os sentidos subjetivos da aprendizagem como configuração subjetiva e os sentidos subjetivos da relação com a mãe-professora mobilizavam entusiasmo, alegria, bem-estar e prazer na relação com a escola. Por outro lado, a rejeição, a insatisfação e a indignação também estavam presentes e geravam elementos simbólico-emocionais que mobilizavam alguns embates de Anita com a escola.

Em nossa compreensão, as lembranças de Anita da sua trajetória escolar marcam que a raiz do seu embate com a escola estava na falta de eco para a sua necessidade de diferenciação, para o seu pensar diferente, para seus trabalhos inusitados, para as suas perguntas que iam além, e para as suas preferências como, por exemplo, jogar futebol. No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE F) Anita usou uma tesoura para simbolizar a escola como um espaço que elimina as diferenças ao solicitar a padronização. Tal escolha revela o impacto subjetivo de um conjunto de vivências em que Anita encontrou dificuldades para expressar a sua singularidade na escola.

Percebemos que os sentidos subjetivos da escola marcados por uma emocionalidade de insatisfação e descontentamento não a distanciaram da instituição, mas dinamizaram uma aproximação diferenciada, na qual Anita se implicou como sujeito ativo e criativo. Constatamos, de fato, que os sentidos subjetivos contraditórios da escola como configuração subjetiva movimentaram Anita em duas direções: no embate como aluna no sentido de marcar o seu lugar como sujeito que pensa e sente e, como professora, no sentido de buscar posicionamentos favorecedores de uma aprendizagem criativa. Essa construção ratifica a reflexão de González Rey (2007a) sobre o caráter dinâmico e inusitado das configurações subjetivas quando estas se aplicam nas atividades e relações do sujeito, visto que os sentidos subjetivos atuam em uma constante processualidade na subjetividade.

▪ **As mudanças como unidades subjetivas do desenvolvimento:** “altos e baixos, dificuldades e confortos, tristezas e alegrias, superações. Adoro olhar para trás e

perceber que vivi tudo isso. Tenho orgulho da minha vida e espero que meus filhos tenham também.” (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida)

O processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos na análise das informações permitiu identificar e compreender o impacto de um conjunto de mudanças vivenciadas por Anita. Percebemos como tais mudanças mobilizaram a produção de sentidos subjetivos, movimentaram algumas configurações subjetivas, e favoreceram o desenvolvimento de importantes recursos subjetivos. Vamos nos referir especialmente a duas mudanças intensas que geraram momentos de crise e de confronto movimentando Anita no sentido de criar espaços próprios de subjetivação: mudanças constantes na condição financeira da família e a mudança brusca da escola pública para a escola particular.

Percebemos como a separação dos pais de Anita acirrou mais ainda as dificuldades financeiras da sua mãe para sustentar os quatro filhos: “ele quase matou a gente de fome” (Joana – Entrevista). Anita conta que eles moravam numa casa muito humilde e que a comida era contada: “no almoço era um único prato grande em que os quatro comiam juntos, cada um com uma colher, e não havia dinheiro pra comprar frutas ou alimentos especiais como *Yakult*” (Anita – Entrevista). O pai, apesar de ter começado a melhorar a sua condição financeira após a separação, não colaborava com as despesas das crianças: “o pior é que eles passavam a semana comendo arroz, feijão e ovo e quando o pai pegava, só levava para comer em lugar caro” (Joana – Entrevista). Tal fato também foi colocado em relevo por Paulo, irmão de Anita: “a gente via meu pai no mundo da fantasia dele, a gente passava dificuldade com a minha mãe e ele vivia em outro mundo, em outra realidade (Paulo, irmão de Anita – Entrevista).

Evidenciamos o contexto de contrastes acima para delinear o cenário emocional marcado por contradições que caracterizou a história de vida de Anita. Desde os 5 anos de idade, ela começou a vivenciar contradições devido às diferenças da condição financeira dos pais, que foram ficando cada vez mais evidentes. Em todos os instrumentos e, marcadamente, no instrumento Fotos e Frases (APÊNDICE L) identificamos forte tensão emocional vivenciada por Anita devido ao confronto entre os sentidos subjetivos de aquisição produzidos na relação com o pai e na relação com a mãe. Percebemos como essa tensão emocional colocava Anita em situações de confronto com a mãe:

Anita era a menos conformada com os meus “nãos”. Às vezes a gente ia ao mercado e eu tinha o dinheiro contadinho para o almoço e ela queria o melhor xampu. Aí eu dizia não, ela chorava, esperneava e eu ficava cheia de culpa, mas dizia: a vida é assim, você vai comer ou vai lavar o cabelo? Era difícil na

cabeça dela porque quando eles iam ficar com o pai, ele dava tudo. (Joana – Entrevista).

Segundo González Rey (1995, p. 84), “no processo de reconstrução da sua identidade e de elaborar novas alternativas diante de uma situação contraditória, se produz o desenvolvimento da criança como personalidade e como sujeito”. Do nosso ponto de vista, indubitavelmente, as contradições se constituíram como uma importante força motriz para o desenvolvimento da subjetividade individual de Anita. Os relatos de Anita dessa época da sua vida revelaram uma intensa emocionalidade marcada por alegrias e tristezas, e um conjunto de reflexões que sinalizaram como ela foi se organizando subjetivamente para lidar com as contradições vivenciadas na relação com os pais.

Quando Anita mudou de Estado para morar com o pai, vivenciou uma transformação intensa na sua forma de vida, pois o pai havia alcançado uma condição financeira muito privilegiada: “foi uma mudança muito grande. Eu, que era pobre, comecei a ir pra escola particular com motorista e segurança. Fomos morar numa casa enorme, num bairro nobre. Tinha nove empregados, até governanta! Era uma coisa irreal” (Anita – Entrevista). Joana vivenciava essas mudanças na vida de Anita com muita preocupação: “eles moravam naquela casa no Lago com o pai e vinham nas férias ficar comigo no meu apartamentinho pago com um dos salários de professora, porque o outro era pra comer. Era esquizofrênico na cabeça deles, eu tinha muito medo dessa diferença” (Joana – Entrevista). No entanto, essa situação também permaneceu apenas por alguns anos, pois o pai faliu e Anita vivenciou o reverso na situação financeira da família novamente:

Fomos à copa do mundo e ficamos 20 dias conhecendo a Europa. Quando chegamos perdemos a nossa casa. Meu pai tinha acumulado muitas dívidas e nós perdemos tudo. Eu me lembro das pessoas entrando na minha casa para pegar quadros e outras coisas. Elas entravam no meu quarto e diziam: eu vou levar esta cama. Ah! E esse guarda-roupa também [...] No começo eu andava de motorista, no final tinha de pegar ônibus porque a realidade já era outra. A coisa foi ficando brabíssima até chegar o ponto de abrir a geladeira e só encontrar água e meia cebola. Nessa época eu rezava para a escola colocar bolacha Cream Cracker na hora do lanche para os professores (Anita – Entrevista).

De acordo com González Rey (1995, p. 84), “o tipo de vivência que produz a contradição constitui, de fato, um elemento de desenvolvimento ou de dano para o sujeito”. Percebemos que Anita conseguiu se movimentar diante dos acontecimentos com uma atitude reflexiva mobilizando distintos recursos subjetivos que possibilitaram a ela criar alternativas para os obstáculos que precisou confrontar. Ela não ficou refém das situações que vivenciou. Muito pelo contrário, apesar das dores e dos momentos difíceis,

a produção simbólico-emocional que ela foi capaz de gerar favoreceu o desenvolvimento da sua subjetividade individual ao dinamizar a sua condição de sujeito e determinadas configurações subjetivas como a autovalorização.

Vale marcar que Anita começou a trabalhar muito cedo, aos 16 anos por opção, mesmo ainda vivendo numa situação privilegiada, o que já marcava sua autodeterminação: “queria ganhar o meu próprio dinheirinho” (Anita – Entrevista). No entanto, diante da falência do pai e dos constantes desentendimentos entre eles, o que era uma opção virou uma obrigação, pois Anita decidiu sair de casa e morar sozinha. Decidiu trabalhar dois turnos e estudar à noite. Pagava a própria faculdade e não aceitava mais qualquer dinheiro do pai, quando ele tinha para oferecer: “no início eu tinha só um colchonete e uma TV, mas eu sempre fui muito topetuda, independente, sempre fui atrás do que eu queria” (Anita – Entrevista). Entendemos que essa autodeterminação de Anita estava intimamente relacionada com um conjunto de sentidos subjetivos da pobreza, da fome e da carência que ela passou nos primeiros anos da sua vida. A seguir, a guisa de exemplo, apresentamos um pequeno trecho expressado por Anita com forte emocionalidade que nos permitiu construir indicadores sobre esse ponto da nossa análise:

Eu lembro que na primeira noite que eu me mudei para morar sozinha, a primeira coisa que eu fiz foi comprar *Yakult* e eu tomei todos do pacote. Eu liguei para minha mãe chorando e rindo ao mesmo tempo e disse: “mãe, você não vai acreditar, eu comprei *Yakult* e tomei todos. Eu ria e chorava, nunca tinha tido uma sensação tão boa” (Anita – Entrevista).

Para Gonzalez Rey (2007a, p. 144) a condição de sujeito se expressa quando a pessoa está “apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante”. Anita revelou iniciativa nas suas ações ao se movimentar e superar os desafios que a vida lhe apresentava. Percebemos como tal iniciativa estava também intrinsecamente relacionada a sentidos subjetivos de autocuidado que desde muito cedo foram constituídos na relação com a mãe.

É interessante destacar que a saída da casa do pai foi vivida por Anita com fortes emoções. Ela escreveu uma longa carta de quinze folhas para o pai marcando seus sentimentos e reflexões sobre a relação deles. Em vários instrumentos e especialmente no instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE J) percebemos como a escrita foi um recurso muito usado por Anita na sua vida. Do nosso ponto de vista, as inúmeras cartas, bilhetes, pensamentos, textos reflexivos e músicas de sua autoria que analisamos, refletiam uma necessidade de expressão das próprias emoções e pensamentos, que

estavam na base da sua condição de sujeito. De fato, a escrita se converteu em um importante exercício de personalização que possibilitava a ela marcar a sua forma pessoal de enfrentar as situações vividas. Nesse sentido, compreendemos que a escrita contribuiu para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e questionadora de Anita, e promoveu também o desenvolvimento da sua imaginação criativa. Constatamos, efetivamente, que os sentidos subjetivos produzidos na relação com a escrita favoreceram para que essa atividade se constituísse numa importante configuração subjetiva da sua personalidade.

Identificamos um grupo de recursos subjetivos que foram mobilizados pelas intensas mudanças vivenciadas por Anita e que dinamizaram o desenvolvimento da sua condição de sujeito, entre eles: a autonomia e independência, a capacidade de superação, a flexibilidade, o desprendimento, a autodeterminação, o gosto pelo desafio, a busca do novo e a capacidade de reflexão e de questionamento. Vygotsky (1999) acredita que a criatividade tem dificuldade para se manifestar quando a vida não coloca ao homem desafios e este vive em perfeito equilíbrio com o mundo a sua volta. Em sua opinião “a base da criação é formada pela inadaptação da qual surgem as necessidades, as aspirações e os desejos” (VYGOTSKY, 1999, p. 24). Em consonância com esse autor, percebemos como os desafios vivenciados por Anita, em função do conjunto de mudanças que precisou enfrentar, favoreceram o desenvolvimento da sua subjetividade individual e movimentaram a constituição da sua aprendizagem criativa.

A busca pela estabilidade, sem sombra de dúvida, se constituiu como um objetivo pessoal de Anita, mas é interessante notar que, apesar das dores e dos conflitos, ela conseguiu constituir um sentido subjetivo da mudança que favorece o seu desprendimento e a impulsionam para o novo:

O meu marido fez um curso de dois meses no Canadá e ficou muito encantado com a qualidade de vida. Então, quando ele vê alguma oportunidade de curso por lá, eu falo: vou a hora que você quiser. Faço *garage sale*, vendo tudo e a gente vai. Porque tem pessoas que colocam todas as coisas em um depósito, não é? Eu não, vendo tudo, e vou embora. Eu gosto do novo. Eu sou fissurada pelo friozinho na barriga. Dá medo? Dá! Mas eu adoro! Eu fico mobilizada por algo novo. Eu preciso disso. (Anita – Entrevista)

A mudança brusca da escola pública para a escola particular no penúltimo bimestre do ano, em função da mudança de Estado para morar com o pai, também se constituiu como um importante momento para o desenvolvimento da subjetividade de Anita, pois se converteu em uma vivência de superação. Ela estava numa cidade estranha, sob a tutela do pai e não mais da mãe, vivendo em condições diferentes e frequentando uma escola com um grau de exigência muito maior. Os três irmãos não

conseguiram acompanhar o ritmo da escola particular e foram reprovados. Anita dedicou-se ao máximo nas aulas, empenhou-se nas tarefas e, mesmo diante de muitos obstáculos, conseguiu ter êxito. Um ano depois ela já tinha um ótimo desempenho escolar:

Eu me lembro da diretora conversando com a professora na porta da sala de aula dizendo que o meu trabalho não era um trabalho nota “A” e a professora dizia: para essa aluna é A porque o que ela conseguiu em tão pouco tempo, pelo salto que ela deu é “A”. Então eu acho que eu me esforcei muito, sabe? Eu tive de me centrar muito, de me superar, me organizar porque eu vim de uma escola fraca. Cheguei em setembro e consegui. Eu não acho que foi fácil não, mas eu dei conta. Eu sempre fui de me organizar muito, de me cobrar muito também. (Anita – Entrevista)

No instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M), essa vivência de superação aparece como um dos momentos que Anita gostaria de reviver na sua trajetória escolar. Em nossa compreensão, essa escolha marca que, apesar dos desafios enfrentados, Anita constituiu sentidos subjetivos da sua capacidade como aprendiz que movimentaram a sua subjetividade individual, dinamizando a aprendizagem como configuração subjetiva, e a sua condição de sujeito autor da própria aprendizagem. Joana, ao se referir a esse processo de mudança de Anita, destacou o impacto subjetivo que percebeu na filha diante das conquistas que alcançou na escola: “ela encarou essa mudança e superou. Ela ficou fortona com isso” (Joana – Entrevista). Percebemos como a constituição da autovalorização como configuração subjetiva também foi fruto de um conjunto de vivências de êxito, como essa, que fortaleceram a confiança de Anita em si mesma e nas suas capacidades. Tais vivências foram dinamizadoras de sentidos subjetivos diversos que corroboraram para a construção de uma imagem de si mesma como uma pessoa forte, capaz, guerreira e confiante. Ao falar sobre esses momentos de mudança Anita se emociona, reflete alegria e revela orgulho das suas conquistas.

Compreendemos também que o sentido subjetivo da mudança e do desafio constitui hoje a configuração subjetiva da aprendizagem e dinamiza a sua busca constante por novos conhecimentos e experiências. Anita revela necessidade de mudar, de se movimentar e de enfrentar novos desafios de aprendizagem. A vivência do intercâmbio que ela realizou aos 16 anos de idade, nos permitiu construir indicadores de como Anita se movimenta diante das situações de aprendizagem que se apresentam na sua vida. Ela rejeita o caminho mais fácil e empenha-se no sentido de alcançar seus objetivos: “queriam me colocar numa turma de inglês para estrangeiro, mas eu não quis ficar nessa turma. Disseram: você não vai dar conta. E aí entrou o meu lado birrento, insisti tanto que me aceitaram! Meu irmão que ficou lá com brasileiros não desenvolveu

tanto” (Anita – Entrevista). Percebemos como a condição de sujeito de Anita, aliada às configurações subjetivas da sua personalidade, mobilizaram o enfrentamento intencional de situações novas que se converteram em oportunidades de crescimento para ela.

Percebemos também que Anita subjetiva hoje as próprias vivências de mudança como processos de superação. Apesar do reconhecimento da dor nos momentos difíceis, ela valoriza a própria história: “eu sou quem eu sou porque vivi tudo isso, mas não quero, por ter vivido tantas oscilações, tantas coisas, me tornar um peso, pelo contrário. Quero que isso seja uma leveza e acho que estou fazendo isso de certa forma” (Anita – Entrevista). O trecho anterior é um dos exemplos que ilustra como a reflexão movimenta a intencionalidade de Anita para não sucumbir à vitimação e manter o entusiasmo pela vida. Vale a pena marcar também que o sentido subjetivo da mudança dinamiza as ações de Anita não apenas no seu papel de aluna, mas também no de professora. A seguir, à guisa de exemplo, apresentamos um trecho que nos deu subsídios para nossa construção:

Eu não gosto muito de repetição. E quando eu acho que estou repetindo muito, eu tento mudar. Eu fiquei 7 anos dando aula para o Jardim e desses 7, eu fiquei 3 pedindo para fazer outra coisa. Se chego num estágio que eu não preciso me mexer muito cognitivamente, fico muito incomodada. Porque se chega num nível onde eu já sei como que é aquilo, eu preciso mudar, me movimentar. Por isso, me incomoda saber que estou sempre fazendo a mesma coisa. Eu preciso sempre de um “friozinho” na barriga. Às vezes, dá um pouquinho de medo, mas é bom. Esse medo é motivador. Faz eu ir atrás, aprender mais. O desafio me move. Eu preciso disso. Tem professora lá que dá aula para a 3ª série há 28 anos. Disso é que eu sempre quis fugir. Acomodar-me e ficar só repetindo. (Anita – Entrevista)

O fato de ela ter optado intencionalmente por lecionar em diferentes níveis de ensino nos serviu como um indicador da sua necessidade de não se limitar ao conhecido. Na entrevista também construímos alguns indicadores relacionados a esse ponto de análise. Por exemplo, a repetição da expressão “friozinho na barriga” em diversos momentos das entrevistas se constituiu como outro indicador da necessidade de Anita de viver a mudança e sentir-se desafiada diante do novo.

▪ **A aprendizagem da leitura como unidade subjetiva do desenvolvimento:**

“Eu gosto de livro grosso, livro pequeno não me dá tanta excitação porque vai rápido (risadas!). Eu me entrego à leitura, não quero fazer mais nada”. (Entrevista)

A análise das informações também nos permitiu identificar outra importante unidade subjetiva do desenvolvimento: a aprendizagem da leitura. Para explicar como

essa atividade ganhou valor subjetivo na organização subjetiva de Anita, vamos nos deter em dois pontos de análise: a condição autônoma da aprendizagem da leitura e a especificidade do vínculo estabelecido com a mãe nos momentos de leitura. Percebemos como o momento de aprender a ler se constituiu como uma vivência plena de emoções que mobilizaram uma implicação diferenciada de Anita. Tal implicação dinamizou o desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos, e movimentou o desenvolvimento da aprendizagem e da autovalorização como configurações subjetivas. Compreendemos também como os sentidos subjetivos da leitura constituídos nesse momento de aprendizagem inicial, em função da especificidade das situações em que foram gerados, ecoaram de tal maneira em Anita que ganharam estabilidade, e contribuíram para que a leitura se convertesse numa importante configuração subjetiva da sua personalidade.

O primeiro ponto de análise que define o aspecto diferencial que marcou a aprendizagem da leitura de Anita foi a autonomia dessa conquista. A presença constante de Anita na escola, desde muito pequena acompanhando a sua mãe, contribuiu para a construção de um cenário favorável para tal conquista. Nessa época, quando tinha 5 anos, a sua mãe lecionava para a 4ª série do Ensino Fundamental e ela ficava numa carteira fazendo atividades que escolhia como recortar palavras, desenhar ou fazer colagem de letras. A possibilidade de vivenciar situações de ensino-aprendizagem em um espaço de liberdade promoveu um posicionamento autônomo e criativo que culminou na aprendizagem independente da leitura.

Segundo González Rey (1995), a aprendizagem da leitura reúne condições para se constituir em uma unidade subjetiva do desenvolvimento ao se converter em uma atividade altamente relevante para o sujeito dentro de um marco cultural determinado. Percebemos tal relevância na subjetivação produzida e expressa por Anita, em que a leitura aparece atrelada a uma confluência de emoções e significados que definem os sentidos subjetivos dessa atividade. Nas entrevistas, no instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M) e no instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE F), percebemos que desde essa aprendizagem escolar inicial, Anita começou a experimentar uma realização pessoal que refletia uma satisfação própria com as suas conquistas no campo da aprendizagem. Identificamos também uma necessidade de Anita de marcar a sua independência nessa aprendizagem, frisando que a mãe nunca tentou alfabetizá-la formalmente e que essa foi uma conquista pessoal, fruto de suas “brincadeiras com as letras”. No instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M), Anita elege o momento da aprendizagem da leitura como um dos momentos que gostaria de reviver na sua trajetória

escolar. Em nossa compreensão, tal escolha se constitui como mais um importante indicador que sinaliza o impacto subjetivo da aprendizagem da leitura na sua subjetividade individual.

Do nosso ponto de vista, essa experiência inicial de aprendizagem da leitura se manteve como uma aprendizagem paradigmática para Anita, como uma referência de conquista que ela levou para futuras situações de aprendizagem como, por exemplo, os momentos de desafio na aprendizagem vividos na mudança da escola pública para a particular. Percebemos também, como tal conquista contribuiu para o desenvolvimento da autovalorização como configuração subjetiva ao mobilizar a constituição de um sentido subjetivo de confiança nas suas capacidades, e o reconhecimento da sua autonomia e independência como aluna. Além disso, essa vivência começou a engendrar um conjunto de recursos subjetivos que mobilizaram o desenvolvimento da sua condição de sujeito autor da própria aprendizagem como a autodeterminação, a autonomia e a iniciativa.

O segundo ponto de análise que nos conduziu nessa lógica configuracional abarca as imbricações que identificamos entre o vínculo materno e a leitura. Percebemos que a forma particular como a mãe conduzia os momentos de leitura com Anita, inclusive antes de ela aprender a ler, também favoreceu para que a leitura se constituísse como uma unidade subjetiva do desenvolvimento. O cenário da leitura, construído intencionalmente pela mãe, se converteu em um espaço de troca afetiva extremamente significativo para Anita. A constância desses momentos e a emocionalidade que geravam, favoreceram para que Anita sentisse uma aproximação diferenciada com a mãe. Apresentamos a seguir um dos trechos da entrevista que nos ofereceram importantes indicadores para nossa construção:

Sabe aquelas ideias brilhantes de mãe? Ela inventou que sempre lia com um filho de cada vez. Então, era o único momento em que eu era filha única. Ela era só minha. Ela lia um parágrafo, eu lia outro parágrafo; ela lia uma página, eu lia outra página. E hoje eu sou louca por leitura. Acho que tem a ver com isso. Era meu único momento dela só para mim. Aquele momento que era super prazeroso fez me apropriar da leitura. E é o que me move hoje em dia, eu amo ler, engato um livro no outro. Eu falo muito isso para ela: que era tão bom ser única! E a forma com ela fazia era tão especial... (Anita – Entrevista)

Vale marcar que para Joana, mãe de Anita, os momentos de leitura também eram vividos com muita emoção: “era um momento só nosso. Um momento da gente ficar grudadinho, junto. Eu lia um capítulo e parava no meio e no dia seguinte ela queria que eu contasse mais” (Joana – Entrevista). Percebemos também que a mãe, como professora e como leitora apaixonada, trazia o próprio sentido subjetivo da leitura para os

momentos com Anita. Tal fato imprimia mais uma particularidade para que a leitura fosse subjetivada de uma forma muito significativa para ela. Outro ponto importante que constatamos foi que o vínculo diferenciado que Anita mantinha com os livros favorecia o desenvolvimento da sua imaginação criativa, pois ela “viajava” nas imagens e ideias mobilizadas pela leitura. Atualmente, a leitura aparece como uma necessidade que se converte em uma importante atividade da vida de Anita. Ela revela-se uma leitora voraz, que busca um livro após o outro, e encontra grande prazer em ler para seus filhos pequenos. Percebemos como a paixão pela leitura movimentava o seu desejo de aprender e dinamiza os seus processos de aprendizagem.

▪ **O brincar como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Por mais que eu tenha tido de ficar madura mais cedo eu também curti muito. Eu sempre brinquei muito, muito.” (Entrevista)

A análise das informações nos permitiu reconhecer que o brincar se converteu em uma importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Anita ao ganhar determinada importância na sua organização subjetiva, gerando condições e abrindo caminhos que favoreceram o desenvolvimento da subjetividade. Compreendemos que a emocionalidade e as significações mobilizadas no brincar dinamizaram um conjunto de importantes recursos subjetivos como, por exemplo, a imaginação criativa.

Em todo o processo de desenvolvimento de Anita sempre houve muito espaço livre para o brincar. Ela se recorda brincando em um conjunto de situações diversas e traz essas vivências com muita emocionalidade. Compreendemos que o brincar no desenvolvimento de Anita aconteceu em duas importantes direções: o brincar individual e o brincar em família.

Nos momentos individuais, Anita adorava brincar com as bonecas de papel, com letras e materiais escolares, brincar de recortar papéis coloridos e inventar coisas e histórias. As lembranças desses momentos emergiram sempre atreladas a uma emocionalidade que refletia alegria, prazer e bem-estar. Segundo Vygotsky (1999, p. 9), no brincar “a combinação dos elementos apresenta algo novo, criativo, que pertence à própria criança e não simplesmente à reprodução do que a criança teve a oportunidade de observar ou ver”. Nessa perspectiva, entendemos que o brincar se converteu para Anita em uma oportunidade para ela deixar uma marca pessoal na relação com os objetos.

Na relação familiar é interessante notar como o brincar estava configurado na subjetividade social da família de origem materna como uma importante atividade que podia ser compartilhada, não apenas pelas crianças, mas pelos adultos também. Anita recordou muitas brincadeiras em que a mãe e os tios maternos participavam intensamente. Joana, mãe de Anita, reconhece que o brincar se constituía como uma necessidade para ela:

Eu não tive infância por causa da carga de responsabilidade que tinha quando pequena. Então eu acho que eu tive de dividir essa infância a vida toda, eu tenho uma carga de menina que ainda preciso viver. E eu vivia muito isso brincando com eles. Acabava a luz, a gente brincava, a gente brincava nos passeios, eu inventava muitas brincadeiras (Joana – Entrevista).

Identificamos a imaginação criativa como a marca distintiva das brincadeiras promovidas pelos adultos da família, como, por exemplo, a brincadeira de dicionário relembada por Anita: “minha mãe sempre tinha muitas ideias e inventava brincadeiras onde brincava todo mundo junto. Na brincadeira de dicionário, a palavra era sorteada e cada um tinha que inventar um significado. Quem tinha mais votos era o vencedor. Era o máximo!” (Anita – Entrevista). Nas brincadeiras de campeonato, que também eram muito constantes, desde as medalhas até o pódio, tudo era inventado. No entanto, a brincadeira mais vivenciada por Anita e seus irmãos era a brincadeira da viagem promovida por um tio materno:

O tio Daniel sempre fazia a brincadeira da viagem. Ele pegava o cobertor, colocava a gente dentro e fazia a gente imaginar coisas muito diferentes. Ele levava a gente para o “Planeta dos Macacos”, para a “guerra”, para o “Planeta dos garotos pelados”. Ele inventava coisas e dizia: “Cuidado, você está pisando numa pedra de não sei o quê lá”. Ele falava detalhes e a gente ia imaginando. Era muito bom. A gente lamentava quando ele não vinha no final de semana. Então, as viagens do tio Daniel são famosíssimas. Às vezes, a gente falava: “Poxa, a gente nunca mais viajou com tio Daniel”. Virou até uma metáfora, sabe? (Anita – Entrevista).

Era incrível como ele conseguia entreter a gente durante 4/5 horas só com a imaginação (Paulo, irmão de Anita – Entrevista).

Compreendemos em tais lembranças o importante espaço que o brincar e a imaginação criativa ocuparam na infância de Anita. Identificamos na produção simbólico-emocional de Anita o sentido subjetivo do brincar como espaço de liberdade que lhe permite ser quem ela é e expressar seus sentimentos e pensamentos. Percebemos que tal sentido subjetivo integra a configuração subjetiva da aprendizagem e dinamiza a sua condição de sujeito autor da própria aprendizagem. Tal constatação corrobora com a consideração de González Rey (2006a) de que as emoções vivenciadas em outros

contextos e etapas da vida podem gerar momentos de subjetivação no processo de aprendizagem atual.

É válido marcar que Anita, nas entrevistas, atribuiu a sua aprendizagem da leitura a sua “brincadeira com as letras” e utilizou um jogo de letras para simbolizar essa aprendizagem no instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE G). No entanto, percebemos que esse “contato lúdico” com o conhecimento não ocorreu apenas no momento inicial da aprendizagem formal, mas se manteve como uma forma de se aproximar do conhecimento: Anita, ao aprender, “brinca” com as informações que recebe, ela transforma as informações em brinqueado em certa medida. Do nosso ponto de vista, as brincadeiras promovidas se constituíram como um convite para Anita “olhar para dentro”, um convite para olhar para o que estava pensando e para o que estava sentido. Percebemos como esse exercício contínuo de “olhar para dentro” favoreceu a sua capacidade de personalização na aprendizagem.

No trecho de entrevista supramencionado Anita revela que “as viagens” do tio se transformaram numa metáfora. Acreditamos que realmente as brincadeiras da sua infância perderam a concretude e ganharam uma amplitude simbólico-emocional que favoreceu o seu desenvolvimento subjetivo numa importante direção: o desprendimento do contexto e a inclusão de uma marca pessoal.

4.3 ESTUDO DE CASO DE MIGUEL

4.3.1 Principais informações do participante: “Todas as minhas experiências anteriores cumpriram um propósito na minha existência. Todas elas, simples ou complexas, prazerosas ou dolorosas, fizeram de mim o ser que sou hoje.” (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida).

Miguel tem 28 anos e nasceu numa família de classe média em uma cidade da Região Sudeste. Em função da profissão do pai, sua família fez algumas mudanças de cidade e mudanças de moradia dentro das cidades onde morou. Quando ele tinha 2 anos, saíram da sua cidade natal e foram morar numa cidade do Nordeste. Antes de completar 4 anos eles retornaram para o sudeste novamente, onde nasceu a sua única irmã. Aos 6 anos de idade, ele veio com a família para Brasília, onde residiu juntamente com os pais e a irmã mais nova até formar-se.

Os pais de Miguel têm curso superior na área da saúde e ambos fizeram pós-graduação. O pai já está aposentado, mas a mãe continua trabalhando no serviço

público. Aos 3 anos de idade Miguel ingressou na escola e desenvolveu seus estudos em instituições particulares de ensino, sempre demonstrando desempenho escolar relevante. Em função das mudanças da família, Miguel estudou em diversas instituições de ensino. Ele fez cursos de inglês e francês por algum tempo, estudou música em cursos de violão e teclado, e também praticou esportes como o judô e o Kenjutsu.

Miguel ingressou na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília com 18 anos devido a sua aprovação no PAS¹⁰. Teve uma trajetória acadêmica bem sucedida e revelou um posicionamento ativo e criativo como aluno. Ao longo do curso de Direito, ele realizou diversos estágios e, em 2004, começou a trabalhar numa repartição pública onde ingressou mediante concurso público. Depois de formar-se, Miguel fez um curso de pós-graduação e optou por morar sozinho. Em 2009, após ser aprovado em novo concurso público, ele foi para outra instituição pública federal, onde trabalha atualmente.

4.3.2 Instrumentos utilizados

Apresentamos a seguir um quadro que condensa as informações sobre os instrumentos utilizados.

Instrumentos do caso Miguel		
Instrumento	Data	Duração
Entrevista inicial com Miguel	06/03/2010	1h e 10 min.
Redação “Os momentos mais significativos da minha vida”	16/03/2010	50 min.
Entrevista com Miguel – 2º Momento	24/03/2010	1h e 15 min.
Entrevista com Mário, pai de Miguel	07/04/2010	1h e 10 min.
Instrumento Fotos e Frases com Miguel	13/04/2010	1h e 05 min.
Entrevista com o pai de Miguel – 2º Momento	14/04/2010	1h e 20 min.
Entrevista com Miguel - 3º Momento	28/04/2010	1h e 50 min.
Instrumento Construção da Linha de Vida Escolar com Miguel	12/05/2010	1h e 20 min.
Entrevista com Vitória, mãe de Miguel	15/05/2010	1h e 40 min.

¹⁰ O PAS - Programa de Avaliação Seriada é a modalidade de acesso ao Ensino Superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva.

Redação “Aprendizagem na minha vida”	19/05/2010	1h e 30 min.
Entrevista com Giovana, irmã de Miguel	22/05/2010	1h e 10 min.
Instrumento Baú de Lembranças com Miguel	26/05/2010	1h e 20 min.
Entrevista com Miguel – 4º Momento	15/06/2010	50 min.
Entrevista com Danilo, amigo e colega de escola de Miguel	19/06/2010	1h
Instrumento Túnel do Tempo com Miguel	24/06/2010	45 min.
Entrevista Final com Miguel – 5º Momento	02/07/2010	1h e 10 min.
<p>Documentos que fizeram parte da Análise Documental</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotos diversas ▪ Caderno de escrita pessoal com poesias, pensamentos e textos de autoria de Miguel ▪ Dois boletins escolares e uma redação escolar ▪ Enciclopédia Conhecer e coleção “Como a ciência funciona” ▪ Um bilhete carinhoso de uma professora da 3ª série ▪ 4 Fitas cassete de histórias infantis ▪ Livro “Todo mundo tem dúvida, inclusive você” ▪ Uma lupa de brinquedo em formato de bola ▪ Livro de literatura infantil “O mundo da alegria” ▪ Uma folha de homenagem da escola com as fotos dos alunos mais bem sucedidos ▪ Um desenho feito aos 4 anos de idade intitulado “monstro enrolado” ▪ Jogo infantil “boa viagem” ▪ Livro “Oitava Poética” publicado pelo colégio onde consta uma poesia de Miguel 		

4.3.3 Desenvolvimento dos principais elementos da subjetividade individual constitutivos da aprendizagem criativa de Miguel

▪ **A relação com o pai como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Hoje vejo que meu pai teve uma importância fundamental no meu desenvolvimento, pois apresentava uma característica fundamental: adorava explicar!” (Redação: Aprendizagem na minha vida)

A análise das informações nos permitiu identificar que a relação com o pai se constituiu como uma unidade subjetiva do desenvolvimento de Miguel, pois representou uma importante força motriz para a sua organização subjetiva. Percebemos que o vínculo paterno mobilizou uma intensa produção de sentidos subjetivos diversos que movimentaram o desenvolvimento de importantes configurações e recursos subjetivos. A intensidade afetiva com que Miguel se referiu ao pai nas entrevistas e a inclusão

espontânea da figura paterna em todos os instrumentos realizados, se constituíram como indicadores da importância desse vínculo na sua trajetória de vida.

Construímos quatro dimensões centrais que caracterizaram a relação do pai com Miguel: **a dimensão da comunicação, a dimensão do conhecimento, a dimensão da autonomia e a dimensão da mudança.** Percebemos como o impacto simbólico-emocional de cada uma dessas dimensões atuou como uma fonte subjetiva que movimentou o desenvolvimento da subjetividade individual de Miguel, tanto na constituição de configurações subjetivas, como na sua condição de sujeito.

A **dimensão da comunicação** reflete o posicionamento de Mário, pai de Miguel, em relação a uma característica do filho que considerava primordial: a curiosidade. Ele lembra que Miguel “vivía numa busca constante, ele queria entender o porquê das coisas. Ele sempre foi um explorador, tanto em termos táteis, subindo e descendo, indo aqui e acolá, como também no aspecto intelectual com muita curiosidade para aprender, para saber de tudo” (Mário - Entrevista). A disposição do filho para conhecer o mundo foi um tema recorrente nas duas entrevistas realizadas com Mário. A emocionalidade que acompanhava a fala de Mário sobre a intensa atividade do filho refletia encantamento, orgulho e admiração.

A valorização da curiosidade do filho e o gosto de Mário por ensinar constituíram a base do tipo de comunicação que se estabeleceu entre os dois. As infinitas perguntas de Miguel não geravam incômodo ou desconforto no pai, muito pelo contrário, o movimentavam no sentido de buscar recursos para ampliar o ímpeto pelo saber de seu filho. Percebemos como esse espaço comunicativo que se estabeleceu entre os dois se constituiu como uma importante força motriz para o desenvolvimento subjetivo de Miguel, pois favoreceu uma atitude reflexiva sobre ele mesmo e sobre o contexto a sua volta dinamizando o seu posicionamento como sujeito. Miguel foi exercitando e fortalecendo a sua capacidade de perguntar, de questionar, de discordar, de criticar e, principalmente, de mostrar o que pensava. Nesse sentido, nossas constatações corroboram com González Rey (1995) quando ele defende que um espaço comunicativo dessa natureza cria segurança e bem estar emocional e se constitui como uma fonte permanente de conquistas em cujo processo se desenvolverá a personalidade.

Os relatos de Miguel atrelados à convivência paterna refletiam um sentimento de aceitação e reconhecimento da sua capacidade reflexiva: “tive pais que me respeitavam e respeitavam a minha falta de saber. Respondiam todas as minhas perguntas na medida do possível. Nunca acharam ruim o meu apetite pelo saber” (Miguel – Redação: Aprendizagem na minha vida). Percebemos que a abertura para a aprendizagem

viabilizada pelo vínculo com o pai foi favorecendo para que a aprendizagem se constituísse como uma importante configuração subjetiva para Miguel. Constatamos de fato que um conjunto de vivências muito significativas contribuiu para que Miguel constituísse sentidos subjetivos em relação à curiosidade, à aprendizagem e a ele mesmo como aprendiz: “aprender, para mim, é uma necessidade. Tal como beber, comer ou dormir. Tenho fome de saber, sede de entender” (Miguel – Redação: “Aprendizagem na minha vida”). No entanto, tais sentidos subjetivos entravam em choque quando ele se defrontava em outros contextos com o desafio de perguntar e explorar a sua curiosidade. Ele fez vários relatos emocionados que denunciavam uma rejeição às suas perguntas e ao seu posicionamento questionador: “como os meus pais me ouviam, eu pensava que era normal, que era o padrão e eu esperava essa mesma resposta das pessoas e não encontrava e ficava com raiva” (Miguel - Entrevista).

A escola foi um dos espaços citados por Miguel onde ele não encontrava eco para a sua necessidade de questionar. Até a 2ª série do Ensino Fundamental ele se sentia valorizado pelo seu interesse em aprender: “[...] me chamavam de sabe-tudo, porque tudo que me perguntavam nas aulas eu sabia responder. Nós fizemos um teatrinho da escolinha do Professor Raimundo e me escolheram para ser aquele personagem que tinha as respostas na ponta da língua” (Miguel - Entrevista). Percebemos que Miguel desde cedo vivenciou uma realização pessoal na aprendizagem. Essa satisfação própria dinamizava o seu posicionamento como sujeito autor da própria aprendizagem: ele questionava, pesquisava, discordava, revelando um movimento autônomo no aprender. No entanto, a partir da 3ª série Miguel vivenciou situações dolorosas e começou a sentir que as suas perguntas não eram bem-vindas e que o seu posicionamento gerava rejeição por parte dos colegas e incômodo nos professores:

Eu virei o *nerd*, o excluído. Não sei por que tem essa inversão de valores, mas o que eu percebo é que quem sabe das coisas é crucificado, não sei de onde vem isso, mas é assim que funciona. Dos professores eu sentia um incômodo quando eu interrompia a aula pra falar sobre alguma coisa que eu tinha aprendido, ou outro jeito de resolver algo que eu tinha pensado. A impressão que eu tinha é que eles pensavam: não interessa que você aprendeu diferente, interessa o jeito que eu estou explicando aqui (Miguel - Entrevista).

No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE G), Miguel escolheu uma caixa de *band-aid* para representar um dos momentos onde se sentiu excluído na escola pelo seu posicionamento ativo frente à aprendizagem. Acreditamos que tal escolha marca o impacto subjetivo dessa vivência pessoal: “[...] coloquei o *band-aid* porque eu me machuquei mesmo, comecei a perceber que na escola o meu interesse em aprender era visto como coisa de quem é exibido e quer aparecer” (Miguel –

Construção da Linha de Vida Escolar). No instrumento Túnel do Tempo (APÊNDICE M) Miguel volta a citar essa vivência como um dos momentos que gostaria de transformar na sua trajetória escolar.

A partir dessa etapa escolar percebemos que Miguel começou a vivenciar um conflito subjetivo, fruto da contradição entre a receptividade familiar e a rejeição escolar em relação ao seu posicionamento questionador. Identificamos que a tensão emocional oriunda das contradições conscientizadas por Miguel não o colocou em um refúgio, mas mobilizou o desenvolvimento de recursos personológicos que fortaleceram a sua condição de sujeito. Percebemos que Miguel não sucumbiu à acomodação e à resignação, mas manteve-se firme para contornar as situações e seguir em frente com a sua forte necessidade de perguntar e avançar na sua busca pelo conhecimento. Nesse sentido, nossas construções ratificam as reflexões de González Rey (1995) para quem as contradições podem mobilizar um novo momento qualitativo no desenvolvimento da subjetividade quando movimenta uma atitude reflexiva do sujeito e dinamiza um conjunto de recursos que conduzem a um processo de busca de alternativas e de reconstrução de representações e valores. Danilo, amigo e colega da escola, reconhece que a capacidade reflexiva de Miguel o diferenciava e lembra que, apesar da gozação, ele mantinha-se firme na sua postura questionadora:

Miguel sempre foi muito questionador, gostava de refletir sobre as coisas, sobre questões filosóficas profundas. Lembro-me de muitas reflexões filosóficas que tivemos, sobre o sentido da vida, por exemplo. Nós tínhamos conversas profundas já naquela época com 14/15 anos. Ele sempre tinha muitas ideias, pensava coisas diferentes. A gente zoava muito com ele, mas ele não deixava de falar o que tava pensando não. A gente dizia: lá vêm as “delirâncias” de *Boss graves*¹¹ (risadas!) (Danilo – Entrevista).

No instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE K) Miguel trouxe uma folha que destacava a sua foto dentre um conjunto de fotos de alunos com desempenho relevante na escola quando cursava a 4ª série do Ensino Fundamental. O orgulho e a satisfação que ele demonstrou nos revelaram que as suas conquistas na escola o fortaleciam e favoreciam para que não sucumbisse diante da “perseguição dos colegas que era como uma caça aos *nerds*” (Miguel - Entrevista). Apesar de Miguel reconhecer que aos poucos se tornou mais tímido em sala de aula, geramos indicadores de que a valorização paterna, juntamente com os resultados favoráveis obtidos na escola, fortaleceram a sua condição de sujeito autor da própria aprendizagem. Percebemos que mesmo diante da pressão do grupo escolar Miguel, foi capaz de gerar ações singulares e manter a sua

¹¹ Boss Graves, era um dinossauro que tinha um cabeção e fazia parte de um desenho animado chamado T-Rex. Miguel recebeu esse apelido dos colegas da escola.

identidade legitimando o seu valor como aluno e ratificando o seu posicionamento questionador.

Constatamos efetivamente que durante toda a trajetória escolar, Miguel vivenciou um embate entre o sentido subjetivo da aprendizagem e o sentido subjetivo da escola. Se por um lado, a aprendizagem como configuração subjetiva e um conjunto de recursos subjetivos o movimentavam na direção de uma aprendizagem criativa, a escola desencorajava o seu posicionamento criativo como aluno. De fato, para González Rey (2006a, p. 31) na escola “desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado a ele”. No entanto, em consonância com esse autor, entendemos também, que “a criatividade, os espaços de transformação e desenvolvimento somente aparecem da contradição entre o social e o individual [...] com um sujeito que de forma permanente se debate entre as formas de “sujeitamento” social e suas opções individuais” (GONZÁLEZ REY, 2003b, p. 225). Percebemos claramente que Miguel demonstrou que não se absteve do exercício de construir-se sujeito nos confrontos que precisou vivenciar na escola.

A entrada na universidade se constituiu como um marco para Miguel, pois ele logo percebeu que naquele espaço encontraria uma abertura um pouco maior para o seu posicionamento como sujeito autor da própria aprendizagem: “no Ensino Médio você aprende uma verdade muito pronta, muito mastigada. É assim e pronto. Na faculdade você aprende a questionar mais, aprende a ver que as coisas não estão tão determinadas assim” (Miguel – Entrevista). Tal abertura do Ensino Superior favoreceu para que Miguel se destacasse no curso como um aluno criativo, não apenas pela sua postura na sala de aula, como também pelas suas produções acadêmicas. Isso não significa que ele não tenha enfrentado novos embates por conta da sua postura criativa como aluno: “meus colegas sempre diziam que eu viajava no pensamento. Lembro de um amigo que brincava dizendo “ou o cérebro do Miguel é digital e o nosso é analógico ou vice-versa” (risadas!) (Miguel – Entrevista).

A análise das informações nos permitiu identificar que o pai favorecia a capacidade de Miguel de confrontar, questionar e duvidar, pois na sua comunicação com o filho, ele também se colocava como aprendiz. Ele não se colocava como o dono da verdade, mas como aquele que também estava aberto para aprender algo novo: “eu sentia o interesse dele em me ensinar, mas eu via que ele também gostava de aprender, por exemplo, ele ia me mostrar a enciclopédia, e eu via que ele também aprendia, que era interessante pra ele também” (Miguel - Entrevista). Tal posicionamento do pai de

Miguel nos permitiu compreender que a **dimensão da comunicação** e a **dimensão do conhecimento** que marcavam o tipo de vínculo entre os dois estavam intimamente relacionadas.

Do nosso ponto de vista, a **dimensão do conhecimento** da relação de Miguel com o pai era um importante elo que os unia. Nas entrevistas que realizamos com Mário, um fato que nos chamou atenção foi o seu interesse pelo conhecimento e a sua disposição para compartilhá-lo. Apesar de estar aposentado, Mário mantém uma paixão pela área de estudo a qual se dedicou ao longo da vida, e demonstra grande prazer em transmitir informações interessantes que aprendeu na sua trajetória profissional. Percebemos que o sentido subjetivo da aprendizagem de Mário perpassava o vínculo com Miguel e mobilizava uma relação pautada na busca pelo saber. Durante o desenvolvimento do instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE G) um fato que chamou a nossa atenção foi o grande destaque dado por Miguel aos conteúdos aprendidos:

Lembro que aprendi sobre as grandes navegações, a aliança do rei com a burguesia, o Descobrimento do Brasil, as Capitânicas Hereditárias. Lembro que eu pensava “caraca, que coisa legal”, eu ficava fascinado. Em Geografia, também aprendi sobre os corpos celestes, as estrelas de primeira grandeza, eu achava um barato, muito legal mesmo (Miguel – Construção da Linha de Vida Escolar).

As lembranças e recordações que eclodiram ao longo do instrumento refletiam que Miguel vivenciava uma realização pessoal na aprendizagem escolar. Constatamos, com efeito, que a sua busca pelo conhecimento não estava atrelada às demandas do professor, mas a uma satisfação própria que dinamizava e fortalecia o seu posicionamento como sujeito autor da aprendizagem. Percebemos, efetivamente, como a possibilidade de constituir sentidos subjetivos nas situações de aprendizagem escolar favorecia um envolvimento efetivo e afetivo de Miguel com o conhecimento que engendrava a sua aprendizagem criativa.

Em diferentes instrumentos, direta ou indiretamente, e com muita emoção, Miguel referiu-se ao pai como uma figura de grande significação para o desenvolvimento do seu interesse em aprender. Ele trouxe inúmeras recordações nas entrevistas e no contato com as fotos e com os objetos pessoais relacionados a esse importante vínculo que teve uma importância central para a constituição da aprendizagem como uma configuração subjetiva da sua personalidade. Elegemos o trecho a seguir para ilustrar a nossa construção:

Ele comprou essa enciclopédia fantástica que me marcou muito. Lembro do meu pai abrindo essa enciclopédia na primeira folha e me explicando a evolução do homem, de como funcionam as naves espaciais, mostrando os dinossauros,

depois a célula, como é o interior de um trem, os diversos animais da África, as plantas; eram vários assuntos, os mais diferentes e eu ficava maravilhado com aquilo. Era muito bacana. Eu ficava fascinado, de boca aberta com as coisas que eu via com meu pai! Essa enciclopédia me fez acordar para um mundo totalmente novo, me fez ver que o mundo era muito maior do que eu imaginava. Ela me acompanhou anos e anos; mudavam os meus interesses, mas eu estava sempre olhando ela, lendo, tentando entender as coisas; eu viajei nela todinha. No início o meu pai conversava comigo sobre tudo isso, a gente via muito essa enciclopédia junto, depois eu comecei a ver sozinho (Miguel - Baú de Lembranças).

A emocionalidade presente na citação anterior sinaliza o valor subjetivo que a aprendizagem foi ganhando na organização subjetiva de Miguel. Além da enciclopédia citada anteriormente, Miguel trouxe um atlas, livros da língua portuguesa ilustrados, livros de literatura que pertenceram ao avô, coleções sobre ciência, manual de xadrez e outros materiais que sempre permeavam o vínculo entre ele e o pai. Palavras como “deslumbramento”, “interesse”, “euforia”, “alegria”, “entusiasmo”, “diversão”, “satisfação” citadas ou escritas por Miguel no decorrer do instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE K) se constituíram como indicadores do clima emocional que se estabelecia entre ele e o pai nos momentos de troca. As informações analisadas indicaram que o diálogo fecundo presente no vínculo com o pai favoreceu a emergência de um espaço no qual Miguel, como aprendiz, podia emergir como sujeito que pensa e sente. Percebemos que a atitude do pai não estava comprometida diretamente com o êxito de Miguel na escola. Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento transmitido não tinha um impacto em Miguel apenas pelo seu caráter objetivo, mas também pelo seu caráter gerador e produtivo de sentido subjetivo como defende González Rey (2006a). Os momentos compartilhados entre o pai, o filho e os livros estavam atrelados a um vínculo de amor e ao interesse paterno de apresentar o mundo ao filho. À guisa de exemplo, apresentamos a seguir um dos trechos que nos deu subsídios para nossa construção:

Nossa, era muito bom! Eu sentia que meu pai gostava de fazer isso e eu gostava de estar com ele também. Não era aquela coisa formal: hoje eu vou te ensinar isso. Era uma coisa em conjunto, eu e ele. Toda vez que ele comprava alguma coisa, ele gostava de mostrar. Até hoje ele tem isso. Não era uma obrigação, ele não tinha o compromisso de me mostrar as coisas que eu estava aprendendo na escola; eram assuntos diversos, coisas que eu fui aprender na escola bem adiante. Ele ensinava pelo prazer de ensinar e de me vê aprender. Não era para eu tirar notas boas, até porque eu não dava problema com isso (Miguel - Entrevista).

Compreendemos que os sentidos subjetivos da aprendizagem gerados na relação entre Miguel e o pai mobilizavam simultaneamente dois movimentos em Miguel: ele sentia-se interessante e interessado. Interessante para o pai que se dedicava a ele e

interessado pelo conhecimento que vinha revestido de encantamento pela forma como o pai o apresentava. A busca pelo saber estava pautada no vínculo afetivo que os aproximava. Nesse sentido, as oportunidades de aprender geravam simultaneamente troca de conhecimento e afeto. Percebemos que esse interesse, inicialmente gerado no espaço da relação, mantinha-se em Miguel que começava a experimentar e a buscar o conhecimento independentemente do investimento paterno. Esse movimento de autodeterminação também estava atrelado ao desenvolvimento da sua condição de sujeito favorecido pela **dimensão da autonomia**, que estava na base do vínculo com o pai.

Acreditamos que a constituição da condição de sujeito de Miguel ocorreu centralmente no tecido das relações familiares onde pôde experimentar a segurança necessária para lançar-se em desafios e correr riscos dentro de um contexto de confiança. O pai revelou que Miguel tinha muita energia e buscava constantemente novas atividades. Ele relatou também um conjunto de vivências que marcaram a infância de Miguel em função do seu interesse em explorar o mundo, como o dia que caiu de uma árvore e o dia em que subiu uma escada rolante por fora. No entanto, em nossa compreensão o que marcava esses eventos corriqueiros era o posicionamento do pai diante das explorações de Miguel e os sentidos subjetivos constituídos por eles nessas situações. Percebemos que Miguel não era desencorajado ou diminuído pelas suas travessuras. Muito pelo contrário, havia um cuidado do pai para que os tropeços não enfraquecessem a confiança nele mesmo:

A gente cuidava, mas também deixava ele solto, à vontade pra explorar as coisas. A gente não amedrontava ele. Por exemplo, uma criança que quer subir nessa mesa. Você pode proibir ou você pode deixar ela subir e dar uma orientação pra ela confiar e subir, não desistir. Outra coisa é você dizer pra ela: não suba aí que você vai cair, você vai se machucar. Desse jeito você joga uma carga negativa na criança que vai torná-la insegura, você vai injetar medo nela e vai transformar a criança numa pessoa acovardada. Às vezes eu ficava disfarçado, perto dele, pronto pra entrar em ação se fosse necessário, mas não impedia ele de fazer as coisas, de explorar o que ele queria. Tentava incutir confiança nele. Tentava não desencorajá-lo nas suas atividades, em suas explorações, sempre tive muito cuidado com isso (Mário – Entrevista).

Percebemos que o fortalecimento da condição de sujeito de Miguel desenvolveu-se em um cenário favorável de bem estar emocional e segurança afetiva. A possibilidade de provar da liberdade e fazer ensaios de autonomia, juntamente com a nítida sensação de segurança e proteção favorecida pelo pai, mobilizou Miguel a ousar e a explorar as suas capacidades. Tais circunstâncias geraram o desenvolvimento da sua autoconfiança e autodeterminação, possibilitando a ele se posicionar de forma ativa e criativa no sentido de buscar experiências que lhe permitissem vivenciar o seu movimento autônomo e,

principalmente, a satisfação de conseguir realizar os seus intentos. Percebemos nas atitudes e relatos do pai de Miguel que ele reconhecia e valorizava a autoconfiança do filho: “uma vez estávamos em Friburgo e fomos ao teleférico. Miguel foi no meu colo e percebeu o meu medo. À medida que foi subindo, o meu medo foi aumentando e aí ele disse pra mim: “pai, não tenha medo não que eu te seguro!” (Risadas!) (Mário – Entrevista).

No entanto, a relação de Miguel com a mãe era pautada por um cuidado maior que buscava cercear a sua necessidade de alcançar seus objetivos usando os próprios recursos. A análise das informações nos permitiu compreender que, longe de obstaculizar o movimento autônomo de Miguel, as proibições maternas se constituíram como um desafio a ser ultrapassado. Dessa forma, ele exercitou na relação com a mãe o enfrentamento e a sua capacidade questionadora para poder lançar-se em desafios que se sentia preparado para alcançar, como começar a andar de ônibus sozinho aos 12 anos de idade. Identificamos em todos os instrumentos vivências significativas nas quais Miguel constituiu sentidos subjetivos da sua capacidade de confrontação e conquista dos seus objetivos. Na redação ele expressou: “outra coisa que eu sempre valorizei na vida foi a liberdade. Grandes momentos que me ficaram marcados tinham sempre a ver com as minhas conquistas em relação a isso” (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida).

Entendemos que o desenvolvimento da condição de sujeito de Miguel foi favorecido pelas vivências e disputas travadas na família que mobilizaram o desenvolvimento de importantes recursos subjetivos que se constituíram como um alicerce subjetivo no qual ele se apoiava e se reconhecia responsável por suas escolhas e atitudes. Nesse sentido, concordamos com González Rey (2007a) quando ele afirma que não nascemos sujeito, mas conquistamos essa condição por meio de uma produção permanente de processos de subjetivação nas ações e relações que estabelecemos. Hoje, Mário reconhece a capacidade de autodeterminação conquistada pelo filho: “ele gosta de fazer por ele mesmo, de enfrentar a situação. Ele se tornou uma pessoa segura, confiante, ele confia nele mesmo” (Mário – Entrevista).

A **dimensão da mudança** também caracterizou o vínculo entre Miguel e o pai. O trabalho paterno solicitava mudanças de cidade e a família precisou fazer vários deslocamentos durante a primeira infância de Miguel. Percebemos que os sentidos subjetivos gerados nas diversas situações de mudança favoreceram para que hoje Miguel revele disposição para lidar com novos desafios e tenha abertura para viver novas experiências de aprendizagem. A recorrência do tema da mudança em todos os

instrumentos, e a emocionalidade expressa por Miguel ao se referir a essa temática, se constituíram como indicadores da importância da mudança na sua vida. Apresentamos a seguir, como exemplo, um dos trechos que ofereceram subsídios para nossa construção:

Uma coisa que me dei conta ao pensar sobre esta redação é que os momentos mais significativos da minha vida mudam o tempo todo. Não só porque novos momentos acontecem, mas porque o sentido dos momentos antigos também mudam para mim, a medida que vivo...Percebo que eu e tudo a minha volta mudamos o tempo todo. Que bom que é assim! Isso me leva a perceber neste exato instante em que escrevo estas palavras que os momentos mais significativos da minha vida são aqueles que me trouxeram alguma novidade. Algo completamente diferente (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida).

Compreendemos que o sentido subjetivo da mudança constituído pelo pai perpassava o vínculo com Miguel e favorecia para que as mudanças fossem vivenciadas pela família como uma transformação necessária e bem-vinda e não como uma perturbação: “essas mudanças tiveram uma influência positiva para Miguel. É lógico que qualquer mudança traz certo transtorno, porque some um objeto, estraga um móvel, essas coisas, mas mudança não era uma turbulência para gente, fazia parte. O lado positivo da mudança é conhecer outras regiões, novos lugares e pessoas, novas culturas, a gente aprende muito” (Mário - Entrevista). Os relatos paternos revelaram que os movimentos necessários e os desafios inerentes aos processos de mudança vivenciados pela família se constituíram em vivências de crescimento pessoal para todos. Compreendemos que a mudança se converteu em uma necessidade para Miguel que busca incluir o novo, o inusitado e a transformação no seu dia a dia. Para ilustrar a nossa construção apresentamos a seguir uma poesia intitulada “Simples pensamentos” escrita por Miguel aos 14 anos em um caderno de escrita pessoal no qual a mudança aparece como um dos temas destacados por ele.

A vida é uma eterna mudança
 Eu mudei, você mudou...
 Resolveu olhar por um prisma
 E agora, com as minhas palavras cisma
 Porque acha que não sou mais o que sou
 (Miguel – Baú de Lembranças)

A abertura a novas experiências favorece novas aprendizagens e requer disposição para lidar com os riscos inerentes ao desconhecido. A resistência para manter-se sobre o conhecido e a insistência para lidar apenas com o que se tem controle, não favorece a expressão criativa, pois limita o sujeito a uma situação repetitiva. Percebemos que Miguel não se intimida diante do risco necessário à mudança. Muito pelo contrário, ele reconhece nele um caminho necessário a sua vida:

Eu percebo que a vida é muito dinâmica. Pra mim a única coisa constante da vida é a mudança. Nada fica parado, nada fica do mesmo jeito, tudo está sempre se transformando. Eu não consigo conviver com a estagnação, me incomoda. Tem haver com a minha curiosidade também porque quando você tá numa situação repetitiva não há possibilidade nenhuma de crescer, de aprender, a sensação que dá é que você tá morto (Miguel – Entrevista).

Percebemos que a busca por mudanças e coisas novas se estabeleceu como um norte na vida de Miguel. Consideramos a escolha profissional da área de direito como um indicador dessa intenção que orienta a sua vida: “escolhi o direito porque vislumbrava muitas possibilidades nessa área e eu sou uma pessoa que não consegue viver na repetição” (Miguel – Entrevista). Constatamos efetivamente que Miguel vem modificando a sua experiência profissional. Ele já trabalhou em três repartições públicas e desenvolveu trabalhos diferenciados em cada uma delas.

▪ **A leitura como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Quando termino um livro eu procuro outro. Na verdade, eu tenho sempre uma lista de livros a ler. É uma pena que a minha capacidade de leitura não acompanha a minha vontade. A lista está sempre aumentando!” (Entrevista)

Segundo González Rey (1995, 2004) a leitura pode converter-se em uma unidade subjetiva do desenvolvimento em função do sentido subjetivo que ganha e dos recursos subjetivos que mobiliza. A análise das informações nos permitiu reconhecer a importância central que a leitura alcançou na organização subjetiva de Miguel ao se constituir como um processo de intensa emocionalidade. Do nosso ponto de vista, dois aspectos foram fundamentais para que essa atividade ganhasse tal importância subjetiva para Miguel: a forma como a aprendizagem da leitura foi vivenciada e a participação do seu pai nesse processo.

No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE G) Miguel escolheu dois objetos para simbolizar o momento de aprendizagem da leitura: uma bola pequena e um jogo de letras. A escolha de tais objetos marca como o lúdico estava presente nesse momento especial de aprendizagem que ele descreve com as seguintes palavras:

O momento de aprender a ler pra mim foi realmente um momento marcante, porque tinha muita música, imagens, jogos. Não foi uma coisa forçada. Lembro das musiquinhas até hoje (cantou uma música). Eu ficava envolvido, tinha interesse, era muito bacana. Pra mim aquilo era uma brincadeira, eu achei muito divertido. E isso ficou pra mim. Lembro dos livros específicos dessa época cheios de figuras, coisas legais, cores, imagens que contavam histórias interessantes. Esses materiais chamavam a minha atenção, eu queria interagir

com aquilo, sabe? Eu realmente aprendi a ler brincando (Miguel – Construção da Linha de Vida Escolar).

Percebemos que as circunstâncias envolvidas na aprendizagem da leitura mobilizaram produções simbólico-emocionais que favoreceram a realização pessoal na aprendizagem dinamizando um posicionamento ativo, interativo e criativo de Miguel nesse processo. Nesse sentido, nossas construções corroboram com González Rey (2003c) quando ele reconhece que a aprendizagem se efetiva com a configuração permanente de sentidos subjetivos que correspondem a processos de subjetivação acionados a partir das emoções vivenciadas nesse processo.

Constatamos que o impacto subjetivo dessa aprendizagem inicial fortaleceu tanto a autovalorização como a autoconfiança de Miguel, e favoreceu para que a aprendizagem começasse a se confirmar como uma importante configuração subjetiva da sua personalidade. Os relatos da mãe e do pai de Miguel evidenciaram que ele manifestava um grande interesse e disposição para a leitura, tinha iniciativa de tentar ler sozinho e um movimento de buscar livros por conta própria. Compreendemos, de fato, que Miguel começou a exercitar a sua condição de sujeito autor da aprendizagem desde esse momento inicial de aprendizagem formal. Outro importante aspecto identificado foi que o vínculo diferenciado que Miguel estabelecia com os livros favorecia o desenvolvimento da sua imaginação criativa, pois ele “embarcava” nas imagens e ideias mobilizadas pela leitura.

Em nossa compreensão, além do pai de Miguel ter acompanhado o entusiasmo do filho nesse processo, ele participou efetivamente em quatro importantes direções: no hábito de ler com Miguel, na rotina de inventar histórias, no oferecimento constante de diversos livros e como modelo de leitor. No instrumento Fotos e Frases (APÊNDICE L) a primeira foto que Miguel mostrou, revelava uma cena na qual ele, o pai e a irmã, sentados na cama, compartilhavam a leitura de um livro de história. A emocionalidade expressa por Miguel ao se referir à foto e os elementos simbólico-emocionais que eclodiram atrelados à cena se converteram em um indicador da importância paterna para a constituição da leitura como uma configuração subjetiva central que movimenta a organização subjetiva de Miguel e favorece seus processos de aprendizagem até hoje.

No entanto, o pai de Miguel não apenas lia os livros de histórias, como também tinha o costume de, ao colocar Miguel para dormir, inventar histórias diversas que prendiam a sua atenção e faziam a sua imaginação voar: “eu gostava muito de inventar histórias pra ele. Criei um personagem que era o menino. Na hora de dormir eu deitava junto dele e começava a contar essas histórias que eu inventava. A gente dava risada,

era gostoso” (Mário – Entrevista). Tais momentos também eram vivenciados com muita emoção por Miguel: “meu pai gostava muito de inventar histórias na hora de dormir. Era engraçado demais. Eu lembro várias vezes disso. A gente sempre pedia pra ele contar as histórias dele, era muito bom” (Miguel – Fotos e Frases). Percebemos que tais vivências tocaram Miguel simbólica e emocionalmente, e favoreceram a constituição do sentido subjetivo da leitura como uma atividade de prazer e bem-estar que favorece simultaneamente o conhecimento e o autoconhecimento.

No instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE K) chamou a nossa atenção a variedade de livros que Miguel trouxe e que foram oferecidos pelo pai, inclusive “o livro O Homem que Calculava que mistura contos das arábias com as maravilhas da matemática” (Miguel – Baú de Lembranças). Ele se referiu com entusiasmo e alegria a esses materiais e resgatou um conjunto de situações significativas vivenciadas com o pai. A seguir, à guisa de exemplo, apresentamos um trecho que favoreceu a construção sobre esse ponto da nossa análise:

Meu pai comprou uma coleção da Disney. Toda semana vinha um livro com duas estórias e essas fitas cassete pelo correio. Os livros iam chegando e você ia montando a sua coleção. Eu adorava, mexia nos livros, ouvia e tinha a maior expectativa da gente completar essa coleção. Meus pais vibravam junto com a gente. A gente fazia a maior festa quando chegava. Foram momentos felizes mesmo, até hoje essas estórias estão presentes pra mim (Miguel - Baú de Lembranças).

Outro ponto fundamental que vale destacar é a importância do posicionamento do pai como leitor. Mário relatou que sempre leu muito desde jovem: “eu fiquei um ano internado em um seminário e ganhei gosto pela leitura nessa época. Eu lia muito nos intervalos e à noite também, lembro que li “Os Sertões”. Lembro mais tarde de outro livro que me marcou também “Os sonetos mais celebres da língua portuguesa” (Mário – Entrevista). Compreendemos que o sentido subjetivo da leitura do pai era perpassado no vínculo com Miguel. Dessa forma, o pai, como leitor ativo, se constituía como um modelo de forte identificação para o filho. Tal fato imprimiu mais uma particularidade para que a leitura ganhasse lugar na organização subjetiva de Miguel. Hoje, a leitura constitui uma configuração subjetiva da personalidade de Miguel que movimenta esforços no sentido de sempre buscar novos livros, alimentando suas vivências e experiências.

Constatamos que não apenas a leitura, mas também a escrita se constituiu como uma configuração subjetiva da personalidade de Miguel ao alcançar uma importância central na sua organização subjetiva. No instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE K) ele trouxe um dos seus cadernos de escrita pessoal que reunia redações, poesias e pensamentos. Geramos indicadores de que a escrita se converteu em um importante

instrumento de reflexão sobre as diversas situações vividas ao longo da sua trajetória de vida. Em nossa compreensão, através da escrita, Miguel exercitou não apenas a sua imaginação criativa, mas também a possibilidade de estar em contato consigo mesmo, de refletir sobre seus sentimentos e pensamentos, individualizando as suas experiências. Entendemos que tal posicionamento favoreceu o desenvolvimento da sua capacidade de personalização do conhecimento e engendrou o seu posicionamento como sujeito autor da própria aprendizagem. Corroboramos com González Rey (2003b) quando ele afirma que a reflexão é uma das características atreladas à condição de sujeito e se constitui como um elemento subjetivo fundamental para o indivíduo lidar com o enfrentamento necessário aos desafios impostos pela vida.

Percebemos, no entanto, que o intenso prazer de Miguel em escrever tinha dificuldade de se apresentar na escola: “eu achava um saco escrever na escola. As redações costumavam ser aqueles temas sem graça, e depois vinha aquela correção com a caneta vermelha do professor e, ainda por cima, reclamavam sempre da minha letra... enfim, acho que nada que é obrigatório e formatado é bacana” (Miguel – Entrevista). Quando cursava a 8ª série, Miguel contou que a alegria de ter tido uma das suas poesias selecionada para compor uma publicação da escola se misturou com a decepção de perceber que a sua poesia havia sido alterada em várias partes: “a gente aprendia sobre licença poética, mas não podíamos nos dar ao luxo de usarmos” (Miguel – Entrevista). Constatamos, de fato, um grande contraste entre a emocionalidade que emergia da escrita espontânea que ele realizava em casa, e a emocionalidade que aflorava dos momentos de escrita na escola. Do nosso ponto de vista, a explicação para esse fato reside no papel instrumental e utilitário que, na maioria das vezes, a escola confere à escrita, não dando espaço para a emergência do aluno como sujeito autor da própria aprendizagem.

▪ **O brincar como unidade subjetiva do desenvolvimento:** “Eu gostava muito de brincar, isso ocupava um espaço grande pra mim. Lembro que ficava horas e horas brincando e esquecia o tempo... o que eu mais gostava mesmo era de soltar a imaginação” (Entrevista).

A análise das informações nos permitiu reconhecer o brincar como uma importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Miguel. Percebemos que tal atividade esteve presente na sua vida desde cedo. No entanto, o brincar foi assumindo diferentes possibilidades de expressão para Miguel e foi se modificando em função das

distintas necessidades vividas por ele nos diferentes momentos do seu desenvolvimento. Compreendemos que essa plasticidade permitiu que o brincar se perpetuasse como uma atividade central na vida de Miguel e favorecesse o desenvolvimento da sua imaginação criativa.

Os pais de Miguel revelaram que reconheciam a importância do brincar para o filho e favoreciam um espaço livre para que ele desse vazão a essa necessidade. Ao resgatar lembranças dessa época percebemos na expressão de Miguel alegria e entusiasmo que refletiam a emocionalidade vivida nesses momentos de brincadeira. Ao analisar essas informações fizemos uma construção que define o brincar no desenvolvimento de Miguel tendo em vista três importantes posicionamentos dele diante dos brinquedos: a criação de histórias, a invenção de outra função, e a descoberta do funcionamento. A criação de histórias era um elemento nuclear que orientava o brincar de Miguel. Os brinquedos concretos ganhavam uma amplitude em função da sua imaginação criativa e alcançavam diferentes formas de expressão:

Eu sempre tive essa vontade de imaginar, de não me conformar com o que está aí. Por exemplo, o meu aviãozinho ele subia e descia, mas pra mim isso não era suficiente. Eu queria imaginar ele fazendo uma expedição não sei pra onde e tal, encontrando a jóia do tesouro, então inventava um monte de histórias, era muito gostoso (Miguel – Entrevista).

Outra direção que o brincar de Miguel tomava, estava relacionada com o uso da sua imaginação criativa para inventar outras funções com o objetivo de que os brinquedos conquistassem todos os recursos possíveis, e ficassem semelhantes àqueles que via na propaganda da televisão: “eu fazia mais do que o brinquedo propunha, buscava outros propósitos. Lembro que o brinquedo era pra uma coisa e eu acabava extrapolando pra outra coisa, inventava outras coisas, não ficava preso naquilo que o brinquedo fazia. Eu adorava! (Miguel – Entrevista). Nessa perspectiva, estamos em sintonia com Vygotsky (2008, p. 8) quando ele afirma que “o brincar liberta a criança das amarras situacionais”.

O terceiro posicionamento de Miguel diante dos brinquedos que identificamos diz respeito à descoberta do funcionamento. A curiosidade de Miguel o impulsionava a tentar compreender o que não estava explícito, o segredo que garantia ao brinquedo determinado funcionamento. Assim sendo, ele buscava recursos para sanar a sua curiosidade explorando o brinquedo até encontrar uma resposta para sua inquietação: “eu sempre gostei muito de mexer nas coisas, de saber como funcionavam. Se eu pudesse teria escolhido a profissão de inventor. Eu escangalhava os brinquedos para ver

como funcionavam, as vezes tentava montar de novo e conseguia e ficava feliz, outras não” (risadas!) (Miguel – Entrevista).

Percebemos que a emocionalidade que acompanhava a exploração de Miguel diante dos brinquedos seja criando histórias, inventando novas funções ou descobrindo o funcionamento, favoreceu a constituição do sentido subjetivo do brincar como um intervalo de tempo prazeroso para estar no mundo das ideias, das imagens e para poder estar em contato consigo mesmo e deixar fluir aquilo que pensa e sente. A importância do brincar na organização subjetiva de Miguel contribuiu para que essa importante atividade não desaparecesse depois da infância e encontrasse novas formas de se manifestar. Depois dos 10 anos de idade Miguel trocou os brinquedos pelo jogo denominado *Role-Playing Game*, conhecido no Brasil como RPG¹²: “com 11 anos eu conheci o RPG que foi uma nova forma de brincar que encontrei e que me revolucionou, porque era um jogo de imaginação onde a gente podia fazer qualquer coisa, era fantástico demais pra mim, foi um momento marcante” (Miguel – Construção da Linha de Vida Escolar).

No RPG, diferentemente de um jogo de estratégia, o jogador não luta contra um adversário específico. Ele representa um personagem que vive aventuras em um mundo imaginário e com liberdade de ação. A citação desse jogo em todos os instrumentos realizados e a emocionalidade que Miguel expressou ao resgatar momentos significativos vivenciados ao jogar, indicaram a importância que o RPG alcançou na sua organização subjetiva. O trecho a seguir traz alguns elementos simbólico-emocionais que favoreceram a nossa construção:

Tive a sorte de poder levar a minha imaginação longe graças ao RPG. Um belíssimo jogo no qual podemos interpretar os mais diversos papéis (de magos medievais até guerreiros futuristas, passando por criaturas fantásticas das mais diversas). Com ele podemos criar coletivamente uma história e nos divertir enquanto isso acontece. O quanto eu já ri e aprendi com esse jogo é imensurável. (Redação: A aprendizagem na minha vida).

Muitos RPGs têm tabuleiros e miniaturas para representar as situações, mas, na maioria das vezes, o jogo é jogado puramente na imaginação. É por isso que ele é fantástico! Tudo é possível. (Redação: Os momentos mais significativos da minha vida).

Compreendemos que o RPG oferecia a Miguel um ambiente propício para ele exercitar um vai-e-vem criativo entre ele mesmo e os diferentes contextos que se defrontava no jogo. Nesse sentido, o RPG ganhou uma importância subjetiva para Miguel

¹² O *role-playing game* – RPG, traduzido como “jogo de interpretação de personagens” é um tipo de jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso do jogo acontece de acordo com um sistema de regras pré-determinado, dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar.

porque se constituiu como o espaço ideal para ele dar continuidade ao desenvolvimento de processos subjetivos que se tornaram fundamentais como a imaginação criativa, a flexibilidade e a personalização que ele experimentava na relação com seus brinquedos. Danilo, amigo e colega da escola de Miguel, participava dos grupos de RPG e percebia o posicionamento diferenciado de Miguel:

As nossas brincadeiras eram muito criativas e tinham um grau de complexidade bem interessante, e Miguel se destacava particularmente pensando nas coisas, não armazenando as coisas como uma biblioteca, mas no sentido de pensar as coisas, pensar coisas diferentes, por caminhos diferentes. E realmente tinha muita crítica e zoação dos colegas por ele ser diferenciado nesse aspecto (Danilo, amigo e colega de Miguel – Entrevista).

O RPG esteve presente na vida de Miguel até os 14 anos. Depois dessa época, ele começou a vivenciar outra atividade que também alimentou sua imaginação criativa: o movimento escoteiro. No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICE G) Miguel escolheu um baú de tesouro para representar o escotismo. Tal escolha, juntamente com a emoção com que se referiu a essa atividade, indicam o impacto subjetivo que ela alcançou na sua subjetividade individual. Nas entrevistas ele recordou com entusiasmo muitas vivências relacionadas ao movimento escoteiro e destacou o lugar central que o brincar ocupava nesse tipo de atividade: “o movimento escoteiro retomou essa coisa do brincar, e isso foi muito legal. Tudo é ensinado pela brincadeira. Você vive várias situações-problema que tem de resolver, de imaginar saídas e soluções possíveis” (Miguel – Entrevista).

Um importante aspecto que compreendemos diz respeito a inter-relação que identificamos entre brincar e aprender. Percebemos de fato que para Miguel a imaginação criativa se constituiu como um importante recurso subjetivo para a sua aprendizagem:

A imaginação é outro quesito fundamental ao meu aprendizado e descobertas. Sem imaginação não há inovação. Tudo se resumiria a um eterno repetir, repetir e repetir. Uma grande e trágica chatice. Por isso, tudo que faz as ideias voarem é extremamente salutar para o meu aprender (Miguel – Redação: Aprendizagem na minha vida).

Eu me lembro que desde pequeno sempre fui de muita imaginação. Eu imaginava as coisas mais absurdas e até hoje, se bobear, ainda penso nessas coisas. Eu percebo que vivo muito no campo das ideias. As vezes até me alerto para não ficar tanto tempo em função disso (Miguel – Entrevista).

Constatamos nas informações analisadas que o brincar, como unidade subjetiva do desenvolvimento, se constituiu como um motor para a promoção da condição de sujeito autor da própria aprendizagem, pois possibilitou um posicionamento ativo, intencional, questionador, transformador e criativo de Miguel na aprendizagem. No

instrumento Baú de Lembranças (APÊNDICE K) Miguel trouxe um conjunto de objetos como livros, enciclopédias, atlas, cadernos, jogos de experiências, e as palavras que ele mais utilizou para definir suas emoções diante de tais objetos foram imaginação e fantasia. Miguel também trouxe para o seu “baú de lembranças” um dos seus brinquedos que mais gostava: um bola que se transformava numa luneta. Disse também que teve microscópio, binóculo e telescópio e lembrou brincadeiras relacionadas a esses objetos. Percebemos como os processos de brincar e aprender foram se entrelaçando e favorecendo uma aproximação criativa com os conhecimentos. A análise das informações nos permitiu compreender a importância que a imaginação criativa ganhou para a aprendizagem de Miguel. Como exemplo, apresentamos um trecho do instrumento Construção da Linha de Vida Escolar:

Comecei a ter aulas mais específicas sobre o corpo humano e eu achava fantástico. Lembro que pra estudar eu ficava imaginando. Eu comia um negresco e ficava imaginando: estou comendo... a ptialina que é a enzima da saliva está agindo... agora engoli, vai passar pelo esôfago e vai para o estômago. Lembro que ficava imaginando cada coisa que acontecia para estudar. Gostava muito de fazer isso (Miguel – Construção da Linha de Vida Escolar).

Percebemos, efetivamente, que a imaginação criativa favorecia a Miguel um envolvimento na aprendizagem e a possibilidade de personalizar o conhecimento, que por sua vez, mobilizava a realização pessoal na aprendizagem. Enfim, geramos indicadores que sinalizaram que a trama simbólico-emocional que acompanhou a exploração do brincar, seja nas brincadeiras infantis, no RPG ou mesmo no movimento escoteiro favoreceram para que esta atividade se constituísse como uma importante unidade subjetiva do desenvolvimento de Miguel.

5 CONCLUSÕES EMERGENTES DA ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS

Esta seção destina-se a responder ao objetivo geral da presente pesquisa a partir do levantamento dos principais aspectos que inter-relacionam o desenvolvimento da subjetividade e a constituição da aprendizagem criativa. Inicialmente apresentamos as conclusões que alcançamos pela análise integrativa dos casos, tendo em vista o referencial teórico que assumimos. Em um segundo momento, estabelecemos relações com a literatura que compôs a revisão bibliográfica por meio de um diálogo com os diferentes autores, colocando em relevo os pontos comuns e aqueles que nos diferenciam.

5.1 CONCLUSÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA COM BASE NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DA SUBJETIVIDADE

No caminho percorrido em busca da compreensão da constituição da aprendizagem criativa, considerando o desenvolvimento da subjetividade, direcionamos o nosso olhar para entender como as condições sociais de vida dos participantes estavam presentes em suas configurações de sentido subjetivo. Assim sendo, por intermédio do vínculo estabelecido com os participantes e dos instrumentos realizados, compreendemos como a aprendizagem criativa foi se constituindo, atravessada pelos sentidos subjetivos que mobilizaram e teceram a vivência familiar e escolar. Tal percurso favoreceu para que a análise dos casos se convertesse em um processo rico de reflexão acerca do desenvolvimento da subjetividade, o que nos conduziu a um conjunto de conclusões que marcam as particularidades do nosso estudo.

O primeiro eixo da nossa construção relaciona-se com **o impacto do outro no desenvolvimento da subjetividade e na constituição da aprendizagem criativa**. Evidenciamos como os vínculos de Anita com a mãe, de Miguel com o pai e de Pedro com o tio inauguraram uma forma de olhar, de se aproximar, de pensar e de aprender sobre o mundo. **Percebemos como a disponibilidade e o interesse desses primeiros “ensinantes” de compartilhar momentos de aprendizagem com os participantes, e a emocionalidade que perpassava tais momentos, dinamizaram o desenvolvimento de algumas configurações subjetivas, como a aprendizagem e a leitura, e também o desenvolvimento de determinados recursos subjetivos como a capacidade reflexiva, a autonomia e a imaginação criativa, elementos fundamentais para a constituição da aprendizagem criativa.**

Revelamos como os vínculos supramencionados se constituíram como importantes unidades subjetivas do desenvolvimento ao mobilizar a produção de sentidos subjetivos que engendraram o desenvolvimento da subjetividade dos participantes. **Marcamos como a especificidade emocional que acompanhava essas relações favoreceu para que esses vínculos, e não outros, se constituíssem como molas propulsoras da organização subjetiva dos participantes.** Nessa perspectiva, corroboramos com González Rey (2004a, p. 22) quando ele defende que “se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento”.

Tendo em vista a construção anterior, constatamos o **impacto diferenciado do outro no processo de desenvolvimento da subjetividade individual.** Por exemplo, o vínculo conflituoso dos pais de Pedro mobilizou o desenvolvimento da sua condição de sujeito, enquanto seu irmão ficou refém desse mesmo vínculo, se vitimou e ainda não encontrou um lugar próprio na vida. No caso de Anita, o vínculo intenso de troca afetiva nos momentos de leitura com a mãe favoreceu para que ela se constituísse numa leitora insaciável. No entanto, ela é a única dos irmãos que adora ler, apesar da mãe ter proporcionado esses momentos de leitura com todos os filhos. E no caso de Miguel, apesar do vínculo com o pai ter mobilizado o seu interesse pela aprendizagem escolar, a sua irmã nunca teve um desempenho relevante na escola. Em sintonia com González Rey (2004a) constatamos, de fato, como os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos subjetivos produzidos numa relação nunca atingem a todos indistintamente e de forma generalizada.

Outro importante ponto da nossa construção relaciona-se com a seguinte questão: **a produção de sentidos subjetivos perpassa os vínculos nas situações de vida compartilhadas.** Para ilustrar vamos citar o caso de Miguel em duas situações distintas: na exploração do mundo e na exploração do conhecimento, ambas vivenciadas na relação com o pai. Percebemos que quando o pai estava acompanhando Miguel na sua exploração do mundo, ele perpassava um conjunto de sentidos subjetivos de autoconfiança para o filho tais como: eu confio em você, você é capaz, você vai conseguir, o mundo é seguro, você não vai se machucar etc. Em nossa compreensão, os sentidos subjetivos perpassados favoreceram a autovalorização de Miguel e dinamizaram a sua constituição como sujeito. No entanto, se os sentidos subjetivos perpassados fossem outros como: você é frágil, o mundo é cheio de armadilhas, sozinho você não vai dar conta e por isso tem de ficar junto do papai o tempo todo, talvez, o impacto na organização subjetiva de Miguel tivesse tomado outra direção.

Percebemos também que nas situações de ensino-aprendizagem promovidas pelo pai a partir do contato com livros e enciclopédias, as informações transmitidas ao filho estavam perpassadas por um conjunto de sentidos subjetivos, tais como: as suas perguntas são importantes, a sua curiosidade é positiva, o conhecimento é fantástico, aprender é gostoso, a leitura é prazerosa, você é esperto etc. Compreendemos que tais sentidos subjetivos, além de dar a tônica emocional do encontro, começaram também a constituir a configuração subjetiva da aprendizagem de Miguel.

O professor, ao ensinar, também perpassa através de palavras, atitudes, postura corporal e posicionamentos, um conjunto de sentidos subjetivos: se gosta de ensinar, se tem encanto pelo que ensina, se acredita no seu aluno, qual o valor da pergunta do aluno, qual papel do aluno na sala de aula e outros mais. Ou seja, ao ensinar, o professor transmite muito mais do que um conteúdo objetivo, pois esse conteúdo vem atravessado por sentidos subjetivos relacionados ao que o professor pensa e sente quando ensina. Evidenciamos nos três casos analisados como Anita, Pedro e Miguel sentiam, muitas vezes, que a sua aprendizagem criativa não era bem-vinda na escola e que eles não conseguiam experimentar com o professor o exercício dialógico que experimentavam no vínculo com familiares. Nesse sentido, nossas construções vão ao encontro das considerações de Tacca (2004, p. 101) quando ela ressalta “o papel e o valor das trocas e negociações na sala de aula, evidenciando o trânsito de significações que se tornam canais ímpares de constituição da personalidade tanto de alunos como de professores.” Nessa perspectiva, inspirados em Tacca (2004) e em constatações do nosso estudo anterior (AMARAL, 2006), diríamos que **o que está em jogo na sala de aula definitivamente não é apenas a construção do conhecimento, mas a constituição do sujeito autor da própria aprendizagem.**

Reconhecemos por fim, a importância primordial do papel do outro no processo de desenvolvimento dos elementos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa. No entanto, compreendemos também, que apesar da aprendizagem criativa se constituir na relação com o outro, ela refere-se a uma construção própria, a uma produção singular. **Entendemos que é nessa inter-relação entre identidade e alteridade que a aprendizagem criativa pode emergir.** Nesse sentido, defendemos que, para que a criatividade tenha lugar na aprendizagem, o vínculo com o outro, longe de ser especular, tem de garantir certa diferenciação. Nos três casos analisados percebemos que tanto Anita como Miguel e Pedro, ao aprender criativamente, produziam um sentido subjetivo de **realização pessoal.** Em nossa compreensão **tal sentido subjetivo relacionava-se com uma satisfação própria vinculada a uma**

expressão personalizada nesse processo. Percebemos como eles implicavam-se no processo de aprendizagem em função de uma demanda interna dinamizada tanto por sentidos subjetivos já constituídos como por outros gerados na situação de aprendizagem. Ou seja, para eles a aprendizagem não estava somente a serviço do outro, não era um processo vazio, direcionado exclusivamente para o reconhecimento e aprovação social.

Não estamos aqui negando a importância do reconhecimento social para a aprendizagem. Indubitavelmente o reconhecimento dos professores e pais é necessário e válido. No entanto, acreditamos que se a aprendizagem é movimentada apenas pelo reconhecimento, muito provavelmente ela ficará esvaziada, pois o aluno poderá criar uma dependência dessa valorização externa para seguir investindo esforços na aprendizagem: ele aprenderá para o outro, fará trabalhos e atividades para atender à exigência do outro, terá boas notas para corresponder à expectativa do outro. Por isso, consideramos que o reconhecimento social é válido, mas não é o suficiente. Afinal de contas, podemos ser reconhecidos pelo outro, mas não podemos ser “realizados” pelo outro. Nesse sentido, **a realização pessoal na aprendizagem é extremamente necessária, pois movimenta o aprendiz a partir de uma satisfação própria e de um interesse particular em aprender que, no inter-jogo da relação com outro, dinamiza a aprendizagem criativa.**

Nessa perspectiva, a nossa construção ratifica a reflexão de González Rey (1995, p. 90) quando ele afirma que “o temor e a ansiedade pela compulsão externa podem ser suficientes para que a criança não experimente uma atividade e/ou relação como próprias, sentindo-as como algo externo a ela, dando um caráter formal a estas.” Em sintonia com esse autor acreditamos que **a forma como o aprendiz subjetiva o vínculo com o outro no processo de aprendizagem pode gerar ou não espaços de mobilidade para a expressão da aprendizagem criativa.**

Construímos indicadores que sinalizaram uma relação entre a realização pessoal na aprendizagem e a expressão da condição de sujeito. Percebemos que a satisfação própria experimentada na aprendizagem estava implicada com um posicionamento ativo e criativo nesse processo. Essa construção coaduna com as considerações de González Rey (2007a, p. 144) quando ele defende que “o se tornar sujeito [...] é um dos elementos essenciais da criatividade humana e, por conseguinte do seu desenvolvimento.” **A análise dos casos nos permitiu sistematizar cinco importantes aspectos que favoreceram o desenvolvimento da condição de sujeito dos participantes: as vivências de autonomia, os momentos de enfrentamento, a conquista paulatina da**

autoconfiança, o desenvolvimento progressivo da capacidade reflexiva e o próprio exercício da condição de sujeito. Destacamos na apresentação dos casos como Anita, Pedro e Miguel, em função de circunstâncias diferenciadas, experienciaram desde cedo **vivências promotoras de autonomia.** Revelamos como tais vivências favoreceram o desprendimento, a postura pró-ativa e a capacidade de tomar iniciativa, que se materializaram em um posicionamento autônomo dinamizador da condição de sujeito. Evidenciamos também como **momentos de enfrentamento,** que geraram tensão emocional e contradições, colocaram em cheque a capacidade de superação dos participantes e os mobilizaram a agir e a encontrar caminhos próprios para enfrentar os desafios que se apresentaram nas suas trajetórias de vida. Do nosso ponto de vista, tanto as vivências de autonomia como os momentos de enfrentamento foram fundamentais para a **constituição paulatina da autoconfiança** que também se converteu em um aspecto nuclear para o desenvolvimento da condição de sujeito dos participantes. Percebemos como as conquistas e os avanços vivenciados por eles tiveram implicações para a autovalorização, fortalecendo a autoconfiança e a autodeterminação. Tal fortalecimento os impulsionou a ousar e a explorar as suas capacidades por meio de ações deliberadas que lhes possibilitaram posicionar-se de forma ativa e criativa na busca dos objetivos pessoais. **O desenvolvimento da capacidade reflexiva** foi outro aspecto preponderante para que os participantes pudessem desenvolver a condição de sujeito. A análise dos casos revelou como o tipo de comunicação estabelecido com os familiares favoreceu para que Anita, Pedro e Miguel desenvolvessem a capacidade de questionar, refletir, confrontar e personalizar informações e ideias próprias. Indubitavelmente, esse espaço dialógico foi fundamental, pois favoreceu a geração de processos de subjetivação que movimentaram os participantes a socializar as suas diferenças e confrontar a sua individualidade, marcando seu lugar como sujeito. Por fim, **compreendemos que o desenvolvimento da condição de sujeito acontece, também, pelo seu exercício.** Ou seja, os participantes se constituíram e se fortaleceram como sujeitos ao experimentar essa condição exercitando posicionamentos e expressões singulares diante das adversidades do contexto social.

No entanto, a análise dos casos nos conduziu a outra importante construção: **apenas o desenvolvimento da condição de sujeito não garante a expressão da criatividade. É necessário que essa condição se expresse no domínio específico no qual a criatividade deve emergir.** No caso de Pedro, por exemplo, evidenciamos que ele, em função dos contextos de atuação e relação que marcaram a sua trajetória de vida, desenvolveu a condição de sujeito que refletiu uma postura ativa e reflexiva no

decorrer da sua história. No entanto, evidenciamos também, que tal condição de sujeito só começou a se apresentar na escola quando a aprendizagem escolar ganhou valor em sua organização subjetiva ao se constituir como o caminho viável para a realização do sonho de ser médico. Constatamos de fato que tal reconfiguração subjetiva favoreceu para que a condição de sujeito começasse a se apresentar no seu posicionamento como aluno, possibilitando a expressão da sua aprendizagem criativa. Essa constatação, juntamente com outras oriundas dos casos de Miguel e Anita, gerou a necessidade do desenvolvimento do conceito de **sujeito autor da própria aprendizagem que, em nossa compreensão, representa a expressão personalizada, ativa e criativa nos processos de construção do conhecimento.**

Outro eixo da nossa construção diz respeito ao desenvolvimento de algumas configurações subjetivas que tiveram um importante papel para a constituição da aprendizagem criativa. **Destacamos anteriormente que cada um dos participantes desenvolveu um vínculo significativo com um determinado membro da família. Revelamos como esse “outro”, ao se constituir como configuração subjetiva, mobilizou o desenvolvimento subjetivo dos participantes em algumas direções.** No entanto, é válido destacar também, a participação de outras configurações subjetivas que foram primordiais para a emergência da aprendizagem criativa: **a aprendizagem, a leitura, a escrita e a autovalorização.** A seguir vamos explicitar como ocorreu o desenvolvimento de cada uma dessas configurações:

▪ **A aprendizagem como configuração subjetiva**

Constatamos que um aspecto primordial para a aprendizagem ter se constituído como uma importante configuração subjetiva dos participantes foi o forte vínculo afetivo estabelecido com os primeiros “ensinantes” em múltiplas situações de aprendizagem informal. Percebemos, efetivamente, que para Anita, Pedro e Miguel a possibilidade de aprender não estava restrita ao âmbito escolar. O interesse pela aprendizagem dos conhecimentos científicos fundava-se no interesse pela vida, na curiosidade pelo mundo, na abertura para conhecer e se apropriar do contexto circundante que eles desenvolveram na relação com a mãe, com o pai e com o tio, respectivamente. **Esses vínculos diferenciados favoreceram uma implicação emocional e a constituição de um conjunto de sentidos subjetivos da aprendizagem que converteram esse processo numa configuração subjetiva**

nuclear, mobilizando os participantes em direção a novas aprendizagens que transcendiam o âmbito escolar.

Esses familiares promoveram momentos em que havia espaço para a experimentação e a descoberta. Mas a meta deles não era ensinar e fazer aprender. Havia uma apreciação do encontro em si, um interesse particular em desenvolver atividades mútuas compartilhadas. Percebemos que nessa atmosfera, Anita, Miguel e Pedro desenvolveram uma sensibilidade àquilo que os cercava, o que permitia ver, sentir e absorver as coisas do mundo e da vida com uma maior abertura. Compreendemos que nesses encontros autênticos, os familiares favoreceram um terreno fértil para o desenvolvimento de um interesse genuíno em aprender. Nesse sentido, entendemos que a configuração subjetiva da aprendizagem não dizia respeito exclusivamente à aprendizagem escolar, mas abarcava um sentido subjetivo mais amplo da aprendizagem como apropriação da experiência de vida.

Percebemos que essa disposição para a aprendizagem, que tinha sua raiz em momentos compartilhados com os primeiros “ensinantes”, favorecia para que os participantes, quando no domínio da escola, expressassem uma aprendizagem criativa colorindo a construção do próprio conhecimento. Nesse sentido, nossas construções corroboram com González Rey (2003c, 2006a) quando ele afirma que os sentidos subjetivos constituídos na sala de aula não estão relacionados apenas à vivência escolar.

Concluimos que os participantes não se encaixavam no protótipo do aluno exemplar que limita a própria vida ao estudo e esforça-se para ter um desempenho escolar relevante. O êxito deles na aprendizagem escolar residia exatamente na abertura que tinham para o mundo e na disposição para apreendê-lo. Eles revelavam interesse pela Filosofia, Música, Poesia, Artes, Cinema, pelas descobertas da Ciência, pelos fenômenos da natureza etc. e essas ricas experiências que buscavam e vivenciavam, enriqueciam a aprendizagem escolar e favoreciam a produção de sentidos subjetivos nesse processo.

Gostaríamos de marcar, no entanto, que em nossa compreensão, **não foi somente o fato da aprendizagem ter se constituído como configuração subjetiva nos três casos que favoreceu a emergência da condição de sujeito autor da própria aprendizagem, mas, precisamente, os sentidos subjetivos que conformavam essa configuração e estavam atrelados a uma emocionalidade que mobilizava o aprender.** Fazemos tal afirmação, porque entendemos que a aprendizagem também pode se constituir numa configuração subjetiva, mas não favorecer o aprender. Ou seja, o indivíduo pode constituir a aprendizagem como configuração subjetiva e mesmo assim

encontrar dificuldades para aprender na escola, precisamente pelos sentidos subjetivos que compõem essa configuração. Nessa perspectiva, a nossa construção está em sintonia com Rossato (2009) quando ela considera que “algumas configurações subjetivas, pelos conteúdos emocionais que fazem parte de sua constituição, podem participar da produção de sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem escolar comprometendo sua qualidade, ou mesmo impedindo a sua realização” (ROSSATO, 2009). Ou seja, **a aprendizagem pode se constituir como configuração subjetiva em diferentes direções, pois os sentidos subjetivos que estão na sua fonte nunca são equivalentes**. E são exatamente esses sentidos subjetivos que vão dinamizar a condição de sujeito em diferentes sentidos, favorecendo ou dificultando a aprendizagem.

▪ **A leitura como configuração subjetiva**

Em relação à **constituição da leitura como configuração subjetiva, identificamos três aspectos fundamentais para que essa atividade ganhasse valor na organização subjetiva de Anita, Pedro e Miguel: o vínculo com o outro que aproximava a leitura e o afeto, o impacto da aprendizagem como configuração subjetiva e a aproximação diferenciada com os livros**. Percebemos que a emocionalidade que perpassava os momentos de leitura com o outro favoreceu uma confluência de emoções e significados que definiram os sentidos subjetivos que se organizaram em torno dessa atividade. A forma particular como a mãe, o pai e o tio conduziam o contato com os livros converteu o momento da leitura em um espaço de troca afetiva extremamente significativo. Evidenciamos em cada caso como tais vivências tocaram Anita, Pedro e Miguel simbólica e emocionalmente, favorecendo para que a leitura se constituísse como uma configuração subjetiva nuclear na organização subjetiva de cada um deles.

Compreendemos também que o interesse em aprender coisas novas, dinamizado pela configuração subjetiva da aprendizagem, favoreceu uma busca pela leitura convertendo-a em uma atividade privilegiada para que eles dessem vazão a sua curiosidade e a sua busca por novos conhecimentos. Tal compreensão reforça a idéia de González Rey (2007a) de que as configurações subjetivas não são entidades isoladas, pois se constituem numa trama na qual impactam-se mutuamente.

Por fim, entendemos que os dois aspectos supramencionados: o valor subjetivo que a leitura ganhou e o interesse em aprender coisas novas, mobilizaram uma aproximação personalizada com os livros que engendrou a condição de sujeito. Eles direcionavam suas escolhas e exercitavam a capacidade reflexiva e questionadora ao ler.

Do nosso ponto de vista, esse posicionamento diferenciado com a leitura foi o terceiro aspecto que favoreceu para a sua constituição como configuração subjetiva. **Ou seja, entendemos que a implicação do indivíduo como sujeito numa determinada atividade fomenta a produção de sentidos subjetivos que dinamiza a constituição de configurações.**

▪ **A escrita como configuração subjetiva**

Percebemos que a constituição das configurações subjetivas da leitura e da escrita não foi concomitante. A leitura, desde o momento da sua aprendizagem, mobilizou a produção de sentidos subjetivos diversos. A escrita, diferentemente, ganhou valor subjetivo em um momento posterior do desenvolvimento. Foi na adolescência que ela eclodiu com grande força refletindo uma necessidade de expressão pessoal. Segundo Vygotsky (2009), esse fenômeno só acontece nessa fase, pois, para se criar com a palavra algo próprio, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais. No entanto, o autor observa que, normalmente, essa relação especial com a escrita mantém-se por um curto período, depois retrai-se e, às vezes, desaparece por completo.

Diferentemente, nos casos analisados, a escrita manteve um importante lugar ao se solidificar como um espaço próprio de subjetivação. Compreendemos que isso ocorreu, pois os sentidos subjetivos da escrita constituídos naquele momento do desenvolvimento, em função da especificidade das situações onde foram gerados, ecoaram de tal maneira em Anita, Pedro e Miguel que ganharam estabilidade e contribuíram para que a escrita se convertesse numa importante configuração subjetiva da sua personalidade. Atualmente, Anita tem um blog onde expressa sua opinião sobre temas diversos, e Pedro e Miguel mantém o hábito de escrever reflexões pessoais. **Em nossa análise, três aspectos foram primordiais para que a escrita mantivesse uma importância nuclear para eles: o exercício dialógico vivenciado na relação com familiares, em que eram convidados a refletir sobre o mundo e sobre si mesmo; o desenvolvimento da condição de sujeito que intensificava a necessidade de expressão pessoal; e o interesse pela vida e sua relação com ela.**

Compreendemos que ocorreu um processo de subjetivação orientado pela produção de sentidos subjetivos que marcaram a leitura e a escrita como atividades prazerosas e necessárias. **Tal processo de subjetivação da leitura e da escrita contribuiu para que eles desenvolvessem uma relação com essas atividades para além do seu caráter instrumental. O posicionamento diferenciado como leitor e**

escritor favoreceu a constituição da aprendizagem criativa, visto que a leitura e a escrita são o alicerce da aprendizagem escolar. É na interpretação e expressão pessoal envolvidas na leitura e na escrita que exercitamos a nossa condição de sujeito autor da aprendizagem, condição primeira de uma aprendizagem criativa.

▪ **A autovalorização como configuração subjetiva**

Em relação à autovalorização, identificamos cinco aspectos primordiais para a sua constituição como configuração subjetiva: as vivências de superação, as conquistas na aprendizagem escolar, o olhar do outro, os momentos de contato consigo mesmo, e as experiências de produção. A história dos participantes que colocamos em relevo neste trabalho ilustra como eles conquistaram a confiança na própria capacidade de realização por meio de um conjunto de **vivências de superação**. Entendemos que tais vivências dinamizaram a produção de sentidos subjetivos que corroboraram para a construção de uma imagem de si mesmo como uma pessoa forte e determinada. Acreditamos também que as emoções atreladas às **conquistas na aprendizagem escolar** alimentaram positivamente a autovalorização e favoreceram a autoconfiança na capacidade deles como aprendiz. Enfatizamos na análise dos casos **a relevância do outro** no processo de constituição da autovalorização dos participantes ao se oferecer como um espelho no qual eles conseguiam reconhecer as suas capacidades. No entanto, compreendemos que os momentos em que eles estavam sozinhos, seja brincando, lendo ou escrevendo, também foram primordiais nesse processo, pois favoreceram um **contato consigo mesmo** no qual eles iam se reconhecendo nas próprias ações e reflexões pessoais. Além disso, a autovalorização se constituiu também pelas **experiências pessoais** nas quais eles produziram ou conquistaram aquilo que se propunham. O processo construtivo-interpretativo que desenvolvemos nos permite afirmar que a constituição da autovalorização como configuração subjetiva engendra a aprendizagem criativa, pois favorece a autonomia, a iniciativa e a autodeterminação no processo de construção do conhecimento.

Tendo em vista as conclusões que alcançamos sobre a constituição das configurações subjetivas, corroboramos com González Rey (2007a) quando ele defende que tal constituição envolve uma processualidade que não é apenas intrapsíquica, pois integra a ação do sujeito, seu sistema de relações e o contexto social. Revelamos como, nessa rede de sentidos subjetivos individuais e sociais, a trama das configurações subjetivas foi sendo configurada e reconfigurada no processo de desenvolvimento da

subjetividade. Concordamos também com González Rey (1995, 1999) em relação à importância das configurações subjetivas, da comunicação e das contradições como forças motrizes do desenvolvimento. Avançando nessa perspectiva, tendo em vista o que temos estudado e pesquisado, defendemos que **as mudanças situacionais também podem se constituir como uma importante força motriz do desenvolvimento, visto que podem ser dinamizadoras tanto da condição de sujeito como da personalidade do indivíduo.** Especialmente nos casos de Anita e Miguel constatamos, com efeito, como um conjunto de mudanças vivenciadas mobilizou o desenvolvimento da subjetividade individual ao dinamizar a constituição de novos sentidos e configurações subjetivas que engendraram, por sua vez, a condição de sujeito dos participantes.

Outro eixo da nossa construção diz respeito ao desenvolvimento da imaginação criativa. Compreendemos que o desenvolvimento desse importante recurso subjetivo foi um aspecto nuclear para a constituição da aprendizagem criativa. A análise dos casos nos permite concordar com Vygotsky (1999) quando ele localiza a origem da imaginação criativa no brincar. Percebemos como efetivamente os participantes combinavam e reelaboravam de forma criativa elementos do contexto, construindo novas ideias e imagens. Tendo em vista as considerações desse autor, compreendemos que o que definia o brincar de Anita, Pedro e Miguel não eram os brinquedos ou qualquer outro objeto, mas o uso que eles faziam desses objetos, visto que nesse processo eles transformavam os objetos de acordo com os seus propósitos pessoais. Para Vygotsky (1999) é exatamente essa combinação própria que a criança faz no brincar, onde mistura o novo ao velho, que constitui a base da imaginação criativa.

Para Anita, Pedro e Miguel o brincar se constituía como um convite para “olhar para dentro”, para os próprios pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, entendemos que o brincar paulatinamente deixou de ser uma atividade concreta, mas deixou um importante legado subjetivo para os participantes: uma forma de se relacionar com o mundo que inclui um vai-e-vem criativo entre eles e o cenário circundante. Em outras palavras, **acreditamos que o brincar perdeu a sua concretude e ganhou uma amplitude simbólico-emocional que favoreceu o desenvolvimento subjetivo dos participantes em uma importante direção: o desprendimento do contexto e a inclusão de uma marca pessoal.** Nesse sentido, estamos em sintonia com Vygotsky (2008, p. 8) quando ele afirma que o brincar, ao favorecer “a situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais.”

Demonstramos na análise dos casos como o uso da imaginação criativa não declinou com o avanço do desenvolvimento dos participantes. Muito pelo contrário, eles foram encontrando novas formas de expressão desse importante recurso subjetivo em outras atividades como o teatro, o RPG, a leitura e a escrita. Nesse sentido, nossas construções corroboram com Vygotsky (1999) quando ele afirma que o adolescente se desprende dos objetos tangíveis do contexto e organiza a sua imaginação criativa basicamente em imagens e ideias. Concordamos com o autor que a criação literária e a criação dramática são as formas mais originais e férteis de criação nessa idade. Efetivamente, percebemos que a escrita se converteu em um importante instrumento de expressão dos participantes, em que eles desenvolviam a sua imaginação criativa revelando seus pensamentos e sentimentos. Não obstante, reconhecemos também o importante papel que a leitura ocupou para o desenvolvimento da imaginação criativa. Percebemos como o vínculo diferenciado que os participantes estabeleciam com os livros favoreceu o desenvolvimento da imaginação criativa, pois eles “viajavam” nas imagens e ideias mobilizadas pela leitura.

Do nosso ponto de vista, **esse exercício subjetivo de “olhar para dentro”, favorecido pela imaginação criativa no brincar, no teatro, na leitura, na escrita, em jogos e atividades diferenciadas, e em algumas relações dialógicas contribuiu para que os participantes desenvolvessem a capacidade de gerar um espaço próprio de subjetivação da experiência que para González Rey (2007a) representa um importante recurso subjetivo da condição de sujeito.** Percebemos que os participantes dividiam a sua atenção: eles se voltavam para o mundo e para eles mesmos constantemente. Ou seja, eles se ligavam e se desligavam do contexto, voltando-se para o que sentiam e pensavam sobre o que estavam vivenciando. **Compreendemos que esse vai e vem é necessário à aprendizagem criativa, pois é exatamente esse balanço criativo entre o aprendiz e o mundo que favorece para que ele aprenda da nova experiência e avance no seu desenvolvimento.** Se o aprendiz não inclui suas imagens e ideias e fica preso nas informações transmitidas, as suas ações, muito provavelmente, serão automatizadas e rígidas. Ou seja, ele vai tender a repetir, copiar, memorizar, descrever, se distanciando da possibilidade de personalizar as informações recebidas, condição primeira de uma aprendizagem criativa.

Evidenciamos que a constituição da aprendizagem criativa ocorreu em momentos distintos e em condições diferenciadas nos casos analisados. Percebemos que **Anita e Miguel** começaram a exercitar a aprendizagem criativa desde o momento da

aprendizagem da leitura e da escrita. Identificamos que os sentidos subjetivos da aprendizagem dinamizavam uma disposição e envolvimento que engendraram o posicionamento como sujeito autor da própria aprendizagem e mobilizavam a realização pessoal. No decorrer da trajetória escolar, percebemos que à medida que a condição de sujeito autor da aprendizagem de Anita e Miguel foi se fortalecendo, eles começaram a enfrentar alguns embates na escola. Eles sentiam que as suas perguntas muitas vezes não eram bem vindas, que alguns comportamentos deles geravam incômodo e que a audácia para mostrar o próprio pensamento nem sempre era bem interpretada. Constatamos que tais embates geraram um conjunto de sentidos subjetivos da escola que marcavam o não acolhimento desse espaço à sua expressão criativa.

Essa constatação colocou em relevo uma questão teórica primordial defendida por González Rey (2006a): a aprendizagem não é um processo autônomo e individual visto que é um processo da subjetividade humana na sua dupla dimensão individual e social. **Nesse sentido, a constituição da aprendizagem criativa não diz respeito exclusivamente aos elementos da subjetividade individual do aluno, mas a alquimia que se processa entre esses elementos e a subjetividade social da escola e da sala de aula.** No caso de **Anita e Miguel** compreendemos que a aprendizagem, como configuração subjetiva nuclear, juntamente com um conjunto de recursos subjetivos que eles já haviam desenvolvido, favoreceu para que eles pudessem suplantar a resistência da escola e seguissem aprendendo criativamente. Constatamos efetivamente que embora a subjetividade social estabeleça limites à ação das pessoas, aqueles que se constroem como sujeitos são capazes de criar processos próprios de subjetivação como alternativa à organização subjetiva estável e dominante dos espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2007a).

No caso de **Pedro**, evidenciamos que ele desenvolveu um conjunto de configurações e recursos subjetivos fundamentais à aprendizagem criativa como a condição de sujeito, a imaginação criativa e a aprendizagem como configuração subjetiva. Constatamos que tais elementos o movimentavam a buscar a aprendizagem em diferentes contextos e situações. No entanto, o conflito entre o sentido subjetivo da aprendizagem e o sentido subjetivo da escola colocava Pedro em uma situação contraditória: ele adorava aprender, mas não gostava da escola. Essa situação fez com que Pedro passasse em branco pela escola durante muitos anos. Não obstante, quando ele constituiu um novo sentido subjetivo para a escola como o espaço necessário para a realização do sonho de ser médico, ele buscou e se aproximou da escola de uma forma diferenciada. Tal reconfiguração subjetiva se constituiu como a mola propulsora para que

Pedro começasse a consolidar um interesse pela escola até então descartado. A emocionalidade gerada pelo novo tipo de aproximação com a aprendizagem escolar favoreceu a constituição de sentidos subjetivos na conjuntura desse processo que abriram espaço para que Pedro começasse a se posicionar como sujeito autor da própria aprendizagem, expressando a sua aprendizagem criativa no contexto escolar.

As constatações supramencionadas nos permitiram compreender, em consonância com Mitjans Martínez (2006b), que a constituição da aprendizagem criativa não diz respeito exclusivamente aos sentidos subjetivos já constituídos, mas está atrelada também aos sentidos subjetivos que o aluno produz no momento da aprendizagem. A questão é em que medida a constituição subjetiva que cada um desenvolve vai respondendo ao que se processa no contexto da escola. **O que está em jogo é a forma como esses elementos da subjetividade individual vão se configurando e reconfigurando por meio dos sentidos subjetivos gerados na situação escolar, favorecendo ou não uma aprendizagem criativa. Nessa perspectiva, o aluno pode se expressar ou não como autor da sua aprendizagem, mesmo que tenha desenvolvido todos os recursos subjetivos necessários.**

A análise construtivo-interpretativa que desenvolvemos dos casos, juntamente com as conclusões que alcançamos sobre o desenvolvimento da subjetividade nos conduziu a uma construção que oferece subsídios para fundamentar **a tese de que a constituição da aprendizagem criativa está vinculada a quatro aspectos nucleares:**

- **O desenvolvimento da condição de sujeito que ocorre mediante vivências de autonomia, momentos de enfrentamento, a conquista paulatina da autoconfiança, o desenvolvimento da capacidade reflexiva e o próprio exercício da condição de sujeito. Defendemos a importância primordial de que essa condição psicológica se desenvolva e se expresse no domínio da aprendizagem escolar favorecendo para que o aprendiz se posicione como sujeito autor da aprendizagem.**
- **A constituição de configurações subjetivas que acontece pela articulação de uma rede que envolve: a ação do indivíduo, sentidos subjetivos sociais, e um conjunto de sentidos subjetivos individuais (da aprendizagem, da leitura, da escrita, da autovalorização e do outro como ensinante) que ganham**

estabilidade e se constituem numa trama simbólico-emocional favorecedora da aprendizagem criativa.

- **A produção de sentidos subjetivos situacionais no espaço da aprendizagem escolar, dentre os quais destacamos o sentido subjetivo da realização pessoal, que movimenta o aprendiz a partir de uma satisfação própria e de um interesse particular em aprender que dinamiza a aprendizagem criativa.**
- **O desenvolvimento da imaginação criativa que tem a sua gênese no brincar, mas que continua se desenvolvendo por meio da leitura, da escrita, de atividades diferenciadas, e de determinadas relações dialógicas.**

Compreendemos que a constituição dos elementos da subjetividade individual supramencionados favoreceu o desenvolvimento da autoria **que representa uma expressão personalizada que se desenvolve e se expressa mediante um conjunto de recursos e configurações subjetivas que engendram o posicionamento do aluno como sujeito autor da aprendizagem, e mobilizam a realização pessoal.** Nesse sentido, a autoria condensa um conjunto de elementos da subjetividade individual que, articulados entre si e na inter-relação com o contexto social, favorecem a aprendizagem criativa. As construções teóricas que desenvolvemos nesta pesquisa apontam para uma importante conclusão: o desenvolvimento e expressão da autoria como célula principal da aprendizagem criativa acontece numa processualidade de ordem essencialmente relacional. Indubitavelmente, nos reconhecemos sujeito autor quando nos diferenciamos do outro e, simultaneamente, nos reconhecemos na nossa singularidade. É nesse encontro intersubjetivo que nossos pensamentos e sentimentos ganham contorno, nossas ideias geram impacto, nossa imaginação se materializa, nossas emoções afloram e a nossa autoria nasce.

5.2 DIÁLOGO COM A LITERATURA A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS

A revisão da produção científica sobre as relações entre desenvolvimento e criatividade se constituiu como um importante momento dentro do processo de construção do presente trabalho, pois favoreceu uma ampla visão sobre como essa temática vem sendo abordada nas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Nessa seção vamos situar o nosso estudo dentro da produção científica contemporânea e, principalmente, evidenciar em que medida as nossas contribuições podem favorecer o avanço da compreensão do processo de constituição da aprendizagem criativa.

Tendo como base a concepção teórica de Mitjans Martínez (2008b, 2009) e os resultados da nossa pesquisa, mostramos como o desenvolvimento da criatividade está submetido às mesmas leis do desenvolvimento da subjetividade. Esta afirmação quebra com a idéia da criatividade como uma habilidade específica que tem outra via de desenvolvimento que não seja o próprio desenvolvimento da subjetividade. A análise do desenvolvimento da criatividade orientada pela Teoria da Subjetividade favoreceu uma compreensão diferenciada desse processo em relação a grande parte das pesquisas atuais, pois a nossa abordagem diferencia-se da concepção de subjetividade corrente nesse campo científico que pode ser traduzida nas seguintes palavras de Ciszkoszenthalyi (1998, p. 454):

Eu gostaria de focar a criatividade como um fenômeno subjetivo, mas, infelizmente, não encontro nenhuma forma de fazê-lo. Por mais que admiremos a intuição pessoal, a iluminação subjetiva, não podemos dizer se é um engano ou um pensamento criativo a menos que adotemos algum critério - de lógica, beleza ou utilidade -, e, no momento em que fazemos tal coisa, introduzimos uma avaliação social ou cultural. Desde aí, me dediquei a criar a perspectiva sistêmica sobre a criatividade, que recoloca o processo criativo fora da mente individual.

Na citação anterior fica evidente que o autor, na tentativa de garantir a participação da dimensão social do processo criativo, necessita localizar tal processo “fora da mente individual” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 454). Em nossa ótica, tal fato explica-se pela compreensão da subjetividade como um processo individual e interno que, por isso, diz respeito exclusivamente aos processos psicológicos do indivíduo, sem a devida consideração aos elementos da subjetividade social que também constituem esse processo. Em nossa compreensão, a definição de criatividade como “qualquer ato, ideia ou produto que modifica um domínio já existente ou que transforma esse domínio já existente em um novo” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 47) não favorece a análise dos processos subjetivos, pois limita a criatividade aos produtos e comportamentos, ou seja, ao que pode ser visto e observável. Nesse sentido, acreditamos que a definição de criatividade como um processo da subjetividade humana na sua dupla dimensão individual e social (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006a, 2008a) possibilita uma análise da criatividade que dê conta da individualidade sem perder de vista a natureza social do ser humano.

Em sintonia com Mitjáns Martínez (2006a, p. 116) reconhecemos o mérito do autor ao avançar para “uma posição integradora qualitativamente diferente a posições de maior fragmentação que foram dominantes em momentos anteriores”. No entanto, entendemos que com tal compreensão de subjetividade, corremos o risco de cair novamente em uma polaridade: vamos sair da mensuração do nível de criatividade pelas habilidades criativas daquele que cria, como pretendia a Psicometria, para o julgamento do valor do produto criativo, centrando-se na valorização social. No nosso estudo buscamos considerar os entrelaçamentos da relação individual-social no desenvolvimento da criatividade, tendo em vista os processos de constituição de sentidos subjetivos individuais e sociais que marcaram a trajetória de vida dos participantes.

Autores como Ciskszentmihalyi (1998), Gardner (1996) e Feldman (1994, 1999) são unânimes em afirmar que a manutenção de algumas qualidades infantis, como a curiosidade e o desprendimento, são fundamentais para uma futura expressão criativa. O nosso estudo corroborou com essa asserção ao constatar que os participantes mantiveram uma abertura para o mundo e uma disposição para apreendê-lo. Eles não perderam o espírito infantil de explorar a vida, de se colocar perguntas, de olhar as coisas a partir de uma visão particular e de questionar o que está posto. Conservaram uma curiosidade implacável que mobilizava uma necessidade de aprender tão plenamente quanto possível. Compreendemos que essa mobilização epistemofílica favoreceu o desenvolvimento de uma maneira criativa de se aproximar do conhecimento.

Em nossa perspectiva, definitivamente, a aprendizagem criativa não diz respeito a quantidade de conhecimento, mas a como o indivíduo se relaciona com o conhecimento, como ele maneja e se apropria desse conhecimento. Tal compreensão ratifica a opinião de Gruber (1994) quando ele afirma que o que fez a diferença para Darwin foi a sua experiência pessoal diante dos dados que usou para construir a Teoria da Evolução. **Percebemos que esse exercício começa muito cedo e que o conhecimento ganha sentido e significado pela experiência pessoal com o mundo e com os outros.** No entanto, entendemos que essa aproximação criativa com o conhecimento não acontece em função do mecanismo inato de “imperativo transformacional” como quer Feldman (1994), mas sim por meio dos processos simbólico-emocionais constituídos pelo indivíduo nas situações que vivencia e nas relações que estabelece.

De acordo com Runco (1996), o desenvolvimento da criatividade está atrelado a três mecanismos: a transformação, o discernimento e a intencionalidade, sendo que este último se aproxima ao que Gruber (1984) chama de organização de um propósito. Constatamos de fato no nosso estudo que os participantes desenvolveram tais recursos

subjetivos. Ao longo da trajetória de vida, eles foram desenvolvendo um posicionamento ativo que favorecia a transformação de informações em conhecimento, o discernimento para fazer escolhas e a capacidade para investir esforços intencionalmente nos projetos pessoais. **Do nosso ponto de vista, tais recursos constituem a condição de sujeito que representa a dimensão interativa da subjetividade individual. No entanto, identificamos que a constituição da aprendizagem criativa requer o desenvolvimento de outros recursos além dos supramencionados.** Evidenciamos nos casos analisados que **a autonomia, a autodeterminação, a imaginação criativa, a flexibilidade, a capacidade de superação e a abertura ao novo** também são recursos subjetivos fundamentais para uma aprendizagem criativa.

Apesar de nos aproximar de Runco (1996) em relação à importância do desenvolvimento de determinados recursos subjetivos, nos diferenciamos do autor em um ponto crucial. Para ele, a utilização desses recursos está relacionada ao uso deliberado e consciente do indivíduo. No entanto, em nossa compreensão, a condição de sujeito não se movimenta exclusivamente pela intencionalidade, mas é dinamizada também pelos processos de sentido subjetivo que nem sempre são conscientizados pelo indivíduo. Isso significa dizer que **apenas o desenvolvimento dos recursos subjetivos não é suficiente, pois é a emocionalidade que vai colocar o indivíduo em ação. O que vai movimentar a criatividade efetivamente é a implicação e o envolvimento afetivo diante da atividade, e estes estão intimamente ligados aos sentidos subjetivos já constituídos e àqueles gerados no confronto com a subjetividade social.**

No caso de Pedro, por exemplo, constatamos que ele desenvolveu um conjunto de configurações e recursos subjetivos favorecedores da aprendizagem criativa. No entanto, o distanciamento afetivo que ele mantinha com a escola comprometia a produção de sentido subjetivo na aprendizagem escolar. Tal fato não favorecia a emergência do seu posicionamento ativo e criativo como aluno. Nessa perspectiva, as nossas construções corroboram com Mitjás Martínez (2008c, p. 6) quando ela considera que a criatividade “não é uma ferramenta que se “utiliza”, que se “aplica” em um determinado momento ou situação, mas, essencialmente, significa a forma com que o sujeito em contexto produz uma ação singular, marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra.”

Do nosso ponto de vista, essa “ação singular” referida por Mitjás Martínez (2008c) começou a ser exercitada cedo pelos participantes por meio do brincar, que foi uma atividade muito presente tanto na vida de Anita como nas de Pedro e Miguel.

Constatamos que o brincar realmente promoveu o desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos ao favorecer uma maneira particular de aproximação com o contexto por meio dos mecanismos psicológicos de substituição e transformação de objetos como defende Vygotsky (1999). Percebemos, também, **a importância do brincar para o desenvolvimento da flexibilidade e da capacidade para resolver problemas** destacadas por Richards (1996) e Root-Bernstein, M. e Root-Bernstein, R. (2006). Além disso, evidenciamos duas capacidades fundamentais que são desenvolvidas no brincar e que têm uma importância central para a expressão criativa: **a autonomia e a capacidade de trabalhar sozinho** que, para Albert (1996), colocam o indivíduo numa posição favorável para a criação, pois favorece o senso de identidade e a tomada de decisão.

No entanto, dentre todos os recursos subjetivos citados, gostaríamos de destacar a imaginação criativa como o elemento central favorecido pelo brincar. O nosso estudo ratifica as asserções de Vygotsky (1999) sobre a importância da imaginação criativa. Indubitavelmente, evidenciamos que esse é um recurso subjetivo fundamental. Entretanto, **constatamos que a imaginação criativa por si só não pode explicar o desenvolvimento da criatividade**. Concordamos com Mitjans Martínez (2008b) que ao considerar a criatividade como processo da subjetividade humana precisamos ter em vista quatro elementos fundamentais: os sentidos subjetivos, as configurações subjetivas, a condição de sujeito e a subjetividade social. Em sintonia com essa autora e com Sawyer (2003), entendemos também que esses elementos não podem ser compreendidos de forma generalizada em todo e qualquer tipo de expressão da criatividade. Eles precisam ser considerados a partir do domínio específico onde a criatividade se expressa.

Na apresentação dos casos especificamos como esses processos subjetivos se desenvolveram e se organizaram no sentido de favorecer uma expressão criativa no domínio da aprendizagem escolar, ou seja, no domínio da aprendizagem dos conceitos científicos que acontece no âmbito da instituição escolar. Talvez esse tenha sido o nosso grande desafio, visto que a aprendizagem não é simplesmente uma atividade concreta como o xadrez, por exemplo, onde os processos criativos podem ser estudados de uma maneira mais específica. A aprendizagem é um processo complexo da subjetividade humana que acontece desde que nascemos por meio das relações que estabelecemos com os outros a nossa volta. Tendo em vista essa particularidade, a análise dos casos que realizamos sinalizou que a configuração subjetiva da aprendizagem constituída pelos participantes tinha uma amplitude maior, pois transcendia a aprendizagem escolar e incluía a dimensão da apropriação da experiência de vida. Ou seja, como colocamos

anteriormente, o interesse dos participantes em aprender na escola começava pelo interesse em aprender na vida, no mundo, nas relações geradoras de sentidos subjetivos do aprender que eram “levados” para a escola. Do nosso ponto de vista, **o fato do domínio da aprendizagem ter se constituído numa configuração subjetiva nuclear na subjetividade dos participantes foi fundamental para a constituição da aprendizagem criativa.**

Muitos autores, dentre eles, Gruber (1984), Amabile (1996), Ayman-Noley (1992) e Torre (2003) consideram que a criatividade é um processo de base motivacional que envolve a emocionalidade. Como colocamos anteriormente, a análise dos três casos realmente confirmou que a implicação e o envolvimento dos participantes com a aprendizagem foi uma condição *sine qua non* para que a criatividade tivesse lugar nesse domínio. Nesse sentido, **defendemos que no caminho percorrido pela busca da compreensão do desenvolvimento da criatividade, é necessário o encontro com as emoções e os significados que perpassam esse processo** Tendo em vista a Teoria da Subjetividade, gostaríamos de marcar a importância da compreensão dos sentidos subjetivos para o estudo do desenvolvimento da criatividade. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa se diferencia de um conjunto de investigações sobre as relações entre aprendizagem e criatividade (KIRSCHENBAUM; ARMSTRONG, 1999; MCCABE, 1991; PAGANO, 1979; KUMAR; HOLMAN; AUDEGEAIR, 1991) que, apesar de reconhecerem aspectos como a afetividade e a motivação, tendem a considerar que aprender criativamente significa utilizar o pensamento divergente (GUILFORD, 1994) ou um conjunto de outras habilidades cognitivas.

A consideração dos sentidos subjetivos vinculados aos processos de aprendizagem nos permitiu identificar a **realização pessoal** como um elemento subjetivo nuclear para a constituição da aprendizagem criativa. **Consideramos a realização pessoal como um sentido subjetivo mobilizado por uma emocionalidade que envolve a satisfação, o entusiasmo e o bem-estar desfrutados no processo de aprendizagem, que estão vinculados a uma expressão personalizada nesse processo.** Em nossa compreensão, a realização pessoal se aproxima de um importante conceito do campo da criatividade: a motivação intrínseca de Amabile (1989, 1996). Consideramos essa aproximação, pois, tanto a realização pessoal como a motivação intrínseca dizem respeito a um interesse próprio e a uma implicação que não são dinamizados por reforços externos, mas pela autodeterminação. No entanto, localizamos uma sutil diferença entre esses conceitos. Enquanto a motivação intrínseca parece ocupar mais o lugar de mola propulsora da criatividade, a realização pessoal é um

sentido subjetivo constituído no processo de criar. Ou seja, **a ênfase da motivação intrínseca está naquilo que movimenta a criatividade, enquanto a ênfase da realização pessoal recai sobre o que o indivíduo experimenta simbólica e emocionalmente nesse processo.** Nesse sentido, a realização pessoal não antecede a criação, ela acontece no momento em que o indivíduo vivencia tal processo.

Outro importante ponto da nossa análise diz respeito à dimensão social do processo de constituição da aprendizagem criativa. Durante toda a pesquisa direcionamos o nosso olhar no sentido de compreender como os aspectos contextuais e interativos participaram do desenvolvimento dos recursos subjetivos fundamentais para a emergência desse processo. Vamos apresentar essencialmente as nossas construções sobre o papel da família e da escola nesse processo.

Aldous (1975), Baldwin (1949), Chan (2005), Dacey (1984) e um conjunto de outros autores destacam a importância da família para o desenvolvimento da criatividade. O nosso estudo ratifica a posição desses autores ao constatar a relevância dos vínculos familiares nesse processo. No entanto, **confirmamos que não é possível estabelecer uma relação direta e linear entre os aspectos familiares e o desenvolvimento da criatividade como pretende grande parte dos estudos desse campo que se dedicam a essa temática.** Destacamos na revisão bibliográfica do presente trabalho um conjunto de contradições que localizamos na literatura que, em nossa compreensão, são decorrentes da intensa pressão para buscar relações causais que evidenciem uma coerência entre o passado familiar e a presente criatividade.

O nosso estudo favoreceu uma compreensão para a falta de consenso nas pesquisas revisadas: essa coerência almejada não pode residir nas condições concretas da família, mas na vivência pessoal de cada indivíduo diante de tais condições. Ou seja, **evidenciamos que o ponto crucial reside na experiência própria, nos sentidos subjetivos particulares que cada um constitui na história pessoal que se desenvolve no contexto familiar.** Para ilustrar a nossa construção vamos destacar algumas contradições da literatura em paralelo com nossas constatações em relação aos participantes da pesquisa que confirmam como essa regularidade pretendida não é possível.

Por exemplo, as pesquisas de Rogers (1970), Block, J. H. e Block, J. (1987), Dewing e Taft (1973), MacKinnon (1962) e Domino (1969) apostam na harmonia e na segurança familiar, enquanto os estudos de Dreyer e Wells (1966), Siegelman (1973) e Nichols (1964) indicam que um número significativo de indivíduos criativos provém de lares com dificuldades emocionais ou com limitado apoio psicológico. Na nossa

investigação constatamos que Pedro e Anita enfrentaram um conjunto de dificuldades decorrentes da dinâmica familiar, enquanto Miguel vivenciou um ambiente familiar seguro, sereno e equilibrado.

Em relação à situação sócio-econômica da família, os estudos de Lichtenwalner e Maxwell (1969) e Moreno (2006b) apontam para a importância da condição financeira privilegiada, ao passo que Solomon (1974), Kaltsounis (1974) e Simonton (1999) compartilham da conclusão de que pessoas criativas muitas vezes pertencem a famílias que são economicamente desfavorecidas. Em nossa pesquisa encontramos diversidade também no fator sócio-econômico: Pedro sempre viveu na pobreza, Miguel na classe média, ao passo que Anita oscilou de um extremo a outro chegando a vivenciar momentos de grande riqueza.

Outro aspecto muito analisado é o nível de escolaridade dos pais. Segundo Moreno (2006b) as crianças mais criativas são aquelas cujos pais cursaram níveis superiores de ensino. No entanto, também localizamos situações opostas em relação a esse aspecto. Por exemplo, o pai de Pedro concluiu apenas a primeira parte do Ensino Fundamental, enquanto o pai de Miguel chegou a Pós-Graduação.

Em relação a ordem do nascimento dos filhos, Lichtenwalner e Maxwell (1969), Schubert, D., Wagner e Schubert, H. (1977) e Eisenman e Schüssel (1970) localizaram os primogênitos como os mais criativos. Em contrapartida, os resultados de Staffieri (1970) identificaram maior nível de criatividade nos filhos que vêm depois. No nosso estudo, curiosamente, encontramos todas as possibilidades: Miguel é o primogênito, Pedro é o filho do meio e Anita é a caçula da família.

A total falta de regularidade que encontramos em nossa pesquisa em relação a todos os aspectos analisados nos estudos contemporâneos sobre o contexto familiar e o desenvolvimento da criatividade coloca em cheque a premissa determinista e simplificadora sustentada por alguns estudos do campo da criatividade, na qual a criatividade adulta é determinada pelos acontecimentos da infância. Nessa perspectiva, estamos em sintonia com Csikszentmihalyi (1998) que ao desenvolver um estudo sobre a vida de indivíduos criativos também encontrou um vasto número de diferentes possibilidades. Concordamos com o autor quando ele explica tal fato afirmando que esses indivíduos “ao invés de ficar configurados pelos acontecimentos, configuraram os acontecimentos para ajustá-los a seus propósitos” (CISKSZENTMIHALYI, 1998, p. 213).

Em consonância com Mitjás Martínez (2004) entendemos que a compreensão efetiva de como a dimensão social da família participa do desenvolvimento e da

expressão da criatividade só é possível mediante uma análise que considere simultaneamente as condições e as relações da família, e o impacto subjetivo que causam no indivíduo. Ou seja, o que está em jogo não é o conjunto de circunstâncias e fatos concretos, mas o tipo de enfrentamento que cada indivíduo tem diante de tais fatos, como os vivenciam e que força extraem deles.

Dentro do tema da família constatamos que o ponto mais relevante é a qualidade dos vínculos estabelecidos. **Compreendemos, indubitavelmente, que o outro desempenha um papel nuclear para a constituição da aprendizagem como configuração subjetiva.** Constatamos, de fato, que tanto Anita como Pedro e Miguel tiveram uma relação com um outro significativo que apresentou o mundo e despertou a curiosidade e o ímpeto de querer aprender sempre mais. **Percebemos que a emocionalidade que circulava no vínculo com a mãe, com o tio e o com o pai, respectivamente, inaugurou uma forma de olhar e se posicionar frente à vida, dinamizando um movimento contínuo nos participantes de perguntar e perguntar-se.** Evidenciamos como vários aspectos da realidade se tornavam subjetivamente significados para eles graças ao sistema de comunicação estabelecido na relação com esse outro significativo (GONZÁLEZ REY, 1995).

Nesse sentido, as nossas constatações reafirmam a posição de Tunes, Tacca e Mitjáns Martínez (2006, p. 12) quando elas consideram que “o aprender é possibilitado nas situações de vida, não apenas na escola” e que nesse sentido, as relações sociais têm um “papel fundante no processo de aprendizagem” (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p. 12). A constatação das autoras está alicerçada em Vygotsky (2005, p. 109) quando ele afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” e por isso “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”.

Em consonância com esse autor **acreditamos que a criança, ao entrar na escola, traz uma vivência anterior que faz com que ela não chegue “zerada” a esse espaço. Ela traz na sua bagagem não apenas uma série de conceitos espontâneos, mas também uma série de emoções e significados constituídos nos vínculos estabelecidos nas diferentes situações de aprendizagem informal.** Como membro de um grupo sócio-cultural determinado, a criança vivencia um conjunto de experiências e opera sobre todo o material cultural a que tem acesso como: conceitos, valores, ideias, objetos concretos, concepção de mundo etc. Nesse contato, a criança vai desenvolvendo uma maneira particular para se aproximar do conhecimento que se caracteriza por um conjunto de elementos como a confiança em si mesmo, o grau de autonomia, a

capacidade para lidar com a frustração inerente ao erro, a liberdade para criar e se libertar do modelo do outro, o reconhecimento do próprio saber etc.

Constatamos na nossa pesquisa que nessa pré-história da aprendizagem (VIGOTSKY, 2005) iniciada nos vínculos familiares, os participantes desenvolveram um conjunto de configurações e recursos subjetivos favorecedores da aprendizagem criativa. Essa constatação marca a importância da dimensão relacional do social para o desenvolvimento da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004) e redimensiona o papel do outro para além da valorização do produto criativo. Ou seja, **compreendemos que o valor do outro não reside exclusivamente na sua função como juiz, mas, essencialmente, como um importante elemento para o desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores da criatividade.** A análise dos casos nos permitiu compreender que essa pré-história da aprendizagem (VYGOTSKY, 2005) não terminou com a entrada dos participantes na escola. Muito pelo contrário, ela se manteve presente, pois o vínculo com o outro familiar continuou a dinamizar elementos subjetivos que alimentavam a aprendizagem escolar.

Juntamente com a família, a escola se constituiu como um grande foco da nossa análise. No projeto que elaboramos para orientar a presente pesquisa desenvolvemos três instrumentos específicos para abordar diretamente o contexto escolar e incluímos nos roteiros das entrevistas itens pontuais sobre a trajetória vivenciada nesse espaço. Além disso, projetamos entrevistar professores que tivessem tido uma importância no processo de desenvolvimento da criatividade dos participantes. No entanto, a escola foi citada apenas quando houve um direcionamento para tal por meio de indutores diretos. Percebemos que a escola aparecia nos relatos apenas como território de passagem que raramente vinha associado a uma emocionalidade de entusiasmo ou encantamento. Em alguns momentos, inclusive, evidenciamos que os relatos sobre a vivência escolar foram marcados por sentimentos de tristeza, medo, raiva e/ou descontentamento. Nesse sentido, nossas constatações coadunam com as de Csikszentmihalyi (1998) que, no estudo sobre o desenvolvimento de pessoas criativas, destacou que raramente a escola foi mencionada como fonte de estímulo e que frequentemente foi citada como um obstáculo à curiosidade e à descoberta para além dos seus muros.

Evidenciamos de fato que os participantes encontraram dificuldades para incluir na escola aquilo que tinham inaugurado na relação com o outro familiar: a alegria de aprender, o ímpeto de perguntar, a autonomia para fazer. Eles definitivamente não encontraram eco no contexto escolar para seus questionamentos, para sua singularidade e para o seu posicionamento como sujeito autor. Dentre muitos

elementos simbólico-emocionais associados à escola vamos destacar aqui pelo menos um de cada participante para ilustrar a nossa construção. No instrumento Construção da Linha de Vida Escolar (APÊNDICES D, E, F) Pedro se referiu a “escola coca-cola” que era artificial e se distanciava da vida pelo enquadramento. Miguel escolheu um *band-aid* para marcar os próprios machucados em uma escola que não valorizava o pensar próprio e a curiosidade. E Anita simbolizou com uma tesoura a escola que eliminava as diferenças e solicitava o modelo padrão.

Percebemos que muitos enfrentamentos que os participantes vivenciaram na escola foram decorrentes de um movimento diferenciado como aluno no qual eles se expunham mais e, por conta disso, confrontavam-se com um modelo de escolarização que não está preparado para lidar com as diferenças (FREIRE; SHOR, 2003). Nenhum dos participantes citou algum professor dos primeiros anos escolares que favoreceu a sua criatividade como aluno, que valorizou as suas perguntas, que propôs atividades que solicitavam a imaginação criativa ou mesmo situações-problema que os inquietassem. A importância do vínculo professor-aluno, tema amplamente estudado por Tacca (2004, 2005, 2006a, 2009), é um fator altamente relevante para os processos de aprendizagem escolar. Concordamos com a autora quando ela afirma que: “são precisamente os sistemas de relacionamento no interior da sala de aula os que permitem o desenvolvimento dos recursos subjetivos das crianças” (TACCA, 2008, p. 160). No entanto, **constatamos que os participantes não conseguiram desenvolver processos de comunicação efetivos com seus professores, nos quais eles se sentissem desafiados a pensar e fossem valorizados por isso.**

A falta de receptividade dos professores em relação aos seus questionamentos se refletia nos colegas de classe, mobilizando nos participantes, em alguns momentos, um sentimento de rejeição. Juntamente com um conjunto de autores (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004; RAJ, 2007; RITCHHART, 2004; SIMPLICIO, 2000; CHAMBERS, 1973; KARWOWSKI et al., 2007; MAHER, 2004; TORRANCE, E.P.; TORRANCE, J.P., 1974; TORRANCE, 1970; ALENCAR; FLEITH, 2004; CRAFT et al., 2007; SANTEIRO, T.; SANTEIRO, F.; ANDRADE, 2004; CROPLEY, 1997; ALENCAR, 2000) acreditamos que o professor é um outro social que tem um importante papel no desenvolvimento e na expressão da criatividade. Não obstante, constatamos que esse papel não foi exercitado nos casos analisados.

No entanto, **percebemos que a emocionalidade que animava a configuração subjetiva da aprendizagem de Anita, Pedro e Miguel, juntamente com um conjunto de outros recursos subjetivos, favoreceram para que eles conseguissem, em**

momentos diferenciados, sobrepor os obstáculos enfrentados na escola. A necessidade e o prazer de aprender os aproximava da escola, visto que esta representa o local, por excelência, onde a aprendizagem deve ocorrer. Essa constatação confirma a nossa posição de que o contexto escolar não tem o poder de promover ou obstaculizar diretamente a criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Podemos identificar até certo ponto como a escola está se movimentando no sentido de buscar cultivar ou desencorajar a criatividade e concordamos com um conjunto de autores (GERVILLA; MADRID, 2003; MADRID, 2003; FATT, 2000; FORRESTER; HUI, 2007; BASSET, 2000; HARING-SMITH, 2006; LUBART; BESANÇON, 2008; GRAVIÉ, 2008; SHALLCROSS, 1985; STARKO, 1995) que, de maneira geral, as práticas escolares não estão pensadas e organizadas para a promoção da criatividade. **No entanto, não podemos prever como os “entraves” da escola serão subjetivados por cada aluno convertendo-se ou não em uma barreira para a expressão da sua criatividade.**

Concluimos que, para os participantes da presente pesquisa, a paixão de aprender, a capacidade de questionar e refletir, a possibilidade de brincar com as ideias e de imaginar e olhar a vida por uma lente diferente estiveram à margem das oportunidades educativas oferecidas pela escola. No entanto, como afirma Mitjans Martínez (2004), a criatividade é um processo da subjetividade humana e a escola é apenas um dos diversos espaços sociais de constituição da subjetividade. A criatividade dos participantes sobreviveu à escola porque eles desenvolveram determinados recursos subjetivos para sobrepor um modelo de escolarização na qual a aprendizagem, na grande maioria das vezes, ainda é vista como reprodução e não como criação (GONZÁLEZ REY, 2006a).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação científica voltada para o tema da subjetividade sempre se apresenta como um desafio, principalmente quando temos como premissa básica alcançar novas contribuições que transcendam uma visão determinista e considerem a complexidade dos processos subjetivos. Nesse sentido, a pesquisa realizada revelou-se desafiadora, mas também apaixonante, ao buscar contribuir para a compreensão da constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade individual.

Entendemos que a aprendizagem criativa é uma aprendizagem diferenciada na qual o aluno não repete, nem transcreve, copia ou memoriza simplesmente os conteúdos, mas vai além porque gera sentidos subjetivos que mobilizam a sua capacidade reflexiva e imaginativa, e favorecem uma construção personalizada do conhecimento. Nem todos os alunos são criativos na aprendizagem; alguns são extremamente repetitivos. Todos, com certeza, têm alguma dimensão criativa que pode se expressar em diferentes níveis e em diferentes atividades, mas isso não significa que ela se apresente necessariamente na aprendizagem. O que estamos defendendo neste trabalho é que a emergência da aprendizagem criativa não é um processo que se apresenta naturalmente e indistintamente em todos os alunos, pois requer o desenvolvimento de um conjunto de elementos subjetivos específicos para se expressar.

Na apresentação dos casos e na análise integrativa que desenvolvemos anteriormente, buscamos demonstrar de forma clara e sistematizada como decorreu o desenvolvimento dos elementos da subjetividade que se constituíram como fonte para a constituição da aprendizagem criativa. Colocamos em relevo as especificidades que definiram como cada um desses elementos se configurou na subjetividade individual dos participantes. Nessa perspectiva, consideramos que este trabalho traz contribuições tanto de ordem teórica, como também de ordem prática e metodológica.

Como **contribuição teórica** acreditamos que esta pesquisa possibilita uma compreensão mais precisa sobre o tema do desenvolvimento da subjetividade individual, uma vez que González Rey, até o momento, não tem desenvolvido estudos de campo sobre as considerações teóricas do tema em questão. Ao oferecer uma base empírica que sustenta os postulados do autor, colocamos em relevo especificidades do processo de desenvolvimento da subjetividade que favorecem uma visualização mais clara sobre como esse processo ocorre. Consideramos, também, que esta pesquisa aponta para novos entendimentos sobre o desenvolvimento da criatividade, tema tão pouco

trabalhado na literatura. Ao colocar em relevo como se desenvolvem os processos subjetivos que estão na fonte desse processo, confirmamos a importância de estudar a criatividade de forma contextualizada e em um domínio específico. Ampliamos a concepção de desenvolvimento desse processo para além da imaginação criativa (VGOTSKY, 1999), destacando não apenas um conjunto de outros elementos subjetivos, mas também explicitando a sua inter-relação com a dimensão social.

Indubitavelmente, a questão da subjetividade, relegada durante muito tempo no campo da educação, vem ganhando força nas últimas décadas, precisamente no estudo sobre o processo de formação de professores. No entanto, estudos que contemplam a perspectiva do aluno não têm acontecido na mesma frequência. Nossa pesquisa procurou minimizar essa lacuna ao colocar em relevo a rota singular da constituição da aprendizagem criativa de cada um dos participantes pela emocionalidade gerada nesse processo. Ainda dentro das contribuições de ordem teórica, acreditamos ter produzido elementos que podem favorecer o reconhecimento da aprendizagem para além do seu caráter instrumental e utilitário. Ao outorgar um lugar de destaque para a constituição de sentido subjetivo que subjaz a esse processo, marcamos a necessidade de transcender à lógica universalista para tentar alcançar a singularidade daquele que aprende. Nessa perspectiva, a partir deste estudo, poderão ser gerados desdobramentos relevantes para uma abordagem pedagógica à luz da percepção do aluno que supere o ensino despersonalizado que desconsidera a diversidade.

Tendo em vista as considerações supramencionadas, acreditamos que o presente trabalho congrega também **contribuições de ordem prática**, pois os conhecimentos construídos podem ser significativos para a formulação de iniciativas inovadoras que reconheçam, efetivamente, o aluno como centro do processo educativo e não apenas no discurso instituído. O desconhecimento dos professores sobre o que é criatividade e como ela pode ser desenvolvida nos alunos, tem sido apontado na literatura como um dos obstáculos para a promoção desse importante processo na sala de aula. Ao evidenciar nesta pesquisa como se desenvolvem os elementos subjetivos que são fonte para uma aprendizagem criativa, geramos conhecimentos que podem contribuir para uma reflexão que possibilite o aprimoramento da função formadora da escola e favoreça uma educação mais criativa.

Uma queixa recorrente dos professores refere-se à indisposição dos alunos para a aprendizagem que reflete uma falta de encantamento pelo trabalho escolar e acadêmico. Evidenciamos na pesquisa como a emocionalidade é um elemento essencial para que o aluno possa implicar-se na aprendizagem e não convertê-la em uma mera descrição ou

memorização. Nesse sentido, esta pesquisa sinaliza a importância do professor possibilitar um cenário favorável para a produção de sentidos subjetivos, bem como a necessidade dele abrir espaço para a expressão da condição de sujeito autor da aprendizagem, elementos necessários para que o aluno possa experimentar a realização pessoal ao aprender.

Sabemos que aprender criativamente é um imperativo da contemporaneidade. A possibilidade de personalizar a informação e torná-la própria se constituiu como uma condição necessária para uma sociedade em constante transformação. No entanto, evidenciamos um descompasso entre as exigências da escola e as demandas da aprendizagem criativa dos participantes. Percebemos como eles precisaram, em muitos momentos, caminhar na contramão de uma escola que ainda não dá espaço para a emergência da criatividade na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, defendemos que a questão da promoção da aprendizagem criativa precisa ser colocada no centro do debate atual no campo da educação.

Evidenciamos que o posicionamento diferenciado como leitor e escritor foi um aspecto fundamental para a constituição da aprendizagem criativa, pois favoreceu um contínuo exercício de personalização que possibilitava aos participantes expressar os próprios pensamentos e sentimentos. Mostramos como essas atividades ganharam valor na organização subjetiva dos participantes e se converteram em importantes recursos subjetivos de desenvolvimento pessoal ao se constituírem como canais geradores de espaços próprios de subjetivação. Tendo em vista essa constatação, defendemos que, na escola, a leitura e a escrita não fiquem a serviço exclusivamente da aprendizagem de conteúdos, mas alcancem um papel mais amplo na formação do aluno como sujeito autor da própria aprendizagem.

Demonstramos também nesta pesquisa a importância do contexto familiar para o desenvolvimento dos recursos e configurações subjetivas favorecedores de uma aprendizagem criativa. Destacamos a relevância do papel do outro familiar para a dinamização da curiosidade, para o desenvolvimento da imaginação criativa e para o encontro com o prazer da leitura. Evidenciamos como os vínculos familiares favoreceram para que a aprendizagem se constituísse como uma configuração subjetiva que transcendia a dimensão escolar e abarcava um valor subjetivo mais amplo, que incluía a paixão de aprender sobre o mundo e sobre si mesmo. Constatamos também a profunda implicação entre a autoconfiança e a expressão criativa. Revelamos como os participantes desenvolveram, no vínculo com o outro, o reconhecimento da sua capacidade de pensar e produzir ideias, e a confiança necessária para expressar-se e

marcar o seu lugar como sujeito autor. Assim sendo, consideramos que esta pesquisa traz contribuições com múltiplas possibilidades de desdobramentos no que concerne ao papel da família na constituição da aprendizagem criativa.

Embora o desenvolvimento da subjetividade na perspectiva teórica que elegemos já tenha sido pesquisado por Rossato (2009) e Santos (2010), nós o fizemos de maneira retroativa. Ou seja, enquanto Rossato (2009) acompanhou o desenvolvimento da subjetividade de crianças no processo de superação de dificuldades de aprendizagem e Santos (2010) acompanhou o impacto do trabalho com alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade de professores, nós analisamos o desenvolvimento de processos subjetivos que já haviam ocorrido e a sua relação com processos subjetivos atuais.

Ser pioneiros nesse tipo específico de estudo retroativo, nessa perspectiva teórica e epistemológica, nos colocou diante de um grande desafio metodológico. Precisamos construir instrumentos que possibilitassem aos participantes não apenas resgatar fatos, mas, principalmente, recordar emoções. Entendemos que o nosso estudo só foi possível, pois alcançamos essa emocionalidade vivida pelos participantes na trajetória de vida. Os instrumentos: Fotos e Frases, Baú de Lembranças, Construção da Linha de Vida Escolar e Túnel do Tempo atingiram esse propósito ao favorecer a compreensão das sutilezas dos sentidos subjetivos que perpassaram o desenvolvimento subjetivo dos participantes. Nesse sentido, acreditamos que os instrumentos construídos podem se converter em uma importante **contribuição metodológica** ao servirem de inspiração para estudos futuros, visto que para Branco (2005, p.106) “a construção de conhecimento sobre os processos afetivos e o papel que desempenham no desenvolvimento global do ser humano constitui, sem dúvida, um dos maiores desafios na atualidade para a psicologia do desenvolvimento.”

Vale a pena marcar que ao longo da pesquisa nos defrontamos com algumas limitações como a dificuldade para estudar a subjetividade social de forma retroativa. No início da pesquisa já havíamos antecipado tal dificuldade, tendo em vista que o estudo da subjetividade social requer a análise de uma configuração de elementos impossível de ser resgatada. Ou seja, na subjetividade social da escola e da família, além dos elementos de natureza interativa gerados nesses contextos, se integram à constituição subjetiva desses espaços, um conjunto de sentidos subjetivos procedentes de outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2003b) que não tínhamos condição de recuperar. No entanto, conseguimos construir alguns indicadores da subjetividade social da família dos participantes, tendo em vista que os elementos da subjetividade individual são constituintes da subjetividade dos espaços sociais. Apesar dessa dificuldade, não

perdemos de vista, em nenhum momento, a necessidade de considerar como os diferentes cenários sociais e sistemas de relação dos participantes se configuraram subjetivamente em cada um deles.

Outra limitação com a qual nos deparamos foi a resistência de alguns participantes para adentrar nos porões escuros da própria subjetividade. Encontramos obstáculos precisamente com o pai de Pedro. Apesar da disponibilidade inicial para participar da pesquisa, ele revelou grande dificuldade para recordar emoções que, como afirmou várias vezes, “já tinham ficado no passado”. Anita, por outro lado, apesar de ter aberto o coração durante todo o processo da pesquisa e ter se aventurado corajosamente a resgatar intensas emoções, revelou resistência para possibilitar a participação do pai na pesquisa. Tais fatos colocam em relevo uma questão primordial no estudo da subjetividade humana: a necessidade do posicionamento ético do pesquisador. Não podemos perder de vista que nosso “objeto de estudo” são pessoas e que isto impõe como premissa básica o respeito e a continência às limitações humanas.

As constatações supramencionadas confirmam que foi acertada a decisão de desenvolver o presente estudo com os mesmos participantes da nossa pesquisa de Mestrado. O vínculo afetivo e de confiança que já havia sido estabelecido foi fundamental para que as emoções mais íntimas vivenciadas em momentos tão delicados e marcantes da história de vida pudessem aflorar com intensidade e naturalidade. Talvez resida exatamente na qualidade do vínculo estabelecido a justificativa para o fato dos participantes terem reconhecido a participação na pesquisa como um momento de desenvolvimento pessoal, que mexeu com emoções e favoreceu reflexões, que permitiram não apenas rever o passado, mas recriá-lo numa nova perspectiva.

Ao longo do percurso da pesquisa muitas questões que transcendiam o problema que nos propomos a investigar foram suscitadas. Vislumbramos então, diferentes desdobramentos para **pesquisas futuras** que se abrem a partir do estudado. Construimos indicadores de que a aprendizagem criativa engendra a condição de sujeito, dinamiza configurações subjetivas e desenvolve importantes recursos subjetivos que, recursivamente, alimentam a aprendizagem criativa. Tais indicadores nos permitiram hipotetizar que a aprendizagem criativa viabiliza um caminho próprio que favorece os processos de desenvolvimento da subjetividade daquele que aprende. Acreditamos que o estudo da recursividade desses processos é uma importante linha de pesquisa que pode contribuir para aprofundar a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade.

Uma segunda perspectiva que julgamos válida é o estudo sobre como os elementos subjetivos, que são fonte para uma aprendizagem criativa, podem favorecer o indivíduo em outros espaços que transcendem à aprendizagem escolar. Uma terceira perspectiva que merece novos estudos relaciona-se com a importância de continuar avançando sobre o papel dos espaços sociais nos processos de desenvolvimento da subjetividade. Essa linha de pesquisa poderia contemplar estudos longitudinais que possibilitassem uma maior clareza sobre a inter-relação entre os processos subjetivos individuais e sociais na família e na escola. O nosso estudo revelou que a escola não teve um papel decisivo na constituição da aprendizagem criativa. Nesse sentido, acreditamos que uma quarta perspectiva que merece estudos diz respeito à compreensão de como a escola pode se transformar em um espaço favorecedor do desenvolvimento dos recursos subjetivos constitutivos da aprendizagem criativa. Essa direção de pesquisa é necessária na medida em que se almeje gerar conhecimentos para a elaboração de estratégias sistêmicas para o desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que o processo construtivo-interpretativo que realizamos e, principalmente, o vínculo que estabelecemos com os participantes nos permitiu compreender que os elementos subjetivos que constituem a aprendizagem criativa alimentam e animam um posicionamento criativo dos participantes na própria vida, pois favorecem uma aproximação com o contexto que inclui a surpresa e o desprendimento. A capacidade de surpreender-se e encantar-se diante do novo permite que eles encontrem interesse na vida e, principalmente, reconheçam-se interessantes e interessados nessa busca. Eles revelam disposição para viver o processo, para encontrar o imprevisto, para pensar e transformar-se com o que pensam. Buscam sair da passividade ao responder criativamente à autoridade excessiva e ao convencionalismo. Eles se autorizam a ter experiências lúdicas no plano do pensamento, a brincar com as ideias e a rever os próprios conceitos. Interessam-se mais em criar novas perguntas do que pelas respostas prontas. Eles, definitivamente, gostam da vida e de aprender criativamente sobre ela! Finalizamos com a expectativa de que os conhecimentos aqui produzidos possam gerar novas zonas de sentido sobre o tema estudado, bem como o aprofundamento dessa linha de pesquisa sobre aprendizagem criativa.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Robert S. Cognitive development and parental loss among the gifted, the exceptionally gifted and the creative. **Psychological Reports**, v. 29, p. 19-26, 1971.

_____. Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. In: RUNCO, Mark A. **Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1996. cap. 3, p. 43-56.

ALDOUS, Joan. The search for alternatives: parental behaviors and children`s original problem solutions. **Journal of Marriage and the Family**, v. 37, n. 4, p. 711-722, Nov/1975.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. O estímulo à criatividade no contexto universitário. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1 n. 1, p. 29-37, 1997.

_____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 19, p. 84-95, 2000.

_____. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, p. 63-69, 2002a.

_____. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação UnB**, v. 8, n. 15, p. 165-188, 2002b.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de.; FLEITH, Denise Souza. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 1, p. 105-110, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1999.

AMABILE, Tereza M. **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity**. 3. ed. New York: The Creative Education Foundation, 1989.

_____. **Creativity in context**. Boulder: Westview Press, 1996.

AMARAL, Ana Luiza S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Brasília, DF, 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006a.

_____. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. **Psicologia para America Latina**. Revista electronica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicologia, v. 1, 2006b.

_____. Aprendizagem, criatividade e constituição de sentido. **Recreate**. Revista eletrônica, v. 6, 2006c.

AMARAL, Ana Luiza S. N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa no ensino superior. In: TACCA, Maria Carmen V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.).

A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009. cap. 6, p.149-192.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology:** A cognitive view. New york: Holt, Rinehart & Winston, 1980.

AVILA, Nadja Ramos de. **O sentido subjetivo da dança sobre rodas.** Brasília, DF, 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2005.

AYMAN-NOLLEY, Saba. Vygotsky`s perspective on the development of imagination and creativity. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 77-85, 1992.

BALDWIN, Alfred. The effect of home environment on nursely school behavior. **Child Development**, v. 20, n. 2, p. 49-63, Jun/1949.

BALOCHE, Lynda. Creativity and cooperation in the elementary music classroom. **Journal of Creative Behavior**, v. 28, n. 4, p. 255-265, out/dez, 1994.

BARRON, Frank X. **Creativity and psychological health:** Origins of personal vitality and creative freedom. Princeton: Van Nostrand, 1963.

_____. **Creativity and personal freedom.** New york: Van Nostrand, 1968.

BASSET, Patrick F. Creativity in schools. **Independent School**, v.1, p. 7-8, Summer, 2000.

BODEN, Margareth A. O que é criatividade? In: EYSENK, Hans et al. (Org.). **Dimensões da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 4, p. 81-123.

BOZHOVICH, L.I. **La personalidad y su formación en la edad infantil.** Havana: Pueblo y Educación, 1995.

BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu; MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Áderson Luiz Costa (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano:** tendências atuais e perspectivas futuras. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 5, p. 90-109.

CAINE, Geoffrey. Getting creativity imagination and learning. **Independent School**, v. 63, n. 2, p. 10-18, Winter/2004.

CAPOSSELA, Ava. Are children really more creative than adults? An examination of Lev Vygotsky`s theory. In: **Yearbook:** Claremont Reading Conference, 2000. p. 48-57.

CASTILLO, Ángeles Gervilla. La creatividad en la adolescencia. In: TORRE, Saturnino de La; VIOLANT, Verónica (Org.). **Comprender y evaluar la creatividad:** un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza - Volume1. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006. cap. 20, p. 267-273.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH Denise de Souza; ASPESI, Cristiana de Campos. A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; JUNIOR, Áderson Luiz Costa (Org.). **A ciência do desenvolvimento**

humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 11, p. 210-228.

CHAMBERS, Jack A. College teachers: Their effect on creativity of students. **Journal of Educational Psychology**, v. 65, n. 3, p. 326-334, 1973.

CHAN, David W. Family environment and talent development of chinese gifted students in Hong Kong. **Gifted Child Quarterly**, v. 49, p. 211-221, Jul./2005.

CHOI, Nam Jim. Person-environment fit and creative behavior: differential impacts of supplies-values and demands-abilities versions of fit. **Human Relations**, London, v. 57, n. 5, p. 531-552, maio, 2004.

CICIRELLI, Victor G. Sibling constellation, creativity, IQ, and cademic achievnt. **Child Development**, v. 38, n. 2 , p. 481-490, 1967.

CLAPHAM, Maria M.; COWDERY, Edwina M.; KING, Kelly E. Predicting work activties with divergent thinking tests: a longitudinal study. **Journal of Creative Behavior**, v. 39, n. 3, p. 149-167, jul./set., 2005.

CLAXTON, Amy F.; PANNELLS, Tammy C.; RHOADS, Paul A. Developmental trends in the creativity of school-age children. **Creativity Research Journal**, v. 17, n. 4, p. 327-334, 2005.

COELHO, Cristina M. Madeira. **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem**: a subjetividade e os transtornos da comunicação. Brasília, DF, 2004. 206f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, UnB.

COHEN, Leonora M.; GELBRICH, Judith A. Early childhood interests: seeds of adult creativity. In: FISHKIN, Anne S.; CRAMOND, Bonnie; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Org.). **Investigating creativity in youth**: research and methods. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999. cap. 7, p. 147-177.

CRAFT, Anna et al. Teacher instance in creative learning: a study of progression. **Thinking Skills and Creativity**, v. 2, p. 136-147, 2007.

CROPLEY, A. J. A five-year longitudinal study of the validity of creativity tests. **Developmental Psychology**, v. 6, n. 1, p. 119-124, 1972.

_____. Foresting creativity in the classroom: general principles. In: RUNCO, Mark A. **The creativity research handbook volume one**. New Jersey: Hampton Press, 1997. cap. 5, p. 83-114.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihali. The Domain of Creativity. In: FELDMAN, David Henry; CSIKSZENTMIHALYI, Mihali; GARDNER, Howard. **Changing the world**: a framework for the study of creativity. Westport: Praeger, 1994. cap. 6, p. 135-158.

_____. **Creatividad**: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 16, p. 313-335.

_____. Key issues in creativity and development. In: SAWYER et al. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003. cap. 6, p. 217-242.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly et al. The early lives of highly creative persons: the influence of the complex family. **Creativity Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 343-357, 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; NAKAMURA, Jeanne. Creativity in later life. In: SAWYER et al. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003. cap. 5, p. 186-216.

DACEY, John S. Peaks periods of creative growth across the lifespan. **Journal of Creative Behavior**, v. 23, n. 4, p. 224-247, out/dez, 1989.

DANSKY, Jeffrey L.; SILVERMAN, Irving William. Effects of play on associative fluency in preschool-aged children. **Developmental Psychology**, v. 9, n. 1, p. 38-43, 1973.

DATTA, Lois-Ellin. Birth order and potential scientific creativity. **Sociometry**, v. 31, n. 1, p. 76-88, 1968.

DAUGHERTY, Marta. Creativity and private speech: developmental trends. **Creativity Research Journal**, v. 6, n. 3, p. 287-296, 1993.

DAVIS, Gary A.; KOGAN, Nathan; SOLIMAN, Abdalla, M. The Qatar creativity conference: research and recommendations for school, family and society. **Journal of creative Behavior**, v. 33, n. 3, p. 151-166, 1999.

DENNIS, Wayne. Age and achievement: a critique. **The Journal of Gerontology**, v. 11, p. 331-333, Jul/1956.

_____. Creative productivity between the ages of 20 and 80 years. **The Journal of Gerontology**, v. 21, p. 1-8, Jan/1966.

DEWING, Kathleen; TAFT, Monash. Some characteristics of parents of creative twelve-year-olds. **Journal of Personality**, v. 41, n. 1, p. 71-85, 1973.

DOMINO, George. Maternal personality correlates of sons` s creativity. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 33, n. 2, p. 180-183, Abr/1969.

DREYER, Albert S.; WELLS, Mary Beth. Parental values, parental control and creativity in young children. **Journal of Marriage and the Family**, v. 28, n. 1, p. 83-88, Fev/1966.

EISENMAN, Russel; SCHUSSEL, Nancy Robson. Creativity, birth order and preference for symmetry. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 34, n. 2, p. 275-280, 1970.

EISNER, Elliot W. Creatividad y salud psicologica en la adolescencia. In: STROM, R. D. (Org.) **Creatividad y educación**. 3. ed. Barcelona: Paidós, 1994. cap. 3, p. 37-46.

ESTRADA, Mauro Rodríguez. El fruto: estudiantes creativos. In:_____. **Creatividad en la educación escolar**. México: Trillas, 2005. cap. 12, p. 73-79.

FASKO, Daniel Jr. Education and creativity. **Creativity Research Journal**, v. 13, n. 3 e 4, p. 317-327, 2000.

FATT, James Poon Teng. Foresting creativity in education. **Education**, v. 120, n. 4, p. 744-757, Summer/2000.

FELDMAN, David Henry. Creativity: proof that development occurs. In: FELDMAN, David Henry; CISKSZENTMIHALYI, Mihaly; GARDNER, Howard (Org.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport: Praeger Publishers, 1994. cap. 4, p. 85-101.

_____. The development of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.) **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 9, p. 169-186.

_____. The creation of multiple intelligences theory: a study in high-level thinking. In: SAWYER, R. Keith et al. (Orgs.) **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003a. cap. 4, p. 139-185.

_____. Key issues in creativity and development. In: SAWYER, Keith R.; JOHN-STEINER, Vera; MORAN, Seana; et al. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003b.

FISHKIN, Anne S. Issues in studying creativity in youth. In: FISHKIN, Anne S.; CRAMOND, Bonnie; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Org.). **Investigating creativity in youth: research and methods**. New Jersey: Hampton Press, Inc., 1999. cap. 1, p. 3-26.

FLEITH, Denise Souza. A promoção da criatividade no contexto escolar. In: VIRGOLIM, Angela M. R. **Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora UnB, 2007. cap. 7, p.143-157.

FLEITH, Denise Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.

FORRESTER, Victor; HUI, Anna. Creativity in the Hong Kong classroom: what is the contextual practice? **Thinking Skills and Creativity**, v. 2, p. 30-38, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALIGUZOVA, L. N. Signs of creativity in young children`s play. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 33, n. 1, p. 50-64, jan./fev. 1995.

GARDNER, Howard. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GAYNOR, Joni L. Radio; RUNCO, Mark A. Family size, birth order, age-interval, and creativity of children. **Journal of Creative Behavior**, v. 26, n. 2, p. 108-117, 1992.

GERVILLA, Ángeles. Creatividad y aprendizaje. In:_____. (Org.) **Creatividad aplicada: una apuesta de futuro**. Madrid: Dyson, S. L., 2003a. cap. 4, p. 103-125.

_____. La formación del professor creativo. In:_____. (Org.) **Creatividad aplicada: una apuesta de futuro.** Madrid:Dyson, S.L., 2003b. cap. 23, p. 573-591.

GERVILLA, Ángeles; MADRID, Dolores. Creatividad y currículum. In: GERVILLA, Ángeles (Org.). **Creatividad aplicada: una apuesta de futuro.** Madrid: Dyson, S.L., 2003. cap. 4, p. 103-125.

GETZELS, Jacob W.; JACKSON, Philip W. Family environment and cognitive style: a study of the sources of highly intelligent and of highly creative adolescents. **American Sociological Review**, v. 26, n. 3, p. 351-359, Jun/1961.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vygotsky e Pierre Janet. In: **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/ Cedes**, v. 71, p. 116-131, 2000.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo.** La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. Epistemología Cualitativa: sus implicaciones metodológicas. **Psicología Revista**, n. 5, p. 13-32, 1997.

_____. La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. **Doxa: Revista Paulista de Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 4, p. 84-118, 1998a.

_____. Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento. **Revista Educación.** La Habana, n. 94, p. 20-24, 1998b.

_____. Psicologia e educação: desafios e projeções. In: RAYS, Oswaldo Alonso. (Org.). **Trabalho pedagógico: Realidade e perspectivas.** Porto Alegre: Sulina, 1999a. cap. 5, p. 102-117.

_____. Personality, subject and human development: the subjective character of human activity. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane; JENSEN, Uffe Juul (Org.). **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches.** Oxford: Aarhus University Press, 1999b. cap. 14, p. 253-275.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. **Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB**, v. 4, n. 7-8, p. 17-21, 1999c.

_____. La investigación sobre la subjetividad humana: algunas cuestiones para el debate. **Anais do I Simpósio Multidisciplinar: Pensar, criar e transformar.** São Paulo: Unimarco, p. 27-46, 2000a.

_____. La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Contrapontos: Psicologia Histórico-Cultural.** Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, ano 1, n. 2, p. 13-28, 2001a.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados Puc São Paulo**, v. 13, p. 9-15, 2001b.

_____. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: FURTADO, Odaír; GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.) **Por uma epistemologia da subjetividade: um**

debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo, 2002 a. cap. 7, p. 19-42.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Thomson, 2002b.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** São Paulo: Educ, 2003a.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2003b.

_____. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: ARANTES, Eliana F.; CHAVES, Matias S. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores.** Rio de Janeiro: Alternativa, 2003c. cap. 4, p. 75-85.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. In: SIMÃO, Lívia Mathias; MÍTIJANS MARTÍNEZ, Albertina. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano:** diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004a. cap. 1, p. 1-27.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social:** a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004b.

_____. Subjectivity in communication: development of personality. In: BRANCO, Ângela Uchoa; VALSINER, Jaan (Org.). **Communication, metacommunication, human development.** Connecticut, 2004c, cap. 8, p.249-270.

_____. **Personalidade, saúde e modo de vida.** São Paulo: Thomson, 2004d.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Thomson, 2005b. cap. 2, p. 27-51.

_____. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. In: MESA, Germán Gomes; BOCK, Ana Mercês Bahia; FERREIRA, Marcos Ribeiro (Org.). **Aportaciones brasileñas a la Psicología latinoamericana.** México: Universidad Autónoma de México, 2005c, cap. 1, p. 212-224.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006a. cap. 2, p. 29-44.

_____. A pesquisa qualitativa no campo da saúde: o estudo dos aspectos sociais e subjetivos da saúde humana. In: PEREIRA, Márcio Florentino; SILVA, Maria Delzuita Fontoura (Org.). **Recortes do pensamento marxista em saúde.** Brasília: Dreams, v. 1, p. 61-86, 2006b.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007a.

_____. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, v. 24, p. 155-179, 2007b.

_____. Social and individual subjectivity from historical cultural standpoint. **Critical Social Studies**, n. 2, p. 3-14, 2007c.

_____. Subject, subjectivity, and development in cultural-historical psychology. In: OERS, Bert Van et al. **The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory.** New York: Cambridge University Press, 2008, cap. 8, p.137-154.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem no nível superior. In: TACCA, Maria Carmen V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **A complexidade da aprendizagem:** destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009, cap. 5, p.119-148.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **La personalidad, su educación y desarrollo.** Habana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. Componente curricular: Psicologia da aprendizagem. In: TEIXEIRA, F. E. C. **Aprendendo a aprender:** Guia de Formação para professores das séries iniciais. Brasília: UniCEUB, 2003. 226p.

GRAVIÉ, Ramón Ferreiro. La pieza clave Del rompecabezas para desarrollar la creatividad: la escuela. In: GRAVIÉ, Ferreiro Ramón; MONTESINO, Lilian, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **La creatividad:** un bien cultural de la humanidad. México: Editorial Trillas, 2008, cap. 6, p. 109-135.

GRUBER, Howard. E. **Darwin sobre el hombre:** Un estudio psicológico de la creatividad científica. Madrid: Alianza, 1984.

GUILFORD, Joy Paul. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

_____. Creativity: Its measurement and development. In: PARNES, Sidney Jay; HARDIN, Harold Friend. **A source book for creative thinking.** New York: Charles Scribner's Sons, 1962.

HARING-SMITH, Tori. Creativity research review: some lessons for higher education. **Peer Review**, v., p. 23-27, Spring/2006.

HARRINGTON, Daniel M.; BLOCK, Jeanne H.; BLOCK, Jack. Testing aspects of Carl Roger`s of creative environment: child-rearing antecedents of creative potencial in young adolescents. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 52, n. 4, p. 851-856, 1987.

HELSON, Ravenna. Effects of sibling characteristics and parental values on creative interest and achievement. **Journal of Personality**, v. 36, n. 4, p. 599-607, 1968.

HELSON, Ravenna; ROBERTS, Brent; AGRONICK, Gail. Enduringness and change in creative personality and the predictors of occupational creativity. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 69, n. 6, p. 1173-1183, 1995.

HERRÁN, Agustín de la. Creatividad total y formación profunda de los profesores. In: GERVILLA, A. (Org.) **Creatividad aplicada: una apuesta de futuro**. Madrid: Dyson, S. L., 2003. cap. 22, p. -545-572.

HOWE, Michael J. A. Prodigies and creativity. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 21, p. 431-445.

HOWIESON, Noel. A longitudinal study of creativity: 1965-1975. **Journal of Creative Behavior**, v. 15, n. 2, p. 117-134, abr/jun, 1981.

HUTT, Corinne; BHAVNANI, Reena. Predictions for play. **Nature**, 237, p. 171-172, Maio/1972.

JOHN-STEINER, Vera. Key issues in creativity and development. In: SAWYER et al. **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003. cap. 6, p. 217-242.

JORDAN, Lawrence A. Use of canonical analysis in Cropley's "a five-year longitudinal study of the validity of creativity tests". **Developmental Psychology**, v. 11, n. 1, p. 1-3, 1975.

KAGAN, Jerome. Personality and the learning process. In:_____. (Org.) **Creativity and learning**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1967. cap. 10, p. 153-163.

KALTSOUNIS, Bill. Race, socioeconomic status and creativity. **Psychological reports**, v. 35, p. 164-166, 1974.

KARWOWSKI, Maciej at al. Creative teaching of creativity teachers: polish perspective. **Thinking Skills and Creativity**, v. 2, p. 57-61, 2007.

KEEGAN, Robert T. Creativity from childhood to adulthood: a difference of degree and not of kind. In: RUNCO, Mark A. **Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. cap. 4, p. 57-66.

KEMPLE, Kristen M.; NISSENBERG, Shari A. Nurturing creativity in early childhood education: families are part of it. **Early Childhood Education Journal**, v. 28, n. 1, p. 67-71, 2000.

KIRSCHENBAUM, Robert J.; ARMSTRONG, Doroty Ciner. Diagnostic assessment of creativity in students. In: FISHKIN, Anne S.; CRAMOND, Bonnie; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Org.). **Investigating creativity in youth: research and methods**. New Jersey: Hampton Press, cap. 14, p. 329-348, 1999.

KOESTNER, Richard; WALKER, Marie; FICHMAN, Laura. Childhood parenting experiences and adult creativity. **Journal of Research in Personality**, v. 33, n. 1, p. 92-107, Mar/1999.

KOGAN, Nathan; PANKOVE, Ethel. Long-term predictive validity of divergent-thinking tests: some negative evidence. **Journal of Educational Psychology**, v. 66, n. 6, p. 802-810, 1974.

KUMAR, V. K.; HOLMAN, E. Riley; AUDEGEAIR, Peter. Creativity styles of freshmen students. **Journal of Creative Behavior**, v. 25, n. 4, p. 320-323, 1991.

KURTZBERG, Terri; MUELLER, Jennifer S. The influence of daily conflict on perceptions of creativity: a longitudinal study. **International Journal of Conflict Management**, v. 16, n. 4, p. 335-353, 2005.

LEHMAN, Harvey C. The influence of longevity upon curves showing man`s creative production rate at successive age levels. **Journal of Gerontology**, Washington, v. 13, p. 187-191, Abr/1958.

_____. The creative production rates of present versus past generations of scientists. **Journal of Gerontology**, Washington, v. 17, p. 409-417, Out./1962.

_____. The relationship between chronological age and high level research output in physics and chemistry. **Journal of Gerontology**, Washington, v. 19, p. 157-164, Abr/1964.

LESNER, William J.; HILLMAN, Donald. A developmental schema of creativity. **Journal of Creative Behavior**, v. 17, n. 2, p. 103-114, abr/jun, 1983.

LICHTENWALNER, Joanne S.; MAXWELL, Joseph W. The relationship of birth order and socioeconomic status to the creativity of preschool children. **Child Development**, v. 40, n. 4, p. 1241-1247, 1969.

LIM, Sungtaek; SMITH, Joshua. The structural relationships of parenting style, creative personality and loneliness. **Creativity Research Journal**, v. 20, n. 4, p. 412-419, 2008.

LINDQVIST, Gunilla. Vygotsky`s theory of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 15, n. 2 e 3, p. 245-251, 2003.

LONES, Paul S. Learning as creativity: implications for adult learners. **Adult Learning**, v. 11, n. 4, p. 9-12, 1999.

LOPES, Vera Lucia Silva. Adolescência e criatividade: o trabalho precoce e suas relações com a personalidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 38, n. 4, p. 95-114, Out-Dez/1986.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

LUBART, Todd; MOUCHIROUD, Christophe. Social creativity: a cross-sectional study of 6-to11-year-old children. **International Journal of Behavioral Development**, v. 26, n. 1, p. 60-69, 2002.

LUBART, Todd; BESANÇON, Maud. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. **Learning and individual differences**, v. 18, n. 4, p. 381-389, 2008.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Brasília, DF, 2004. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004.

LYRA, Maria C. D. P.; MOURA, Maria Lucia de. Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.13, n.2, p.1-7, 2000.

MACKINNON, Donald W. The nature and nurture of creative talent. **American Psychologist**, v. 17, p. 484-495, 1962.

MADRID, Dolores. Creatividad, currículum y educación infantil. In: GERVILLA. Ángeles (Org.). **Creatividad aplicada: una apuesta de futuro**. Madrid: Dyson, S.L., 2003. cap. 14, p. 331-342.

MAHER, Carolyn A. Imaginative teaching, creative learning. **Journal of Mathematical Behaviors**, v. 23, p. 257, 2004.

McCABE, Marita P. Influence of creativity and intelligence on academic performance. **Journal of Creative Behavior**, v. 25, n. 2, p. 116-122, 1991.

McGREEVY, Ann Loftus. The parsonage children: an analysis of the creative early years of the Brontes at Haworth. **Gifted Child Quarterly**, v. 39, p. 146-153, jul/1995.

MILES, Steven. Different journeys at different speeds: young people, risk and the challenge of creative learning. **Journal of Youth Studies**, v. 10, n. 3, p. 271-284, 2007.

MILLER. Brent C.; GERARD, Diana. Family influences on the development of creativity in children: an integrative review. **The Family Coordinator**, v. 28, n. 3, p. 295-312, Jul/1979.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. La escuela y el desarrollo de la creatividad. **Revista Educación**, Habana, n. 85, p. 18-24, 1995a.

_____. Como desarrollar la creatividad na escuela. In: MITJÁNS MARTÍNEZ. Albertina et al. (Org.) **Pensar y crear: estrategias, métodos y programas**. Havana: Academia, 1995b. cap. 6, p. 156-208.

_____. **Criatividade, personalidade e educação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. La escuela como organización sus posibilidades criativas e innovadoras. In: **Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 4, n. 7-8, p. 45-56, 1999.

_____. Pensar, crear y transformar: desafíos para la Educación. In: **Anais do I Simpósio Multidisciplinar - Pensar Criar e Transformar**. São Paulo: Unimarco, 2000.

_____. Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. **Revista Creatividad y Sociedad**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 5-32, 2002a.

_____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação UnB**, Brasília, v. 8, n. 15, 2002b.

_____. **A criatividade no processo de aprendizagem:** um estudo de sua dimensão subjetiva. Relatório de pesquisa. Brasília, 2002c.

_____. Criatividade e deficiência: Por que parecem distantes? **Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 9, p. 73-86, 2003.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, Livia. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (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.

_____. **Creativity as an expression of historical-cultural approach to subjectivity.** Trabalho apresentado no First Iscar Conference, Seville, 2005.

_____. Creatividad y subjetividad: una aproximación desde la complejidad. In: TORRE, Saturnino de La; VIOLANT, Verónica (Org.). **Comprender y evaluar la creatividad:** un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol.1. Málaga: Aljibe, 2006a. cap. 9, p. 115-122.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006b. cap. 4, p. 69-94.

_____. Subjetividad, complejidad y educación. **Revista Latino-Americana de Psicología**, v. 13, p. 5-21, 2008a.

_____. **The relevance of Vygotsky's work for the comprehension of creativity:** critical reflections and possible unfolds. Trabalho apresentado na Conferência Internacional do ICAR. San Diego, Califórnia, 2008b.

_____. A criatividade como princípio fundamental da aula: Limites e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008c. Cap. 5, p. 115-143.

_____. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise (Org.). **Da criatividade à inovação.** Campinas: Papyrus, 2009. cap. 1, p. 11-38.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAN, Seana; JOHN-STEINER, Vera. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution on the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, Keith R. et al. (Org.). **Creativity and development.** New York: Oxford University Press, 2003. cap. 2, p. 61-90.

MORENO, Manuela Barcia. Família y creatividad: El binomio perfecto. In: CASTILLO, Ángela Gervilla. **Creatividad aplicada:** una apuesta de futuro. Tomo I. Madrid: Dykinson, S. L., cap. 7, p. 171-188, 2003.

_____. Creatividd y familia. In: TORRE, Saturnino de La; VIOLANT, Verónica (Org.). **Comprender y evaluar la creatividad:** un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Vol.1. Málaga: Aljibe, 2006a. cap. 40, p. 507-516.

_____. La creatividad en los alumnos de educación infantil: incidencia del contexto familiar. **Creatividad y Sociedad**, n. 9, p. 43-52, 2006b.

MOURÃO, Renata Fernandes. **Criatividade do professor: sentido e ação - um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos**. Brasília, DF, 2004. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2004.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. **A criatividade Infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. Brasília, DF, 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

MUMFORD, Michael D.; GUSTAFSON, Sigrid B. Creativity syndrome: integration, application, and innovation. **Psychological Bulletin**, v. 103, n. 1, p. 27-43, 1988.

NEVES-PEREIRA, Monica Souza. **Onde está a criatividade?** Disponível em: <www.talentocriativo.com.br/producao.htm>. Acesso em: 28 jan. 2009.

_____. O ensino criativo: uma forma divertida de aprender. **Integração**, v. 17, p. 11-15, 1996.

NIJAZ, Mansoor; NÚÑEZ, Grecia Saud de; PINEDA, Isángela Ruiz de. Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension, and creativity. **Journal of Creative Behavior**, v. 34, n. 1, p. 18-29, 2000.

NICHOLS, Robert C. Parental attitudes of mothers of intelligent adolescents and creativity of their children. **Child Development**, v. 35, n. 4, p. 1041-1049, 1964.

PAGANO, Alicia L. Learning and creativity. **Journal of Creative Behavior**, v. 13, n. 2, p. 127-138, 1979.

PALS, Jennifer, L.; HELSON, Ravenna. Creative potencial, creative achievement and personal grow. **Journal of Personality**, v. 68, n. 1, p. 1-27, 2000.

PÉREZ, Valentí Martínez-Otero. Rumbos y desafios em Psicopedagogía de la creatividad. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 16, n. 1, p. 169-181, 2005.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1975.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, Jean; Inhelder, Barbel. **A psicologia da criança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PINO, Angel. Vygotsky: O manuscrito de 1929. Temas sobre a constituição cultural do homem. In: **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Cedes**, v. 71, p. 7-17, 2000.

PLUCKER, Jonathan A. Beware of simple conclusions: the case for content generality of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 11, n. 2, p. 179-182, 1998.

RAJ, Persaud. Why teaching creativity requires more than just producing "creativity". **Thinking Skills and Creativity**, v. 2, n. 1, p. 68-69, 2007.

RAMOS, Carmen-Rosa Fuentes; BETANCOR, Ángela Torbay. Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 1, 2004.

RENZULLI, Joseph S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. **Gifted Child Quarterly**, v. 36, p. 170-182, 1992.

RICHARDS, Ruth. Beyond Piaget: accepting divergent, chaotic and creative thought. In: RUNCO, Mark A. (Org.). **Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. cap. 5, p. 67-86.

RITCHHART, Ron. Creative teaching in the shadow of the standarts. **Independent School**, v. 63, n. 2, p. 32-41, 2004.

ROGERS, Carl. Para uma teoria da criatividade. In: _____. **Tornar-se pessoa**. Lisboa: Moraes, 1970, cap. 16, p. 299-310.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROOT-BERNSTEIN, Michele; ROOT-BERNSTEIN, Robert. Imaginary Worldplay in childhood and maturity and its impact on adult creativity. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 405-425, 2006.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. Brasília, DF, 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

ROSTAN, Susan Merrill; GOERTZ, Jeanie. Creators thinking and producing: toward a developmental approach to the creative process. In: FISHKIN, Anne S.; CRAMOND, Bonnie; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Org.). **Investigating creativity in youth: research and methods**. New Jersey: Hampton Press, 1999. cap. 5, p. 97-113.

ROTENBERG, Albert. Creativity in adolescence. **Psychiatric Clinics of North America**, v. 13, p. 415-434, 1990.

RUNCO Mark A. Personal creativity: definition and developmental issues. In: RUNCO, Mark A. **Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. cap. 1, p. 3-30.

RUNCO, Mark A.; CHARLES, Robyn E. Developmental trends in potencial and creative performance. In: RUNCO, Mark. A. (Org.) **The creativity research hanbook**. New Jersey: Hampton Press Cresskill, 1997. cap. 6, p. 115-148.

RUNCO, Mark A.; JOHNSON Diane; GAYNOR, Joni Radio. The judgemental bases of creativity and implications for the studt of gifted youth. In: FISHKIN, Anne S.; CRAMOND,

Bonnie; OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula (Org.). **Investigating creativity in youth: research and methods**. New Jersey: Hampton Press, 1999. cap. 6, p. 115-143.

RUSS, Sandra W. Development of creative process in children. In: RUNCO, Mark A. **Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues**. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1996. cap. 2, p. 31-42.

RUSS, Sandra W.; ROBINS, Andrew L.; CHRISTIANO, Beth A. Pretend play: longitudinal prediction of creativity and affect in fantasy in children. **Creativity Research Journal**, v. 12, n. 2, p. 129-139, 1999.

RUSS, Sandra W.; SCHAFER, Ethan D. Affect in fantasy play, emotion in memories and divergent thinking. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 3, p. 347-354, 2006

RUSS, Sandra W.; MOORE, Melissa. Follow-up of a pretend play intervention: effects on play, creativity and emotional processes in children. **Creativity research journal**, v. 20, n. 4, p. 427-436, 2008.

SÁNCHEZ, María Dolores Prieto et al. In:_____. (Org.) **La creatividad en el contexto escolar: estrategias para favorecerla**. Madrid: Pirámide, 2003. cap. 3, p. 69-95.

SANTEIRO, Tales Vilela; SANTEIRO, Fabíola Ribeiro de Moraes; ANDRADE, Irene Rodrigues de. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 95-102, 2004.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. Brasília, DF, 2010. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

SASSER-COEN, Jennifer R. Qualitative changes in creativity in the second half of life: a life-span developmental perspective. **Journal of Creative Behavior**, v. 27, n. 1, p. 18-27, jan/mar, 1993.

SAWYER, R. Keith. Introduction. In: SAWYER, R. Keith et al. (Org.). **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 3-11.

SCHACHTER, Stanley. Birth order, eminence and higher education. **American Sociological Review**, v. 28, n. 5, p. 757-768, Out/1963.

SCHUBERT, Daniel S. P. ; WAGNER, Mazie E.; SCHUBERT, Herman J. P. Family constellation and creativity firstborn predominance among classical music composers. **Journal of Psychology**, v. 95, p. 147-149, 1977.

SHALLCROSS, Doris J. **Teaching creative behavior**. How to evoke creativity in children of all ages. Buffalo, New York: Bearly, 1985.

SIEGELMAN, Marvin. Parent behavior correlates of personality traits related to creativity in sons and daughters. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 40, n. 1, p. 43-47, 1973.

SIMONTON, Dean Keith. Biographical determinants of achieved eminence: a multivariate approach to the cox data. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 33 n. 2, p. 218-226, 1976.

_____. Creative productivity, age, and stress: a biographical time-series analysis of 10 classical composers. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 35, n. 11, p. 791-804, 1977a.

_____. Eminence creativity, and geographic marginality: a recursive structural equation model. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 35, n. 11, p. 805-816, 1977b.

_____. Genius: the lessons of historiometry. In: ISAKSEN, Scott G. **Frontiers of creativity research: beyond the basics**. New York: Bearly, 1987. cap. 2, p. 66-87.

_____. History, chemistry, psychology, and genius: an intellectual autobiography of historiometry. In: RUNCO, Mark A.; ALBERT, Robert S. (Org.). **Theories of creativity**. Newbury Park: Sage Publications, 1990. cap. 5, p. 92-115.

_____. Historiometric studies of creative genius. In: RUNCO, Mark. A. (Org.) **The creativity research handbook volume one**. New Jersey: Hampton Press Cresskill, 1997, cap. 1, p. 3-17.

_____. Creativity from a historiometric perspective. In: STERNBERG, Robert J. (Org.). **Handbook of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, cap. 6, p. 116-133.

_____. **A origem do gênio: perspectivas darwinianas sobre a criatividade**. São Paulo: Record, 2002.

_____. Creativity around the world in 80 ways... but with one destination. In: KAUFMAN, James C.; STERNBERG, Robert J. **The international handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2006. cap. 17, p. 490-496.

SIMPLICIO, Joseph C. Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. **Education**, v. 120, n. 4 675-680, Summer/2000.

SINGER, David L.; RUMMO, Judith. Ideational creativity and behavioral style in kindergarden-age children. **Developmental Psychology**, v. 8, n. 2, p. 154-161, 1973.

SLABBERT, Johannes A. Creativity in Education revisited: reflection in aid of progression. **Journal of Creative Behavior**, v. 28, n. 1, p. 60-69, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Introdução. In: _____ et. al (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2003, p. 7-11.

SMOLUCHA, Francine. A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 49-67, 1992a.

_____. The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. **Creativity Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 69-76, 1992b.

SOLOMON, A. O. Analysis of creative thinking of disadvantaged children. **Journal of Creative Behavior**, v. 8, p. 293-295, 1974.

STAFFIERI, J. Robert. Birth order and creativity. **Journal of Clinical Psychology**, v. 26, p. 65-66, 1970.

STARKO, Alane Jordan. **Creativity in the classroom: schools of curious delight**. New York: Longman Publishers, 1995.

STERNBERG, Robert J. A propulsion model of types of creative contributions. **Review of General Psychology**, v. 3, n. 2, p. 83-100, 1999.

_____. The development of creativity as a decision-making process. In: SAWYER et al. (Org.). **Creativity and development**. New York: Oxford University Press, 2003. cap. 3, p. 91-138.

_____. Finding students who are wise, practical, and creative. **Chronicle of Higher Education**, v. 53, n. 44, Jul/2007.

STRAUS, Jacqueline H.; STRAUS, Murray A. Family roles and sex differences in creativity of children in Bombay and Minneapolis. **Journal of Marriage and the Family**, v. 30, n. 1, p. 46-53, Fev/1968.

SWANN, William B. et al. Foregoing group identification and creativity in diverse groups: the role of individuation and self-verification. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 29, p. 1396-1406, 2003.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, Livia. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. (Org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004. cap. 6, p. 101-130.

_____. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. cap. 9, p. 215-239.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006a, cap. 3, p. 45-68.

_____. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, Beatriz et al. (Org.). **Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. São Paulo: Vozes, 2006b, cap. 4, p.60-85.

_____. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: _____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Alínea, 2009, cap. 5, p.119-148.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TAYLOR, Marjorie. The role of creative control and culture in children`s fantasy/reality judgments. **Child development**, v. 68, n. 6, p. 1015-1017, dez/1997.

TORRANCE, Ellis Paul. Creative development. In:_____ **Guiding creative talent**. Englewood cliffs: Prentice Hall, cap. 5, p. 84-103, 1962.

_____. **Rewarding creative behavior**: Experiments in classroom creativity. Englewood cliffs: Prentice Hall, 1965.

_____. **Desarrollo de la creatividad del alumno**. Mexico: Cent. Reg. Ayuda Tec., 1970.

_____. Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. **Journal of Creative Behavior**, v. 6, n. 1, p. 52-57, 1972.

_____.Future career image as a predictor of creative achievement in a 22-year longitudinal study. **Psychological Reports**, v. 60, n. 2, p. 574, abr/1987.

TORRANCE, Elis Paul; GOWAN, John Curtis. **Creativity**: it`s educational implications. 2. ed. Dubuque, Iowa: Kathena Joseph Kendal/Hunt Publishing Company, 1981. 327p.

TORRANCE, Ellis Paul; TORRANCE, J. Pansy. **Pode-se ensinar criatividade?** São Paulo: Epu, 1974.

TORRE, Saturnino de La. estrategias creativas para la educación emocional. In: GERVILLA. Ángeles (Org.). **Creatividad aplicada**: una apuesta de futuro. Madrid: Dyson, S. L., 2003. cap. 17, p. 419-456.

TREFFINGER, Donald J.; ISAKSEN, Scott G.; FIRESTIEN, Roger L. Theoretical perspectives on creative learning and its facilitation: an overview. **Journal of Creative Behavior**, v. 17, n. 1, p. 9-17, 1983.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e a sua expressão no campo educativo. **Linhas Críticas**: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB, v. 12, n. 22, p. 109-130, Jan./Jun. 2006.

URBAN, Klaus K. On the development of creativity in children. **Creativity Research Journal**, v. 4, n. 2, p. 177-191, 1991.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Psicologia do desenvolvimento**: Reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, cap. 2, p. 63-89.

VIRGOLIM, Angela M. R. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzull. In: VIRGOLIM, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo**: Expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora UnB, 2007. cap. 8, p.159-185.

VIVAR, Dolores Madrid. Creatividade en la primera infancia. In: TORRE, Saturnino De La; VIOLANT, Veronica (Org.). **Comprender y evaluar la creatividad**: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza. Tomo I. Barcelona: Altise, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. Concrete human psychology. **Soviet Psychology: A Journal of Translations**, v. 2, p. 53-77, 1989b. (Texto original publicado em 1932).

_____. Imagination and creativity in childhood. **Soviet Psychology: A Journal of Translations**, v. 28, n. 1, p. 84-96, Jan-Fev/1990. (Texto original publicado em 1930).

_____. Imagination and creativity in adolescents. **Soviet Psychology: A Journal of Translations**, v. 29, n. 1, p. 73-88, 1991. (Texto original publicado em 1931).

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1996a. (Texto original publicado 1931).

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV: Psicología infantil. Madri: Visor, 1996b.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madri: Visor, 1996c.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. 2. ed. Havana: Pueblo y Educación, 1999. (Texto original publicado em 1930).

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. (Texto original publicado em 1922).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b. (Texto original publicado em 1934).

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Texto original publicado em 1926).

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005, cap. 6, p. 103-117.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**. Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/abrincadeiraseupapel.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. (Texto original publicado em 1930).

WAI, Jonathan; LUBINSKI, David; BENBOW, Camila P. Creativity and occupational accomplishments among intellectually precocious youth: an age 13 to age 33 longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 3, p. 484-492, 2005.

WRIGHT, Consuelo. Exploring connections between human resource development and creativity. **Advances in Developing Human Resources**, v. 7, n. 2, p. 151-159, 2005.

WARDEN, P. G.; PRAWAT, R. S. Convergent and divergent thinking in black and with children of high and low socioeconomic status. **Psychological Reports**, v. 36, p. 715-718, 1975.

WECHSLER, Solange Muglia. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 81-86, 1995.

_____. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB**, v. 8, n. 15, Jul-Dez/2002.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter. L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In: **Developmental Psychology**, v.28, n.4, p. 548-557, 1992.

WU, Pai-Lu; CHIOU, Wen-Bin. Postformal thinking and creativity among late adolescents: a post-piagetian approach. **Adolescence**, San Diego, v. 43, n. 170, p. 237-251, 2008.

YAMADA, Hiroyuki; TAM, Alice Yu-wen. Prediction study of adult creative achievement: Torrance's longitudinal study of creativity revisited. **Journal of Creative Behavior**, v. 30, n. 2, p. 144-149, abr/jun, 1996.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisa intitulada: “A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade” será realizada por Ana Luiza S. N. Amaral sob a orientação da Prof^a Dr^a Albertina Mitjáns Martínez e 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. Os participantes voluntários da pesquisa deverão falar sobre a sua história de vida pessoal e escolar através de entrevistas e da realização de alguns instrumentos. A autorização para participação na pesquisa será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se decidir participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas.

Se você concordar em participar da pesquisa, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso a suas informações para desenvolver o estudo. Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcados. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Você será informado (a) periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro que li e entendi este termo de consentimento e que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) participante _____ data _____

Assinatura da pesquisadora _____ data _____

Assinatura da orientadora _____ data _____

APÊNDICE B – Entrevista semi-estruturada com Pedro, Anita e Miguel
--

Principais eixos norteadores

- Vivências significativas da história familiar e escolar
- As relações mais importantes (pais, irmãos, familiares, amigos, professores etc.)
- Contexto sócio-cultural e econômico em que se desenvolveu o participante
- Necessidades e motivações que engendraram o desenvolvimento do participante
- Momentos de crise geradores de contradições que exigiram ação, iniciativa e posicionamento do participante
- Momentos marcantes de conquista e alegria
- A relação com o brincar e as principais brincadeiras
- Autonomia e autovalorização
- Mudanças vivenciadas
- Crenças, ideias e valores
- Gostos, preferências e interesses
- Medos e inseguranças
- Capacidades e dificuldades
- Sucessos e fracassos/Satisfações e frustrações
- Passeios e atividades de lazer
- A curiosidade pelo mundo, a relação com a pergunta e o interesse espontâneo em aprender coisas novas
- A entrada na escola e a trajetória escolar nos diferentes níveis de ensino
- Situações de aprendizagem formal e informal
- A relação com a leitura e com a escrita
- A relação com a aprendizagem, com a escola, com os professores e com os colegas
- A escolha da profissão
- O vestibular e a entrada na universidade
- A vivência acadêmica
- As primeiras experiências profissionais ou de estágios
- Objetivos e projetos pessoais e profissionais

APÊNDICE C - Entrevista semi-estruturada com os pais
--

Principais eixos norteadores

- Relato da história familiar e escolar do filho
- Nascimento do (a) filho (a): a chegada ao mundo
- Escolha do nome
- Relação com os pais, irmãos e familiares
- Padrões educativos, exigências, hábitos
- Rotina familiar
- Tensões e conflitos na dinâmica familiar
- O brincar do filho (a) e o brincar em família
- Momentos marcantes
- Mudanças vivenciadas pela família
- O contexto sócio-cultural da família
- A condição financeira da família
- Participação de outros membros da família externos ao seu núcleo central
- Relação do filho (a) com amigos
- Autonomia e autovalorização do (a) filho (a)
- Gostos, preferências e interesses
- Medos e inseguranças
- Capacidades e dificuldades
- Satisfações e frustrações
- Entrada na escola
- Relação do filho (a) com a aprendizagem
- A curiosidade pelo mundo, a relação com a pergunta e o interesse espontâneo em aprender coisas novas
- Relação com os professores e colegas
- Relação dos pais com a aprendizagem
- Aprendizagem da leitura e da escrita
- Momentos de leitura em família
- Posicionamento dos pais em relação ao estudo
- Passeios e atividades de lazer em família

APÊNDICE D - Construção da Linha de Vida Escolar
--

Foi oferecido um papel metro no qual o (a) participante desenhou uma linha para representar a sua linha de vida escolar. Em seguida, ele (a) fez marcas nessa linha, destacando vivências significativas desse processo. Depois escolheu, dentre objetos pessoais e objetos que foram oferecidos pela pesquisadora, alguns objetos para representar as vivências. Ao final, falou sobre cada uma das vivências e explicou a relação entre o objeto escolhido e a situação vivenciada.

APÊNDICE E - Construção da Linha de Vida Escolar de **Pedro Paulo**

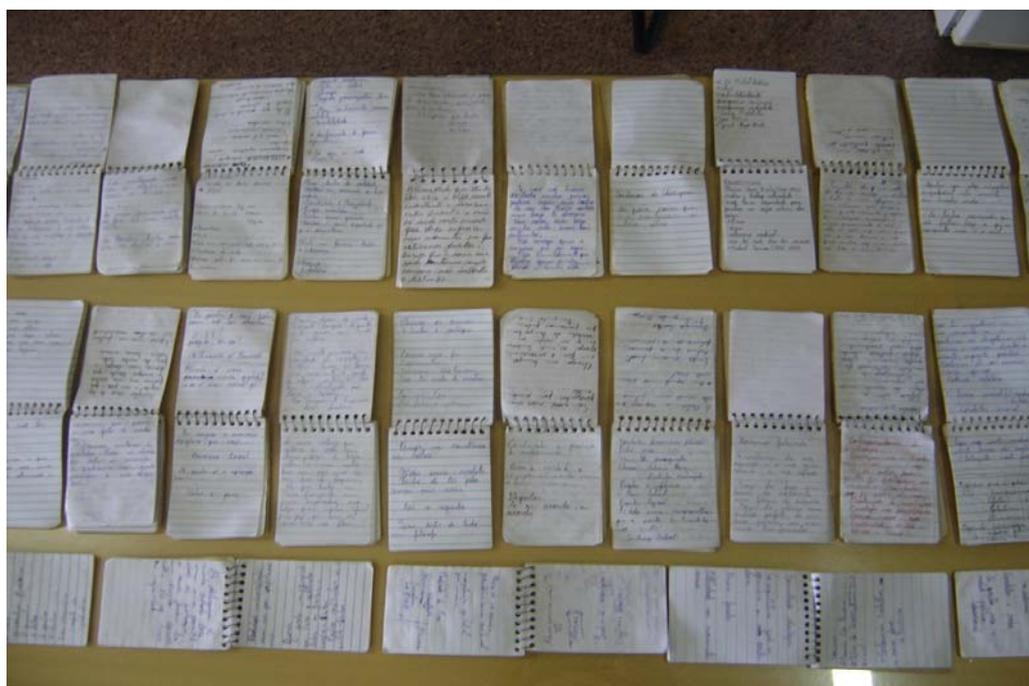


APÊNDICE G - Construção da Linha de Vida Escolar de Miguel



APÊNDICE H – Baú de Lembranças

O (A) participante foi convidado (a) a escolher e trazer um conjunto de objetos significativos da sua história. Durante o encontro da pesquisa ele (a) organizou esses objetos em uma lógica pessoal. Em seguida, colocamos uma música da sua escolha e possibilitamos um determinado tempo para que eles entrassem em contato com cada um dos objetos. Depois, oferecemos pequenos pedaços de papel onde o (a) participante escreveu as emoções que cada um daqueles objetos mobilizava. Ao final, conversamos livremente sobre os objetos e as emoções mobilizadas.

APÊNDICE I – Baú de Lembranças de **Pedro Paulo**

APÊNDICE J – Baú de Lembranças de Anita



APÊNDICE L – Fotos e Frases

O (A) participante elegeu e trouxe para o encontro de pesquisa um conjunto de fotografias que registraram momentos significativos vivenciados. Colocamos uma música da sua escolha e possibilitamos um determinado tempo para que ele (a) observasse as fotografias e entrasse em contato com as emoções mobilizadas. Em seguida, solicitamos que escrevessem uma frase sobre cada uma delas. Ao final, o (a) participante falou livremente sobre as fotos, as emoções e as frases elaboradas.

APÊNDICE M – Túnel do Tempo



Escreva 3 momentos da sua **trajetória escolar** que você gostaria de reviver:

- _____

- _____

- _____

Escreva 3 momentos da sua **trajetória escolar** que você gostaria de transformar:

- _____

- _____

- _____
