



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

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE
EM ESTUDANTES CRIATIVOS DO ENSINO SUPERIOR**

CAROLINA TORRES OLIVEIRA

BRASÍLIA
2010

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

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE
EM ESTUDANTES CRIATIVOS DO ENSINO SUPERIOR**

CAROLINA TORRES OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjans Martínez

BRASÍLIA
2010

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE
EM ESTUDANTES CRIATIVOS DO ENSINO SUPERIOR**

CAROLINA TORRES OLIVEIRA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjáns Martínez
Universidade de Brasília -Faculdade de Educação

Examinador: Prof. Dr. Afonso Celso Tanus Galvão
Universidade Católica de Brasília

Examinadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena da Silva Carneiro
Universidade de Brasília -Faculdade de Educação

Examinadora Suplente: Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Universidade de Brasília -Faculdade de Educação

BRASÍLIA, 12 de março de 2010

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu querido esposo Jefferson e a Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjás Martínez pelo amor, carinho, força e intenso companheirismo nos momentos decisivos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

*A essência de toda arte bela, de toda grande arte, é a gratidão.
Friedrich Nietzsche*

Primeiramente, a Deus pelo amparo e auxílio; minha expressão de profundo agradecimento pelo sustento concedido.

Aos meus queridos pais pelo cuidado e atenção que sempre tiveram comigo e com meus estudos.

Ao meu amado esposo Jefferson, eterno companheiro que me incentiva, muito obrigada pelo carinho e apoio tão preciosos.

À minha estimada orientadora Albertina Mitjáns Martínez minha sincera gratidão pela orientação na elaboração deste trabalho. Obrigada pelos ensinamentos, fortes abraços, dedicação e amizade. Cativou-me com seu incansável dinamismo, entusiasmo, estímulo e afeto. Nas palavras de Deleuze: “verdadeiros mestres foram aqueles que nos marcaram por meio de sua radical novidade na maneira de pensar, que foram capazes de tocar, ao mesmo tempo, nossas dificuldades e nosso entusiasmo”.

Aos meus queridos colegas Ana Luiza Amaral, Alice Hoyer, Armando Veloso, Fernanda Távora, Luciana Campolina, Geandra Santos e Maristela Rossato por compartilharem de seus conhecimentos e experiências. Obrigada pelas conversas e por estarem comigo nesta importante conquista.

Aos participantes da pesquisa, os quais me permitiram vivenciar esta aventura, muito obrigada pelo carinho e paciência dedicados e por se disponibilizarem a construir conosco os conhecimentos produzidos neste trabalho.

Aos estimados professores Afonso Galvão, Maria Helena Carneiro e Carmen Tacca por se disponibilizarem a participar da banca examinadora deste trabalho. Obrigada pela cordialidade, receptividade e enriquecedoras reflexões, críticas e sugestões. São exemplos de seriedade, segurança e competência.

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

RESUMO

O presente estudo objetivou compreender as articulações entre a subjetividade individual e as estratégias de aprendizagem em estudantes criativos do ensino superior. Para isso buscou alguns dos principais elementos da subjetividade individual dos alunos pesquisados, especialmente aqueles envolvidos no processo de aprender, além de identificar e caracterizar as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles. Como suporte, optou-se pela Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey sob influências teóricas da concepção histórico-cultural; pela compreensão da criatividade na aprendizagem como processo da subjetividade, conforme Mitjans Martínez; e, dentre as classificações de estratégias de aprendizagem, por aquelas que têm em sua gênese o conceito de aprendizagem autorregulada (PINTRICH 2000a, 2000b, 2004; ZIMMERMAN, 2001, 2002; SCHUNK, 2005). A metodologia utilizada na pesquisa se insere na concepção epistemológica qualitativa desenvolvida por González Rey. Caracteriza-se, entre outros aspectos, por conceber a produção de conhecimento como um processo construtivo-interpretativo. O método de estudo de caso, concebido como o estudo intensivo do fenômeno a partir de um conjunto de instrumentos de naturezas diferentes, permitiu uma aproximação do objeto de estudo em sua integridade e complexidade. Utilizamos instrumentos escritos, abertos e semiabertos, como: entrevista, questionário, redação, técnica de explorações múltiplas, completamento de frases e análise documental. A pesquisa foi estruturada em duas etapas. A primeira correspondeu à seleção dos participantes e a segunda, à realização do estudo de casos múltiplos. Apresentamos três casos de alunos da Universidade de Brasília identificados como estudantes criativos. Concluimos que um complexo sistema de elementos subjetivos funciona como mecanismo regulador das estratégias para aprender, ou seja, configurações específicas de recursos da subjetividade individual influenciam na forma como o sujeito aprende e na especificidade do conjunto de estratégias que ele utiliza para aprender.

Palavras-chave: Criatividade. Subjetividade. Estratégias de Aprendizagem. Ensino Superior. Autorregulação.

ABSTRACT

This study aimed at understanding the relationship between the individual subjectivity and learning strategies of creative students in high education. For this, it sought at understanding the main elements of the individual subjectivity of creative students who participated in this study, especially of those elements involved in the learning process, and also to identify and characterize the learning strategies used by them. González Rey's theory of subjectivity, elaborated from a historical and cultural perspective, as well as the view of creativity in learning as a process of subjectivity, as proposed by Mitjás Martínez were the theoretical tool which oriented this study. This research also took into account the concept of self-regulated learning of some authors (PINTRICH 2000a, 2000b, 2004; ZIMMERMAN, 2001, 2002; SCHUNK, 2005). The methodological approach followed the qualitative epistemological view developed by González Rey. It is characterized by designing the process of knowledge production as a constructive and interpretative process. Three cases of creative university level students were studied at length by means of written instruments, unstructured and semi-structured interview, questionnaires, compositions, multiple exploration techniques, sentences completion and document analysis. The conclusions show that a complex system of subjective elements work as a regulatory mechanism of learning strategies. In other words, specific resources configurations of participants' subjectivity influence in the way they learn as well as in the specificity of the set of learning strategies they use.

Key words: Creativity. Subjectivity. Learning Strategies. High Education. Self-regulation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Instrumentos e sessões.....	63
QUADRO 2- Primeira etapa.....	64
QUADRO 3- Segunda etapa.....	64
QUADRO 4- Estratégias de Paulo.....	82
QUADRO 5- Estratégias de Marcos.....	105
QUADRO 6- Estratégias de Luís.....	123

SUMÁRIO

1 Introdução	10
I- APORTES TEÓRICOS	
2 Subjetividade e aprendizagem: desdobramentos e entrelaçamentos.....	16
2.1 Subjetividade e aprendizagem na perspectiva de González Rey.....	16
2.2 Sujeito e personalidade.....	19
2.3 O sentido subjetivo.....	22
2.4 Configurações subjetivas.....	24
3 Criatividade e aprendizagem.....	26
3.1 Criatividade como processo subjetivo complexo.....	26
3.2 O aluno criativo e a criatividade na aprendizagem.....	29
3.3 Estudos da criatividade e aprendizagem no ensino superior.....	32
4 Estratégias de aprendizagem: foco para análise dos aspectos operacionais da aprendizagem criativa.....	34
4.1 Conceituações das estratégias de aprendizagem: uma teia de significados.....	34
4.2 Classificações das estratégias de aprendizagem.....	39
4.2.1 Classificação das estratégias numa perspectiva da aprendizagem autorregulada.....	41
4.3 Das estratégias de aprendizagem: estado das pesquisas.....	45
II- FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	
5 Caracterização da pesquisa.....	56
5.1 Objetivos.....	56
5.2 Epistemologia Qualitativa.....	56
5.3 Estudo de caso.....	57
5.4 Participantes.....	58
5.5 Etapas da pesquisa e fundamentação dos instrumentos.....	58
5.5.1 Primeira etapa: Seleção dos alunos com alto nível de criatividade.....	59
5.5.2 Segunda etapa: Realização do estudo de casos múltiplos.....	60
5.6 Construção e análise da informação: entrelaçando fios.....	66
III- ANÁLISE E DISCUSSÃO	
6 Análise dos casos estudados.....	68
6.1 Caso Paulo.....	68
6.1.1 Caracterização.....	68
6.1.2 Elementos da subjetividade individual.....	69
6.1.3 Estratégias de aprendizagem.....	82
6.1.4 Articulações: elementos subjetivos e estratégias de aprendizagem.....	91

6.2 Caso Marcos.....	93
6.2.1 Caracterização.....	93
6.2.2 Elementos da subjetividade individual.....	93
6.2.3 Estratégias de aprendizagem	105
6.2.4 Articulações: elementos subjetivos e estratégias de aprendizagem.....	113
6.3 Caso Luís.....	114
6.3.1 Caracterização.....	114
6.3.2 Elementos da subjetividade individual.....	114
6.3.3 Estratégias de aprendizagem	123
6.3.4 Articulações: elementos subjetivos e estratégias de aprendizagem.....	132
6.4 Análise integrativa dos casos.....	133
6.5 Conclusões gerais.....	138
7 Considerações finais.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES E ANEXOS.....	159
Apêndice A- Termo de consentimento livre esclarecido.....	160
Apêndice B- Eixos da entrevista individual de história de realizações criativas.....	161
Apêndice C- Instrumento de completar frases.....	162
Apêndice D- Eixos da entrevista de exploração de aspectos subjetivos.....	165
Apêndice E- Técnica de explorações múltiplas.....	166
Apêndice F- Entrevista semiestruturada com foco nas estratégias de aprendizagem.....	169
Apêndice G- Questionário aberto ao docente.....	170
Apêndice H- Alegoria do Tesouro	171
Apêndice I- Tipo de olhar	172
Anexo J- Zona paradoxal.....	173
Anexo K- Acuidade visual.....	175
Anexo L- Palavras cruzadas.....	176

1 INTRODUÇÃO

As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam.
Bernard Shaw

No âmbito da globalização, as economias passam por um processo de reestruturação que resulta em novos modelos de gestão os quais requerem do profissional habilidades como iniciativa, criatividade, liderança, autonomia e a capacidade para solucionar problemas. Nessa Era de avanços na tecnologia e na ciência, percebe-se que o mercado de trabalho tem maior interesse em profissionais com capacidade de executar variadas tarefas, resolver problemas cotidianos de forma rápida e eficiente e, até mesmo, criar novas estratégias.

Para a satisfação dessas exigências sociais, pressupomos que formações como a escolar devam conter boa dose de autonomia, conhecimentos técnicos variados, desenvolvimento da criatividade e habilidades de planejamento, execução e controle de projetos. Dentre esses fatores, a criatividade vem sendo destacada por diferentes estudiosos, de diversos setores da sociedade, como importante contribuição para a satisfação das expectativas e necessidades impostas socialmente.

A criatividade tem sido cada vez mais valorizada no mundo do trabalho e, de acordo com Mitjans Martínez (2007), a excelência das Instituições de ensino superior poderá ser progressivamente avaliada, dentre outros aspectos, pela capacidade de formar profissionais criativos com autonomia para aprender e com uma formação ampla e flexível que favoreça a inserção desses profissionais em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Sua importância vem sendo reconhecida nas instituições educativas, embora, de modo geral, a criatividade ainda não seja priorizada como um processo complexo essencial a ser desenvolvido e, conseqüentemente, não são assumidas estratégias intencionais para sua expressão. Dessa forma, a criatividade não tem constituído valores reais, uma vez que se tem dado ênfase exagerada ao conformismo, à passividade e à estereotipia. E essa situação não favorece o desenvolvimento da criatividade, além de delimitar as possibilidades que a educação institucionalizada tem para formar pessoas ricas em originalidade, flexibilidade, visão futura, iniciativa, confiança, aptas a confrontar obstáculos e que saibam administrar riscos.

Existem inúmeras falhas e distorções em nosso sistema educacional. Dentre elas, podemos apontar a exacerbada reprodução do conhecimento sem preparar o aluno para a produção de ideias. A educação é voltada para o “não pensar”, pois o aluno

recebe a informação pronta para ser assimilada e reproduzida (ALENCAR, 1990). Frente a esse quadro, existe ampla produção científica a respeito da importância da criatividade no contexto educacional e como desenvolvê-la, por exemplo, os trabalhos de Wechsler (1995, 1998a, 2002), Mitjans Martínez (1997, 2002b, 2003, 2004), Novaes (2003), Fleith (2001, 2002), Alencar e Fleith (2003a, 2003b, 2004). No âmbito internacional, existem as contribuições de Torrance (1994), Amabile (1996), Shallcross (1994), Cropley (1997), Torre (2005), dentre outras.

Mitjans Martínez (2006, 2007), em estudos mais recentes sobre a investigação científica concernente à criatividade na educação, alerta que pouca atenção é concedida ao estudo da criatividade na aprendizagem se comparado às linhas de trabalho direcionadas a compreender os elementos inibidores e favorecedores da expressão da criatividade no contexto escolar e ao desenho e avaliação de estratégias para o seu desenvolvimento. Concordamos com a autora quando defende que uma maior compreensão da criatividade no processo de aprendizagem poderia permitir a consecução de estratégias e mecanismos em seu favor.

Sobre o assunto, González Rey (2006) também contribuiu ao discutir a problemática do caráter reprodutivo do conhecimento e suas implicações na criatividade e na aprendizagem. O autor descreve que o aluno não é orientado à reflexão e à manipulação daquilo que está posto, mas sim conduzido a se omitir frente àquilo que aprende. Em função dessa ausência de pensamento crítico, ouve-se, com frequência, uma queixa por parte dos professores, mesmo daqueles que lecionam em universidades, de que os alunos não “sabem pensar”, ou seja, tendem, na maioria das vezes, a simplesmente repetir o que leem nos livros ou o que o professor diz em sala de aula. Para Alencar (1986, p.63), “a grande maioria tem dificuldade em definir problemas e em argumentar com clareza”.

As produções científicas brasileiras realizadas no contexto universitário (ROSAS, 1988; ALENCAR, 1995, 1997, 2000, 2001, 2002; CASTANHO, 2000; WECHSLER, 1998b, 2001a; MITJANS MARTÍNEZ, 2003; BARRETO e MITJANS MARTÍNEZ, 2007, por exemplo) revelam que esse contexto ainda não contempla práticas que estimulem o desenvolvimento da criatividade. Para esses pesquisadores, a trajetória do aluno e a própria cultura educacional limitam a expressão criativa dos estudantes na maioria das instituições de ensino. Castanho, por exemplo, afirma que:

[...] nossas faculdades são, no geral, pouco ou nada criativas. Desenvolver a criatividade parece um objetivo tão simples e é uma das características mais raras de se encontrar na maioria de nossos jovens, educados para a atitude conformista e homogênea a que os sistemas escolares os condenam (CASTANHO, 2000, p. 77).

Ancorados nessas constatações, colocamos em relevo a importância de uma maior compreensão da criatividade na aprendizagem do aluno universitário. Tentamos avançar no estudo das articulações entre seus mecanismos constitutivos os quais interagem entre si de uma forma singularizada, o que torna este estudo particularizado, não podendo ser generalizado aleatoriamente sem levar em consideração os contextos, os sujeitos, suas relações e subjetividade específicas.

Portanto, o desafio desta pesquisa consiste em analisar a aprendizagem criativa considerando a condição subjetiva¹ do indivíduo e como esta se articula às estratégias utilizadas no processo de aprendizagem. O interesse por essa proposta vem se delineando ao longo de minha experiência como professora no ensino fundamental, na educação de jovens e adultos e como estudante de graduação. No decorrer dos últimos anos, as atividades realizadas no ambiente escolar me confrontaram com a necessidade de pensar a criatividade do aluno. O ressoar disso foi inicialmente refletido no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia “O aluno criativo: concepções dos professores de escolas inovadoras” (OLIVEIRA, 2006). A investigação permitiu perceber que as formas diferentes de pensar e agir dos alunos ocupam lugar central na concepção dos professores e que os aspectos afetivos e motivacionais ficam relegados a um segundo plano.

Verificamos a possibilidade de ampliar as análises referentes à criatividade na aprendizagem ao se repensar os procedimentos adotados nas atividades desenvolvidas em sala de aula a partir do sujeito que aprende. Isso nos conduziu a arguir sobre como a aprendizagem (especialmente a aprendizagem criativa) se processa. Perguntas como “o aluno criativo estuda e aprende de forma diferente?”, “que caminhos esse aluno utiliza para aprender?”, “como ele processa as informações?”, “o que pode contribuir para uma aprendizagem mais autônoma e permanente?” surgiram no aprofundamento dos estudos sobre criatividade na aprendizagem.

Torna-se importante mencionar que esta investigação é vinculada ao projeto de pesquisa da professora Albertina Mitjans Martínez da Universidade de Brasília, denominado “Criatividade no processo de aprendizagem em estudantes de ensino superior: um estudo da articulação dos aspectos subjetivos e operacionais”² cujo objetivo geral é “aprofundar o estudo da criatividade no processo de aprendizagem em estudantes universitários buscando compreender como se articulam os aspectos subjetivos e os aspectos operacionais na aprendizagem criativa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 13).

¹ Especial ênfase será concedida à subjetividade individual, categoria abordada com maior profundidade no capítulo 2 dedicado à subjetividade e aprendizagem.

² Projeto enviado ao CNPq no dia 13 de agosto de 2007 (Bolsa de Produtividade em Pesquisa).

Esperamos contribuir para o mencionado projeto no que diz respeito à compreensão da articulação entre elementos (ou recursos) da subjetividade individual, especialmente aqueles relacionados ao processo de aprender, e as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes do ensino superior que expressam alto nível de criatividade no processo de aprendizagem.

O projeto de pesquisa no qual este trabalho se insere vai além do estudado anteriormente em relação à aprendizagem criativa. Em primeiro lugar, contempla a compreensão de como elementos subjetivos envolvidos na aprendizagem criativa estão atrelados a estratégias de aprendizagem como aspectos operacionais do processo de aprender. Dessa maneira, a pesquisa realizada poderá contribuir tanto para o campo de estudos da criatividade na aprendizagem, como de estudos das estratégias de aprendizagem, questão ainda pouco considerada neste campo. Razão que também justifica o caráter inédito desta pesquisa: a caracterização das possíveis articulações entre esses campos de estudo.

Em segundo lugar, o projeto pretende contribuir ao trazer estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos altamente criativos do ensino superior. Apesar do reconhecimento de vários investigadores sobre a importância das estratégias de aprendizagem, os trabalhos científicos pouco contemplam as estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de ensino superior com alto nível de criatividade na aprendizagem. Consequentemente, as universidades e faculdades não favorecem intencionalmente o desenvolvimento dos aspectos operacionais vinculados à expressão da criatividade na aprendizagem. Por isso, somos levados a reconhecer a importância desta investigação na tentativa de preencher algumas lacunas existentes na produção científica nacional sobre estratégias que constituem a aprendizagem criativa nos espaços acadêmicos.

Engajada nessas observações, a estrutura desta dissertação se expressa didaticamente em três partes constituídas de capítulos seccionados. A primeira parte, intitulada “Aportes Teóricos” constitui-se de três capítulos. O primeiro capítulo abarca o universo conceitual da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997a, 1997b, 1998, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2007), psicólogo cubano fortemente influenciado pela psicologia soviética, compreende a subjetividade como “a organização dos processos de sentido e significado, que aparecem e organizam-se de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito atua” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p.108). Este capítulo é perpassado por articulações entre subjetividade e aprendizagem.

Ancorado nessa teoria e nas contribuições de Mitjans Martínez (1997, 2002a, 2003, 2006, 2007, 2008b), o segundo capítulo orienta-se para o campo de estudos da criatividade e aprendizagem. O terceiro apresenta as concepções e as classificações de estratégias de aprendizagem levando em consideração o conceito de aprendizagem autorregulada (PINTRICH 2000a, 2000b, 2004; ZIMMERMAN, 2001, 2002; SCHUNK, 2005).

Quanto à segunda parte, denominada “Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos”, há um capítulo seccionado no qual esclarecemos os objetivos do estudo, a epistemologia qualitativa, o método adotado, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e suas formas de utilização e a construção e análise da informação. Na terceira parte, referenciada como “Análise e Discussão”, são demonstrados resultados das análises realizadas a partir da construção de indicadores sobre os quais elaboramos hipóteses e evidenciamos conclusões gerais. Em um último capítulo, são feitas as considerações finais, apontando para as principais contribuições, limitações e possíveis desdobramentos do estudo.

I APORTES TEÓRICOS

Aqueles que se apaixonam pela prática e abrem mão da teoria são como capitães que levam um navio sem timão e sem bússola; eles nunca estarão seguros sobre a rota seguida. A prática sempre deve estar edificada sobre uma boa teoria. Leonardo da Vinci

2 Subjetividade e Aprendizagem: desdobramentos e entrelaçamentos

É preciso que não ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (CASTANHO, 2000, p.77).

Este capítulo concede subsídios para o estudo dos elementos subjetivos implicados na aprendizagem. Reconhecemos o grande “peso” desses aspectos para a aprendizagem e assumimos o universo conceitual da Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey, o qual compreende a subjetividade numa perspectiva dialética complexa dentro de uma representação histórico-cultural do desenvolvimento. A proposta desse autor supera a fragmentação e as dicotomias individual/social, interno/externo, cognitivo/afetivo e permite avançar na reflexão da aprendizagem como uma rede dinâmica e complexa que não se constitui apenas da dimensão cognitiva. Nessa perspectiva, os desafios no estudo dos aspectos subjetivos tornam-se acirrados uma vez que não se pode considerar a exclusão entre os processos individuais e sociais, pois implicam reciprocamente na constituição subjetiva do indivíduo e de sua sociedade (GONZÁLEZ REY, 2002).

2.1 Subjetividade e aprendizagem na perspectiva de González Rey

Pensar sobre aprendizagem implica a reflexão de um universo configurado por elementos derivados de uma vasta e divergente literatura da área. De fato, são inúmeras as contribuições, especialmente por parte da Psicologia, para a compreensão e desenvolvimento desse construto. Neste tópico, não nos cabe detalhar cada teoria da aprendizagem, nem estabelecer confrontos entre elas, considerando que isso já foi realizado por vários autores, dentre os quais se pode destacar Tacca, Tunes e Mitjans Martínez (2006). Segundo essas autoras, apesar da forte tendência homogeneizadora que ainda caracteriza os processos educativos, a diversidade da aprendizagem escolar é inquestionável e pode ser compreendida, entre outros fatores, pela complexidade de sua própria natureza constitutiva.

A natureza diversa dos conteúdos e habilidades a serem aprendidas, as posições diferenciadas que o aprendiz ocupa na situação pedagógica e as múltiplas e diferenciadas nuances da relação com o Outro no processo de ensino-aprendizagem [...] constituem apenas alguns elementos que contribuem para explicar a complexidade constitutiva da aprendizagem escolar, dificilmente passível de ser apreendida por teorias únicas e unificadoras (TACCA, TUNES e MITJANS MARTÍNEZ, 2006, p.118).

Semelhantemente, o caráter social e individual da aprendizagem escolar constitui uma das razões pelas quais se torna difícil afirmar que uma teoria única ou integradora

possa atender a diversidade e a complexidade da aprendizagem. Para a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem, elegemos a **Teoria da Subjetividade** elaborada por González Rey (1997a, 1997b, 1998, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2007) sob influências teóricas da concepção histórico-cultural de Vygotsky e de continuadores como Bozhovich (1985) e Abuljánova (1985).

Segundo Mitjáns Martínez (2005), o modelo de tal teoria é organizado num *corpus* teórico definido e articulado por meio de categorias que expressam um caráter sistêmico, processual e dinâmico, a saber: sujeito, personalidade, subjetividade individual, subjetividade social, sentido subjetivo e configuração subjetiva. A articulação se dá na constituição de umas pelas outras em diferentes contextos da ação do sujeito e do desenvolvimento do sistema geral em que se implicam.

A tais processos recíprocos e complexos de constituição de unidades qualitativamente diferentes dentro do qual as unidades mantêm relação, desintegrando-se e reestruturando-se num sistema mais geral ou num macrossistema, González Rey denomina de subjetividade.

Na elaboração de González Rey, a **subjetividade** representa um macroconceito orientado pela compreensão da *psique* como sistema complexo que, de forma simultânea, apresenta-se como processo e como organização. Em suas palavras, a subjetividade é abordada como “[...] dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p.75), afirmando a capacidade criadora do homem de produzir sentidos subjetivos. Percebemos que o autor instiga a superação de reducionismos e propõe uma análise voltada efetivamente à investigação da experiência subjetiva.

Ao tratar a subjetividade como uma categoria ontológica, González Rey (1996) a considera como uma categoria processual e constitutiva que se expressa, de maneira simultânea e contraditória, tanto no nível individual como no social. Dessa forma, ele enfatiza dois aspectos que são essenciais em sua concepção de subjetividade: o individual e o social, cujas análises não são realizadas de forma dicotômica, mas de maneira recíproca. De acordo com o autor, a **subjetividade individual** representa “os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 241).

Essa subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente. A partir disso, pode-se falar em **subjetividade social**, referindo-nos àquela que se configura dentro dos diferentes espaços e instituições que caracterizam a

vida social do homem, sendo irredutível à soma das subjetividades individuais que a integram, conforme González Rey (1998). Ainda de acordo com esse autor, o conceito de subjetividade social foi introduzido com o intuito de romper com a ideia, muito presente nas décadas de 70 e 80 do século passado, de que a subjetividade é um fenômeno somente individual (GONZÁLEZ REY, 2002). Na perspectiva dialógica e dialética da subjetividade humana por ele defendida, a subjetividade individual não fica restrita a uma dimensão intrapsíquica, pois é reconhecida na processualidade dos sistemas sociais em que o sujeito vive. Ainda de acordo com o teórico, pode-se assumir a subjetividade individual como os processos e as formas de organização que o psicológico aparece nos indivíduos concretos, e a subjetividade social como a organização do psicológico nos grupos humanos. Esta última está constituída pelos significados e sentidos que perpassam os grupos humanos ou caracterizam espaços sociais (como a família, a escola e a igreja).

Neste sentido, González Rey não tem uma concepção determinista ao compreender a subjetividade como um sistema autorregulado que está em permanente desenvolvimento, engajado na própria cultura do ser humano. Esse desenvolvimento está relacionado à qualidade das experiências atuais e das próprias construções, não se esgota no indivíduo. Dessa forma, essa perspectiva teórica permite conceber a aprendizagem não como uma função concreta, sujeita aos mecanismos universais do caráter cognitivo ou às capacidades individuais isoladas, mas como um processo subjetivo na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que adquire sentido e significado de forma diferenciada para os sujeitos (GONZÁLEZ REY, 1999a). Em outras palavras, “aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo.” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.37).

Nas instituições escolares, de forma geral, mesmo reconhecendo que o aluno possui emoções, realizações, frustrações e experiências sociais, essa complexidade, geralmente, é esquecida durante os processos de aprendizagem e, quando o aluno fracassa, busca-se a causa nele próprio. O que é observável ao professor é a dificuldade do aluno em aprender, e isso pode estar relacionado a aspectos subjetivos, portanto, torna-se necessário investigá-los.

Vale precisar que os canais interpretativos da Teoria da Subjetividade não pretendem enquadrar o sujeito numa categoria teórica explicativa. Neste sentido, as categorias elaboradas por González Rey contribuem para a compreensão da singularidade do aluno num contexto de múltiplas experiências e também nos diversos

espaços e momentos de sua vida social. Consiste numa teoria promissora para a compreensão dos processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nesta perspectiva teórica a subjetividade dos alunos estudados é privilegiada.

Nos trabalhos de González Rey (2003a), a subjetividade individual aparece em duas dimensões, também reconhecidas pelo autor como momentos integrados:

- a) *O sujeito* (dimensão concreta, atuante e emocional da subjetividade individual);
- b) *A personalidade* (dimensão organizadora da subjetividade individual, constituição subjetiva do homem).

O próximo tópico se encarregará dessas duas dimensões, categorias também importantes para a compreensão da aprendizagem como processo da subjetividade.

2.2 Sujeito e personalidade

Vários são os estudos que fragmentam o próprio objeto com base em dicotomias como afeto-cognição e social-individual. Em contrapartida, Tacca, Tunes e Mitjans Martínez (2006) identificam que no desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural surge uma importante linha de pesquisa que tenta quebrar com formas fragmentadas e parciais de compreensão do funcionamento psicológico humano. As categorias sujeito e personalidade, mesmo com diferentes definições teóricas, têm sido utilizadas com este objetivo por autores como Albujánova (1985), Bozhovitch (1985) e González Rey (1996, 1997a, 1998, 1999a, 2002, 2003a, 2004).

Dentre os estudos dos autores citados, ressaltamos os trabalhos de González Rey (2003a) por caracterizar o **sujeito** como ativo, interativo, intencional, consciente, singular, pensante e, sobretudo, emocional. Além disso, o sujeito, como elemento da subjetividade, é a forma como esta aparece concretamente e de maneira permanente produz novos espaços de subjetivação no decorrer de uma atividade, por isso sua significação como momento constituinte também da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2007). Conforme sinalizado, seus estudos nos permitem analisar a constituição do sujeito nos diversos espaços sociais por apontarem uma subjetividade individual dinamicamente constituída na subjetividade social. Esta não pode ser considerada como externa ao sujeito, em uma perspectiva de influências e de determinantes, mas representa uma organização na qual o próprio sujeito é constituidor, gerando um sistema tenso e complexo no âmago do qual o sujeito é também constituído.

No que diz respeito à aprendizagem escolar, González Rey (2006) a compreende como um processo complexo que requer um sujeito aprendente comprometido com as diferentes formas de subjetividade social que caracterizam o meio em que ele se

desenvolve. Nesse entendimento, o aluno deixa de ser visto como unidade lógico-cognitiva para ser reconhecido como aquele que aprende na complexidade de sua organização subjetiva. Para o autor, o estudante “torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.40).

O processo de aprendizagem é único para cada sujeito e a função deste é transformar a informação recebida em uma “informação personalizada”, que é um conceito elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) para denominar a informação que resulta relevante às operações reguladoras da personalidade. De acordo com os autores, nesse processamento não participam apenas os recursos lógicos do sujeito, mas a sua personalidade como um todo. Está estreitamente associado às motivações do sujeito e a leitura particular da realidade para os fins de suas operações pessoais. Sendo assim, não se pode “aprender por ninguém”, ou seja, a aprendizagem é um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio, instituindo-se como recurso principal de sua própria formação. É um processo único para cada sujeito e tende a envolver a autoiniciativa e a pessoa na sua totalidade.

A nossa proposta converge com a de González Rey e Mitjans Martínez (1989) quando afirmam que, não raras vezes, a instituição educativa solicita a condição passivo-descritiva minimizadora do papel do sujeito em seu processo de aprendizagem e converte o ensino em um processo reprodutivo que não tem sentido para o aluno. Ao que parece, o aluno ainda é considerado por muitas instituições como um sujeito intelectual, definido pelas capacidades colocadas de forma concentrada apenas na aprendizagem de conteúdos escolares. Indo um pouco além, é um sujeito intelectual que deve se dedicar a um conhecimento reprodutivo e não àquele gerador de novas ideias. No entanto, os sujeitos carregam em sua constituição subjetiva muitas outras características que estão configuradas de forma bastante diversa, mas que dificilmente são reconhecidas e valorizadas para que possam ser desenvolvidas.

Em decorrência disso, alguns trabalhos (tais como FERNÁNDEZ; BARBACIL, 1994) alertam para a necessidade de estudantes transformarem em algo próprio o que é ensinado, elaborarem por si mesmos ideias novas, relacionando-as com a sua própria experiência de mundo e colocando-as à prova em novos contextos, de forma que os significados apontados por outros se transformem em conhecimentos de ação os quais resultem úteis para conseguir seus próprios fins. Dessa maneira, a aprendizagem tem grandes possibilidades de tornar-se mais duradoura e sólida.

Tratando-se do ambiente educacional, é possível observar que as capacidades individuais envolvidas no processo de aprendizagem entram em jogo dentro dos diferentes sistemas de relação nesse espaço. Isso supõe que a vivência escolar é configurada de forma singular e se constitui diferentemente na personalidade de cada aluno, intervindo ativamente no seu desempenho. A **personalidade** é assumida, não como uma soma de traços, mas como “uma configuração sistêmica dos principais conteúdos e operações que caracterizam as funções reguladoras e autorreguladoras do sujeito” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, p.16). Assim sendo, a personalidade se constitui mais por seu caráter configuracional que operacional, não podendo ser considerada como algo estático. Nessa concepção, ela emerge construída das interações dinâmicas entre o mundo circundante e o sujeito existencial.

A personalidade aparece como expressão da constituição subjetiva de um sujeito concreto. Nas contribuições de González Rey (2003a), a subjetividade engloba a personalidade como uma instância dos fenômenos constituídos. O sujeito da construção permanente se constitui sobre sua própria personalidade e simultaneamente transforma-se à medida que é constituído. Assim, o sujeito, portador de personalidade, é momentâneo, mas também possui uma história de vida, experiências e fenômenos sócio-culturais que se integram num mesmo ser.

Posto isso, retomamos o conceito de “informação personalizada” o qual favorece a compreensão do papel da personalidade na aprendizagem e coloca em relevo a base motivacional da atualização e configuração individualizada da informação. Fica evidente que apenas o desenvolvimento cognitivo não garante a aprendizagem, pois ela se define como um processo acionado pelas emoções que interferem no grau de implicação do sujeito nesse processo. González Rey concede às emoções um lugar central na definição teórica da aprendizagem, sem desconsiderar a importância dos aspectos cognitivos.

González Rey e Mitjás Martínez (1989) reforçam que a personalidade opera com informação, entretanto não se reduz a um sistema de informação. Seus conteúdos expressam diferentes níveis de individualização da informação mediante diversas operações psicológicas. Constituem processos importantes da personalidade a forma como o sujeito utiliza a informação de que dispõe e como realiza operações nas quais fixa novas informações, generaliza, sintetiza, compromete-se com seus objetivos.

No próximo item, ao tratarmos mais especificamente da categoria sentido subjetivo, veremos que González Rey (2003a) reconhece a importância dos processos simbólicos para a aprendizagem, entretanto ressalta os processos emocionais e suas articulações com os simbólicos. Lembramos que o reconhecimento da importância das

emoções no processo de aprendizagem também marca as ideias de Vygotsky ao defender que a memória funciona de modo intenso e melhor naqueles casos em que é envolvida e orientada por certo interesse. Para este teórico, o sentimento do aluno deve ser atingido quando queremos enraizar algo em sua mente (VYGOTSKY 1994 *apud* NIKOLIC; CABAJ, 2001).

2.3 O sentido subjetivo

Em *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (2000) associa sentido à palavra. Sua noção de sentido da palavra corresponde ao agregado de aspectos psicológicos que surgem à consciência diante ou como resultado dela. Nessa obra, defende que a unidade do cognitivo e do afetivo converte-se no princípio da organização dos sistemas de sentido. Essa conceituação embasou a categoria de sentido subjetivo desenvolvida nos trabalhos de González Rey (1999a, 2001, 2003a, 2005a, 2006). A elaboração teórica deste admite um sistema capaz de expressar processos complexos de subjetivação perante não apenas a palavra, mas a diversas e únicas combinações de significados, emoções e imagens, tanto no âmbito individual quanto no social.

A categoria **sentido subjetivo** é então definida por González Rey (2003a) como um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade caracterizada por uma integração de processos simbólicos e de emoções. Atribui especial ênfase às emoções, considerando-as estados dinâmicos que simultaneamente associam a fisiologia às vivências subjetivas e ao comportamento do sujeito (GONZÁLEZ REY, 1999a, 2003a).

As emoções são constituídas em diversos contextos situacionais e nas relações interpessoais e, o que caracteriza sua expressão, são os sentidos produzidos pelo sujeito para cada situação. Elas são inseparáveis da produção de sentido, porém não são as únicas. Existem outros aspectos, como a personalidade mencionada no tópico anterior e os motivos, que também são fundamentais para a constituição de sentidos subjetivos. Os motivos são derivados de aspectos sociais e práticos e se integram aos sentidos subjetivos já existentes na configuração do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a).

O sujeito gera sentidos subjetivos constantemente. Ele pode também os ressignificar numa sensação de alívio, por exemplo. É importante enfatizar que o sentido subjetivo não se esgota na dimensão simbólica, ao contrário, ele sempre está integrado a processos emocionais e culmina em complexas configurações envolvidas nas ações do sujeito. Essas configurações expressam a organização histórica de diferentes sentidos, que marcam a peculiaridade dos processos subjetivos. É possível perceber também que o sentido subjetivo não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, e

sim, indiretamente, na qualidade da informação, como assinalado por González Rey (2005a):

[...] no lugar de uma palavra em uma narrativa, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, no nível de elaboração diferenciado no tratamento dos temas, na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.116).

A produção de sentido subjetivo é complexa, pois não se trata apenas de reagir a um ambiente em uma determinada situação, mas de uma organização simbólico-emocional que está além da consciência e das representações atuais do sujeito. O sentido subjetivo é produzido pelo sujeito e constitui uma “carga” emocional transpassada por processos simbólicos de diferentes ordens. Assim, essa categoria possibilita analisar as emoções do sujeito, ao mesmo tempo, como constituídas e constitutivas das formas de organização da subjetividade, atribuída aqui como sistema complexo.

A partir disso, podemos afirmar que a personalidade constitui-se pelo tipo de simbolização e emoções que aparecem nos vínculos com um “mundo real”, ou seja, o mundo é uma representação, a forma como é “visto” depende do sentido que cada um atribui a ele. São os aspectos subjetivos, carregados de sentidos constituídos em diversas experiências, os responsáveis pelo modo como lidamos com os acontecimentos (GONZÁLEZ REY, 2003a). A produção de sentidos subjetivos está relacionada à definição de espaços simbólicos-culturais, como gênero, moralidade, religião, parentesco, sexualidade, e às emoções singulares configuradas na história do sujeito concreto. Assim, a categoria sentido subjetivo não se define apenas nos mecanismos da subjetividade individual, estando também muito associada a processos da subjetividade social, que caracteriza os distintos cenários nos quais os alunos se desenvolvem (GONZÁLEZ REY, 1999a).

No que se remete ao processo de aprendizagem, a subjetividade tem ligação com as configurações de sentido. Existem complexos processos emocionais que não são mediatizados por estruturas de significação, mas por necessidades constituídas na própria história do sujeito. Entre a significação e a emoção podem existir pontos de integração, mas também conflitos. Nesse ínterim, a aprendizagem se constitui na qualidade da experiência única que o sujeito tem em termos emocionais.

Nesta perspectiva, o aluno é capaz de produzir sentidos e significados em situações de aprendizagem não planejadas pelo professor nem definidas a priori, mas configuradas a partir da história individual do aluno e da sua relação com a aprendizagem. O sentido subjetivo do aprender é assumido como resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no percurso da

aprendizagem. A constituição deste é de extrema relevância para o envolvimento do aluno na atividade realizada.

2.4 Configurações subjetivas

No item anterior, abordamos a categoria sentido subjetivo, que envolve o conhecimento das **configurações subjetivas** da personalidade. Os sentidos subjetivos podem se organizar de forma relativamente estável em configurações de forte valor emocional, denominadas por González Rey (2003a) de configurações subjetivas, essa categoria também é entendida como unidade para o estudo do complexo sistema da personalidade por ser tratar de uma configuração de configurações.

A configuração subjetiva, especificamente, organiza-se de modo não repetitivo em cada sujeito concreto. “Os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos são múltiplos e não seguem uma regra universal, daí o termo configuração subjetiva para dar conta da organização desses complexos processos” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 44). De fato, as configurações têm capacidade de variar em alguns de seus sentidos constitutivos dependendo do contexto, da qualidade da atividade ou da relação em que se apresenta, porém também têm núcleos de sentido - e não uma soma de elementos- mais estáveis, os quais entram em conflito com aspectos novos nas experiências do sujeito. Os núcleos mantêm a organização de uma configuração que pode ser fonte de novos sentidos (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Nessa perspectiva, as configurações subjetivas são nutridas permanentemente pela variedade de sentidos subjetivos “produzidos pelo sujeito no contexto de suas ações, mas mantêm núcleos estáveis de produção subjetiva que devem ser identificados nas diferentes formas que assumem no comportamento humano” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 138). As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos interagem gerando tensões causadoras de mudanças.

As configurações subjetivas não representam estruturas rígidas, elas estão sempre relacionadas aos elementos de sentidos produzidos nos espaços sociais. Existem momentos em que o sujeito tende à ruptura de alguma configuração mais estável, produzindo sentidos subjetivos imprevisíveis que podem promover consequências no equilíbrio do sistema configuracional. As emoções vão aparecendo como resultado da confrontação das experiências com o estado complexo de necessidade do sujeito.

González Rey (2005b) alerta para o caráter sistêmico da configuração subjetiva, o qual possibilita a compreensão das diferentes expressões dos sujeitos “como uma

manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.41). Igualmente, Mitjans Martínez (2005) afirma que essa categoria representa a articulação de diferentes momentos e de recursos subjetivos do sujeito que funcionam organicamente, caracterizando sua qualidade constitutiva. Nesta perspectiva, as configurações subjetivas são as formas mais complexas de organização da subjetividade individual em sua articulação com a subjetividade social.

A subjetividade se constitui da história do sujeito, integrando a experiência vivida ao momento atual, permitindo a compreensão de como os valores, crenças e preconceitos são configurados e influenciados pelo que é apresentado subjetivamente pelo contexto. Sentimentos de rejeição e medo, por exemplo, são constituídos ao longo da vida. Entretanto, impactos emocionais marcantes podem mudar essas configurações.

Ao se considerar os espaços da escola, há uma trama que envolve as subjetividades social e individual na qual os sujeitos desenvolvem uma configuração subjetiva que pode ser identificada como contraditória em relação ao definido predominantemente naquele espaço. Uma ruptura pode ser compreendida nas suas significações pessoais e sociais, o que em sua amplitude gera possibilidades de desenvolvimento das pessoas envolvidas. Integração e ruptura são, conforme González Rey (2004), exemplos de geradores de desenvolvimento e elementos muito bem reconhecidos nos espaços sociais e visíveis nos escolares.

Referente à aprendizagem como especificidade, neste trabalho, ela está entrelaçada à constituição subjetiva do sujeito. O processo de aprendizagem é único para quem o vivencia, porque integra as atuais vivências do sujeito aprendiz, a história de sua constituição subjetiva, assim como a qualidade das relações que caracterizam a vida escolar e as diversas subjetividades presentes neste contexto (GONZÁLEZ REY, 2002). Revela-se como uma função do sujeito, resultado da expressão simultânea da sua subjetividade individual e da subjetividade social. A aprendizagem ocorre, de fato, com a configuração de sentidos e significados, processos de subjetivação ativados a partir da emoção do sujeito.

3 Criatividade e Aprendizagem

A ação criadora orienta o homem proporcionando continuidade à sua existência. Goethe

Neste capítulo, tomamos a direção dos trabalhos de Mitjáns Martínez (1995, 1997, 2000, 2001, 2004, 2005, 2006, 2008a, 2008b) que assumem a criatividade como processo subjetivo complexo e se preocupam com a caracterização da *aprendizagem criativa*, seus diversos aspectos constitutivos e suas diferentes formas de expressão. Tecemos esclarecimentos sobre essa forma de aprendizagem e seu ator principal: o aluno criativo. Elaboramos, ao final, um breve levantamento dos estudos desenvolvidos na linha da criatividade e aprendizagem e enfatizamos os trabalhos mais representativos na área de ensino superior.

3.1 Criatividade como processo subjetivo complexo

O interesse pelo tema da criatividade tem crescido consideravelmente nos últimos anos, em especial por parte de psicólogos, educadores, gestores e empresários. As pesquisas inicialmente focalizavam algumas poucas facetas do construto, tais como o processo, o produto, as pessoas e/ou as condições ambientais favorecedoras de sua expressão e desenvolvimento, atualmente, os estudos são inclinados a uma visão multidimensional (WECHSLER, 1999; SAKAMOTO, 2000; WECHSLER, NAKANO 2003), considerando a criatividade em sua interação com vários elementos: familiares, escolares, sociais, culturais, ambientais, além dos processos cognitivos, características de personalidade, estilos de pensar e aprender (WECHSLER, 1998a).

Mitjáns Martínez (1997) propõe outro nível de entendimento desse fenômeno, apreendendo-o de modo sistêmico e complexo e enfatizando a dimensão subjetiva envolvida na expressão criativa. Essa autora desenvolveu o conceito de *caráter personológico da criatividade* no qual a unidade afeto-cognitivo está no cerne regulatório do comportamento criativo do sujeito. A defesa dessa tese é justificada pela maneira como tem sido tradicionalmente analisada a participação da personalidade na criatividade: os estudos buscam precisar características universais.

Em seus trabalhos iniciais, Mitjáns Martínez (1997) compreende a expressão criativa como resultado da ligação afetiva do sujeito com atividades para as quais está motivado. Dessa forma, a criatividade não se expressa de forma generalizada em todas as atividades do sujeito. Muitas formações motivacionais vinculam-se às *tendências orientadoras da personalidade*. Essa *tendência orientadora* é uma categoria “elaborada

para designar o nível superior da hierarquia motivacional, ou seja, o conjunto de motivos que orienta o sujeito nas direções principais de sua vida” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.62).

Mitjans Martínez busca revelar como a personalidade, por meio da junção de elementos estruturais e funcionais, participa do ato criativo. “O estrutural refere-se fundamentalmente ao quê – quais conteúdos integram a personalidade, enquanto o funcional (o processual) refere-se fundamentalmente ao como – como a personalidade exerce a função reguladora” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.46). Essa autora assinala que apesar de não ser possível estabelecer um perfil que caracterize todos os sujeitos criativos de forma generalizada, é possível reconhecer alguns elementos personológicos (estruturais e funcionais) fortemente associados ao comportamento criativo, a saber: motivação, independência, flexibilidade, autoconfiança, capacidade cognitiva e abertura a novas experiências (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997).

Gardner (1994a) defende que os indivíduos são criativos em campos específicos de realização. A respeito do assunto, Mitjans Martínez avança ao identificar que na expressão criativa não participam necessariamente todos os recursos personológicos. Diante disso, esta autora adotou a categoria **configuração criativa**, entendida como a “integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa do sujeito” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.82). Em outras palavras, essa configuração representa um subconjunto de elementos da personalidade que tornam possível o processo criativo. Os aspectos subjetivos envolvidos na configuração criativa possuem um caráter individualizado e altamente complexo.

Embora as configurações criativas apresentem características singulares, podemos identificar nos trabalhos de Mitjans Martínez (1997, 2003, 2006) que alguns elementos são comuns em profissionais considerados altamente criativos: o alto grau de motivação para a profissão, orientação muito ativa para a superação no trabalho, clara orientação de futuro na esfera profissional, força da individualidade e orientação consciente para a criação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

De acordo com a pesquisadora, esses elementos comuns não são os únicos integrantes das configurações criativas, muitos outros processos e sentidos subjetivos podem integrá-las. Por exemplo, em uma de suas pesquisas, há um professor do trabalho de dissertação de Mourão (2004) que apresenta interesse por novas experiências, por desafios e pelo imprevisto, importantes elementos de sua configuração subjetiva (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006). Dessa maneira, é impossível encontrar uma

configuração criativa que caracterize a todos de forma generalizada; a criatividade se alicerça em configurações psicológicas altamente individualizadas.

O aprofundamento no estudo do pensamento criativo e da resolução criativa de problemas, numa perspectiva mais cosmovisiva, conduziu Mitjans Martínez (2000) a avançar na investigação da criatividade como um processo complexo da subjetividade, tendo como referência a linha teórica desenvolvida por González Rey. Além da categoria personalidade, a de sujeito ganha relevância. A criatividade é então compreendida como um “processo do sujeito psicológico que a partir de suas configurações criativas (que são psicológicas) e de sua interação viva na situação conjuntural em que se encontra é capaz de produzir algo novo, promovendo transformações significativas em algum grau” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 18-19).

Conceber a criatividade como processo complexo da subjetividade rompe com tendências muito fortes no campo de estudo da criatividade. Segundo Mitjans Martínez (2000), entre essas tendências estão:

1. A consideração da criatividade como processo inerente à natureza humana;
2. A fragmentação dos elementos que caracterizam a criatividade;
3. A relativa separação entre o individual e o social;
4. A criatividade vista como algo utilitário e instrumental e não como parte do funcionamento geral dos processos humanos (Informação verbal)³.

De uma forma geral, vale mencionar que o enfoque histórico-cultural (do qual a concepção de subjetividade faz parte) representou uma ruptura ao conceber o psicológico como algo genérico. Mitjans Martínez (2008a) defende que a criatividade não deve ser vista como uma potencialidade psicológica inata, mas como um processo que se constitui a partir das condições culturais e sócio-históricas. Segundo a autora, a criatividade é uma função do sujeito que produz novidade e valor a partir de suas configurações subjetivas (constituídas em sua história de vida) e das características da situação social tal como são percebidas e significadas por ele (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a).

Quando a autora se refere às características da subjetividade individual envolvidas na criatividade, considera vários aspectos: o sentido gerado na ação criativa, as configurações criativas diferenciadas dos sujeitos e a forma com a qual o sujeito exerce suas funções (como tomada de decisões e construção de representações da

3 Informação fornecida oralmente em aula realizada na Faculdade de Educação (Universidade de Brasília), disciplina Atividades Programadas em Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, por Mitjans Martínez no dia 02/02/2009.

realidade) (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a). Não deixa de considerar as dimensões macrossocial (configurada por normas, códigos morais, valorativos e relacionais etc.) e relacional (o outro na condição de interlocutor ativo participa da geração do espaço social em que se define a ação criativa).

Assim, nessa perspectiva a criatividade passa a ser compreendida como um fenômeno dinâmico, complexo e multifacetado, dependente de aspectos profundamente imbricados. Essas considerações são importantes subsídios para o próximo item: aluno criativo e criatividade nas situações de aprendizagem escolar.

3.2 O aluno criativo e a criatividade na aprendizagem

Existem muitos estudos referentes à pessoa criativa, entretanto, relativamente, poucas investigações contemplam o aluno criativo numa perspectiva complexa. Em nossa pesquisa com professores de escolas consideradas inovadoras, identificamos uma forte tendência em considerar o aluno criativo numa perspectiva comportamental, ou seja, os aspectos comportamentais focalizados em produzir algo “diferente” ocupam lugar central, enquanto os aspectos afetivos e motivacionais são relegados a um segundo plano. Em contrapartida, defendemos que o aluno criativo se destaca, não só por apresentar ideias e soluções diferentes, mas por muitas razões, por exemplo, dimensões da sua personalidade e sua relação com o contexto sociocultural (OLIVEIRA, 2006).

De forma semelhante, um estudo realizado por Amaral (2006), no que diz respeito ao aluno universitário, identifica que há uma tendência em relacionar a criatividade às habilidades cognitivas. De acordo com ela, isso supõe que a maioria dos estudos aborde aspectos parciais do que constitui a complexa determinação psicológica da criatividade.

Podemos concluir que a caracterização do aluno criativo se relaciona diretamente com a compreensão de criatividade. Na presente pesquisa, partir da concepção de criatividade como um processo complexo da subjetividade humana é reconhecer seu caráter singular, recursivo, antagônico e imprevisível, que contradiz crenças arraigadas como a de que existe um perfil único de personalidade para caracterizar os indivíduos criativos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008a).

Nesta projeção, em seus estudos sobre a criatividade no contexto escolar, Mitjás Martínez (2002a) não adota um perfil de aluno criativo, apenas enfatiza que este pode se expressar criativamente na aprendizagem, na música, nas relações interpessoais, nos esportes, etc. No entanto, quando se refere à *criatividade dos alunos*, evidencia a **criatividade no processo de aprendizagem ou a aprendizagem criativa** (assim também titulada em seus trabalhos). A partir desse pressuposto, coloca em relevo a

importância do desenvolvimento da criatividade para os processos de aprendizagem quando expressa que “as atitudes e ações criativas no processo de produção de conhecimentos constituem a base para a capacidade de aprender a aprender tão valorizada hoje como competência profissional e conseqüentemente como um objetivo educativo importante” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a, p.192).

Mitjás Martínez (2002a, 2006) precisou em alguns de seus trabalhos, em termos de expressão comportamental, quais poderiam ser os indicadores de criatividade no processo de produção de conhecimentos. Para isso, considerou investigações de diversos autores, expressões diferenciadas em razão da diversidade e da especificidade das disciplinas escolares, tipos de atividades e campos de conhecimentos. Vale mencioná-los:

- Realização de perguntas interessantes e originais;
- Questionamento e problematização da informação;
- Percepção de contradições e lacunas do conhecimento;
- Estabelecimento de relações remotas e pertinentes;
- Proposição de várias alternativas e hipóteses ante os problemas a resolver;
- Solução inovadora de problemas;
- Elaboração personalizada de respostas e proposições;
- Procura de informações e realização de atividades que vão além do solicitado pelo professor (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a, p.193).

Esses elementos não aparecem de forma justaposta ou isolada, inter-relacionam-se de formas diversas, articulando-se com os outros, formando configurações dinâmicas que expressam a complexidade da dimensão subjetiva da criatividade. No item anterior, sinalizamos elementos da subjetividade que podem constituir indicadores indiretos das possibilidades criativas do aluno. No entanto, mesmo com indicadores gerais, a investigação da expressão criativa na aprendizagem ainda é desafiadora por sua complexidade, a começar da própria definição de aprendizagem criativa (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

O estudo da **aprendizagem criativa** realizado por Mitjás Martínez (2006) tem sua gênese em pesquisas a respeito do aluno criativo (referente à área da Psicologia da Criatividade) e na aprendizagem significativa (referente à área da Psicologia da Aprendizagem) discutida por Ausubel (1980) e Carl Rogers (1986). A autora atribui importante valor, com independência da visão cognitivista, à forma com a qual Ausubel (1980) trabalha os critérios de novidade, transformação, individualização e criação nos processos específicos de construção de significados, e à contribuição de Rogers (1986) quando parte da implicação pessoal do sujeito no processo de aprender, deslocando a ênfase da cognição para o sujeito. São elementos antecedentes que contribuem para

caracterizar a aprendizagem criativa numa concepção complexa da subjetividade, sem desconsiderar aspectos operacionais da aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

A direção de trabalho que assumimos concebe aprendizagem criativa como “uma forma de aprender caracterizada por estratégias e processos específicos, em que a novidade e a pertinência são indicadores essenciais” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.86). Ao pressupormos um “produto” da criatividade na aprendizagem, este pode ser reconhecido por meio de soluções inusitadas para determinados problemas, perspicácia em detectar ideias centrais, elaboração de perguntas interessantes e originais e identificação de contradições e falhas.

Esta aprendizagem se expressa num processo de personalização realizado pelo aluno ao receber os conteúdos e as informações. Estes ganham um sentido pessoal e se associam aos conhecimentos anteriormente construídos, convertendo-se em uma nova produção. Manifesta-se na medida em que o aluno se integra progressivamente no processo de aprender e o concebe como um momento de realização pessoal.

A linha de pesquisa, relativamente nova, adotada para este trabalho foi desenvolvida por Mitjás Martínez, com contribuições de outros pesquisadores, como Guimarães (2004), Amaral (2006) e Teixeira (2006) numa perspectiva histórico-cultural da subjetividade. Ao voltar-se para a dimensão subjetiva, Mitjás Martínez explica que da **criatividade na aprendizagem** participam “operações e estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva ‘alimentam’ o processo de aprender criativamente” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.90). Neste sentido os elementos subjetivos ocupam importância marcante para a expressão da criatividade na aprendizagem.

A autora observa que não são capacidades específicas do indivíduo que determinam a ação criativa, mas “é o sujeito em seu caráter ativo que atua com suas capacidades em uma direção e com um nível de implicação determinado, produzindo o resultado criativo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.58). Nessa perspectiva, a dimensão cognitivo-afetiva ganha enfoque especial e as formações motivacionais complexas (conjunto de motivos) são cruciais no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem. Lembramos Vygotsky (2000, p.481) quando propõe que:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.

Podemos dizer que a aprendizagem criativa possui um caráter dinâmico, ou seja, não somente resulta num momento prazeroso de aprendizagem, mas numa aventura e num incentivo para seguirmos aprendendo ao longo da vida. Wechsler (2002, p.181) já dizia que numa aprendizagem criativa “predomina o gosto por saber, o interesse e a curiosidade pela descoberta, a atenção e a alegria por novas informações [...]”. Nesta projeção, identificamos que a possibilidade da ação criativa do sujeito na aprendizagem está fortemente associada à **subjetividade individual**. Isso supõe a participação da **personalidade** (por meio dos seus elementos estruturais e funcionais) e do **sujeito** (por meio da dimensão interativa, atual, emocional). Indo além, o processo de produção criativo é possível por uma tensão de **configurações subjetivas** constituídas no decorrer da história de vida individual e das **configurações** da **subjetividade social**, especialmente constituídas no espaço social onde o sujeito realiza sua ação.

Para Mitjás Martínez (2004), em uma determinada cultura, a representação social do que é a criatividade em sala de aula ou do que é um aluno criativo pode caracterizar a subjetividade social da sala de aula. O professor, é um outro social com peso diferenciado na configuração da subjetividade social da sala de aula, pois pode intencionalmente prover o desenvolvimento e a expressão da criatividade a partir dos critérios de valoração e do sistema de comunicação que utiliza. A relação pedagógica, além de manter o aluno ativo, pode interceptar sua motivação e colocar seu pensamento em direção a novas aprendizagens.

Dentro dessa perspectiva, importante pesquisa realizada por Amaral (2006) evidencia uma relação recursiva entre o sentido subjetivo da aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. Por um lado, a constituição de sentido subjetivo da aprendizagem alimenta a criatividade, por outro, a aprendizagem criativa possibilita ao sujeito vivências emocionais que o fortalecem como aprendiz e contribuem para a constituição de sentidos e significados que nutrem uma relação positiva com a aprendizagem.

3.3 Estudos da criatividade e aprendizagem no ensino superior

Mitjás Martínez (2006, 2007) destaca que os estudos de criatividade no processo de aprendizagem emergem como uma direção de pesquisa muito importante, mas relativamente pouco trabalhada. Baseados nessa constatação, atribuímos ênfase a esta linha de pesquisa a qual, segundo a autora, tem sido desenvolvida fundamentalmente a partir da caracterização de alunos criativos, do estudo das representações que os professores têm da criatividade de seus alunos e das representações que os próprios

alunos têm da sua criatividade. Segue nessa direção interessantes trabalhos como os de Alencar (1974, 1996, 1997, 2004), Wechsler (1993), Chan e Chan (1999), Fleith (2000), Cheung *et al.* (2003), entre outros.

Há no Brasil e no exterior, autores envolvidos com a busca de novas análises para o estudo da criatividade na aprendizagem, como: Tolliver (1985), Alencar *et al.* (1993), Alencar (1997, 2000), Cohen (1997 *apud* ALENCAR, 2004), Mitjans Martínez (1997, 2000, 2002a), Briceño (1998), Castanho (2000), Souza (2001), Wechsler (2001a, 2001b), Alencar e Fleith (2003a, 2004), Alencar, Fleith e Mitjans Martínez (2003), Xu, McDonnell e Nash (2005). Muitos deles criticam a falta de incentivo à criatividade no ensino superior.

Em recente pesquisa realizada por Amaral (2006), ela selecionou estudos baseados em diversas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas e apontou questões específicas relacionadas à criatividade e à aprendizagem no contexto universitário, identificando as seguintes lacunas: um número muito reduzido de pesquisas sobre o aluno universitário, o predomínio de pesquisas quantitativas superficiais que não dão conta de temas complexos como a aprendizagem e a criatividade, além de uma tendência em considerar a aprendizagem e a criatividade numa perspectiva cognitivista.

Com base nesses apontamentos, Amaral (2006) realizou um estudo que contempla o aluno universitário, à luz da epistemologia qualitativa e numa perspectiva histórico-cultural da subjetividade elaborada por González Rey (1997a, 1997b, 1998, 1999a, 1999b, 2001, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2007) e encontrada também em Guimarães (2004) que se estende ao presente trabalho.

É possível perceber o desenvolvimento de novas tendências no estudo da criatividade na aprendizagem preocupadas em abarcar vários de seus elementos constitutivos de uma maneira interdependente, indissociável e não apenas como uma somatória. De fato, essas tendências podem provocar um significativo impacto no desenvolvimento dos aspectos que envolvem a aprendizagem criativa. Entendemos que não é possível conceber a aprendizagem como um processo mecânico e automático. Assim, reconhecemos que existem elementos subjetivos e estratégias de aprendizagem que nos possibilitam alcançar um aprofundamento teórico na compreensão constitutiva da aprendizagem criativa.

O próximo capítulo será dedicado a tecer aspectos operacionais da aprendizagem criativa com foco nas estratégias de aprendizagem.

4 Estratégias de aprendizagem: foco para análise dos aspectos operacionais da aprendizagem criativa

Talvez seja este o aprendizado mais difícil: manter o movimento permanente, a renovação constante, a vida vivida como caminho e mudança. Maria Helena Kuhner

Tomamos o estudo das estratégias de aprendizagem desenvolvido principalmente nos campos da Psicologia Cognitiva e da Educação, para uma melhor compreensão dos recursos ou aspectos operacionais da aprendizagem criativa, assim denominados no mencionado projeto de Mitjás Martínez (2007). De acordo com essa autora, esses aspectos operacionais são entendidos como aqueles que caracterizam “a forma com que a aprendizagem se processa por parte do aprendiz, ou seja, aqueles elementos que caracterizam, essencialmente, *como o sujeito aprende*” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p.5, grifo do autor). Portanto, o enfoque reside em “como aprender” e não em “o que aprender”.

Neste capítulo, descrevemos inicialmente conceitos de estratégias de aprendizagem. Em seguida, percorremos tipos e classificações das estratégias de aprendizagem selecionando aquelas que possam direcionar a nossa pesquisa. Finalmente, ao nos debruçarmos sobre as produções nacionais, identificamos a relativa escassez de trabalhos sobre o assunto, apesar dos estudos referentes às estratégias de aprendizagem terem ganhado ênfase nas últimas décadas. Recorremos a estudos empíricos, inclusive relacionados ao construto, para termos uma noção de como esse tema vem sendo tratado, a fim de traçar continuidades e rupturas em relação às tendências evidenciadas.

4.1 Conceituações das estratégias de aprendizagem: uma teia de significados

Ao revisar os estudos da área de estratégias de aprendizagem, deparamo-nos com uma ampla gama de definições, no entanto, antes mesmo de entrarmos nas conceituações de autores representativos da área, revelamos existir evidentes divergências por parte dos pesquisadores no que diz respeito às *estratégias* de aprendizagem e *estilos* de aprendizagem. Não pretendemos efetuar minuciosa análise das relações entre as nuances de estilos e estratégias, o que requereria identificar em detalhe equivalências e distinções. Apesar de a relação entre estilo e estratégia ser particularmente interessante, visto que a definição de estilos de aprendizagem em alguns casos envolve diretamente o conceito de estratégias de aprendizagem, explicando em

parte a sobreposição teórica apontada por Warr e Allan (1998), Warr e Downing (2000), Holman, Epitropaki e Fernie (2001). Por exemplo, a definição de Schmeck (1988) apresentada por Warr e Allan (1998) trata estilo como uma inclinação por usar determinadas estratégias de aprendizagem em variadas ocasiões. Holman, Epitropaki e Fernie (2001) sugerem que as estratégias de aprendizagem poderiam ser a expressão contextualizada de estilos de aprendizagem.

Ainda há aqueles que tentam diferenciar estilos cognitivos de estilos de aprendizagem, concedendo muitas conceitualizações para cada um deles como observa Santos, Bariani e Cerqueira (2000), Sisto *et al.* (2002). Segundo esses autores, o construto estilo de aprendizagem surgiu na década de 70 como um termo substituto da expressão estilo cognitivo e mais associado a aplicações práticas. Todavia, tal diferenciação é muito frágil, visto que as pesquisas sobre estilos de aprendizagem apresentam fundamentos nas teorias de estilos cognitivos, o que pressupõe que possuam também questões teóricas subjacentes. Além disso, foi constatado que os estilos cognitivos possuem aplicações práticas assim como os estilos de aprendizagem. Dessa forma, muitos pesquisadores e teóricos não têm adotado a discriminação entre eles. Esta é uma perspectiva sobre estilos de aprendizagem dentre uma diversidade de abordagens existentes, sendo razoável supor que tal diversidade contribua para a dificuldade em esclarecer as delimitações e entrelaçamentos conceituais (SALLES; BORGES-ANDRADE, 2006) na área de estratégias de aprendizagem.

Percebemos elementos comuns em torno das características essenciais das estratégias de aprendizagem, essas estratégias têm recebido diferentes taxonomias - atividade, métodos, modos especiais, operações, passos, rotinas, técnicas, ferramentas e processos (VILAÇA, 2003). Segundo Dembo (1994 *apud* BORUCHOVITCH, 1999), estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os estudantes utilizam para obter e aprender uma dada informação. Para outros autores, como Schmeck (1988) e Schunk (1991), as estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou planos seguidos de metas de aprendizagem. Os procedimentos específicos dentro dessas sequências se denominam táticas de aprendizagem. Nesse caso, as estratégias seriam procedimentos de nível superior que incluem diferentes táticas ou técnicas de aprendizagem.

Para Vilaça (2003, p.158), “toda estratégia é um procedimento, mas nem todo procedimento é uma estratégia, pois nem todo proceder é pedagógico e tem a pretensão de refletir no processo da aprendizagem”. De acordo com Nisbett, Schucksmith e Dansereau (1978 *apud* POZO, 1996), as estratégias de aprendizagem são como

seqüências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento ou a utilização da informação. Elas têm um caráter consciente e intencional e podem ser procedimentos adotados para a realização de uma determinada tarefa (SILVA; SÁ, 1997), como ferramentas auxiliares da aprendizagem. Ou seja, são definidas como processos conscientes e controlados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, bem como qualquer procedimento adotado na realização de uma tarefa específica.

Numa perspectiva semelhante, autores como Mayor, Suengas e González Marqués (1993); Monereo (1994); Justicia e Cano (1996); Pozo (1996); Monereo e Castelló (1997); Beltrán (1998); Pozo e Monereo (1999) vinculam estratégia de aprendizagem à escolha de procedimento(s) para aprender. Mayor, Suengas e González Marqués (1993, p.29) defendem ser “a seqüência de procedimentos que se aplicam para poder aprender”. Nos trabalhos de Beltrán (1998, p.205), aparecem como “atividades ou operações mentais selecionadas por um sujeito para facilitar a aquisição do conhecimento”.

Outro grupo de autores, como O'Malley *et al.* (1985), defendem, entre outras razões, que o aprendiz é capaz de exercer controle sobre a estratégia de aprendizagem. O'Malley e Chamot (1990) definem estratégias de aprendizagem como formas especiais de processar a informação, ou seja, são pensamentos e comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova informação. No mesmo ano, Oxford apresenta as estratégias de aprendizagem como “[...] ações tomadas pelos alunos para melhorar sua própria aprendizagem” (OXFORD, 1990, p.23) e expande essa definição acrescentando que estas ações tornam “[...] a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais divertida, mais autodirecionada, mais efetiva e mais adaptável a novas situações” (OXFORD, 1990, p.24).

Essa autora demonstrou interesse e valorização de elementos interacionais e contextuais. Oxford (1990) reflete essa valorização quando ressalta as características definidoras das estratégias de aprendizagem e as compara a ferramentas usadas para resolver um problema e que não estão restritas apenas às funções cognitivas, mas também às funções metacognitivas, afetivas e sociais. Em seus estudos há um interessante sistema de classificação de estratégias, organizando-as em estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas e afetivas, com suas respectivas subdivisões. No entanto, devemos ressaltar que os estudos de Oxford se restringiram, em sua maioria, à linha de pesquisa que engloba a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A despeito disso, existem os que conferem especial importância ao caráter propositivo e intencional, dotado de certo nível de consciência metacognitiva, sem desconsiderar a situação contextual. Assim, o que verdadeiramente permite estabelecer diferenças entre outras sequências de operações mentais é o particular “modo de atuar”, que se traduz em uma utilização ótima de uma série de ações que conduzem ao cumprimento de uma meta (GARCÍA MADRUGA *et al.*, 1995). Em trabalhos de Monereo *et al.* (1994), as estratégias de aprendizagem são apresentadas como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) nos quais o aluno elege e recupera, de maneira coordenada, os conhecimentos de que necessita para realizar determinado objetivo, considerando a situação educativa em que se produz a ação.

Cohen (1998) definiu estratégias de aprendizagem como processos de aprendizagem que são conscientemente selecionados pelo aprendiz, e explicou que o elemento escolha é importante, porque concede à estratégia seu caráter especial. O aprendiz é considerado, no mínimo, parcialmente consciente, mesmo que a atenção total não seja voltada às estratégias. Nas contribuições de Esteban (2004), o conceito de estratégia associa-se a conotação finalista e intencional na qual a estratégia é um plano de ação, ante uma tarefa que requer uma atividade cognitiva, e tem como resultado a aprendizagem. Para ele, as estratégias de aprendizagem são consideradas um plano de ação que envolve habilidades e destrezas e uma série de técnicas em função das tarefas a se desenvolver. Nesse sentido, o autor enfatiza o contexto e alerta para a elaboração de uma representação do plano a ser executado considerando os recursos disponíveis.

Na análise panorâmica de Beltrán (1996), são apontados significativamente os trabalhos que colocam em relevo pontos importantes no momento de estabelecer o conceito de estratégia. Em primeiro lugar, as atividades ou operações mentais realizadas pelos estudantes para aprender. Em segundo lugar, que as estratégias têm um caráter propositivo e que implicam um plano de ação. Nessa projeção, as estratégias de aprendizagem constituem atividades conscientes e intencionais que guiam as ações nas metas de aprendizagem. Segundo Beltrán (1996), um traço importante de qualquer estratégia é estar sob o controle do estudante. As estratégias são, geralmente, deliberadas, planejadas e, conscientemente, comprometidas em atividades; não se reduzem a rotinas.

Nesse prisma, há forte tendência em considerar a metacognição⁴ no âmbito das estratégias de aprendizagem. Estão, entre os representantes dessa tendência, Monereo e Castelló (1997); Hacker (1998); Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2000); Mateos (2001); Pozo, Monereo e Castelló (2001); e Crespo (2004) para os quais a metacognição é a chave para gerar qualquer plano estratégico. Em análise mais profunda, percebemos que outros representantes parecem atribuir as características discriminativas do “estratégico” ao tipo de comportamento do sujeito e ao desenvolvimento de mecanismos reguladores, inclusive à forma de enfrentar as tarefas. As teorias recentes da aprendizagem salientam o papel ativo do aluno e a sua capacitação prévia para essa responsabilidade.

Essas abordagens teóricas orientam a educação formal para a promoção do estudante autorregulado e responsável pela sua própria aprendizagem (WOOLFOLK, 2000). Acreditam também no ensino de estratégias de aprendizagem como um caminho frutífero em direção à autorregulação da aprendizagem (PRESSLEY e LEVIN, 1983; BORUCHOVITCH, 1993, 1999; POZO, 1996).

O construto da aprendizagem autorregulada veio contribuir para reforçar o protagonismo ao indivíduo, tornando-o um participante ativo e autônomo no processo de aprendizagem. A aprendizagem autorregulada é percebida, segundo Zeidner, Boekarerts e Pintrich (2000), como um processo regular do comportamento que envolve a definição de objetivos e que dirige o comportamento para a concretização destes. Um dos propósitos da aprendizagem autorregulada é conferir papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à sua percepção de competência, envolvendo múltiplos processos, como definição de objetivos, planejamento estratégico, recurso e estratégias para organizar, codificar e fornecer informação, monitorização e metacognição, controle da ação e da volição, gestão efetiva do tempo, crenças de automotivação (autoeficácia, expectativas dos resultados, interesse intrínseco, orientação dos objetivos), avaliação e autorreflexão (ZIMMERMAN, 2000; SCHUNK e ERTMER, 2000).

De acordo com Zimmerman (1989), os alunos são autorregulados tendo em conta o grau em que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos em seus próprios processos de aprendizagem. Destarte, quanto maior a capacidade metacognitiva do aluno, mais autorregulado ele é como aprendiz e mais profunda será sua capacidade de processar informação (BORUCHOVITCH, 1993). A esse respeito, Bzuneck (2001) escreveu que os alunos autorregulados se caracterizam tipicamente como participantes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, empreendendo um gerenciamento

⁴ No que se refere à metacognição, é caracterizada por Weidenbach (1996) como o pensar sobre as cognições, o comportamento e a própria aprendizagem. Envolve, por parte do aprendiz, tomar consciência sobre objetivos de estudo para organizar e dirigir o próprio processo de aprendizagem.

eficaz e flexível. Eles estão orientados para objetivos pessoais definidos de aprendizagem e são dotados de motivação baseada em sólidas crenças de autoeficácia. Também se mostram detentores de um vasto arsenal de estratégias de aprendizagem e conhecem o porquê e quando devem ser usadas. Finalmente, são capazes de monitorar e, se necessário, mudar de estratégia para atenderem às exigências das tarefas.

Compreenderemos as estratégias de aprendizagem, em termos gerais, como o “conjunto de ações que se realizam para obter um objetivo de aprendizagem” (FONT, 2000, p.24), por ser a definição que mais se aproxima da perspectiva complexa com a qual estamos estudando os processos de aprendizagem e criatividade. As estratégias referem-se aos esforços nos quais os indivíduos se engajam para aprender. É possível que sejam de uso restrito a determinados domínios ou que sejam válidas para uma ampla variedade de situações. No processo de aprendizagem, indivíduos lançam mão de uma ou várias estratégias, mas é razoável supor que haja diferenças individuais quanto à natureza das estratégias utilizadas (WARR; ALLAN, 1998).

4.2 Classificações das estratégias de aprendizagem

Existem diversas classificações e diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, vários trabalhos da área classificam as estratégias como cognitivas e metacognitivas. Dembo (1994 *apud* BORUCHOVITCH, 1999) clarifica que as estratégias cognitivas operam diretamente sobre o material a ser aprendido, auxiliando o estudante a processar melhor a informação. Já as estratégias metacognitivas, segundo este mesmo autor, são procedimentos que o indivíduo emprega para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e ação. Para ele, as estratégias cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos que influenciam a maneira em que a informação é armazenada, enquanto as estratégias metacognitivas são procedimentos usados para planejar, monitorar e regular o pensamento individual, os estados afetivos e o comportamento.

Nas contribuições de Bertolini e Silva (2005), além das estratégias cognitivas e metacognitivas, são mencionadas as de gerenciamento de recursos. Na concepção desses autores, as estratégias cognitivas são exclusivamente destinadas à realização do progresso cognitivo, entre elas, destacam-se as estratégias de elaboração e organização, pelas quais o aprendiz estabelece relações entre seus conhecimentos prévios e os conteúdos novos. Esses autores se utilizaram dos trabalhos de Boruchovitch (1993) para explicarem que as estratégias metacognitivas sobrepõem-se às estratégias cognitivas como formas superiores de pensamento, pois contemplam o planejamento de atividades,

o monitoramento da compreensão e a autorregulação do esforço e da concentração. Além disso, as metacognitivas estão voltadas ao monitoramento e autocontrole do processo de aprender, e implicam não só a capacidade individual de aprender o conhecimento factual, mas também a de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem usando, por exemplo, o autoquestionamento para verificar se houve compreensão e tomando providências imediatas ao perceberem o não entendimento. Nas estratégias de gerenciamento de recursos, o indivíduo sabe administrar o seu tempo, seu ambiente de estudo, o grau de esforço durante o processo, bem como sair em busca de apoio.

De acordo com Pintrich e Garcia (1991, 1994), o uso mais frequente e flexível da elaboração e da organização (junto com as estratégias metacognitivas e de gerenciamento de recursos) caracteriza o que os pesquisadores denominaram de processamento de profundidade, que resulta numa aprendizagem da mais alta qualidade.

Concomitantemente, ressaltamos o estudo das estratégias cognitivas e metacognitivas acompanhadas das afetivas, visando a acentuar a motivação do aluno, bem como modificar variáveis psicológicas e motivacionais que estejam incompatíveis com o uso eficiente destas estratégias (BORUCHOVITCH, 1994; HATTIE, BIGGS e PURDIE, 1996).

Nesse sentido, identificamos o estudo de Palladino *et al.* (2000) em que há uma forte correlação entre os componentes metacognitivos (estratégias, monitoramento e atribuições) e os afetivomotivacionais, como a depressão. É certo que fatores motivacionais, emocionais e sintomas depressivos podem interferir na aprendizagem e no uso eficiente de estratégias de aprendizagem. Costa e Boruchovitch (2000) enfatizaram a importância de algumas variáveis psicológicas e afirmaram que fatores motivacionais, emocionais, atribuições de causalidade e ansiedade podem ser modificados mediante intervenção psicopedagógica quando causam insucesso escolar. O mesmo vale para a sintomatologia depressiva, as intervenções poderiam favorecer o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como ensinar estratégias afetivas ao aluno para ele lidar melhor com cognições e emoções negativas que atrapalham seu desempenho.

A pesquisa de Cossenza (1996) menciona outro tipo de estratégia: as socioafetivas, que envolvem a interação com outras pessoas e o gerenciamento dos sentimentos relacionados à aprendizagem. Silva e Sá compartilham de ideia semelhante ao partirem do conceito de estratégias de aprendizagem como “processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem” (SILVA; SÁ, 1997, p.19). Para as autoras, a aprendizagem eficaz depende da adoção de estratégias

cognitivas e de orientações motivacionais que permitam ao indivíduo tomar consciência dos objetivos, dos processos e dos meios facilitadores da aprendizagem, assim como da escolha das estratégias mais apropriadas em cada tarefa e da modificação delas quando se revelarem pouco eficazes. Elas classificam as estratégias em cognitivas, metacognitivas e sociais-afetivas e as associam à personalização, à flexibilidade, à avaliação de custos e à intencionalidade, e a aplicação consciente e adequada destas é muito importante para a boa aprendizagem (SILVA; SÁ, 1997).

Sobre o assunto, Galvão *et al.* (2008), de acordo com Kember e Gow (1989) e tal qual proposto por Marton e Säljö (1976), revelam haver um consenso crescente quanto ao uso dos termos “superficial” e “profundo” na descrição das estratégias adotadas por aprendizes. Sem desconsiderarem as críticas a respeito, Galvão *et al.* (2008) sinalizam que, para a maioria dos defensores dessas categorias, abordagens profundas envolvem buscar significação, relacionar ideias, usar evidência e interessar-se por ideias; abordagens superficiais dizem respeito à falta de entendimento, de propósito de estudo e motivação relacionada apenas ao medo do fracasso.

Perante essas diversas classificações, podemos perceber que as estratégias, apesar de serem extremamente relevantes para o processo de aprendizagem, não são suficientes para o sucesso acadêmico, já que, conforme McCormick, Miller e Pressley (1989), diversas variáveis psicológicas e motivacionais, como atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar, autoconceito, crenças de autoeficácia, motivação e ansiedade são fatores determinantes de sua utilização efetiva. Segundo Galvão *et al.* (2008), as estratégias de aprendizagem envolvem, do ponto de vista do indivíduo, a interação entre aspectos metacognitivos e autorreguladores, os quais são influenciados pela estrutura curricular das disciplinas acadêmicas, do curso como um todo, das percepções do estudante sobre o ambiente de ensino-aprendizagem.

O próximo item permitirá uma visualização mais profunda da classificação assumida para este trabalho.

4.2.1 Classificação das estratégias na perspectiva da aprendizagem autorregulada

No que se refere à *autorregulação*, os seguintes estudos são bastante representativos: Bruner (1976); Weinstein e Mayer (1986); Bandura (1986); Zimmerman e Martínez-Pons (1986); Corno (1989); Zimmerman (1989); Zimmerman, Bonner e Kovach (1996); Sá (1997, 2001, 2004); Silva e Sá (2003); Silva, Simão e Sá (2004); Veiga Simão e Sá (2005) e Testa e Freitas (2005).

Nos autores revisados, existe uma forte tendência em considerar a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo e construtivo no qual os estudantes estabelecem metas para aprender e tentam planificar, supervisionar e regular suas cognições, motivação e comportamento (GONZÁLEZ-PIENDA *et al.*, 2002).

Um dos estudos clássicos sobre o assunto, realizado por Zimmerman e Martínez-Pons (1986), analisou o uso de estratégias de autorregulação pelos estudantes durante a aula, nas tarefas de casa e durante o estudo. A partir do depoimento dos alunos, foram identificadas 15 categorias de estratégias utilizadas pelos alunos para regular o aprendizado, posteriormente, corroboradas numa pesquisa também realizada por eles no ano de 1988.

Um estudo desenvolvido por Brown e Day (1983) indica que a autorregulação se desenvolve de modo lento e que os alunos universitários demonstram ser capazes de usar competências autorregulatórias no estudo. Porém, esse resultado é questionado por autores como Pressley e Ghatala (1990) que registram várias dificuldades na utilização de estratégias autorregulatórias pelos universitários.

Testa e Freitas (2005), em pesquisa recente, defendem que a autorregulação é um aspecto importante do aprendizado do estudante e da *performance* acadêmica em sala de aula. Tiveram por objetivo identificar o perfil do estudante de graduação em Administração em relação à prorrogação de gratificação em situações acadêmicas, de autorregulação do tempo e do ambiente de aprendizagem e de aspectos constituintes da autorregulação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, procuraram validar uma escala para mensuração destes construtos e comparar a autorregulação do estudante de Administração com alunos de outros cursos de graduação.

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa Survey exploratório-descritiva com 292 estudantes de graduação em Administração e de outros três (03) cursos de duas Universidades de Porto Alegre. As conclusões demonstraram a existência de diferenças individuais significativas entre os cursos. Mostraram que a autorregulação pode ser alta em alguns aspectos e baixa em outros, refletindo diferentes capacidades dos indivíduos. O grupo mais numeroso dos alunos de Administração possuía justamente essa característica: por um lado, declararam ter alta capacidade de gestão do tempo e de prorrogação da gratificação, por outro afirmaram não conseguir regular os ambientes de aprendizagem.

A *aprendizagem autorregulada* é conhecida na literatura americana como *self-regulated learning* e desenvolvida principalmente com base na teoria social da aprendizagem (TESTA; FREITAS, 2006). Identificamos interessantes trabalhos, como os

de Weinstein e Mayer (1986), Pozo (1996), Boruchovitch (1994, 1999), Pintrich (1999), Font (2000), Ampudia e Manrique (2001), Cabrera *et al.* (2002), Gonzalez-Pienda *et al.* (2002) e Gomes e Burochovitch (2005).

No trabalho de Boruchovitch (1994), a aprendizagem autorregulada está associada a um elevado senso de controle sobre o ambiente, à auto-observação, à autoavaliação, à autoeficácia e ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, que são entendidas como as características de um *self* desenvolvido. De acordo com Pintrich (1999), essa aprendizagem pode ser definida como estratégias que os estudantes utilizam para regular sua cognição e como o uso de estratégias de gestão de recursos que os estudantes utilizam para controlar seu aprendizado.

Pintrich e DeGroot (1990) afirmavam haver três componentes da autorregulação da aprendizagem particularmente importantes para a *performance* acadêmica. Primeiro, as estratégias metacognitivas dos estudantes para o planejamento, monitoramento e modificação da sua cognição. Outro componente é o controle e a gestão do esforço nas atividades acadêmicas. Os autores citam, como exemplo, os estudantes que são capazes de persistir em uma tarefa difícil ou que conseguem ignorar ou bloquear distrações, como colegas barulhentos, mantendo seu engajamento na tarefa e garantindo assim um melhor desempenho. O terceiro aspecto refere-se às estratégias cognitivas que os estudantes usam para aprender, lembrar e entender o conteúdo estudado. Esses três aspectos, segundo os autores, servem como a definição mais completa de autorregulação da aprendizagem.

Tomamos a classificação de estratégias de aprendizagem fundamentada no conceito de aprendizagem autorregulada (PINTRICH 2000a, 2000b, 2004; ZIMMERMAN, 2001, 2002; SCHUNK, 2005) por esta considerar os processos afetivo-motivacionais e contextuais como parte do processo de aprender. Das classificações revisadas, constitui o marco referencial mais próximo das nossas concepções de aprendizagem para a análise dos aspectos operacionais da aprendizagem criativa.

Desde esta perspectiva, a identificação e caracterização das estratégias de aprendizagem (um dos objetivos deste trabalho) apoiam-se nas estratégias de autorregulação, direcionadas à gestão pessoal desse processo; nas estratégias cognitivas encarregadas de codificar, armazenar e recuperar a informação do material de estudo (diferenciadas em estratégias de *seleção, repetição, organização e elaboração*); nas estratégias motivacionais, que permitem manter o clima emocional positivo e a implicação motivacional em diferentes situações de estudo, e nas estratégias de gestão

de recursos, utilizadas para otimizar o processo de aprendizagem gerenciando os diferentes recursos materiais e pessoais disponíveis (GONZÁLEZ-PIENDA *et al.*, 2002).

Nessa abordagem, as estratégias de autorregulação partem das considerações de Pintrich (2000b), compartilhadas com diferentes modelos de regulação e autorregulação, como o de Zimmerman (2000) em que o sistema de estratégias subdivide-se em quatro fases: planejamento (ou planificação); supervisão (ou monitoração); revisão (ou controle) e valoração (ou avaliação).

A gestão de recursos abrange a organização do tempo e do ambiente de estudo (PINTRICH, 1999; FILCHER e MILLER, 2000). A gestão do tempo tem recebido grande atenção dos pesquisadores e envolve o estabelecimento de objetivos e de programação do curso para se obter os melhores resultados. Esta última é entendida como a definição de um tempo específico e organização do dia ou da semana com a finalidade de se realizar as atividades de aprendizagem necessárias para um bom desempenho no curso (FILCHER; MILLER, 2000). Eilam e Aharon (2003) consideram o tempo um aspecto crucial do planejamento e da regulação, pois a limitação de tempo deve ser considerada quando os estudantes vão decidir as alternativas de ações. Em contrapartida, González-Pienda *et al.* (2002) defendem que a gestão de tempo e de ajuda não incidem diretamente sobre a aprendizagem se comparadas, por exemplo, às estratégias cognitivas.

A gestão do ambiente de estudo é a organização de um local que favoreça o aprendizado, deve ser área silenciosa e relativamente livre de distrações visuais e auditivas para favorecer a concentração (FILCHER e MILLER, 2000; CHEN e PAUL, 2003). Mas, existem estudantes que conseguem estudar em qualquer lugar, não sendo distraídos por uma televisão ligada ou um grupo de pessoas conversando ao lado, por exemplo (ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1988; PINTRICH, 1999).

Durante um determinado curso, o estudante deve fazer muitas vezes escolhas para permanecer focado em seus objetivos educacionais, por exemplo, abdicar de eventos sociais para estudar para uma prova. Essa capacidade constitui um elemento do sistema regulatório dos indivíduos e é chamada de prorrogação da gratificação em situações acadêmicas (BEMBENUTTY; KARABENICK, 1999) e pode constituir igualmente em um aspecto da autorregulação da aprendizagem.

Um dos aspectos da autorregulação da aprendizagem está na habilidade do estudante de permanecer focado em um objetivo renunciando atividades não relacionadas ao processo de aprendizagem. A prorrogação da gratificação pode ser considerada como uma atividade controlável, apesar de nem sempre consciente, na qual

operações cognitivas e determinantes motivacionais se organizam para atingirem objetivos, refere-se basicamente à escolha entre uma gratificação imediata e uma gratificação posterior aparentemente superior (BEMBENUTTY; KARABENICK, 1999, 2004).

Segundo Bembenutty e Karabenick (1999, 2004), ser um estudante de sucesso depende, em grande escala, da resistência a tentações que as gratificações imediatas trazem, a fim de aumentar a probabilidade de alcançarem objetivos mais distantes e presumidamente mais importantes. Uma situação prática disso é a escolha entre ir ou não a um evento de que gosta na noite anterior de uma prova sabendo que pode comprometer sua nota. A prorrogação acadêmica é um elemento importante nos dilemas do estudante.

4.3 Das estratégias de aprendizagem: estado das pesquisas

Para conhecer a importância e o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, Clemente, García e Pérez (1992) realizaram um estudo sobre a evolução e desenvolvimento das estratégias de aprendizagem na Psicologia da Educação. Esses autores encontraram um total de 272 artigos, publicados de 1984 até 1991, com o termo estratégias de aprendizagem (*learning strategies*) em seus *abstracts*, observando uma clara expansão do estudo desse tema na segunda metade dos anos oitenta. Em 1984, eram cinco artigos, em 1986, passou a 33 e, em 1990, a 70.

Ainda que razões vinculadas a demandas educativas possam explicar o interesse despertado pelo tema nos últimos anos, também existiu um grande esforço científico, segundo Beltrán (1996), que promoveu recentes estudos sobre inteligência indicando ser esta múltipla (Teoria Triárquica de Sternberg, Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner) e modificável (diversos programas de intervenção em sujeitos com necessidades educativas especiais). Outro fator diz respeito aos estudos sobre a aprendizagem os quais concebem o aluno como sujeito ativo que constrói seus próprios conhecimentos. No mais, existem ainda estudos sobre o caráter cultural e interpessoal da aprendizagem que também contribuem para as investigações das estratégias de aprendizagem.

Verificamos existir poucos livros que discutem as estratégias de aprendizagem em sua especificidade, entretanto identificamos um crescente interesse expressado em obras científico-acadêmicas e entrevistas reconhecendo a importância das estratégias para os processos de aprendizagem.

Podemos sistematizar as principais linhas de pesquisa encontradas da seguinte forma:

- a) estratégias de aprendizagem relacionadas ao desempenho escolar;
- b) o ensino de estratégias de aprendizagem;
- c) articulações entre estratégias de aprendizagem, metacognição, autorregulação e o estudo deliberado;
- d) entrecruzamento das estratégias metacognitivas com a leitura;
- e) a utilização das estratégias de aprendizagem;
- f) associações entre percepção do ambiente, adoção de metas e estratégias de aprendizagem;
- g) motivação e estratégias de aprendizagem;
- h) contribuições das estratégias de aprendizagem à aquisição do vocabulário de língua estrangeira;
- i) aprendizagem baseada em problemas como estratégia de aprendizagem.

A linha de pesquisa relacionada às *estratégias de aprendizagem e desempenho escolar* sugere que um bom desempenho escolar envolve o uso eficiente de estratégias de aprendizagem e o controle de variáveis psicológicas do aluno. Dentre esses trabalhos, podemos citar os de Boruchovitch (1999), Costa (2000), Schlieper (2001), Boruchovitch e Costa (2004), Boruchovitch e Cruvinel (2004) e Lombardi (2006). No que se remete a essa linha de investigação, identificamos que variáveis psicológicas como o autoconceito, o sentimento de autoeficácia, a ansiedade, a motivação e as atribuições de causalidade relacionadas ao uso apropriado das estratégias de aprendizagem também têm sido estudadas por autores como Bzuneck (1999, 2001), Silva e Sá (1997), Valle *et al.* (2007).

Lombardi (2006) comprometeu-se na realização da análise de investigações da área e conclui que ainda há diferenças de modelos, mas que todas convergem no seguinte aspecto: existe um grande número de estudantes, muitas vezes, designados como "de risco", desmotivados, imaturos e com dificuldades de aprendizagem que são deficientes no uso de estratégias de aprendizagem. E, caso aprendam a utilizar estratégias de aprendizagem com mais eficácia e eficiência, aumentarão as suas possibilidades de sucesso.

Isso nos remete a outra importante questão na qual pesquisadores e educadores têm-se debruçado: *qual a forma mais eficiente e adequada de se ensinar estratégias de aprendizagem aos alunos?* De forma geral, existem processos e estratégias que são susceptíveis de serem ensinados, mas é preciso ensinar também os alunos a "aprender a

aprender”, ou seja, a exercerem um papel ativo no exercício da sua própria aprendizagem (SILVA; SÁ, 1997).

Autores estrangeiros também têm sugerido que é possível ajudar os alunos a exercerem mais controle e refletirem sobre seu próprio processo de aprendizagem (PRESSLEY e LEVIN, 1983; CLARK, 1990; BROWN, 1997). Conseqüentemente, o papel que as estratégias de aprendizagem desempenham, tanto para uma aprendizagem efetiva quanto para a autorregulação, tem sido cada vez mais reconhecido pelos educadores. Investigações atuais têm se concentrado na identificação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos, espontaneamente ou como consequência de treinamentos sistemáticos, na busca dos processos cognitivos bem-sucedidos, bem como na análise dos fatores que impeçam os alunos de se engajarem no uso de estratégias de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986a, 1986b; PURDIE e HATTIE, 1996; BROWN, 1997).

Outra linha de investigação que tem contribuído de forma significativa para o estudo das estratégias de aprendizagem é aquela que revela *articulações com a metacognição e com a autorregulação* as quais, segundo alguns autores, são utilizadas especialmente no ensino superior. Monereo e Castelló (1997), Areiza e Henao (2000), Pozo, Monereo e Castelló (2001), e Badenier (2002) relacionam, em grande medida, as estratégias de aprendizagem à metacognição e às habilidades metacognitivas no contexto em que se situa a aprendizagem. Outros trabalhos, como os de Célia Ribeiro (2003), Davis, Mariana Nunes e César Nunes (2005), evidenciam o papel das estratégias metacognitivas na potencialização da aprendizagem, ou seja, no modo eficaz como o aluno lida com a informação proveniente do meio e com os próprios processos de pensamento.

Esses autores argumentam que, apesar da polêmica acerca do conceito de metacognição, é inegável sua contribuição para a aprendizagem e para o sucesso escolar. Atentam-se para um aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento: o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, pois é por meio delas que se torna possível a elaboração de conhecimentos e formas de pensar que assegurem maior possibilidade de sucesso, generalização e aquisição da autonomia na gestão da aprendizagem e na construção de uma autoimagem de aprendiz competente.

Nessa projeção, recentes estudos têm se despertado para as *articulações entre autorregulação, metacognição*, incluindo também, *o estudo deliberado*⁵. Afonso Galvão e Virgínia Galvão (2008) realizaram uma investigação com 191 estudantes do curso de

⁵ Conforme Galvão *et al.* (2008), o estudo individual deliberado é um termo usado por Ericsson *et al.* (1993) para definir uma atividade de estudo em que o aprendiz não somente controla, mas toma as iniciativas do processo.

Letras-Inglês de uma Universidade pública e de uma Universidade confessional do Distrito Federal, envolvendo esses aspectos. Propuseram-se a identificar como esses estudantes conduziam o estudo individual, em termos de organização de estudo e gerenciamento de tempo, tentando compreender se são metacognitivos e autorregulados. Os resultados revelaram que, em geral, os estudantes dedicavam de uma a três horas diárias ao estudo individual deliberado e que não possuíam dias da semana fixos para que este estudo acontecesse. Além disso, foi constatada uma preferência em fazê-lo de forma fracionada, quer dizer, em várias etapas. Ao avaliarem o estímulo que recebem dos professores para o desenvolvimento da metacognição, resultou que, em geral, não são incitados a refletir sobre o modo como aprendem. A técnica de estudo mais utilizada é a fazer anotações, poucos estudantes fazem algum tipo de preparação física ou mental para o estudo individual. Além disso, não costumam ouvir música durante os estudos.

Cabe revelarmos que, não raras vezes, encontramos estudos na área de metacognição que se desdobram em diversas variáveis cujas associações, no nosso entendimento, resultam no encadeamento de várias linhas de pesquisa. Dentre elas, podemos citar uma linha de investigação muito desenvolvida voltada para o *entrecruzamento das estratégias metacognitivas com a leitura*. Identificamos que a metacognição relativa às estratégias e aos processos envolvidos na leitura de textos acadêmicos vem sendo apontada como relevante e diferenciadora para a constituição de saberes por parte de seus leitores. Trabalhos como os de O'Reilly e McNamara (2002), Graesser *et al.* (2003), McNamara (2004a, 2004b), Romanowski e Rosenau (2006) assinalam para os efeitos positivos da consciência e controle tanto dos processos quanto das estratégias de leitura e de aprendizagem.

De um modo geral, a produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) na área de Educação e de Psicologia, os encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as várias edições dos encontros da Associação Brasileira de Leitura (COLE) e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) mencionam a importância e a urgência de conhecimentos que propiciem a formação de leitores autônomos, capazes de lidar de modo crítico com situações do cotidiano, familiares ou não.

Atribuímos destaque ao trabalho de Limar (2004) o qual defende que a leitura na universidade tem caráter técnico-científico e resulta em habilidade de compreensão e no uso de estratégias de aprendizagem mais sofisticadas para atender às demandas acadêmicas mais complexas. Seu estudo implicou a verificação de quais estratégias de aprendizagem são frequentemente utilizadas, a avaliação da compreensão e leitura, a

relação entre estratégias de aprendizagem e compreensão de textos escritos, considerando as variáveis de curso frequentado, gênero e idade. Contou com 201 universitários ingressos nos cursos de Pedagogia, Administração, Psicologia, Engenharia, Computação, Análise de Sistemas, Matemática e Farmácia. O fator estratégias afetivas foi o que apresentou a menor pontuação e o fator estratégias cognitivas de ensaio e elaboração obteve a maior pontuação. Quanto à compreensão em leitura, o desempenho dos sujeitos investigados correspondeu a 61% do esperado. Observou-se ainda diferenças significantes entre os gêneros nas estratégias de elaboração, de organização e metacognitivas.

Nesta ocasião, existem estudos que se aprofundam na *utilização das estratégias de aprendizagem*. Cerioni e Velez de Olmos (1998), a partir de uma investigação de intervenção com alunos do Departamento de Ciências da Educação (Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional de Río Cuarto, na Argentina), revelaram a utilização de uma série de estratégias no processo de estudo dos estudantes, mas são poucos os que se dão conta da necessidade de controlar seu processo de aprendizagem e realizar ações específicas para recordar a informação. As investigações mostraram que as estratégias mais utilizadas pelos alunos são a leitura e a releitura do material de estudo, utilizando a seleção de ideias importantes e a reorganização da informação, entretanto não declararam o propósito ou a necessidade de empregar procedimentos que permitiriam verificar se estavam atuando na direção correta, tampouco mencionaram ações concretas.

Em outro estudo, Tavares *et al.* (2003) analisaram as atitudes e as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelos alunos da Universidade dos Açores, em Portugal. Com base numa amostra de 370 alunos, os resultados foram compatíveis com os de estudos similares, realizados nacional e internacionalmente, com a população universitária. Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem identificadas, os índices descritivos evidenciaram que a maioria dos sujeitos da amostra usa estratégias cognitivas de planificação e sequenciação organizada do estudo e recorre a rotinas de execução das aprendizagens. Igualmente, a maior parte dos alunos recorre a estratégias cognitivas e metacognitivas de autoavaliação e a estratégias de reforço, frequência às aulas.

No que diz respeito às *associações entre a percepção do ambiente, adoção de metas e estratégias de aprendizagem*, o trabalho de Cardoso (2002) investiga os diferentes graus de estratégias de aprendizagem que os alunos usam, bem como o tipo e o nível de metas que perseguem (meta aprender, egoaproximação, egoevitação e evitação do trabalho). Ela objetivou descobrir a relação entre as percepções do contexto

de aprendizagem por parte desses alunos, a adoção de uma ou outra meta de realização e a utilização de estratégias de aprendizagem. Participaram do estudo 106 acadêmicos de dois cursos diferentes, um da área de humanas e outro da exatas.

Quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, verificaram-se diferenças significativas nas categorias organização do tempo, concentração, auxiliares e verificação de estudo. Surgiu ainda uma relação significativa entre a adoção das metas aprender e egoaproximação, juntamente com o uso de estratégias de aprendizagem e aspectos percebidos no ambiente de cada disciplina. Esses aspectos incluíram as exigências de esforço nas tarefas escolares, explicitação de objetivos educacionais, critérios de avaliação e *feedback*, valorização da matéria e outros comportamentos do professor.

Outro estudo foi realizado por Cardoso e Bzuneck (2004) investigando as metas de realização, o uso de estratégias de aprendizagem e a percepção do ambiente de aprendizagem por parte de alunos de dois cursos diferentes. Os resultados mostraram não existir diferença significativa entre os grupos nas metas aprender, egoaproximação e evitação do trabalho, e os escores mais altos foram nas metas aprender e evitação do trabalho. Em relação às estratégias de aprendizagem, algumas apareceram com diferença significativa em função do grupo. Foi também significativa a relação entre a meta aprender e a percepção de exigência de esforço, assim como entre a adoção das metas aprender, egoaproximação e uso de estratégias de aprendizagem.

No âmbito internacional, autores tentam comprovar se há diferenças no uso informado de estratégias em função dos níveis de metas acadêmicas que apresentam os estudantes universitários. Em resumo, resultados indicam que só os níveis mais altos de metas de aprendizagem se encontram associados a uma maior utilização de estratégias de aprendizagem. Em contrapartida, os níveis altos nas metas do trabalho acadêmico e de aproximação ao rendimento apresentam-se vinculados a uma menor utilização de estratégias de aprendizagem, especialmente aquelas mais diretamente relacionadas a aprendizagens profundas e autorreguladas.

Cabe evidenciar a importante linha de pesquisa que *relaciona a motivação às estratégias de aprendizagem*, chamando atenção para estudos no ensino superior. Algumas investigações, como de Guimarães (1996), Gombi (1999), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Cardoso (2002), Zenorine (2002), Sobral (2003), Zenorine e Santos (2004), foram revistas exaustivamente por Bzuneck (2005). Segundo esse autor, a maioria dos estudos sobre motivação em aprender por parte de universitários têm sido conduzidos tendo como base a Teoria de Metas, enfocando o porquê estudar.

Destacamos ainda o trabalho de Zenorini (2002) cujo objetivo foi estudar a motivação e as estratégias de aprendizagem de universitários para avaliar como esses aspectos se refletem no desempenho acadêmico. Participaram 189 alunos, de diversos cursos, de uma planilha de escala de estratégias de aprendizagem e de uma planilha de registro das médias de notas. Os resultados obtidos revelaram que:

- a) O instrumento de avaliação das metas apresentou evidências de validação adequadas;
- b) A orientação à meta aprender foi predominante, e as estratégias metacognitivas foram indicadas como as mais utilizadas pelos sujeitos;
- c) Os alunos orientados à meta aprender utilizam mais estratégias cognitivas e metacognitivas do que os orientados à meta *performance*, mas isso não se refletiu num desempenho acadêmico significativamente mais alto;
- d) Os sujeitos que utilizam estratégias cognitivas (elaboração e organização) e metacognitivas apresentaram desempenho acadêmico mais elevado;
- e) Os participantes do gênero feminino mostraram ser mais orientados à meta aprender, utilizando-se mais frequentemente de estratégias de aprendizagem e apresentando melhor desempenho acadêmico;
- f) Nenhuma diferença estatisticamente significativa foi observada em relação à idade em comparação com as demais variáveis;
- g) Os participantes da área de Ciências Biológicas e da Saúde apresentaram diferença significativamente mais alta na orientação à meta *performance* e na utilização de estratégias cognitivas de elaboração e organização. Já na área de Ciências Humanas, foram detectadas superioridade no desempenho acadêmico, mas com nível de significância apenas marginal.

Mais recentemente, novas pesquisas sobre a motivação de estudantes universitários para aprender vêm sendo conduzidas por Machado (2005), Alcará (2007) e Zanato (2007). Num olhar mais atento, as estratégias de aprendizagem usadas espontaneamente ou adquiridas por meio de intervenções sistemáticas, bem como os aspectos emocionais e afetivos que favorecem ou não o comportamento estratégico, são investigados também por pesquisadores como Corno e Mandinach (1983), Zimmerman (1986a), Zimmerman e Martínez-Pons (1986), Purdie e Hattie (1996), e Brown (1997).

Em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, encontramos os estudos de Moreno de Mussini (2002) e Cruz (2005). Não podemos deixar de comentar a linha de investigação que trata das *contribuições das estratégias de aprendizagem em relação à aquisição do*

vocabulário de língua estrangeira, com os estudos de Cardoso (2005), Cunha (2005), Araújo-Silva (2006) e Lopes (2007).

Em sua pesquisa, Araújo-Silva (2006) investigou o uso de estratégias de aprendizagem nos dois últimos semestres de um curso de Letras com licenciatura em inglês/português e suas respectivas literaturas. Seus objetivos específicos foram: a) identificar as estratégias de aprendizagem implementadas pelos alunos no processo comunicativo ao realizarem as diferentes atividades propostas em sala de aula; b) identificar quais dessas estratégias são mais recorrentes no contexto estudado; c) identificar quais delas parecem ser mais produtivas para o desenvolvimento da competência comunicativa ou para a realização das atividades propostas; d) analisar as possíveis relações entre a atuação do professor, a interação com os colegas e a implementação dessas estratégias.

Os resultados indicaram que, apesar de utilizarem um número razoável de estratégias de aprendizagem, os alunos nem sempre estão atentos à adequação e à produtividade delas. Nesse sentido, de acordo com o pesquisador, parece interessante que o foco do professor não esteja apenas no conteúdo ensinado, mas também na forma com que os alunos respondem a sua proposta pedagógica e encaram a aprendizagem.

A linha de investigação sobre a *aprendizagem baseada em problemas como estratégia de aprendizagem* tem se despontado em Conceição (2001), Martins (2002), Bertolozzi (2004), Cyrino e Toralles-Pereira (2004) e Ferreira (2007). Para esses autores, o estímulo à aquisição de conhecimento e à compreensão de conceitos são elementos centrais em um currículo de aprendizagem baseada em problemas. Em conformidade com essas concepções, Martins (2002) dedicou-se a elaborar um modelo de estratégia metodológica de ensino–aprendizagem fundamentada na aprendizagem baseada em problemas e aplicada em ambientes virtuais de aprendizagem, com a finalidade de promover motivação, interesse, autonomia e autoaprendizagem.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, podemos apontar algumas conclusões em função dos estudos até aqui revisados:

a) Quanto à importância e desenvolvimento das estratégias de aprendizagem:

- existe consenso sobre a importância das estratégias para o processo de aprendizagem;
- alguns estudos fazem uma relação linear entre estratégias de aprendizagem e desempenho escolar;

- os alunos, em sua maioria, não sabem usar estratégias de aprendizagem e nem se conscientizam disto;
- as estratégias de aprendizagem podem ser desenvolvidas pelo próprio aluno;
- o professor pode contribuir com o ensino de estratégias de aprendizagem;
- a escola, de forma geral, não está contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- muitas das ações para desenvolver estratégias de aprendizagem têm se limitado a cursos ou seminários de curta duração, detendo-se pouco ao sistema educativo como um todo.

b) Aspectos constitutivos das estratégias de aprendizagem e elementos estreitamente vinculados a elas:

- é importante perceber que, no decorrer dos anos, nos estudos de estratégias de aprendizagem emergiram fatores, além dos cognitivos, que deveriam ser levados em consideração. Apesar disso, ainda existe uma forte tendência em dar maior atenção aos cognitivos. Visões cognitivas da aprendizagem ressaltam a seleção, a codificação e a organização do material a ser aprendido. Isso supõe uma parcialidade do que constitui esse complexo construto;
- existem estudos que alertam para a consideração de diversas variáveis associadas às estratégias de aprendizagem, como a ansiedade, a motivação, as crenças sobre inteligência, a autoeficácia, as atribuições de causalidade e outras que influenciem na utilização das estratégias de aprendizagem;
- relativamente poucos estudos atribuem importância em como e quando usar as estratégias de aprendizagem, bem como garantir um estado emocional interno satisfatório para que o estudante se engaje no comportamento estratégico;
- as práticas de ensino e o tipo de vínculo que o professor estabelece com os alunos podem favorecer ou dificultar o uso de estratégias de aprendizagem.

c) Estratégias de aprendizagem e suas formas de estudo:

- muitas pesquisas se limitam a uma classificação para constatar o uso de estratégias de aprendizagem;
- existe predomínio de uma concepção cognitivista e tecnicista. Isso implica, por exemplo, a ideia das estratégias de aprendizagem estarem muito relacionadas à inteligência e à padronização de técnicas para se aprender um conteúdo;
- os estudos que se referem ao ensino das estratégias de aprendizagem, em sua

maioria, deixam a singularidade dos sujeitos aprendizes em segundo plano;

- existem poucos estudos relacionados aos aspectos que favorecem ou inibem a utilização de estratégias de aprendizagem.

A revisão da produção científica ainda nos permitiu identificar algumas lacunas a serem preenchidas, entre elas:

- a) pouca atenção é concedida à introdução das estratégias de aprendizagem nos conteúdos escolares;
- b) existem poucos estudos nas séries iniciais. As estratégias de aprendizagem deveriam ser desenvolvidas desde cedo, assim o aluno teria maior possibilidade de, no transcorrer da vida acadêmica, ter um repertório de estratégias de aprendizagem mais complexo e flexível, possibilitando também um melhor controle das variáveis emocionais, como a ansiedade, e um melhor desempenho acadêmico;
- c) poucos esforços são dedicados ao estudo das articulações entre estratégias de aprendizagem e criatividade. Não identificamos pesquisas engajadas no construto;
- d) poucas investigações desdobram-se no estudo de aspectos subjetivos associados às estratégias de aprendizagem;
- e) mesmo reconhecendo que o sujeito aprendiz exerce a função de aprender a partir de complexas configurações subjetivas, os elementos subjetivos associados às estratégias de aprendizagem têm sido estudados de forma fragmentada.

Temos por orientação as lacunas supramencionadas e a referência de que as estratégias e processos característicos da aprendizagem criativa, uma vez que sua complexa rede de processos subjetivos, contextuais, interativos e operacionais constituem desafios à investigação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007). Propomos abordar as estratégias de aprendizagem numa perspectiva complexa da subjetividade e da criatividade, não apenas com base na autorreferência feita pelos sujeitos, mas também pela sua expressão em processos efetivos de aprendizagem criativa.

Interessa-nos especialmente compreender a articulação entre as estratégias de aprendizagem e a subjetividade dos estudantes criativos, o que não foi possível encontrar na literatura revisada. Acreditamos ainda que uma pesquisa de abordagem metodológica de corte qualitativo pode oferecer interessantes contribuições para esta área de investigação; assunto atribuído ao próximo capítulo.

II FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

*O navio é seguro quando está no porto.
Mas não é para isso que se fazem navios. Grace Hopper*

5 Caracterização da pesquisa

5.1 Objetivos

A presente pesquisa foi elaborada com base no objetivo geral de aprofundar o estudo da criatividade no processo de aprendizagem buscando compreender as articulações entre a subjetividade individual e as estratégias de aprendizagem em estudantes criativos do ensino superior. A partir da complexidade deste objetivo de estudo temos como desdobramentos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os principais elementos da subjetividade individual dos alunos pesquisados, especialmente aqueles envolvidos no processo de aprender.
- b) Identificar e caracterizar estratégias de aprendizagem utilizadas por eles.

5.2 Epistemologia Qualitativa

Para as finalidades desta pesquisa, frente a um objeto de estudo complexo, recorreremos à proposta epistemológica elaborada por González Rey (1997a, 1997b, 2000, 2002, 2003a, 2005a, 2005b), alternativa ao positivismo e que contempla o estudo das especificidades dos fenômenos humanos complexos.

Segundo González Rey (2002), a epistemologia qualitativa se caracteriza por três princípios centrais intimamente relacionados. O primeiro princípio refere-se à natureza construtivo-interpretativa da produção de conhecimento. O autor ressalta o processo teórico na produção de conhecimentos e define o investigador como sujeito de criação intelectual que não se esgota nas constatações dos dados, vai além das evidências descritivas. O segundo, faz alusão ao caráter interativo do processo de produção de conhecimento, o qual pressupõe uma relação entre investigador e sujeito investigado que promova uma implicação afetiva e cognitiva deste último. Assim, o sujeito é envolvido de modo a favorecer a organização de formas mais complexas de conhecimento e, simultaneamente, uma expressão aberta e espontânea que contribua para o estudo dos processos subjetivos. O terceiro princípio revela que a singularidade, como nível legítimo da produção de conhecimento, incorpora o singular como condição básica no curso de construção do conhecimento identificando o sujeito investigado como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2002).

Esses três princípios básicos dão suporte a outros fundamentos norteadores do processo de pesquisa, também interligados. Dentre eles, está a produção de indicadores correspondentes a “unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.48).

González Rey (2002) argumenta que o indicador é produzido com uma finalidade explicativa, e não descritiva, facilitando o desenvolvimento dos processos complexos da pesquisa. A acessibilidade aos indicadores não é direta, ou seja, o pesquisador interpreta as expressões do sujeito e constrói indicadores ao longo do processo. Quanto aos dados, eles existem e se integram ao processo, mas não são considerados como fontes absolutas das conclusões.

Ademais, o desenvolvimento de toda produção teórica se faz pela confrontação com a informação empírica e em uma tensão constante. Assim, a cada passo durante a pesquisa, o processo das articulações realizadas pelo pesquisador é capaz de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (GONZÁLEZ REY, 2005a), definidas como espaço de inteligibilidade cujos significados não se esgotam nas informações adquiridas em um momento empírico.

Essas considerações epistemológicas nos conduzem a definições metodológicas associadas às exigências do nosso objeto de estudo as quais serão discutidas no próximo tópico.

5.3 Estudo de caso

Tendo em vista a complexidade de nosso objeto de estudo e especialmente o princípio da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento que caracteriza a epistemologia qualitativa, optamos pelo método de estudo de caso do tipo estudo de casos múltiplos o qual “constitui um processo irregular e diferenciado que se ramifica à medida que o objeto se expressa em toda a sua riqueza” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.71). Da mesma forma, Ludke (1986, p.21) indica esse método de pesquisa quando se pretende explorar a complexidade manifesta na singularidade: “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. Trata-se, portanto, de um estudo em profundidade e exaustivo, visando a obter o máximo de informações para amplo

conhecimento, possibilitando acumular evidências únicas e essenciais, principalmente se tratando da produção de conhecimentos sobre a subjetividade individual (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997; AMARAL, 2006). Permite explorar o caráter singular e diferenciado dos recursos subjetivos envolvidos na criatividade, em sua natureza configuracional.

Nas contribuições de González Rey (2005b), o uso do estudo de caso é relevante na produção singular da pesquisa e na elaboração de conclusões significativas. Salienta que tal método permite a construção teórica de aspectos diferenciados do estudado, que só aparecem em nível singular (GONZÁLEZ REY, 2001). Nesse enfoque, valoriza-se o sujeito individual concreto, tanto em sua história, quanto em sua capacidade de reflexão e construção.

Abarcando tais considerações, adotamos o estudo de casos múltiplos, que se fundamenta na epistemologia qualitativa e é uma opção metodológica que permite pesquisar os elementos da subjetividade, criando condições para o estudo da tensão entre esses elementos, além de permitir o estudo aprofundado de outros aspectos, como as estratégias de aprendizagem, interesse da presente pesquisa.

5.4 Participantes

A presente pesquisa privilegia a participação de alunos de graduação da Universidade de Brasília que expressam um alto nível de criatividade no seu processo de aprendizagem. Procuramos por alunos de diversos cursos e de ambos os gêneros, de forma a contar com demandas de aprendizagem diversas. Após um trabalhoso processo de identificação, selecionamos oito alunos cujos nomes fictícios são: Paulo, aluno do curso de Pedagogia; Marcos, das Ciências Contábeis; Luís, do curso de Letras (Francês); Hércules, aluno do Direito; Vicente, da Comunicação Social (Propaganda); Steffany, do curso de Ciências Sociais; Vitória, aluna de Enfermagem e Henrique, do curso de História. Por ser uma análise complexa, fizemos um recorte e apresentamos os resultados obtidos com os três primeiros alunos mencionados: Paulo, Marcos e Luís.

5.5 Etapas da pesquisa e fundamentação dos instrumentos

A pesquisa foi estruturada em duas etapas: a primeira, correspondeu à seleção dos alunos com alto nível de criatividade e a segunda, à realização do estudo de casos múltiplos visando a atingir os objetivos já mencionados. Dentro dessa perspectiva, os instrumentos se constituem em indutores das informações que servem para integrar a trama de indicadores levantados de modo a compor os eixos norteadores da produção de conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005b).

5.5.1 Primeira etapa: seleção dos alunos com alto nível de criatividade

Devido à falta de instrumentos efetivos voltados especificamente ao processo de seleção de alunos com expressiva criatividade, tomamos por base a fase de seleção realizada por Amaral (2006) e as instruções contidas no projeto de Mitjans Martínez (2007) para a realização da primeira etapa, que é uma fase importante pela complexidade que representa. Após a obtenção formal de autorização para a realização da pesquisa, inicialmente, explicamos aos diretores ou coordenadores, professores e alunos de cada curso o objetivo geral do trabalho e suas características, possibilidades e limites.

Nesta primeira fase, por meio de conversa, telefonemas e e-mails, disponibilizamos aos professores, alunos e coordenadores, o conjunto das principais características comportamentais reconhecidas na literatura científica como associadas à criatividade na aprendizagem e solicitamos indicações de estudantes caracterizados como muito criativos. Recebemos um total de 43 indicações. Coube a nós a tarefa de contactar os alunos e realizar a seleção dos participantes da pesquisa com base nesse conjunto de características e elementos da subjetividade que poderiam se constituir como indicadores indiretos da criatividade na aprendizagem.

Dos alunos contactados, 31 demonstraram interesse em participar da etapa referida. Realizamos duas sessões de trabalho de aproximadamente uma hora de duração com cada aluno pré-selecionado. Por conseguinte, a partir da análise integrada do conjunto de informações obtidas nos instrumentos seguidamente descritos, foram escolhidos para participar na segunda fase da pesquisa, oito alunos que expressaram um alto nível de criatividade. Atentamo-nos para que no grupo definitivamente selecionado participassem alunos de diferentes cursos e de ambos os gêneros.

Nesta primeira etapa atribuímos especial ênfase aos instrumentos:

a) Entrevista individual de história de realizações criativas (MITJANS MARTÍNEZ, 1997)

Inicialmente, optamos pela utilização de entrevista semiestruturada, considerando que, em sua realização, a investigação adquire um sentido interativo, uma vez que o entrevistado realiza verdadeiras construções baseadas nas trocas dialógicas (GONZÁLEZ REY, 2002) e o pesquisador é também sujeito participativo no campo da

investigação, convertendo-se, ao mesmo tempo, em sujeito intelectualmente ativo. Ainda consideramos que o diálogo permite ao pesquisado ter liberdade de se expressar e relatar a sua história.

Os **eixos da entrevista individual de história de realizações criativas (APÊNDICE B)** exploraram em profundidade:

- A vida do aluno, com ênfase na vida escolar, procurando indicadores da criatividade do aluno.
- A história de realizações criativas - um dos elementos analisados por Mitjans Martínez (1997) para identificar pessoas criativas - como trabalhos de destaque, participações em eventos, feiras, olimpíadas ou concursos de conhecimento.
- O significado dessas realizações para o aluno.

b) Análise documental da produção dos alunos

Nas produções das diferentes disciplinas do curso, como também em atividades extracurriculares foram analisados os elementos indicativos de uma produção criativa em termos de novidade e pertinência, inclusive o tipo de vínculo que o aluno estabelece com a produção acadêmica tais como provas, painéis, esboços literários e visuais, relatórios, trabalhos de pesquisa, publicações, cadernos, porta-fólio e outros.

5.5.2 Segunda etapa: realização do estudo de casos múltiplos

Para essa segunda etapa, a utilização dos instrumentos foi realizada com cada um dos oito alunos selecionados em sessões individuais, garantindo, pelo processo dialógico, a implicação motivacional destes em sua realização. Realizamos uma média de oito sessões - seis presenciais e duas não presenciais - de trabalho com, no máximo, duas horas cada uma e dependendo da disponibilidade dos participantes. As entrevistas e conversações foram gravadas em áudio sob permissão dos entrevistados e transcritas, cumprindo o rigor ético por meio da assinatura de um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A)**, resguardando-se o anonimato caso o participante não quisesse se identificar.

Os momentos informais demonstraram-se relevantes para a construção de indicadores que possibilitaram a análise interpretativo-construtiva da informação. Dentre esses momentos, destacamos a comunicação via e-mail e os encontros casuais com os alunos estudados e seus professores. Foram momentos oportunos para alguns alunos mostrarem e compartilharem de trabalhos realizados nas disciplinas cursadas e

produções extracurriculares. A análise documental foi muito utilizada nesta segunda etapa.

Nessa direção, tendo em vista a multiplicidade de instrumentos utilizados durante a pesquisa de campo com a finalidade de possibilitar as variadas formas de expressão por parte dos alunos, pontuamos os instrumentos a seguir.

a) Diário reflexivo da aprendizagem

A presente pesquisa se orientou para a necessidade de um instrumento de registro de autorreflexão da aprendizagem. Dessa forma, o Diário reflexivo da aprendizagem, assim denominado por nós, pôde permitir um maior conhecimento da reflexão do aluno sobre sua própria aprendizagem, fornecendo também subsídios para outros instrumentos.

Consistiu num caderno fornecido pela pesquisadora a cada um dos alunos os quais tiveram a liberdade de utilizá-lo na ausência daquela, registrando sentimentos, pensamentos, atitudes e percepções quanto a seu processo de aprendizagem. A pesquisadora teve acesso ao caderno durante as sessões e ao término delas, conforme acordo entre pesquisadora e aluno investigado.

Em seu estudo, Darsie (1996) utilizou diários para registro da reflexão sobre a aprendizagem como um instrumento de exercício metacognitivo para avaliar a aprendizagem de alunos de um curso de formação de professores. A professora comprovou a eficácia do instrumento e, concomitantemente, seus desdobramentos. De acordo com Maria Isabel da Cunha (1997) e Rodgers (2002), o conteúdo do diário se caracteriza como uma narrativa sobre a prática, em que o estudante ou o profissional pode relatar quais foram suas reflexões e suas ações em determinada situação, permitindo o acesso ao pensamento, fixando a ação no contexto em que ela ocorre, e explicitando suas compreensões, em um movimento que permite retornar à experiência.

b) Instrumento de completar frases

A técnica do completamento de frases consiste em frases incompletas que o investigado deve completar com a primeira ideia que vier a sua mente. Foi idealizada por Rotter (1950 *apud* ANASTASI; URBINA, 2004). González Rey e Mitjans Martínez (1989) aderiram à ideia para criar um instrumento com o objetivo inicial de diagnóstico da personalidade. O completamento de frases nos permitiu explorar as tendências motivacionais, conflitos, indicadores funcionais e outros elementos da configuração subjetiva dos alunos. Em função do problema de estudo, das 70 frases do instrumento

original, substituímos as frases 4, 6, 12, 15, 21, 26, 31, 34, 53, 54, 57, 66 e adicionamos outras dez de forma aleatória, somando um total de 80 frases incompletas – conferir **Instrumento de completar frases (APÊNDICE C)**.

c) Redação

Constitui-se num instrumento aberto que possibilita a expressão livre do sujeito sobre um tema dado (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). Foram utilizadas duas redações escritas, na ausência da pesquisadora, com os títulos: “O sentido da minha vida”⁶ e “A minha aprendizagem no ensino superior”. É interessante ressaltar que em nossa investigação, um aluno do curso de Ciências Contábeis e outro do curso de Letras se dispuseram a realizar mais uma redação intitulada “O estudo em minha vida”. As redações, também conhecidas como composições, contribuíram para obter informações relevantes na compreensão da constituição subjetiva do sujeito pesquisado, o grau de sua elaboração pessoal (detalhes, reflexão, extensão) e também seu vínculo afetivo (elementos que podem estar expressando vivências emocionais).

d) Entrevista de exploração de aspectos subjetivos

Consistiu-se numa entrevista semiestruturada que teve como objetivo principal favorecer a expressão da subjetividade individual dos sujeitos sobre os eixos de análise (**APÊNDICE D**). Foi adaptada da entrevista aberta proposta no projeto de Mitjás Martínez (2007).

e) Técnica de Explorações Múltiplas (TEM) - (APÊNDICE E)

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

f) Entrevista de identificação de estratégias de aprendizagem

Realizamos uma entrevista semiestruturada (**APÊNDICE F**) com base na conceituação de estratégias de aprendizagem e no sistema classificatório específico defendido pelo projeto de Mitjás Martínez (2007).

⁶ Título já utilizado em outros estudos, dentre eles: Mourão (2004) e Amaral (2006).

g) Entrevista aberta

Para cada aluno, pedimos que selecionasse uma tarefa de alguma disciplina em curso que os motivassem. Das tarefas selecionadas, a maioria já estava em fase de realização. Após conclusão da tarefa, realizamos uma entrevista com perguntas abertas a respeito das estratégias utilizadas antes, durante e após realização da atividade, o que nos possibilitou explorar estratégias utilizadas pelo aluno.

h) Questionário aberto ao docente

Além dos instrumentos já mencionados, elaboramos um questionário com perguntas abertas a serem respondidas pelos professores (conferir **APÊNDICE G**) dos alunos pesquisados. O questionário teve por finalidade aprofundar as informações aportadas pelos instrumentos relacionados.

Devido a expressiva quantidade de instrumentos utilizados nesta etapa, o quadro abaixo apresentará algumas informações referentes às sessões de trabalho realizadas. Vale ressaltar que é uma sistematização e que sofreu alterações no curso da pesquisa em função da singularidade de cada sujeito. Os quadros seguintes poderão contribuir para melhor identificação das duas etapas, seus instrumentos e respectivos objetivos.

Quadro 1- Instrumentos e sessões

Instrumento	Sessões de trabalho/ duração
Análise documental. Diário reflexivo de aprendizagem.	Utilizados ao longo da pesquisa (presencial e não presencial) / tempo livre.
Instrumento de completar frases.	1 momento / 1:20 min.
Redação 1 “O sentido da minha vida”.	1 momento (não presencial)/ tempo livre.
Entrevista semiestruturada 2. Eixo temático: aspectos subjetivos.	1 momento / 1:40 min.
Técnica de Explorações Múltiplas (TEM)	1 momento / 1:20 min.
Redação 2 “A minha aprendizagem no ensino superior”	1 momento (não presencial) / tempo livre.
Entrevista semiestruturada 3. Eixo temático: identificação de estratégias de aprendizagem.	1 momento / 1:40 min.
Entrevista aberta.	1 momento / 1:40 min.
Questionário aberto aos professores.	1 momento / 30 min.

--	--

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

Quadro 2- Primeira etapa

Instrumentos da primeira etapa	Objetivos
Entrevista semiestruturada 1. Eixo temático: principais realizações criativas (APÊNDICE B).	Gerar indicadores sobre: <ol style="list-style-type: none"> a) principais configurações subjetivas do aluno; b) elementos de sentido relativos a situações de aprendizagem informal e formal; c) configuração criativa do aluno.
Análise documental da produção dos alunos.	Identificar como o aluno expressa a sua criatividade em trabalhos de pesquisa, relatórios, provas, monografias, ensaio teórico, painéis, porta-fólio, esboços literários e visuais.

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

Quadro 3- Segunda etapa

Instrumentos da segunda etapa	Objetivos
Análise documental da produção dos alunos.	Identificar como o aluno expressa a sua criatividade em trabalhos de pesquisa, relatórios, provas, monografia, ensaio teórico, painéis, porta-fólio, esboços literários e visuais.
Diário reflexivo da aprendizagem.	Gerar indicadores sobre: <ol style="list-style-type: none"> a) formas de expressão da criatividade na aprendizagem; b) formas de seleção de elementos relevantes, de organização e de elaboração; c) nível de consciência do processo de aprender e formas de autodireção, autocontrole e avaliação do mesmo; d) ações que se realizam para obter um objetivo de aprendizagem; e) como o aluno estuda; f) estratégias cognitivas, de autorregulação, motivacionais e de gestão de recursos.
Instrumento de completar frases (APÊNDICE C).	Gerar indicadores sobre: <ol style="list-style-type: none"> a) configurações subjetivas; b) configuração criativa do aluno; c) elementos de sentido relativos à aprendizagem e à criatividade; d) concepções relacionadas à aprendizagem e criatividade; e) como o aluno associa a criatividade aos

	processos de aprendizagem.
Redação 1 “O sentido da minha vida”.	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) o vínculo do aluno com a proposta de redação; b) principais configurações subjetivas do aluno; c) configuração criativa do aluno.
Entrevista semiestruturada 2 Eixo temático: aspectos subjetivos (APÊNDICE D).	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) configurações subjetivas, especialmente as configurações criativas; b) elementos de sentido relativos à aprendizagem e à criatividade.
Técnica de Explorações Múltiplas (TEM) (APÊNDICE E).	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) as principais configurações subjetivas do aluno; b) elementos de sentido referentes à aprendizagem.
Redação 2 “A minha aprendizagem no ensino superior”.	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) o vínculo do aluno com a proposta de redação; b) elementos de sentido relativos a situações de aprendizagem informal e formal; c) estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno; d) as principais configurações subjetivas do aluno.
Entrevista semiestruturada 3 Eixo temático: identificação de estratégias de aprendizagem (APÊNDICE F).	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) ações que se realizam para obter um objetivo de aprendizagem; b) estratégias cognitivas, de autorregulação, motivacionais e de gestão de recursos.
Questionário ao docente (APÊNDICE G).	Aprofundar as informações aportadas pelos instrumentos relacionados. Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) formas de expressão da criatividade na aprendizagem do aluno; b) vínculo do aluno com professores e colegas.
Entrevista aberta.	Gerar indicadores sobre: <ul style="list-style-type: none"> a) ações que se realizam para aprender; b) estratégias cognitivas, de autorregulação, motivacionais e de gestão de recursos; c) realizar a apreciação da relevância dos indicadores gerados na pesquisa com base nas respostas anteriores do aluno e de sua construção reflexiva.

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

5.6 Construção e análise da informação: entrelaçando fios

Como já apontando, a análise das informações teve por base a epistemologia qualitativa de González Rey (1997a, 1997b, 2000, 2002, 2003a, 2005a, 2005b), que oferece elementos fundamentais para viabilizar os estudos dos fenômenos humanos complexos dos alunos/sujeitos da presente pesquisa. O conhecimento foi construído na perspectiva da recursividade; a todo o momento, as informações foram produzidas, compreendidas e confrontadas com a multiplicidade de eventos da realidade observada.

Nessa perspectiva, o instrumento “é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.80). No decorrer do estudo, foi necessário nos atentarmos ao conjunto de informações e suas relações, e não apenas a um fato isolado. A flexibilidade dos instrumentos utilizados foi bastante útil, pois possibilitou a realização da análise construtivo-interpretativa das informações integrantes do conhecimento construído durante toda a pesquisa. A rede de composição da análise foi sendo tecida por meio dos diversos instrumentos utilizados.

O momento empírico, portanto, não representou apenas a coleta de dados, significou uma etapa de produção da informação, por isso trabalhamos com indicadores, que são “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.112). Dessa forma, a cada encontro realizado, foi possível levantar indicadores e, a partir deles, construir o caminho da dinâmica de conversação posterior. Os indicadores permitem ao pesquisador formular hipóteses associadas a um momento interpretativo que não se reduz aos dados. As hipóteses estão em constante desenvolvimento, são momentos do pensamento do pesquisador comprometidos com o curso da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002).

Dessa forma, o processo de análise da informação acompanhou todos os momentos da pesquisa a partir da interpretação das informações obtidas em diferentes fontes, configurando-se em um processo construtivo-interpretativo. Foi além da descrição e enumeração dos conteúdos explícitos nas expressões dos sujeitos, diferenciando-se de outros procedimentos de análise da informação utilizados na pesquisa qualitativa, como por exemplo, a análise de conteúdo.

O próximo capítulo se encarregará de apresentar os resultados da análise realizada. Para ilustrar, serão utilizados alguns exemplos do material empírico que contribuíram para nossas construções.

III ANÁLISE E DISCUSSÃO

É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas, com coragem de explorar novos caminhos. Pois a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham e o conhecimento é a aventura pelo desconhecido em busca da terra sonhada. Rubem Alves

6 ANÁLISE DOS CASOS ESTUDADOS

Esse capítulo apresenta três casos cada um em quatro seções. Na primeira seção, elaboramos uma caracterização do aluno. Em seguida, na seção denominada “Elementos da subjetividade individual” precisamos os elementos subjetivos identificados. Na terceira, trazemos e caracterizamos as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo sujeito, e na última, estabelecemos articulações entre os elementos subjetivos mais relevantes e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo aluno criativo, que é o objetivo principal da pesquisa. Ao final do capítulo, realizamos uma análise integrativa dos casos estudados e apresentamos nossas principais conclusões.

6.1 CASO PAULO

6.1.1 CARACTERIZAÇÃO

Paulo é um brasileiro solteiro de trinta anos, pai de uma menina de oito anos. A maior parte de sua vida escolar foi realizada em escolas particulares. Cursou Administração numa instituição particular e, devido a forte inclinação para a área pedagógica, prestou o vestibular tradicional na Universidade de Brasília para o curso Pedagogia, no turno noturno. No momento da participação desta pesquisa, ele cursa o segundo semestre, demonstrando desempenho acadêmico relevante. Tem diversas atuações e formações profissionais/empresariais, a maioria nas áreas: administrativa e fiscal, processo de licitações, análises e consultorias de documentações empresariais e relações legais/administrativas com o Governo. Atualmente, atua na área de correção e avaliação de imóveis e administra uma empresa particular. Dentre seus projetos profissionais, almeja trabalhar para o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

O nosso primeiro contato com Paulo foi propiciado pela leitura de sua coluna no Jornal “Diálogos” da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A elaboração de perguntas instigantes, as proposições de várias respostas e suas análises pessoais nos chamaram bastante atenção. Com base no conjunto das principais características comportamentais reconhecidas na literatura científica como associadas à criatividade na aprendizagem, fora, posteriormente, indicado por uma professora e selecionado por nós para a presente pesquisa. Possui entusiasmo e vigor ao falar de suas vivências na aprendizagem, fluência para ideias próprias e inusitadas, problematização das

informações, interesse por desafios, subversão às convenções e à fragmentação do conhecimento. A cada encontro, o aluno revelou um crescente envolvimento com a pesquisa, o que contribuiu para o favorecimento de seus processos de aprendizagem e criatividade.

6.1.2 ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

O processo construtivo-interpretativo realizado sobre os diferentes instrumentos utilizados e o vínculo estabelecido nos encontros nos permitiu compreender que a configuração criativa de Paulo caracteriza-se fundamentalmente por um alto grau de motivação para aprender (núcleo desta configuração) vinculado a sua autoavaliação positiva e segurança para a construção e difusão do conhecimento; capacidade para personalizar a informação com base em reflexões e elaborações individualizadas; representação da aprendizagem como um processo que inclui os outros; audácia para expressar pensamentos e resistência ao convencional; flexibilidade e orientação para a relativização do conhecimento. Integradas a esse conjunto, estão importantes cosmovisões, que favorecem os processos de aprendizagem e reforçam a intencionalidade criativa, abertura para a emergência de sentidos subjetivos contrapostos e uma aproximação da realidade inspirada na alegria e no bom humor. A seguir, aprofundaremos em cada um desses elementos essenciais que se encontram intimamente relacionados e oferecem base para a compreensão da criatividade na aprendizagem de Paulo.

a) Alto grau de motivação para aprender e necessidade de novas aprendizagens

Um conjunto de aspectos favoreceu a construção de indicadores sobre o alto grau de motivação de Paulo para aprender e sua necessidade de novas aprendizagens. Alguns deles podem ser evidenciados:

- Vibração em sua forma de falar, olhar e até mesmo no estalar de dedos quando exterioriza o entusiasmo e prazer por seus processos de aprendizagem;
- Dedicção pessoal para se entregar com persistência e paixão às atividades acadêmicas e às produções pessoais - denominadas por ele de "investigações livres"- nas quais segue um caminho próprio para aprender;
- Curiosidade intelectual relacionada à disposição para questionar, ler, refletir, escrever e buscar novos conhecimentos em diferentes espaços;
- Forte orientação para a pesquisa, aprofundamento no estudo de temas transversais e interesse pela cultura de modo geral.

Conforme esses apontamentos, vários foram os exemplos convertidos em importantes indicadores de um forte vínculo afetivo desse aluno com seus processos de aprendizagem, o que o impulsiona a alcançar patamares maiores de seu conhecimento.

Paulo não se limita às instruções dos professores e nem mesmo à aprendizagem em sala de aula, continua pesquisando e aprendendo independente de ter que apresentar um trabalho acadêmico proposto pelo professor. Outro exemplo a ser destacado, diz respeito às suas vivências antes mesmo de iniciar o curso de Pedagogia. Ao terminar a graduação em Administração, Paulo continuou a buscar e construir conhecimentos mesmo sem receber orientação para tal. Inclinou-se a participar de fortes e acalorados debates científicos e políticos em redes sociais e em grandes eventos, como a Bienal da União Nacional dos Estudantes (UNE). Participou, ainda, do Fórum Social Mundial (FSM) no ano de 2005, evento que o inquietou a iniciar a construção de uma tese intitulada “Sistematização Antropológica: da tolerância religiosa à ecorreligiosidade” na qual tem se engajado até o momento desta pesquisa.

Para o caso de Paulo, não vimos necessidade de fornecer um caderno reflexivo de aprendizagem. O aluno se utiliza de um *blog* que funciona como um *diário eletrônico* no qual insere suas “investigações livres”, posta trabalhos acadêmicos e debate assuntos instigantes. Além do *blog*, utiliza um caderno (identificado nesta pesquisa como caderno reflexivo) para registrar suas inquietações, percepções, metas e planos, esquemas, projetos acabados e inacabados, comentários de professores e autores, entre vários outros tipos de registros. O aluno nos expressou um apego afetivo a esse material, o que nos permitiu considerar que a construção de conhecimentos gera sentidos subjetivos que animam seus processos de aprender e criar.

Selecionamos alguns exemplos que também participaram de nossa construção:

Interessei-me em cursar pedagogia pelo desafio de ter outra graduação, por abrir novas possibilidades profissionais, conhecer mais [pausa] sempre gostei de ciência, de pesquisar, gosto de aprender fazendo, interagir com a diferença, ampliar minhas capacidades num movimento dinâmico e permanente. (**Entrevista 1**)

Meu artigo final para a disciplina Sociologia da Educação foi realizado sob intenso e penoso trabalho de reflexão filosófica, de apuração de fontes literárias, comparação dessas. Sua extensão aponta para outras frentes [...]. É um artigo ainda em aberto, ainda estou pesquisando. (**Entrevista 2**)

A Tese ‘Sistematização Antropológica – da tolerância religiosa a ecorreligiosidade’ ainda está em aberto e nunca foi divulgada antes, você está tendo acesso a um material inédito e espero que eu tenha garra para apresentá-lo à comunidade científica com todas as minhas energias em novembro. (**Conversa Informal**)

A quebra dessa lógica em ver e entender Ciência é possibilitar que nossos educandos ‘gastem borracha’ pela imaginação e pelo pensamento científico na feitura de teses, investigações e pesquisas científicas. Não se trata de uma questão de procedimentos de tentativa e erro, mas de uma eterna busca do educando pelo saber. Trata-se de um processo heurístico que acontecerá pela percepção subjetiva e cognitiva do educando em contato com o outro e com a descoberta de que a realidade existencial pode ser

estudada, perguntada, fantasiada e entendida pela flexibilidade da visão poética/artística ou do próprio processo pedagógico/heurístico. (**Diário Eletrônico, página “Menos borracha, mais hipóteses”**)

Instrumento Completar frases:

- 3. **Gostaria de saber** sobre tudo.
- 4. **Aprendo porque** me esforço.
- 13. **A leitura** me distrai.
- 17. **Criar** me fascina! A fertilidade da terra.
- 34. **Refliro** e me encontro.
- 65. **Quando estudo** me canso, mas me realizo.
- 67. **Quando tenho dúvidas** pesquiso e pergunto.
- 75. **Aprender ganha sentido quando** é significativo.
- 77. **O estudo** evolui.

b) Autoavaliação positiva e segurança para a construção e difusão do conhecimento

“A autoavaliação se expressa na visão que o sujeito tem de si mesmo, integrada por um conjunto de qualidades e características que estão emocionalmente comprometidas com as principais necessidades e motivos da personalidade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.68). Essa formação motivacional complexa desempenha importante papel para a expressão criativa de Paulo. Ao decorrer dos encontros, o aluno nos forneceu espontaneamente várias de suas produções acadêmicas e pessoais - “investigações livres”- realizadas em semestres anteriores e também no semestre vigente. O deleite em mostrar, disponibilizar o acesso e conversar sobre suas produções nos serviu como indicador indireto da sua autoavaliação positiva. Além disso, ao longo de nossas conversas percebemos uma orientação muito ativa sobre si mesmo dedicada à autorrealização pessoal como sujeito da própria aprendizagem e à satisfação pelo aperfeiçoamento e superação nos processos de aprendizagem.

Os seguintes trechos também nos trouxeram indicadores desse elemento de sua configuração criativa:

O que venho escrevendo já dá uma boa base de saber quem sou, o que penso, objetivos, fins, o que realmente quero. (**Entrevista 1**)

O pensamento do qual me proponho a difundir é dinâmico e a cada passo fica mais acurado, a cada passo evolui seu entendimento sobre um determinado fenômeno que antes era explicado como x e agora é y. (**Entrevista 2**)

Nestas últimas semanas criei boas produções textuais. Dê uma olhada [pausa] terá ideia do que penso. (**Entrevista aberta**)

Tenho que te passar também minhas recentes ‘descobertas’ em relação à zona paradoxal. Essas últimas anotações trazem como ela é composta dentro do capitalismo. Acho que ficou show essa questão [pausa] acho que vale a pena conferir! (**Conversa informal**)

Instrumento Completar frases:

- 4. **Aprendo porque**, me esforço.
- 32. **Considero que posso** ser útil no universo que trabalho.
- 52. **Esforço-me** por difusão gratuita do conhecimento.
- 55. **Minha opinião** é minha.

Identificamos que sua autoavaliação positiva é sustentada pelas vivências de satisfação. Quando comentamos ter realizado a leitura de sua coluna para o Jornal “*Diálogos*” da Faculdade de Educação, o sorriso se sobressaiu aos questionamentos referentes ao nosso acesso ao jornal como demonstração de sua satisfação, também evidenciada nos momentos de apreciações por parte de professores e colegas aos seus projetos, seminários e trabalhos pessoais. Presenciamos um momento no qual um professor o incentivou a publicar um de seus comentários escritos sobre um assunto discutido em sala de aula. Paulo nos expressou extremamente impressionado pela apreciação, ao ponto de seus olhos saltarem, o que também nos demonstrou a necessidade de reconhecimento pelo seu esforço.

Além da satisfação, a segurança para a construção, exposição e difusão de suas próprias ideias foi claramente evidenciada em nossos encontros e diversas situações dentro e fora do contexto de sala de aula. Um dos comportamentos que nos chamou bastante atenção foi a sua animada disposição para falar das suas próprias construções. Antes da apresentação de seu seminário referente à dança das abelhas (pesquisa de Karl von Frisch), ele nos convidou para uma sala onde estavam alguns colegas. Paulo não se incomodou com a presença deles e na lousa começou a traçar e explicar uma representação da sua compreensão sobre o assunto. Ele foi além da compreensão das ideias do pesquisador, elaborou questionamentos, indicadores, hipóteses e uma interpretação alegórica (Apêndice H- Alegoria do Tesouro) com a finalidade de explorar e expor a complexidade linguística da dança das abelhas a partir da sua especulação sobre esta linguagem ser tão complexa quanto à linguagem humana. Deleitou-se nas explicações e leitura da metáfora de forma que os alunos presentes no ambiente de sala de aula ficaram estupefatos, assim como uma professora que chegou no momento de sua fala exaltada.

Paulo ainda nos fez vários convites para assistirmos aos seus seminários e palestras. Em uma de suas apresentações, foi possível perceber sua disposição em viabilizar o acesso dos colegas, professores e nosso às suas produções textuais, utilizando diversos meios de comunicação, por exemplo, e-mails e blogs.

O conjunto de elementos analisados possibilitou a construção da hipótese de que as vivências de satisfação alimentam sua autoavaliação positiva e favorece o reconhecimento de suas qualidades como aluno, gerando segurança para a construção e difusão de conhecimentos. Relacionado a esses elementos também está um sentimento de bem-estar por suas realizações. Esses aspectos não aparecem de forma isolada, mas

se inter-relacionam de forma diversa, contribuindo para seu bom desempenho na aprendizagem.

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

No decorrer da investigação, foi possível perceber uma postura ativa de Paulo para personalizar a informação recebida. A motivação, a autoavaliação e a segurança, já mencionadas anteriormente, são recursos subjetivos que contribuem para essa personalização. Resultou-nos muito importante compreender que seu prazer para aprender se relaciona diretamente com suas reflexões. Ele não omite seus próprios pensamentos. Durante a apresentação de seus trabalhos acadêmicos, percebemos que se orienta frequentemente a pensar antes mesmo de se posicionar. Nas entrevistas, por alguns momentos, Paulo silenciava-se diante da pergunta, como se pedisse um tempo para pensar. Por vezes, chegou a retomar questionamentos e respostas dos primeiros encontros da investigação.

Um importante indicador indireto de sua capacidade para personalizar a informação diz respeito aos seus relatos de conteúdos aprendidos no curso de Administração e no curso vigente. Paulo expõe o que foi assimilado acrescentando a este sua própria compreensão, revelando-nos subjetivar o conhecimento. Isto ocorre a partir da constituição de sentidos subjetivos sobre o ensinado, processo essencial da aprendizagem criativa do aluno. Ele desenvolve uma trilha diferenciada em relação ao que aprende e se posiciona crítica e reflexivamente na medida em que gera sentidos subjetivos em relação ao aprendido (GONZÁLEZ REY, 2006).

Os seguintes trechos se referem aos seus processos reflexivos e à elaboração individualizada que contribuem para a sua capacidade de personalizar a informação:

Acredito que pelo fato de gostar muito de ciência, do processo heurístico, sempre estou 'matutando' questões significativas. [...] É algo que acontece para maior compreensão do conhecimento [pausa] geralmente fico com um pulga atrás da orelha quando leio grandes autores e fico 'matutando' a questão. Por vezes a 'coisa' sai naturalmente. Meu Projeto Parcimônia criei-o em poucas horas, pois já tinha algo nesse sentido 'algo em mente'. Por vezes seria como um exercício especulativo mesmo [pausa] me vem um ahaaaamm, será que é isso? EUREKA! [risos]. **(Entrevista 1)**

Não tenho uma fórmula pronta para as coisas, tudo depende também da natureza do objeto de estudo, sua complexidade, relevância [pausa] uma natureza de objeto que é mais complexa, me demanda mais tempo de análise, de estudo, do que um fato certo [...] Esse projeto da Semana de Extensão me deu um trabalhão [pausa] um trabalhão, pois fiquei um mês travado numa questão: 'E agora, como transformar essas reflexões em meu projeto conforme critérios da professora' [risos]. Como perturbei a coitada [risos]. **(Entrevista 2)**

Não sei ao certo, mas por sua natureza acho que se torna um de meus trabalhos mais difíceis de 'engolir' [pausa] mais abstratos e que me rendeu horas infindáveis de reflexão, pesquisa e anotações. **(Conversa informal)**

Instrumento Completar frases:

18. **Minha preocupação principal** é não ter preocupações.

34. **Reflieto** e me encontro.

Os diversos momentos da pesquisa permitiram identificar que seu processo de reflexão mais profundo é composto por leituras realizadas, situações vivenciadas, questionamentos durante e depois das aulas, interesse por temas transversais, sensibilidade pelas nuances culturais, ideias acabadas e inacabadas, hipóteses, uma série de outros elementos que se relacionam de uma forma contínua e com rupturas com as quais ele consegue produzir num nível diferente. Para ilustrar selecionamos um de seus relatos:

Minha mente tá pulando de galho em galho, na 'árvore' mental. Quase furei o chão de casa para ajustar essa matriz, variáveis, indicadores, hipóteses e uma conclusão [pausa] depois, num segundo momento, não agora, vou compilar dados da linguagem humana para após comparar, sob os indicadores que fiz, as conclusões da potencialidade e adaptabilidade da linguagem das espécies de insetos sociais, principalmente da *Apis Mellifera*. De forma analítica, sua estrutura veio na minha mente como um click, um insight, rapidinho, em meia lauda montei esse modelo. Inclusive já até coloquei possíveis restrições para o modelo [pausa] que coisa não? [risos] (**Conversa informal**)

Defendemos que seus processos de reflexão, num movimento de continuidades e rupturas, desempenham um papel muito importante para sua aprendizagem criativa por possibilitarem a elaboração de uma ideia altamente individualizada que geralmente transcende o explícito. Para reforçar ainda mais as nossas construções, num questionário respondido por sua professora, selecionamos trechos imbuídos de situações nas quais Paulo vai além do explícito:

Ele é sempre a pessoa que tira a discussão do raso e aprofunda o assunto. Quando analisávamos o filme 'O milagre de Anne Sullivan' à luz da teoria de Vygotsky, por exemplo, ele saiu da fala sobre o defeito, ou seja, a surdocegueira, para pensar na situação de Vygotsky que sugeria um sujeito autônomo, que faz escolhas, e situou esse pensamento em um contexto histórico e político complicado. Então ele observa: 'esse cara não devia ser muito querido na Rússia daquela época'. (**Questionário ao docente**)

[...] Se a atividade proposta é a leitura de uma imagem com um foco dirigido, o aluno, ainda assim, além de pontuar o que foi sugerido, traz elementos pertinentes, mas que superam a exigência da tarefa. Este aluno não se esgota nos limites da disciplina, mas supera-os. É aquele que traz para o grupo uma outra maneira de olhar para a mesma coisa. (**Questionário ao docente**)

d) Representação da aprendizagem como um processo que inclui os outros

No caso de Paulo, identificamos uma representação da aprendizagem como um processo que inclui os outros, elemento de sua configuração criativa que favorece a vivência da aprendizagem como um processo interativo e/ou comunicativo. Ao comentar sobre os próprios processos de aprendizagem, atribui ao outro uma participação importante. Os próximos trechos ilustram esse aspecto:

Aprender é um fenômeno strictum pedagógico. À luz de Vygotsky, compreender algo transmitido está dentro de um conceito complexo de multi-interações sociais. Aprendo porque tive a oportunidade histórica-cultural de ter acesso a uma cultura letrada e fomentada ao aprendizado. Essa dimensão do aprendizado é formal/acadêmica desde o momento em que somos concebidos (diferentemente do preformismo psicológico ou sob um diagnóstico 'preciso' de incapacidade) aprender um todo situacional, diferentemente do que a mera soma das partes de habilidades cognitivas, QI, diagnóstico psicológico ou situação biológica. [...] Por ser um fenômeno aberto, mais entendido dentro de um contexto ZDR->ZDP é que a Pedagogia, com seu corpo epistemológico próprio torna-se um desafio apaixonante. (**Entrevista aberta**)

O saber também é repassado de forma inclusive pedagógica, de geração após geração pelos costumes, cultura geral. A utilização medicinal de plantas na cura de doenças é assim adotada por milênios pela espécie e muito desse conhecimento ainda não tem chancela científica, mas nem por isso deve ser descartado, inclusive porque sob essa dimensão também pedagógica, a tradição também nos aparece sob uma possível via educacional, sem sombra de dúvida. A educação não se restringe aos muros da academia. (**Artigo 'Menos borracha, mais hipóteses'**)

[...] Lembremos que até implicitamente, no aprendizado significativo. Aprendizado este que está invisivelmente nas relações sociais e nos seus atores, no atuar social, na experiência social real. Não segue o ritualismo/ condicionamento do sistema educacional. Na maioria das vezes acontece na 'participação aberta e livre de situações significativas'. (**Caderno Reflexivo**)

Instrumento Completar frases:

21. **Eu** não, melhor nós.

56. **Penso que os outros** são parte de mim.

Foi possível perceber que Paulo interpreta a aprendizagem como um exercício de interação que se estabelece no dialogar e no trocar, debater e avaliar ideias. Ele vai além do tempo de aula, buscando oportunidades de vincular-se ao outro. Isso fica evidente nos momentos de conversa com professores e colegas nos corredores do espaço acadêmico, onde se dispõe a falar de seus trabalhos de maior envergadura (teses, artigos, relatórios, resenhas, ensaios e projetos) e das produções pessoais ou "investigações livres" (reflexões textuais, hipóteses e mapas conceituais), como também da sua participação em fóruns na internet, *blogs* e palestras. O acesso a novas informações, sugestões e comentários divergentes dos de Paulo o conduzem à revisão de seus próprios conceitos e reafirmam a importância do outro.

O trecho a seguir contribuiu para esta construção:

Sob uma estratégia de aprendizagem, a especulação pura, a criação de possíveis postulados se deu com o novo contato que o autor teve com teóricos e professores da Faculdade de Educação. Não temos certeza de que, sob o crivo da literatura educacional tais proposições são válidas. O interessante seria identificar teóricos que não concordem e que faça o trabalho de refutação do que é proposto para que o autor perceba contrapontos e entre em síntese de análise para melhor compreensão do que foi proposto inicialmente. Nada como um bom e intenso debate dialético sobre postulados ou fenômenos pedagógicos para avançar em uma determinada corrente de pensamento ou entendimento do 'tecido da realidade'. (**Diário Eletrônico, página "Menos borracha, mais hipóteses"**)

Mesmo sem orientação acadêmica ou teórica específica, Paulo constrói um conhecimento significativamente repleto de novidade e valor. Em seu projeto

“Parcimônia”, motivado a escrever sobre concepção, produção e aplicação da Ciência e da Tecnologia, preocupou-se, principalmente, em tornar o método científico mais acessível. Propôs tratar de assuntos científicos associados a temas transversais, de forma a auxiliar os leitores iniciantes e promover uma maior compreensão sobre o pensar científico.

Foram esses e outros indicadores que nos permitiram construir a hipótese de que os processos de aprendizagem de Paulo apoiam-se na constituição de sentidos subjetivos da aprendizagem e do outro social em uma relação de recursividade.

e) Audácia na expressão dos pensamentos e em comportamentos que fogem ao convencionalismo

A audácia é um dos elementos da subjetividade que pode favorecer a criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a). Possibilita ao sujeito pensar e agir por si mesmo não se limitando ao transmitido. Observamos que Paulo revela audácia na própria vida ao expor seus pensamentos, críticas, análises e em comportamentos fora do convencional, sem correlação direta à expectativa de outras pessoas. Elegemos os seguintes trechos como forma de ilustração:

Sobra nas UF's, guardada suas devidas proporções e exceções - uma retórica que é vista na formulação de uma cultura livresca adorada pela grande mídia, mentalidade típica de nossos docentes de UF's sem sequer entender com funciona o departamento vizinho sem ao menos participar de uma reestruturação de fins institucionais soberanos. Sonhar Darcy Ribeiro é possível em se pensando em termos de atuar no ambiente pedagógico de forma transversal e científica – motivada por um eterno desafio de levar conhecimento, pesquisa e resultados práticos à sociedade brasileira. Sonhar Darcy é também admitir que sob um caráter institucional a UnB liberta, mas também oprime. A História irá identificar figuras como Darcy Ribeiro, como Anysio Teixeira como virtuosos, mas paradoxalmente, também sob um caráter histórico, seus projetos assassinaram dezenas de trabalhadores que infelizmente perderam suas vidas na construção da Universidade de Brasília [...]. (**Diário Eletrônico, página 'Menos borracha, mais hipóteses'**)

O traquinagens surgiu de algumas lembranças da infância, comentários de amigos, sempre me lembrava de escutar 'que menino traquinas' [risos]. Tais termos sempre são significativos. Não sei ao certo, mas também pela simples forma de uma 'traquinagem pedagógica', sem compromisso com quem quer que seja. O traquinagem não conhece o que é ter o 'rabo preso' [risos]. (**Entrevista 2**)

A última traquinagem foi a aceitação de minha tese chamada 'Sistematização antropológica- Da tolerância religiosa à ecorreligiosidade' para a terceira semana acadêmica do CCN (Centro de Convivência Negra) da UnB. A apresentação é em novembro. Um trabalho duro, muito duro, de etnografias, observações e comparação literária em tratativas na formulação de políticas laicas. Ouso até a dizer que essa tese não fará bons amigos em determinadas ideologias e/ou religiões.[...] Não sigo o ritualismo, condicionamento do sistema educacional. Na maioria das vezes a aprendizagem acontece na participação aberta e livre [pausa] de situações significativas. (**Conversa Informal**)

Instrumento Completar frases:

10. **Sofro** pela mentira da “democracia”.

62. **Quando crio algo novo** tento criticar a criação.
 68. **No futuro** a humanidade será a mesma.
 72. **Detesto** mentira, inveja e violência gratuita.

A audácia pode estar a serviço da aprendizagem ao possibilitar uma posição de autonomia e independência por parte do aprendente. Nessa projeção, compreendemos que a autonomia e independência podem favorecer a construção do conhecimento na medida em que o aluno se posiciona como autor de sua própria aprendizagem. Elegemos os seguintes trechos do questionário da professora de Paulo:

Ele não espera que se questione ou que a professora faça perguntas sobre as leituras indicadas, mas antecipa-se a elas, chamando para si questionamento. (**Questionário ao docente**)

É uma pessoa que lê além do que foi proposto na disciplina, ou seja, busca outras fontes seja para reforçar a ideia proposta, seja para contrapô-la. É responsável pela sua aprendizagem. Destaca-se na turma por não esperar que a informação lhe seja dada (compreensão da leitura), mas por buscá-la por seus próprios meios. [...] É um aluno que não se limita a seguir roteiros. (**Questionário ao docente**)

Nesse sentido, a audácia impacta os processos de aprendizagem e desenvolvimento de Paulo, pois as análises e reflexões por ele realizadas abrem um espaço de questionamento por meio do qual ele assume uma posição própria. Reflexo de sua postura audaz é vista, por exemplo, quando surpreende seus professores e colegas ao comunicar verbalmente sua resistência a convencionalismos, seu posicionamento divergente e inusitado em sala de aula (também encontrado em suas produções), assim como sua conduta na participação dos processos políticos da academia, inclusive nas cartas direcionadas à comunidade universitária apelando para maior atenção e participação de todos nas decisões referentes à gestão da instituição. Escolhemos alguns trechos para exemplificar tal construção:

É aquele que traz para o grupo uma outra maneira de olhar para a mesma coisa. Nas discussões ele desconstrói o que já estava previamente formulado pela turma. (**Questionário ao docente**)

Possibilitar o educando a aprender a aprender e a refletir o que aprendeu para se libertar do condicionamento do 'saber epocal' (do saber de sua época histórica) da qual aprendeu na escola e na sociedade. Aqui se encontra o germe de possibilidades na implementação de uma pedagogia freiriana libertária. Possibilitar que a sociedade humana se emancipe e se liberte por um processo pedagógico de conscientização/politização das massas que vise acumular força e resistência ao modus operante do capital em detrimento à natureza pública e cumulativa do fenômeno educacional, do fenômeno pedagógico contemporâneo e da Ciência. (**Diário Eletrônico, página "Menos borracha, mais hipóteses"**)

Solicito aos conscientes professores da UnB e também a todos os funcionários e alunos que além de termos compromisso com uma boa gestão, não devemos estancar o processo de redemocratização da UnB que está acontecendo nesse exato momento e sim dar-lhe maior proporção. A UnB em primeiro lugar! E será essa real redemocratização da UnB como instituição pública que trará à mesma, sua natureza de ser incluyente, social, libertadora e transformadora de cidadãos. (**Análise Documental: Carta à Comunidade da UnB postada no Diário Eletrônico**)

f) Flexibilidade para redefinir pontos de vista e orientação para a relativização do conhecimento

A flexibilidade, como elemento da configuração subjetiva de Paulo, está intimamente ligada à sua criatividade na aprendizagem. Em vários momentos da pesquisa destacamos indicadores sobre a sua disposição para rever conceitos, inclusive os seus próprios, e uma evidente abertura para incertezas mediante consideração relativa do conhecimento. Resgatamos alguns trechos tomados como referências:

[...] O construí mediante o contato com alguns textos de Koran, e outros filósofos sob o conceito de 'devir criança'. Sua perspectiva de atemporalidade é fantástica [pausa] mesmo achando que hoje reescreveria algumas partes desse memorial [...] acredito que temos que verificar literatura, aliás, vasta literatura da crítica marxiana/marxista para dizer algo a respeito, não tenho certeza de nada ainda [...] (**Entrevista 2**)

Eu gosto do termo 'tecido da realidade'. A mera conceituação linear não cabe. (**Entrevista aberta**)

Instrumento Completar frases:

62. **Quando crio algo novo** tento criticar a criação.

As atitudes flexíveis e a concepção de que não existem verdades absolutas ou universais que definam fenômenos complexos, favorecem a sua criatividade na aprendizagem. Para melhor compreensão dos fenômenos complexos, Paulo abre espaço para sugestões, complementos, refutações e comentários gerais. Em detrimento da fragmentação do conhecimento, o aluno revela interesse em relacionar temas de áreas diversas àquilo que está aprendendo. Identificamos forte inclinação para temas transversais, principalmente relacionados à Educação e às Ciências Exatas. Selecionamos alguns exemplos relevantes:

Na descoberta da abertura do fenômeno pedagógico a alguns campos da ciência também o Traquinagens seguirá essa forma: aberta, dialética, mutante, intercambiante com o meio ambiente a ponto de ter anotações transversais em Sociobiologia, em estar aberto à vanguarda da ciência, da neurologia, da forma vygotskiana de tratar a própria natureza estrita da pedagogia (mesmo sendo Vygotsky psicólogo de formação), da antropologia (física e cultural) e dos grandes mestres da Sociologia. (**Diário Eletrônico, página "A natureza do Traquinagens"**)

Aprecio a transversalidade entre a educação e a ciência exata, biologia, sociobiologia. [...] Destaco o livro 'Afinal o que é ciência?'. Ultimamente tenho lido muito sobre evolucionismo. Gosto da Biologia Contemporânea, relaciono seus conteúdos à área de humanas. Inclusive tenho participado do Ciclo de Palestras sobre Darwin. Perguntei a um dos professores se é possível trabalhar os campos das ciências biológicas e sociais de forma conjunta. (**Entrevista 2**)

Vale a pena destacar que a flexibilidade e orientação para a relativização do conhecimento favorecem a aprendizagem de Paulo na medida em que estabelece uma relação saudável com o erro, reconhecido por ele como elemento propulsor da

aprendizagem. Evidenciamos uma de suas falas na qual nos baseamos para essa construção:

Quando descubro que estou errado não me frustro, mesmo porque o erro possibilita aprendizagem [risos]. Estou também desenvolvendo um artigo sobre aprendizagem que se chama: 'Menos borracha, mais hipóteses' falando justamente da importância de não se ter medo de errar e da importância de se refletir cientificamente. É até um bom resultado, mesmo que seja errado, porém de lisura acadêmica [...]. (Entrevista 2)

g) Cosmovisões que favorecem os processos de aprendizagem e reforçam a intencionalidade criativa

Os critérios valorativos de Paulo se concentram significativamente na esfera da aprendizagem. Expressa motivações pessoais e políticas muito articuladas à sua compreensão de aprendizagem. Da sua configuração criativa, participam cosmovisões de cunho geral e específico (englobam concepções de vida, educação, pesquisa, ciência, moralidade, cultura) as quais aparecem relacionadas a sua motivação para aprender e a sua intencionalidade criativa. Vejamos alguns exemplos participantes desta construção:

Ciência não se faz com romantismo nem com jargões e clichês repetidos do senso comum, das novelas, da TV e mídia de massa. Ciência pode corroborar o senso comum, mas é mais completa e sua natureza (na forma de ver o mundo) é mais aguda e interessante do que o senso comum como forma de explicar as coisas como são e do por que acontecem. (Diário Eletrônico, página "Menos borracha, mais hipóteses")

Admiro inúmeras mulheres pela força, perseverança, destemor. Um exemplo é Maria da Penha. Admiro toda cidadã brasileira, principalmente as negras. Quanto aos homens, admiro os grandes pensadores e/ ou filósofos, cidadãos em geral que se destacam por sua boa cidadania [pausa] Nelson Mandela, Manuel Jacinto Coelho [...] (Entrevista 1)

As disciplinas cursadas me ajudam a relacionar o que eu aprendo com assuntos mais amplos. [...] estão despertando-me ao senso crítico e ao *feeling* histórico/ científico sob fenômenos acadêmicos e da vida cotidiana. (Entrevista 3)

A alimentação intelectual de nossos cidadãos deve ser em sentido emancipatório não de mero depósito de informação. Educação e ciência pedagógica para emancipar o homem, não para reproduzir discursos, lógicas ou tendências atuais. Não se trata também de impor qualquer sistema disciplinar pré-estabelecido, mas construí-lo juntamente com a sociedade local, alvo do repasse de conhecimento, alvo e fim do atuar pedagógico. (Entrevista aberta)

Instrumento Completar frases:

- 10. **Sofro** pela mentira da 'democracia'.
- 30. **Acredito que as minhas melhores** atitudes são como cidadão.
- 37. **Sempre quis** conhecer o Brasil.
- 43. **Farei o possível para conhecer** o Brasil, seu povo, e me realizar como cidadão.
- 59. **Incomodam-me** tabagistas e a corrupção.
- 72. **Detesto** mentira, inveja e violência gratuita.

Frequentemente, Paulo viaja por diversos lugares do Brasil na intenção de conhecê-los. Identificamos seu encantamento pela cultura do local. Sensibiliza-se com o mundo em sua volta e entende que o conhecimento da cultura permite melhor compreensão de si mesmo e de sua aprendizagem. Os trechos a seguir são algumas referências que podem servir de exemplo:

Muita coisa no Brasil deve ser aplaudida. O distrito de Uberaba, por exemplo, tem a maior reserva paleontológica da América Latina. (**Entrevista 2**)

Um bom aluno é aquele que gasta borracha em seu aprendizado. Não falo de mero processo binário, tentativa/erro, mas na eterna sede de conhecer sua realidade para melhor agir e ser. Menos borracha, mais hipóteses! [...] Pensemos em ações multidisciplinares que abordem a vida cotidiana da matriz afro brasileira, agora brasileira. Que possa atuar de forma etnográfica, sob diversos pontos de vista e possibilitar vistas de pontos diferentes do Brasil negro, não do Brasil negro da mídia paulistana, mas de um imenso Brasil baiano e negro de Serra Preta, Ribeira do Pombal, Capim Grosso, Queimado, Carbaína, Nuguacu, Jacobina, Jeremoabo, Pedro Alexandre, Sandra Frígida, Uauá, Patamuté, Pinhões, Abreu, Junco, Umaniú, Apamirim, Delfino [...]. Pensemos, agentes da educação, na formulação de disciplinas para não acoitar a inteligência alheia com mentiras bem contadas que sob um manto de 'historicidade' dar-se-á crédito ao falar erudito. Ao falar erudito que se apresenta como revisionismo. (**Diário Eletrônico, página "Menos borracha, mais hipóteses"**)

h) Abertura para a emergência de sentidos subjetivos contrapostos, os quais se integram favorecendo seus processos de aprendizagem

Em Csikszentmihalyi (1996), nos indivíduos criativos é comum a existência de traços contrapostos que se integram em uma tensão dialética. Mitjás Martínez (2008b) avança ao considerar a personalidade como configurações complexas de sentidos e significados socialmente constituídos na qual se expressa a unidade do cognitivo e do afetivo.

Concordando com Mitjás Martínez (2008b), no caso de Paulo, identificamos uma abertura para uma constante tensão dialética de sentidos subjetivos contrapostos. Dessa forma, Paulo vive um conflito emocional com sua aprendizagem, o que mobiliza sua criatividade. Na base desse conflito, alternam-se, por exemplo, ansiedade e prazer, indignação e fascínio, desconfiança e confiança, evasão e curiosidade, tédio e encanto, medo do fracasso e realização. A vazão à emergência de sentidos subjetivos contrapostos vivenciados nos processos de aprendizagem se reflete no seu comportamento e compõem o estado dinâmico de sua necessidade de aprender e criar. Os seguintes exemplos têm o intuito de mostrar algumas referências que permitiram as nossas construções:

Em alguns momentos sou retraído, mas em outros sou extravagante, expansivo, impulsivo. [...] Às vezes me percebo muito metódico como aluno, pessoa, como amante. Talvez transparente demais, zeloso demais, me cobro muito [pausa] às vezes especulativo demais [pausa] também desconfiado de quem se porta como autoridade intelectual. Por isso me percebo como uma pessoa 'retardada' [risos]. Desconfio demais [pausa] Por vezes também me percebo uma pessoa objetiva, mas também curiosa. (**Entrevista 2**)

Instrumento Completar frases:

- 6. **Durante as aulas eu gosto de** estudar e não estudar.
- 25. **Minha principal ambição** é viver de forma equilibrada.
- 65. **Quando estudo** me canso, mas me realizo.

i) Uma aproximação da realidade inspirada na alegria e no bom humor

No decorrer da pesquisa, percebemos que a alegria e o bom humor mobilizam a força ativa nos processos de aprendizagem de Paulo e alentam sua aproximação criativa com a realidade. A sua alegria e bom humor se expressam, por exemplo, ao vibrar com os processos de construção do conhecimento e ao brincar com as ideias.

Em situações que geram tensão e desconforto, identificamos que Paulo articula ideias, até então vistas como díspares, utilizando-se da surpresa para propiciar o aparecimento da alegria e do bom humor, o que reduz estresse da situação-contexto. Em uma de nossas observações, em uma das apresentações de seus trabalhos acadêmicos, foi possível perceber a emergência de seu bom humor, por exemplo, ao enfatizar algumas palavras em tom irônico e ao sorrir das frases de efeito por ele mesmo construídas.

A presença de Paulo propicia um clima agradável e alegre. O seguinte comentário também permitiu essas análises:

Esse 'belo' desenho nos remete sempre a entender as coisas pedagógicas peculiares ao cego, mas com uma restrição imensa: 'o cara que desenhou, é viideente'!!! [risos]. Nosso referencial é a cultura vidente. Note que o material em desenho não reflete o campo de visão de subnormais, mas sim o mecanismo, um artifício, uma estratégia que encontrei para repassar o que pensava, mas de forma artística e física. O real campo de visão de um subnormal não seria identificado com um exato cálculo optométrico [...]. E 'tome' Vygotsky para afinar mais nosso entendimento de como se processa a aprendizagem em cegos e subnormais [...] Hoje 'esse cara' ta falando! [risos] (**Comentários de Paulo na apresentação do seminário "Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno cego e com visão reduzida"**)

Notamos que esses elementos contribuem para o seu bem-estar e entusiasmo na continuidade da tarefa. Essa emocionalidade positiva se apresenta como um estado dinâmico de necessidade e adquire um sentido particular em sua configuração criativa. Logo abaixo, ilustramos com mais alguns trechos:

Ontem, na disciplina História da Educação, a professora passou o filme 'Em nome de Deus'. Numa cena do filme, apareciam pessoas nuas. Percebi que a turma ficou um pouco tensa e eu disse: 'Professora! Que absurdo!' A turma caiu na gargalhada. [risos] Pela minha expressão ao assistir o filme, percebo que por vezes dentro de um debate científico saio pela tangente e sou informal, ou seja, dentro do formalismo, falo besteira. Isso não é via de regra dentro da academia. (**Entrevista 2**)

luuuuupi!!! Um ano do Traquinagens! Viiiiva!!! E o blog tem novidades. (**Entrevista aberta**)

Arrocha! [...] Está sendo discutido como contabilizar o conhecimento. POR ISSO, AINDA SON POBRE! (**Caderno Reflexivo**)

Instrumento Completar frases:

35. **Sempre que** posso paquero.

76. **Deprimo-me quando...** peeeim. Palavra não encontrada no meu 'dicionário'.

6.1.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Nesse tópico, apresentamos um quadro com as estratégias utilizadas pelo aluno Paulo e, conforme sinalizado nos aportes teóricos, comparamos essas estratégias com base na classificação mais próxima a nossas concepções de aprendizagem. Em seguida, fazemos uma breve análise dos tipos de estratégias utilizadas por esse aluno e nos aprofundamos na explicação e exemplificação de cada uma delas.

Quadro 4- Estratégias de Paulo	
1. Estabelecimento de metas e elaboração de um plano de ação. 2. Utilização da leitura prévia e compreensão dos objetivos e avaliação proposta pela disciplina cursada. 3. Busca por significados e por saber da relevância do objeto de estudo. 4. Julgamento da adequação do tempo e contexto à situação de estudo. 5. Atenção deliberada a aspectos da própria conduta para aprender e estudar. 6. Releitura e utilização de espaços para sugestões e adaptações. 7. Avaliação crítica de sua aprendizagem (uso da metacognição).	<i>Estratégias de autorregulação</i>
8. Elaboração de esquemas, desenhos e sinopses. 9. Seleção das principais informações. 10. Organização de ideias num todo coerente. 11. Preocupação em explicar a si mesmo e a outros as principais ideias do conteúdo a ser aprendido e a forma como estão organizadas. 12. Utilização de paráfrases, descrições e figuras de linguagem.	<i>Estratégias cognitivas</i>
13. Realização de exercícios físicos que permitem uma preparação física e mental antes de estudar.	<i>Estratégias motivacionais</i>
14. Procura de informações em diversas fontes e em diferentes opiniões. 15. Procura se colocar na posição do objeto de estudo.	<i>Sem correspondência com a classificação assumida</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

As estratégias de aprendizagem de Paulo são, em sua maioria, utilizadas de modo consciente e intencional. Numa visualização geral, há predominância das estratégias caracterizadas como autorreguladoras ou de autorregulação. Isso evidencia que este aluno é capaz de refletir adequadamente sobre o seu papel ativo no controle e avaliação de seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento dessa consciência o apoia a assumir maior responsabilidade em suas aprendizagens.

Verificamos uma diversidade de estratégias caracterizadas como cognitivas, especialmente as de seleção, organização e elaboração. As estratégias cognitivas por ele utilizadas não se reduzem a rotinas automatizadas e nem mesmo à reprodução do conhecimento. Elas aparecem ante uma produção de sentido do sujeito que aprende. Identificamos apenas uma estratégia caracterizada como motivacional e não

encontramos estratégias de gestão de recursos. Reconhecemos ainda que duas de suas estratégias não possuem correspondência com a classificação adotada, demonstração de que não nos restringimos a esta.

1. Estabelecimento de metas e elaboração de um plano de ação

Percebemos que Paulo não se limita ao conteúdo transmitido pelo professor. Frequentemente, estabelece metas para aprender temáticas de diversas áreas de estudo. Por exemplo, a partir das leituras, das informações gerais da atualidade e de seus próprios questionamentos em sala de aula, ele elabora a meta de “aprofundar o estudo da transdisciplinaridade para a elaboração de um artigo”. Para atingir metas como esta, utiliza de um plano de ação composto por um conjunto de atividades, das quais destacamos:

- selecionar a temática de interesse e elaborar um ou mais questionamentos que a envolvam;
- procurar opinião de outras pessoas, pesquisar em livros, revistas e internet. Identificar diferentes abordagens para alcançar possíveis respostas aos questionamentos;
- refletir e esboçar esquemas;
- organizar as ideias e tentar escrever sobre o assunto de forma coerente;
- divulgar a produção (por meio de blogs, jornais) e solicitar a apreciação de outras pessoas.
- rever a produção buscando ajustar, reformular, complementar e, até mesmo, manter ideias.

Em seu caderno, aqui identificado como “Caderno Reflexivo”, encontramos registros de metas direcionados ao ano de 2008 envolvendo elaboração de estratégias. Essa forma de estabelecer metas nos conduziu na compreensão de que dos planos de ação de Paulo participam diversas estratégias por ele elaboradas. Vejamos exemplos desses registros:

- Elaborar uma estratégia para ganho de renda extra (escrever livros);
- Elaborar uma estratégia para descrever lugar para morar;
- Traçar cronograma para feitura de trabalhos/ artigos/ investigações;
- Traçar estratégias para otimização do tempo diário;
- Abrir possibilidades de comprar câmera profissional e trabalhar como fotógrafo turístico, *freelancer*... Emprego de seis meses (investimento). (**Caderno Reflexivo**)

2. Utilização da leitura prévia e compreensão dos objetivos e avaliação proposta pela disciplina cursada

Paulo se utiliza da leitura prévia (leitura realizada antes da aula) e procura saber como o conteúdo estudado se relaciona aos objetivos e avaliação da disciplina e aos

seus próprios interesses. A percepção de um professor trouxe-nos evidências desta estratégia:

Admiro as inferências dele em sala, além de ser um aluno sempre ligado no que está acontecendo e ter visão da disciplina de maneira geral. (**Questionário ao docente**)

3. Busca por significados e por saber da relevância do objeto de estudo

A busca por significados e pela relevância do objeto de estudo se refere à inquietação de Paulo em conhecer conceitos e saber qual a importância do assunto estudado. Por exemplo, em algumas páginas de seu *blog* as palavras são acompanhadas de significados e há uma preocupação em citar os dicionários utilizados. Em uma discussão com uma colega, Paulo questiona enfaticamente: “O que seria análise?”.

Esta estratégia também ficou evidente em uma das redações por nós solicitadas. Ao descrever uma situação de diálogo com um professor, abordou o tema o sentido da vida da seguinte maneira:

- Professor, o que é vida?
- Em sentido biológico, sei lá.
- Como assim professor?
- Isso mesmo querido rapaz. Não sei o que é vida.
- Mas como?
- Simplesmente, NÃO SEI.
- Mas todos esses anos estudando a vida?
- A biologia contemporânea acha irrelevante definir vida mesmo porque seus fins e sua praticidade como ciência já está estabelecida de forma pública e aberta. Mesmo não sabendo definir vida.
- Pois é (risos) falar mais o quê!? (**Redação “O sentido da minha vida”**)

Além de buscar a aceção de vida, Paulo procurou conhecer o “sentido da vida”, algo que identificamos no seguinte trecho:

Entender melhor vida é ‘escutar Lenine’, não ‘matematizar’, não ‘cientificizar’ Martelo Bigorna em do’s e la’s. Torna-se, portanto irrelevante também em sentido filosófico e/ou literário saber o sentido da vida, sem sequer dominar o conceito vida. (**Redação “O sentido da minha vida”**)

Buscar a relevância estende-se aos seus questionamentos, as suas reflexões. Em um de seus registros isto fica evidente:

Mas então como entender o Traquinagens? Aliás, essa pergunta é relevante? (**Diário eletrônico, página “A natureza do Traquinagens”**)

4. Julgamento da adequação do tempo e contexto à situação de estudo

Paulo geralmente estuda em casa de 1 a 2 horas diariamente, entretanto se o assunto exige mais esforço para compreensão, passa ilimitadas horas estudando-o. Costuma também estudar nos finais de semana e nas férias. Não planeja horas fixas para estudo dos conteúdos, porém realiza uma sondagem do que vai estudar e a partir disso organiza o seu estudo de uma forma mais contínua (sem interrupções) ou

fracionada (distribui o estudo em etapas). Nas entrevistas, por exemplo, o aluno expressa:

Uma natureza de objeto mais complexo me demanda mais tempo de análise, de estudo, do que um fato certo. (**Entrevista 1**)

Me utilizo de estratégias variadas [pausa] tudo vai depender da natureza do que se estuda e do que se quer aprender, objetivamente e em sentido geral aprender a fazer pizza é menos complexo do que pilotar um jato da FAB ou aprender a exercer um cargo diplomático. (**Entrevista 3**)

Quanto ao contexto, prefere estudar em ambientes silenciosos quando precisa se concentrar. Porém, permite-se estudar ouvindo *música popular brasileira, rock, reggae, forró ou músicas internacionais* e, ao realizar leituras nos corredores da faculdade, não se incomoda com o barulho do ambiente.

5. Atenção deliberada a aspectos da própria conduta para aprender e estudar

Paulo supervisiona seu próprio comportamento ao decorrer da aprendizagem e, nos momentos de estudos, monitora a manutenção de sua atenção. Essa estratégia abre possibilidades para verificar se existem fontes de distração e se está realmente compreendendo o conteúdo. O seguinte exemplo nos foi interessante nesta construção:

Às vezes me percebo muito metódico como aluno [pausa] zeloso demais, me cobro muito [...] Tento frequentemente manter a atenção durante as aulas participando ativamente, prestando atenção nos comentários realizados [...] (**Entrevista 3**)

6. Releitura e utilização de espaços para sugestões e adaptações

Notamos que grande parte da produção de Paulo contém um espaço para sugestões, refutações, complementos e adaptações. Identificamos a efetiva utilização desse espaço após releituras do conteúdo (realizadas pelo próprio aluno, colegas e professores), o que nos levou a entender que esse aluno reforça, complementa, exemplifica e/ou contradiz as suas próprias ideias numa intenção de aprimoramento.

O anexo J (Zona Paradoxal) e os exemplos abaixo indicam o uso desta estratégia que tem por finalidade alterar ou aprofundar aspectos de suas construções, o que permite também um reexame de suas estratégias:

O 'retorno' do que foi produzido é de suma importância para tornar as análises ainda mais consistentes ou não (**Entrevista 2**).

Vamos aprofundar essa tese do modelo prospectivo e de uma possível sobrevalorização da práxis, do trabalho e da espécie humana? (**Análise documental, perspectivas da sociedade capitalista pós-moderna**)

Como o Traquinagens possui uma dimensão também em suas entrelinhas, destaca-se a necessidade, portanto de ler e reler o Traquinagens com a mente aberta, de forma reflexiva e com calma, sabendo que o mesmo possui um posicionamento político - da qual a tempos já optou: os esfarrapados de Freire. [...] não fazendo tais questões palavra última na divulgação do próprio Traquinagens. (**Diário eletrônico, página "A natureza do Traquinagens"**)

7. Avaliação crítica de sua aprendizagem (uso da metacognição)

Frequentemente este aluno diz estar “matutando a questão”. Das suas reflexões, participam a avaliação crítica do que aprende e das estratégias que utiliza para aprender. Durante e após a apresentação do seminário “Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno cego e com visão reduzida”, por exemplo, Paulo realizou uma avaliação crítica do seu desenho gráfico (ANEXO K- Acuidade Visual), estratégia utilizada por ele para compreender a acuidade visual e a percepção da claridade por educandos cegos ou subnormais. Em seus comentários expressa:

Nesse caso os desenhos gráficos possibilitaram uma adequação didática (Arte/Pedagogia) entre meu não domínio de uma técnica de desenho com profundidade, luz e sombra para uma real forma inteligível tendo a necessidade de expor o que pensamos sobre a égide de bibliografia proposta. Acho que esses desenhos ficaram bem interessantes. Nos remetem sempre a entender as coisas pedagógicas peculiares ao cego, mas com uma restrição imensa: nosso referencial é a cultura vidente. Note que o material em desenho não reflete o campo de visão de subnormais, mas sim o mecanismo, um artifício, uma estratégia que encontrei para repassar o que pensava, mas de forma artística e física. O real campo de visão de um subnormal não seria identificado com um exato cálculo optométrico. Essa interessante relação que tentamos expor (Arte e Pedagogia) só reforçou a existência de um forte referencial em cultura vidente na exposição de ideias [pausa] geralmente ideias essas que concebemos no senso comum, no nosso entendimento raso e/ou difuso sobre o aprendizado de cegos e subnormais. **(Conversa informal)**

A avaliação crítica de seus processos de aprendizagem também pode ser exemplificada:

Em 2009 já produzi mais do que 2008. Mas como a gente vai ficando mais velho vai também ‘escrevinhar’ mió [risos]. **(Entrevista 3)**

[...] sobre aprendizagem [pausa] acho que algumas anotações no texto ‘Menos borracha, mais hipóteses dá algumas dicas do que penso sobre o assunto. Mas ainda acho que minhas anotações num texto que estou desenvolvendo, a Física Pedagógica, são mais contundentes. Não tenho a mínima ideia se tem ou não fundamento na prática escolar ou validade teórica. [...] Não utilizo somente *brainstorming*, mas também pesquiso em fontes. Tem um q de ‘criação’ minha também, comparação de conceitos, me utilizo da filosofia, nas entrelinhas tem muita coisa de Nietzsche na questão de ter vontade criadora. Por isso venho dizendo, não é fácil me ‘engolir’. Me ler, por vezes pode ser uma leitura chata pra burro, mas como seu trabalho é esse, bem vinda às ‘searas áridas’ da mente desse brasileiro [risos]. **(Conversa informal)**

Instrumento Completar frases:

4. **Aprendo porque** me esforço. Aliás, como aprendo?

62. **Quando crio algo novo** tento criticar a criação.

77. **O estudo** evolui.

8. Elaboração de esquemas, desenhos e sinopses

A elaboração de esquemas é uma estratégia muito utilizada por Paulo e para a construção desses esquemas, ele recorre ao *brainstorming* (tempestade de ideias).

No caso de Paulo, identificamos o estabelecimento de pontos centrais dos quais se irradiam diversos outros, ou seja, o aluno adota uma temática pela qual se motiva e esta se torna o referencial para futuros aprendizados. Em seu caderno reflexivo de

aprendizagem, constatamos, por exemplo, que a partir da temática “O caráter pedagógico do jiu-jitsu” ele elabora os seguintes questionamentos: “Qual o caráter pedagógico do jiu-jitsu? Existem resultados físicos? resultados sociais? psicomotores? motivacionais? fisiológico orgânico? familiar? financeiro profissional?”.

Em seu *blog*, esta estratégia também fica evidente no artigo denominado: “Menos borracha, mais hipóteses”. Paulo elabora o questionamento: “O que seria uma filosofia do conhecimento?” e a partir deste faz apontamentos para variáveis como: natureza física, homem, cultura, sistemas éticos/morais, conhecimento em sociedade positiva/jurídica ou política organizada.

Percebemos que, na maioria das vezes, Paulo costuma organizar essas ideias por meio da elaboração de esquemas complexos nos quais encontramos palavras-chaves destacadas, registros de exemplos e dos pontos principais de um determinado conteúdo, hipóteses e questionamentos, espaço para possíveis complementos e refutações, mapas conceituais e símbolos para relacionar as ideias esquematizadas (como setas para indicar que uma ideia leva à outra, sinais de igual para indicar semelhança ou cruzes para indicar oposição, chaves/retângulos/círculos para agrupar ideias semelhantes, linha do tempo, enumeração). Neste trabalho, disponibilizamos um anexo de seus esquemas (ANEXO J- Zona Paradoxal) para visualização de alguns dos aspectos mencionados.

Algumas entrevistas, ao longo da pesquisa, conduziram à hipótese de que por vezes seus esquemas são elaborados mentalmente para depois serem esboçados no papel. Vejamos exemplos de suas expressões:

Por vezes, como no caso da reflexão do Capital, fiz esse esquema ainda mentalmente, se é que posso falar assim. [...] (**Entrevista 1**)

O Parcimônia surgiu de uma vontade de escrever sobre Ciência e Tecnologia. Sua feitura durou de um dia para o outro, digo a feitura de seu escopo [pausa] eu já tinha sua ideia em mente. (**Entrevista 2**)

No seminário “Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno cego e com visão reduzida”, o esboço de desenhos gráficos na lousa e no papel (ANEXO K- Acuidade visual) também participaram do levantamento de uma outra hipótese: o curso de Administração contribuiu para a elaboração de esquemas complexos e desenhos gráficos como estratégias utilizadas para aprender. Em um de seus cadernos deste curso, encontramos: gráficos, tabelas, fórmulas comentadas, mapas conceituais, elaboração de um “quadro resumo com regras”.

Além desses recursos, identificamos sinopses por ele realizadas as quais se constituem em resumos e sínteses a partir da leitura de livros, como também na construção de sumários para a enumeração das principais seções de seus projetos e

artigos na mesma ordem que aparecem no texto. Elegemos um exemplo de sinopse realizada por Paulo:

É com grande prazer que apresento minhas percepções sobre a semana de Extensão. O arquivo é construído de três partes (a saber):

1. Ensaio fotográfico e Artigo: Brasil mostra sua cara - Oficina de Máscaras;
2. Ensaio fotográfico e Artigo: Diversidade Cultural Latina em Brasília - Exposição casa da Cultura Latina - CAL/DEX/UNB;
3. A disciplina Perspectiva de Desenvolvimento Humano e a Pedagogia em Foco - O desafio de uma ação continuada. (**Diário Eletrônico, página “Semana de extensão-Brasil mostra sua cara”**)

9. Seleção das principais informações

Seleção das principais informações é uma estratégia utilizada por Paulo para favorecer a compreensão do conteúdo estudado. Geralmente, está vinculada a outras, como a realização de sinopses. É evidenciada quando o aluno destaca e organiza fragmentos e palavras nucleares de um texto. Por exemplo, em suas produções encontramos:

2.1 IDEIA PRINCIPAL

No ensino de língua materna para as séries iniciais, fica o professor titubeante em seguir ou não a norma culta da língua e como, quando e sob qual forma fazer a correção dos ‘erros de português’.

2.2 PRINCIPAIS CONCEITOS

Norma Culta (ou norma padrão), variante-padrão, oralidade, letramento. (**Diário Eletrônico, página “Educação em língua materna- Relatório 3”**)

Palavras Chaves: Filosofia do conhecimento, História natural, Políticas educacionais, Pedagogia, Ciência e Tecnologia.

Palavras Chaves secundárias: Processo heurístico, Políticas Afirmativas, Postulados pedagógicos, Erudocracia/erudocratas, dimensões pedagógicas. (**Diário Eletrônico, página “Menos borracha, mais hipóteses”**)

10. Organização de ideias num todo coerente

Além de selecionar e hierarquizar ideias, Paulo preocupa-se em organizá-las de uma forma coerente. Tal estratégia foi expressa por uma de suas professoras da seguinte forma:

O aluno apresenta excelente capacidade de organização do pensamento na expressão por meio da escrita. (**Questionário ao docente**)

Os registros por ele realizados no “caderno reflexivo” são recuperados e organizados no *blog* de forma coerente. É nesse movimento que Paulo estabelece conexões e rupturas com o que foi escrito, realiza adaptações e compreende melhor o assunto estudado.

11. Preocupação em explicar a si mesmo e a outros as principais ideias do conteúdo a ser aprendido e a forma como estão organizadas

Em diversos trabalhos acadêmicos, nas “investigações livres” e mesmo em nossas entrevistas, identificamos uma forte inclinação de Paulo em transmitir o que sabe e direcionar restrições a si mesmo e aos leitores sobre as principais ideias do material estudado e sobre como sua produção está estruturada. Seleccionamos alguns trechos para exemplificação:

Restrições analíticas (Atenção)

O presente memorial de infância será apresentado de forma escrita e sob a forma de fotografias explicativas.

A perspectiva histórica está intrinsecamente ligada à infância [...] e as crianças que também tiveram sua infância nesse ambiente. As fotos para outras crianças não serão significativas, históricas e não pertenceria ao conceito devir-criança. Com isso se hipoteticamente, mostrarmos tais fotografias para uma outra criança qualquer, hoje adulta, tais fotos não terão significado aparente, não serão histórias, nem sequer estará presente no conceito devir-criança de Kohan. (**Diário Eletrônico, página “O conceito de devir criança sob análise”**)

Sempre trará o Traquinagens objetos e escopos já determinados visando facilitação das anotações que compõe o próprio Traquinagens. Mesmo admitindo que parte dessa fenomenologia não passará percebido pelo tirocinio do autor. Também não impede a opção de trabalhar de forma transversal, multidisciplinar. (**Diário Eletrônico, página “A natureza do Traquinagens”**)

Vale a pena mencionar que, em uma de nossas entrevistas, fomos surpreendidos com o convite de Paulo para acompanhá-lo numa caminhada na qual ele explicaria como aprende. Essa proposta é um exemplo de sua preocupação em explicar determinado assunto ou conteúdo, inclusa a disposição por diferentes maneiras de explicação.

12. Utilização de paráfrases, descrições e figuras de linguagem

A utilização de paráfrase pode ser classificada como uma estratégia cognitiva na qual o aluno reescreve, com as próprias palavras, as ideias centrais do autor. Vejamos um exemplo de utilização de paráfrase por parte de Paulo:

A infância é entendida por Kohan num primeiro momento como potencialidade. Infância como sendo uma espécie de matéria prima de utopias e sonhos de filósofos e educadores. (**Diário Eletrônico, página “O conceito de devir criança sob análise”**)

Além das paráfrases, fora identificado a utilização de descrições, principalmente de momentos vivenciados por ele. Exemplificamos com o seguinte trecho:

Em uma palestra, fora perguntado a um excelente biólogo, homem de exímia formação acadêmica, conhecedor do pensamento como ninguém nessa área. (**Redação “O sentido da minha vida”**).

No caso de Paulo, encontramos também a utilização de figuras de linguagem, como as alegorias - representação figurativa que transmite um significado outro que o da simples adição ao literal - para compreender o conteúdo. Um exemplo da utilização desta

figura de linguagem encontra-se na “Alegoria do Tesouro” (Apêndice H), texto que explica a dança das abelhas e estabelece uma relação entre a complexidade linguística das abelhas e dos seres humanos.

Além da alegoria, verificamos a sinestesia - mistura de sensações relacionadas a sentidos corporais diferentes, como a visão e o olfato -, a metáfora – termos associados pela semelhança - e a comparação – atribuição de características de um ser a outro, em virtude de uma determinada semelhança. Os seguintes exemplos resultaram importantes para esta identificação:

Na sala de aula percebo a relação entre um cheiro e um pensamento. É uma ligação entre percepção, memória e sentimento [pausa] sei lá [...] (**Entrevista 2**)

A todos que querem tomar conhecimento do Traquinagens como uma página que aborda os fenômenos/eventos pedagógicos devem os mesmos 'degustá-lo' com calma. Pode-se ter uma overdose de descrições que visam melhor explicar o 'tecido da realidade' pedagógica. [...] Não se descreve ipsi litteris o perfume das flores – nem mesmo uma metalinguagem iria dar conta do cheiro das flores. De forma análoga ao fenômeno pedagógico, certas nuances não se explicam - se vive, se entende pela integração social, pelo brilho do olhar do educando quando passa por um processo heurístico... quando a 'ficha cai'. (**Diário Eletrônico, página “A natureza do Traquinagens”**)

13. Realização de exercícios físicos que permitem uma preparação física e mental antes de estudar

A realização de exercícios físicos é uma estratégia de bem-estar físico e mental de Paulo, sustentando seus compromissos e intenções de aprendizagem e estudo. Favorece o esforço e a persistência para períodos de estudo muito longos. Dentre outros fatores, permite controlar a respiração, oxigenar o cérebro e os batimentos cardíacos. Além disso, funciona como uma atividade na qual ele reflete sobre sua própria aprendizagem. Um de seus relatos pode ser aqui mencionado:

Não pratico mais o jiu-jitsu devido uma contusão [pausa], mas o jiu-jitsu é um ótimo exercício de aprendizagem, seu corpo fica bem forte depois de um tempo de prática. Hoje pratico mais o atletismo. O atletismo me completa muito. Procuro ter uma alimentação correta, não bebo e nem fumo. Às vezes faço alongamento e também atletismo antes de estudar. (**Entrevista 3**)

14. Procura de informações em diversas fontes e em diferentes opiniões

Paulo costuma ir além do recebimento rotineiro de instrução, elaborando questionamentos que o provocam a buscar respostas, impulsionando-o a conhecer novas informações por meio de pesquisa em diversas fontes e meios de comunicação (livros, internet, vídeos, jornais, revistas, televisão) tentando encontrar as diferentes opiniões de autores e profissionais de diversas áreas.

A utilização dessa estratégia ficou evidente na apresentação do seminário “Aprendizagem e Desenvolvimento do aluno cego e com visão reduzida” no qual Paulo

trouxe informações divergentes encontradas em revistas, livros e artigos, referiu-se a relatos de entrevistas assistidas na televisão e de conversas com professores, fez referência a instituições no Distrito Federal que trabalham com o aluno cego e mencionou o trabalho realizado com os alunos cegos em seu próprio contexto acadêmico.

15. Procura se colocar na posição do objeto de estudo

Paulo procura se projetar para a posição do objeto estudado com a finalidade de compreender tanto o objeto quanto a si mesmo. Na situação de seminário mencionada, Paulo imagina-se na posição de um aluno cego para perceber e comparar como ambos, o cego e ele mesmo, aprendem. Em outra situação, registrada em seu caderno reflexivo, ao tratar da temática “Escola pra quê?” ele tenta se passar por um *hippie* adepto a contracultura, numa conduta de recusa e boicote a qualquer sistema educacional. Propôs um debate entre seu personagem e os colegas de sala, que foram desafiados a convencerem o *hippie* a levar o filho dele a escola, ou seja, ao sistema educacional constituído.

No seu estudo da “relação entre a complexidade linguística das abelhas e dos seres humanos”, Paulo chegou a se imaginar na posição do inseto para tentar compreender sua linguagem, o que permitiu a produção da “Alegoria do Tesouro” (Apêndice H). Outro exemplo, no qual identificamos essa estratégia, refere-se ao modo de se expressar ao falar dos autores e artistas estudados. Por exemplo, Paulo colocou-se no lugar de Vygotsky ao expressar em sala de aula:

[...] esse cara não devia ser muito querido na Rússia daquela época. (**Questionário ao docente**)

6.1.4 ARTICULAÇÕES: ELEMENTOS SUBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

O caso de Paulo nos fez compreender que os elementos subjetivos e as estratégias de aprendizagem estão vinculados de uma forma consideravelmente consistente. Os elementos subjetivos participam da consecução de estratégias favorecedoras dos seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Paulo é ativo em relação a suas próprias circunstâncias e apoia-se em recursos subjetivos para elaborar e desenvolver estratégias em função da aprendizagem, o que contribui para seu bom desempenho como aluno. Podemos apresentar diversos exemplos que nos permitiram chegar a essa compreensão, no entanto iremos nos ater aos principais.

Elementos como a motivação para aprender e necessidade de novas aprendizagens, autoavaliação positiva para a construção e difusão do conhecimento e sua capacidade para personalizar as informações com base em reflexões individualizadas, concedem subsídios para que Paulo *estabeleça metas e construa um plano de ação em função delas*. A representação da aprendizagem como um processo que inclui os outros, a audácia na expressão de pensamentos e em comportamentos que fogem ao convencional e a flexibilidade para relativizar pontos de vista são elementos subjetivos que permitem estratégias como a *procura de informações em diversas fontes e se colocar na posição do objeto de estudo*, estratégias que não corresponderam à classificação assumida.

Identificamos que elementos como a motivação para aprender e necessidade de novas aprendizagens, assim como a capacidade de personalizar a informação, adquirem um valor dinâmico, motivacional e instrumental na aprendizagem de Paulo por alentarem diversos tipos de estratégias utilizadas por ele, além de sustentarem níveis motivacionais ótimos para continuar aprendendo. Esta talvez seja a possível explicação para uma menor incidência de estratégias motivacionais e nenhuma estratégia de gestão de recursos. É interessante que o alto grau de motivação para aprender e necessidade de novas aprendizagens, como núcleo de sua configuração criativa, coopera de forma significativa na elaboração e sustento dos diversos tipos de estratégias.

Percebemos que os elementos subjetivos não só engendram estratégias como participam da consecução delas. Geralmente, cada estratégia é alimentada por vários elementos subjetivos os quais, em seu conjunto, encarregam-se de sustentá-la, permitindo sua efetivação. No caso de Paulo, *para elaborar esquemas, desenhos e sinopses* o aluno dispõe de recursos subjetivos como motivação para aprender e flexibilidade nos pontos de vista numa orientação para a relativização do conhecimento.

6.2 CASO MARCOS

6.2.1 CARACTERIZAÇÃO

Marcos nasceu em Brasília, local onde reside com sua mãe. É um jovem solteiro de 21 anos, filho único de pais separados. A sua vida escolar até o ensino médio foi cursada em escolas particulares. Sempre foi considerado um excelente aluno pelos professores e colegas. Ingressou na Universidade de Brasília pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS) com insegurança em relação ao curso escolhido, mas diz ter se “apaixonado” pelas Ciências Contábeis. No momento desta pesquisa, encontrava-se no sétimo semestre. Durante seis meses, realizou estágio numa empresa pública onde atuou no setor de contas e adquiriu experiência com emissão de notas fiscais, faturas, boletos de cobrança e contabilização. Atualmente, faz estágio em outra empresa pública, no setor de viagens. Dentre seus projetos, almeja lecionar no nível superior de ensino, preferencialmente, no campo de Ciências Contábeis.

Marcos foi selecionado para a presente pesquisa por demonstrar-se muito interessado em refletir sobre si mesmo e seus processos de aprender e criar, bem como pelas evidências de busca de superação de limites e de respostas inusitadas na resolução de problemas. Expressou interesse em compreender o que é criatividade e o que pode ser considerado como criativo, revelando-nos forte entusiasmo e disponibilidade para participar da presente pesquisa, o que favoreceu o envolvimento nos seus processos subjetivos.

6.2.2 ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

A configuração criativa de Marcos é formada por uma alta motivação para aprender, perpassada pela necessidade contínua de novos saberes, capacidade reflexiva sobre si, autoavaliação adequada e a personalização da informação recebida. Em seus processos de aprender e criar, há autodeterminação no alcance de metas, clara orientação para o futuro com mediatizações reflexivas e planejamento da ação, audácia no pensar e na resistência a convenções e orientação para a fruição de novas idéias, que reflete uma atração pela solução de problemas e imaginação. Integram-se ao conjunto, a autorresponsabilização e orientação ativa para o crescimento na interação com os outros, expressos em sua capacidade de liderança, sensibilidade às experiências em diferentes cenários sociais, curiosidade para compreender o que está implícito e uma aproximação das atividades que realiza inspirada no prazer. Segue o aprofundamento em cada um deles:

a) Alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes

De acordo com González Rey (1995), o desenvolvimento de uma elevada motivação pessoal é imprescindível para a produção de uma aprendizagem ativa e criativa. Confluyente com essa asserção, a motivação de Marcos é um elemento fundamental para sua criatividade na aprendizagem. Nesse aluno, a constituição de sentidos e significados alimentam sua disposição à aprendizagem, impulsionam-no na busca por novos saberes.

Identificamos seu comprometimento em aprender em diversos contextos sociais (escolar, profissional, familiar, religioso) e em diferentes situações. O aluno revelou satisfação em participar desta investigação, pois se viu diante da oportunidade de experimentar o novo, conhecer mais a si mesmo e sobre aprendizagem e criatividade. A sua curiosidade e disposição para aprender a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fazer disciplinas em outros cursos da universidade, tocar flauta transversal, falar alemão e japonês, além do inglês, a apreciação de conhecer várias culturas e o apego ao conhecimento foram aspectos que se converteram em fortes indicadores de seu alto grau de motivação para aprender.

Selecionamos alguns trechos que contribuíram para as nossas construções:

[...] Assim sendo, o estudo conseguiu um lugar de destaque na minha vida. [...] Pretendo nunca parar de estudar. Mesmo sem estar em um ambiente acadêmico, acredito que é fundamental exercitar o cérebro. A busca por conhecimento deveria ser um dever na vida de todos. (Redação “O estudo em minha vida”)

Juntamente com essa felicidade, vieram sentimentos de curiosidade com relação a tudo que eu iria aprender na faculdade. Estava diante de um mundo de conhecimentos novos para serem adquiridos. [...] A forma de ensino multidisciplinar da UnB me ajudou muito na busca por conhecimentos novos. Já que eu estava agora numa universidade, eu queria absorver o máximo de aprendizado nas mais variadas áreas. Isso me levou a matricular-me em disciplinas de diversos departamentos. (Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”)

Busco tirar minhas próprias conclusões
 Como se cada nova descoberta tivesse suas seduções
 Tenho um olhar de curioso
 Sedento por aprender mais
 Tento, mesmo quando ocioso
 Tirar proveito das novidades que a vida me traz (Poema “Tipo de olhar”, Apêndice I)

b) Capacidade reflexiva sobre si mesmo que se reflete numa autoavaliação adequada

Marcos revela um alto nível de reflexão sobre si mesmo que está diretamente vinculado à autoavaliação. Esta exerce um papel relevante na regulação do seu comportamento criativo na aprendizagem. Ao decorrer da pesquisa, foi possível perceber

que o aluno, frequentemente, realiza elaborações de suas qualidades, interesses, experiências, projetos e lugar, assumindo-se em relação ao outro.

Sem receber direcionamento para tal, Marcos nos surpreendeu ao realizar uma gravação em áudio relatando duas situações desafiantes vivenciadas por ele no contexto escolar (ver itens *f* e *i* desta seção), produziu um poema (APÊNDICE I) para expressar como percebe seus processos de aprendizagem e a si mesmo, e ainda se dispôs a elaborar uma redação intitulada “O estudo em minha vida”, além das solicitadas. Esses fatos foram indicadores que nos ajudaram a desenvolver a hipótese de que a motivação para aprender e a sua autoavaliação adequada permitem que ele vá além do solicitado e do já conhecido, procurando elaborar algo novo e com valor. Nesse movimento, foi possível perceber uma intencionalidade criativa ocasionada por motivação. Nesta pesquisa, por exemplo, Marcos não se limitou aos momentos presenciais, orientou-se a refletir e construir algo novo e relevante sobre si e sobre seus processos de aprendizagem e de criação.

Em seus relatos, foi possível visualizar uma autocrítica bem elaborada. Selecionamos alguns trechos os quais exemplificam isso:

A princípio, quando recebi o convite, fiquei muito satisfeito. Já ouvi elogios quanto à criatividade, mas não achava que chegaria ao ponto de fazer parte de uma pesquisa. Realmente eu confesso que em alguns momentos tive dúvidas se eu sou realmente criativo. Eu não sei se isso está relacionado à minha cobrança [pausa]. Minha preocupação inicial estava em fazer algo de extraordinário [...]. Foi bom para eu solidificar concepções com relação a mim mesmo e minha forma de pensar e criar. Foi de grande valia. (**Entrevista aberta**)

Tento sempre fazer a diferença nos lugares em que estou, seja no trabalho, na faculdade ou mesmo entre amigos. E para isso eu tento criar algo novo, ou dizer algo que possa atrair a atenção dos outros, mas sempre cuidando para não parecer banal. (**Entrevista 2**)

Nunca me importei com a opinião dos outros com relação ao meu nível de estudo. Caso eu seja elogiado por estudar muito, tudo bem. Caso eu seja criticado por estudar muito, tudo bem também. Com o tempo, aprendi a admirar o estudo como forma de adquirir conhecimento para ser melhor, não só profissionalmente, mas como pessoa. Independentemente de ser taxado de ‘nerd’, o que hoje em dia já não é tão pejorativo quanto em tempos passados. (**Redação “O estudo em minha vida”**)

Instrumento Completar frases:

14. **Sou um (a) aluno (a)** esforçado.
24. **Amo** me amar.
25. **Minha principal ambição** é sempre buscar ser melhor.
29. **Meus objetivos** são altos.
32. **Considero que posso** sempre ir além.
34. **Reflieto** sobre minhas atitudes.
62. **Quando crio algo novo** fico orgulhoso de mim mesmo.

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

Personalizar informações recebidas e manifestar pensamentos e ideias próprias requerem uma disposição efetiva do sujeito e originam sentidos subjetivos, que de forma recursiva, alimentam a aprendizagem criativa (AMARAL, 2006). No caso de Marcos, o material empírico nos trouxe indicadores de que ele traça um caminho próprio para encontrar suas conclusões. A título de exemplo, aqui estão algumas afirmativas:

[...] Há então uma nova dificuldade: como julgar quais propostas de incremento devem ser acatadas? Qual o critério? O que garantirá que foi feita a melhor escolha? [...]. Em meio a tantos problemas, é importante ter a consciência de que algo precisa e pode ser feito. O orçamento é uma peça fundamental ao desenvolvimento de um país e afeta diretamente a vida dos cidadãos. Não é recomendável simplesmente cruzar os braços ou deixar que a decisão final seja somente política. É fato que a decisão é política, porém ela pode ser aperfeiçoada com mais estudos e informações sobre a alocação mais eficiente de recursos. Para tanto, deveria haver maior transparência no momento da execução da gestão, proporcionando uma maior abertura aos conhecimentos da população frente àquilo que está sendo feito com seus tributos pagos. **(Análise documental: “Elaboração Orçamentária num contexto que envolve as necessidades do planejamento, o incrementalismo e a rigidez do orçamento”, trabalho realizado para a disciplina Execução da Gestão Pública)**

Destaco-me com relação a buscar sempre mais. Quando estou na sala de aula tento buscar o máximo. Não me conformo quando o professor passa uma fórmula, ou como resolver um problema. Quero descobrir como chegar àquela fórmula, transcendendo nesse ponto. [...] Eu gostava desse professor porque ele permitia que pensássemos. Eu me identificava com ele. Gosto de criar minhas próprias conclusões. Isso estimula a criatividade e o raciocínio crítico. **(Entrevista 2)**

Desta forma, eles me levaram a pensar sobre assuntos da vida de uma maneira ampla e pude também ouvir diversas opiniões sobre um mesmo tópico. Isso contribuiu bastante para embasar os meus conhecimentos e preparar a minha cabeça para criar uma opinião própria. **(Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”)**

Olho o mundo como um aprendiz
Não confiando somente naquilo que se diz
Busco tirar minhas próprias conclusões **(Poema “Tipo de olhar”, Apêndice I)**

A percepção de um de seus professores reforça essa construção:

Quando conversamos sobre o tema da monografia, apresentei varias sugestões. Em lugar de decidir de imediato ou dar a entender que gostaria de uma opinião minha, ele ficou de estudar. Isto demonstra uma não aceitação passiva do pensamento de terceiros. [...] Nos trabalhos analisados aparece um alto nível de reflexão e originalidade. **(Questionário ao docente)**

d) Autodeterminação para alcançar as metas que se propõe

Entre os elementos psicológicos essenciais para o desenvolvimento do comportamento criativo identificados por Mitjans Martínez (1997), está a capacidade de propor metas e projetos. Quanto a esse quesito, resgatamos alguns exemplos no caso de Marcos:

Estudar e Adquirir Experiência nas Áreas das Ciências Contábeis e Atuariais. **(Análise documental: Curriculum vitae)**

Ser bem sucedido profissionalmente, estabelecer um lar, ser feliz. [...]
 Ter bom desempenho nos estudos. Conseguir aprender uma matéria complexa. Ser reconhecido por algum grande feito. Conseguir realizar tudo aquilo que foi planejado. Pensar em algo novo ou em uma forma diferente de realizar uma tarefa. Criar algo novo que possa contribuir à ciência. (**Técnica de Explorações Múltiplas**)

Os exemplos acima e a segurança com que Marcos relata seus projetos de vida nos permitiram construir indicadores de que esse aluno assume metas bem definidas para a sua vida, tem motivação para aprender, busca novas formas de realizar uma tarefa e expressa, claramente, uma intenção criativa. Todos esses elementos apontam para o alto grau de determinação com que enfrenta barreiras e atinge seus objetivos. Conforme Sternberg (1988), a questão não é se a pessoa irá ou não encontrar obstáculos, mas como lidará com as adversidades, não se deixando abater, e alcançando suas metas.

Aliada à autodeterminação de Marcos, está uma orientação ativa para a superação. Essa orientação apresenta-se como importante elemento para lidar positivamente com os desafios, vencer as dificuldades e esforçar-se volitivamente na direção de seus propósitos. Para exemplificar, aqui estão algumas afirmativas:

Algumas vezes me sinto incapaz diante de alguns grandes desafios, como passar num grande concurso. Porém sei que com esforço posso reverter essa situação. Esse incapaz é como um estado temporal que pode ser mudado através de medidas pessoais. (**Entrevista 2**)

Meu trabalho final está sendo bem trabalhoso, mas estou seguro do que tenho proposto. O problema de pesquisa é testar o efeito chamariz em decisões de investimentos. Já apliquei 241 questionários e devo chegar aos 300, o limite. (**Conversa informal**)

Instrumento Completar frases:

07. **Meu maior medo** é de perder as forças para recomeçar, sempre que for preciso.

49. **Luto** por aquilo que acredito.

e) Clara orientação para o futuro com mediatizações reflexivas e planejamento da ação

O processo construtivo-interpretativo nos permitiu visualizar que Marcos projeta-se para o futuro por meio de análises reflexivas, tomando como referencial as vivências do presente e do passado. Os processos reflexivos se caracterizam fundamentalmente por simulações de possíveis situações e problemas futuros que possam ocorrer nas diferentes esferas de sua vida. Essas simulações permitem que Marcos planeje sua ação.

O aluno nos mostrou, por exemplo, uma atividade para a disciplina “Auditoria do Setor Público” referente à aplicação do sistema de custeio ABC (Activity Based Cost) em um posto de saúde, um sistema relativamente novo, capaz de atribuir, de forma eficiente, os custos aos serviços realizados. Durante a realização da atividade e após seu término,

Marcos elaborou inferências e questionamentos a si e ao professor: “Numa situação real, como poderia ser feita uma auditoria no local investigado?”. Em outra ocasião, Marcos expressou preocupação com as possíveis barreiras que poderia encontrar para realizar o seu trabalho final de curso. Procurou organizar-se elaborando ideias e soluções para evitar e transpor essas barreiras.

Selecionamos mais alguns trechos de instrumentos utilizados os quais também participaram de nossas análises:

Considero que a proatividade, o respeito aos outros e a facilidade em aprender coisas novas são características da minha personalidade que têm favorecido o meu nível de realização atual. [...] É importante simular possíveis situações profissionais futuras, por exemplo, eu gostei de fazer o estudo de caso de custeio do ABC. Caso eu venha trabalhar com auditoria futuramente já posso ter algumas ideias sobre como proceder. (Entrevista 3)

Instrumento Completar frases:

4. **Aprendo porque** creio que posso usar conhecimentos novos em algum momento de minha vida.
 18. **Minha preocupação principal** é com o amanhã.
 30. **Acredito que as minhas melhores atitudes** surgiram depois de muito planejamento.
 42. **Minha vida futura** é a colheita daquilo que eu planto hoje.
 68. **No futuro** quero poder me orgulhar do passado.

f) Audácia que se manifesta na expressão do que pensa e na resistência a convenções

A expressão de pensamentos e comportamentos em detrimento do costumeiro ou convencional participa da aprendizagem criativa de Marcos. O aluno resiste à omissão do pensamento e ao posicionamento passivo não se limitando ao que está evidente. Tem preferência por situações desafiadoras, vistas por ele como possibilidades para galgar novas fronteiras. O processo construtivo-interpretativo nos permitiu compreender que tais comportamentos e escolhas decorrem da audácia com a qual se posiciona diante do que lhe é proposto. Marcos nos relatou várias situações que expressam claramente a participação desse elemento em sua configuração. Atribuímos destaque a uma delas:

Na faculdade peguei uma disciplina chamada Teoria Contábil. Dentro do curso estamos acostumados a ver cálculos e técnicas, algo bem objetivo. A princípio, a disciplina foi vista com desgosto por grande parte dos alunos, pois exigia leitura, reflexão. A professora nos primeiros dias de aula disse que na disciplina íamos tentar refletir sobre contabilidade e as provas seriam orais [pausa] diferentemente de tudo que havíamos visto. Estávamos acostumados com provas objetivas. A prova oral acontecia em grupos, mas a professora fazia 5 perguntas a cada um e a última pergunta feita a mim foi ‘Quais os 10 órgãos que fazem parte do CPC (Comitê de Pronunciamentos Contábeis)’. Eu não havia decorado os 10 órgãos do Comitê de Ciências Contábeis. Comecei a citar uns 7 que havia lembrando porém eu pensei: Se professora está nos instigando a pensar, essa pergunta é muito pobre com relação ao ‘pensar a contabilidade’. Argumentei: ‘Professora, quero fazer uma crítica à sua pergunta. Eu penso que mais importante do que saber decorado os 10 órgãos é o porquê da existência desses órgãos e quais os ramos que se dividem, o porquê existem 3 grupos de órgãos.’ Daí a professora disse: ‘Então me diga quais as vertentes desses órgãos e dê um ou dois exemplos de cada’. Respondi: ‘Temos os órgãos da Academia, do governo e dos mercados capitais’. Dei alguns exemplos e a professora ficou impressionada! Me deu 10! Destaquei-me apesar de que alguns alunos

vieram reforçar os erros. Disse aos colegas que eu dei uma resposta muito mais interessante do que apenas decorar 10 nomes de órgãos. A professora considerou a resposta ótima! (**Depoimento gravado em áudio**)

Nessa situação, ainda identificamos outros elementos vinculados à audácia que favorecem a aprendizagem criativa de Marcos, como a autoconfiança. Segundo Mitjás Martínez (1997), a autoconfiança é um dos elementos psicológicos que parecem estar marcadamente associados ao comportamento criativo. Esse elemento permite que Marcos se desprenda das pressões emocionais inibidoras, animando seu otimismo diante das situações desafiadoras. A expressão autoconfiante se sobressaiu no exame do trabalho de conclusão de curso. O aluno demonstrou segurança ao expor suas ideias e defendeu seus posicionamentos com muita perspicácia.

g) Orientação para a fruição de novas ideias que reflete uma atração pela resolução de problemas e pela imaginação

Marcos revela fascínio pela elaboração de novas ideias, o que está muito relacionado a uma forte inclinação por resolver problemas de várias dimensões em sua experiência vivencial. O aluno assume uma postura ativa e reflexiva em procura de novas soluções. Os seguintes trechos contribuíram para esta construção:

Estava digitalizando algumas anotações de uma matéria no trabalho. Quando cheguei na 5ª página o scanner pifou e eu vi que deveria começar tudo de novo. Logo pensei em outra alternativa, não iria começar tudo de novo, pois havia o risco de dar problema de novo. Então eu utilizei a digitalização automática que escaneia uma página por vez, depois juntei todos os arquivos em um único no formato pdf. Achei que foi uma decisão inteligente. (**Caderno Reflexivo de Aprendizagem**)

Temores: Perder a minha capacidade de pensar em coisas novas ou formas de resolver as dificuldades da vida. Alegrias: Criar algo novo que possa contribuir à ciência. (**Técnica de Explorações Múltiplas**)

Para mim, o conhecimento representa um conjunto de insumos intelectuais que podem ser aplicados para a resolução de um problema prático. (**Entrevista aberta**)

É nesta perspectiva que Marcos atribui valor as tarefas que realiza, significando-as como uma missão desafiadora a ser cumprida. Relatou alguns momentos nos quais se viu confrontado a resolver problemas, elaborar novas ideias, experimentar, tentar e pesquisar soluções eficazes. A inclinação desse aluno para novas ideias relaciona-se com a sua atração pela imaginação. Marcos não se limita ao que a realidade oferece, ele explora seu mundo imaginário.

A imaginação está entre as características comuns às pessoas criativas, segundo Wechsler (1998a), e é um dos principais recursos propulsores da aprendizagem criativa de Marcos, pois permite que ele compreenda e transcenda o conteúdo apresentado. Para

ilustrar essa atração pela imaginação, selecionamos alguns trechos de instrumentos utilizados:

Nesta aula nós entregamos os exercícios relativos à aplicação do Sistema de Custeio ABC (Activity Based Cost). Foi muito interessante, pois pudemos analisar os vários dados contidos na planilha. Vi que um exercício simples, de caráter objetivo, também pode abrir margem para grandes discussões. Por exemplo, um custo elevado para os diretores de uma escola, pode ser objeto de auditoria visto que os diretores não realizam a atividade fim de uma escola. Achei esta aula muito boa, pois tivemos a oportunidade de nos imaginar efetivamente diante de uma auditoria. **(Caderno Reflexivo de Aprendizagem)**

Eu estava estudando [...] e não estava conseguindo entender o que era descentralização e desconcentração, um assunto de Direito Administrativo. Só consegui entender o conteúdo quando formei uma imagem na cabeça. Tentei montar um mapa, imaginei como se fosse um tabuleiro e tivesse uma bola no centro. Então você tem o processo de descentralização quando tira do centro. É como se você tivesse um núcleo e para descentralizar você tira um pedaço desse núcleo e faz outro em outro lugar do quadrado. E eu fui montando a imagem na cabeça. E o que seria a desconcentração? Ela poderia acontecer tanto nesse centro, como em outros núcleos que foram criados a partir da descentralização [...] Eu iria pegar cada um desses núcleos e os repartiria dentro deles mesmos [pausa] então deixaria de concentrar. Essa foi a melhor forma que consegui compreender [pausa] foi imaginar as formas na minha cabeça. **(Entrevista aberta)**

h) Autorresponsabilização e orientação ativa para o crescimento na interação com os outros que se expressa na sua capacidade de liderança

Marcos demonstra compromisso no desempenho acadêmico e profissional. Vê-se que é responsável, dentre outros fatores, pelas suas escolhas e atos, pela maneira como organiza o tempo, por suas relações sociais, como também pela maneira que percebe seu aprendizado. A autorresponsabilização por aprender ou não aprender permite que ele se posicione como protagonista em seus processos de aprendizagem. Os seguintes fragmentos contribuíram para esta análise:

Desde pequeno, sempre fui considerado um aluno muito inteligente. Na verdade, sinto que esse título de inteligente veio de meu esforço em estudar. O meu esforço vem de muito estudar, uma vez que eu conheço a minha dificuldade em aprender, entretanto, sempre busquei formas de melhorar o meu aprendizado em sala de aula. **(Redação “O estudo em minha vida”)**

Eu não sei se em outros países é diferente, mas a minha crítica é o fato de estarmos sempre sentado numa cadeira olhando alguém que está na sua frente jogando o conteúdo em cima de você. Isso é muito mecânico, acaba deixando a pessoa limitada na forma de aprender. **(Entrevista aberta)**

Além da autorresponsabilização, identificamos uma orientação para o crescimento nas relações interpessoais que o impulsiona a uma postura mais ativa no estabelecimento de vínculos, de respeito às singularidades e de percepção das qualidades e fraquezas do outro. Ao falar de seu pai, por exemplo, demonstra admiração por sua audácia, esforço nas diversas funções exercidas, lutas e conquistas na área profissional, mas revela descontentamento ao perceber que o pai não se dedicou à

família (separou-se de sua mãe e afastou-se da família). Dentre seus projetos pessoais, Marcos ressaltou nas entrevistas e na Técnica de Explorações Múltiplas, que quer ser bem-sucedido profissionalmente, estabelecer um lar, ser feliz e tentar fazer os outros felizes. Levantamos a hipótese de que as aspirações de Marcos podem também estar relacionadas a como percebe as qualidades e fraquezas de outras pessoas. A sua própria postura é instigada. Nessa projeção, Marcos se reconhece como aprendente quando percebe o outro.

Destacamos mais algumas de suas expressões que contribuíram para as nossas análises:

Acredito que as pessoas podem fazer diferença na vida das outras. Tento me aproximar dos outros e assim descobrir como eu posso ajudá-los. Primeiramente é sempre estar sorridente para as pessoas. Em seguida, eu tento conhecer os outros ao ponto de saber o que os agrada. E isso varia de cada pessoa. (**Entrevista 1**)

Gosto de apreciar as coisas simples da vida, os meus amigos e realizações pessoais e profissionais. [...] as pessoas se sentem muito acomodadas na sua ignorância, talvez isso seja parte da cultura de nosso país. [...] Me lembro daquela frase: “Quanto menos as pessoas souberem como as leis e as salsichas são feitas, melhores elas dormirão a noite”. Na verdade é uma frase bem engraçada. Porém eu penso que se todos buscassem um pouco mais de conhecimento, talvez essa frase nem deveria ser criada [pausa] o conhecimento das pessoas poderia evoluir a ponto de não termos mais de usar de artifícios ruins para se alcançar algo, por exemplo, fazer uma salsicha. (**Entrevista 2**)

Olhar ao redor, olhar as pessoas, olhar os sentimentos
Olhar de vários lugares, olhar como os outros
É necessário muito mais do que estar com os olhos físicos atentos (**Poema “Tipo de Olhar”, Apêndice I**)

Instrumento Completar frases:

1. **Eu gosto** de fazer outras pessoas sorrirem.
35. **Sempre que posso** digo às pessoas o quanto eu gosto delas.
37. **Sempre quis** entender as mulheres.
79. **Meus amigos** são uma parte de mim.
44. **Com frequência reflito** sobre como posso conquistar a simpatia dos outros.

O processo construtivo-interpretativo possibilitou-nos compreender que a autorresponsabilização vincula-se à orientação ativa para o crescimento na interação com os outros, o que repercute na capacidade de liderança de Marcos. Durante as entrevistas, forneceu-nos informações de que frequentemente é nomeado líder pelos grupos de trabalhos. Sobre o assunto, a percepção de um de seus professores e um trecho de sua redação podem se encarregar de ilustrar:

É uma pessoa com amplo relacionamento e que exerce uma espécie de liderança natural [...] constitui uma espécie de referência para vários outros alunos. (**Questionário ao docente**)

Entretanto, pude desenvolver diversas habilidades criativas e exercitar capacidades de liderança dentro da faculdade, de uma forma muito mais prática. Posso dizer que dentro da faculdade eu pude testar e colocar ideias em prática de modo a acrescentar algo a minha vida futura. (**Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”**)

i) Sensibilidade às experiências vivenciadas em diferentes cenários sociais

O clima de sala de aula e a forma como a atividade é proposta influenciam na maneira como Marcos subjetiva a aprendizagem. Este é um exemplo da intrínseca relação entre subjetividade individual e social. Em nossas observações informais e entrevistas, percebemos que o aluno manifesta interesse por tarefas que o façam pensar, que proponham desafios e instiguem a criatividade. Isso fica evidente em um de seus depoimentos referente às experiências vivenciadas no ensino médio:

No ensino médio eu tinha um professor de química que me instigava a pensar [pausa] a todos os alunos. Ele indicava alguns livros fora da área de química e dava alguns pontos extras aos alunos que debatiam com ele sobre o livro. Eu gostava desse professor porque ele permitia que pensássemos. Eu me identificava com ele. Ele queria ver a criatividade dos alunos. Lembro que em uma de suas questões de prova nos cobrou: 'Escreva o que você sabe sobre o segundo princípio de Finago'. Isso não tinha nada a ver com a matéria [pausa] eu vi essa pergunta e percebi que era óbvio que ninguém sabia, inclusive eu. Escrevi na prova: 'Nada'. Estava correto para o professor. De acordo com o professor os alunos que deixaram a resposta em branco não quiseram estabelecer um diálogo, uma comunicação. Achei interessante, pois incitou a criatividade dos alunos na resposta. (**Depoimento gravado em áudio**)

Em se tratando do espaço social, Mitjans Martínez (2004) contribuiu ao dizer que este não tem um valor objetivo, ou seja, as experiências de um indivíduo “terão um sentido subjetivo produzido através dos recursos e das configurações de sentido que se atualizam no sujeito no momento de sua ação”. Na ocasião das entrevistas, o aluno expressou satisfação, admiração e disposição para falar das experiências vivenciadas em diversos contextos, como o acadêmico e o profissional, o que nos trouxe indicadores de que dos processos de aprendizagem e criatividade de Marcos participam configurações e sentidos subjetivos oriundos desses diferentes espaços.

Para melhor esclarecimento, evidenciamos alguns fragmentos analisados:

Posso dizer que dentro da faculdade eu pude testar e colocar ideias em prática de modo a acrescentar algo a minha vida futura. (**Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”**)

Admiro a UnB por ser flexível na grade horária. Já fiz disciplinas na Administração, no departamento de música, uma disciplina chamada apreciação musical. Pretendo ainda pegar disciplinas na Educação Física. [...] Sobre a Universidade de Brasília, posso dizer que faço parte da amostra, mas gosto de analisar a amostra. (**Entrevista 1**)

Instrumento Completar frases:

8. **Na faculdade** tento absorver o máximo de conteúdos.

26. **A universidade** é um berço de ideias novas.

80. **Meus colegas da faculdade** são uma parte dos meus conhecimentos.

Na minha realização profissional, como conseqüências positivas destaco um sentimento de autovalorização, ajuda aos outros ao meu redor; conquista de maior segurança em mim mesmo, experiências para resolver desafios futuros. Já como conseqüências negativas destaco o egocentrismo, inveja e arrogância. Às vezes o sucesso profissional acaba por me fazer esquecer da devida honra que deve ser dada aos pais e família. Para solucionar estes problemas tento ser mais humilde. (**Entrevista 2**)

Meu trabalho proporciona um ambiente de transformação. [...] Lá eu tive oportunidade de criar uma planilha de alimentação que nos ajuda muito. (**Entrevista aberta**)

O ambiente não deve ser entendido como algo generalizado, com os mesmos efeitos sobre diferentes sujeitos. No caso de Marcos, percebemos que os ambientes, especialmente o acadêmico e o profissional, favorecem vivências emocionais as quais fortalecem recursos pessoais e estimulam sua ação criativa. Coincidimos com González Rey (1997a, p.42) quando afirma que “as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito nos espaços de suas relações sociais”.

Ainda nesse enfoque, obtivemos informações por parte dos professores de como Marcos se comporta no contexto de sala de aula. Dos consultados, identificamos uma percepção unânime relacionada à participação ativa de Marcos em sala, diferenciada da participação dos colegas por um caráter não convencional:

Embora seja o primeiro semestre que estamos trabalhando, parece-me um aluno acima da média, reflexivo, acompanhando as aulas com seu microcomputador e muito ‘ligado’. [...] Ele é criativo e questionador. [...] Participa construtivamente das aulas sem ser ‘saliente’. Mais do que o aluno ‘perguntão’, é o que faz perguntas e observações não-convencionais que chama a atenção do professor [...] é inteligente sem ser arrogante. (**Questionário ao docente**)

j) Curiosidade para encontrar e compreender o que está implícito

Marcos manifesta curiosidade para desvelar o que lhe é apresentado, saber o que está oculto, subentendido. Seleccionamos os seguintes trechos para exemplificação desta construção:

Ontem a noite faleceu a mãe de dois grandes amigos meus. Hoje foi o velório. Ela lutava contra o câncer há mais de 3 anos. Enquanto saía do sepultamento e ia pro trabalho comecei a refletir sobre essa doença. Sobre como essa doença não faz sentido! Pensei em uma bactéria. Uma bactéria é um ser vivo que invade um corpo humano e causa prejuízos para se desenvolver e reproduzir. Se o hospedeiro morre, o mínimo que uma bactéria faria seria procurar outro hospedeiro. Com o câncer é diferente. O câncer não é um ser vivo separado. Ele é parte da própria pessoa! E ele suga tudo que a pessoa tem de bom para crescer e tomar conta de todo o corpo. Mas ao fazer isso ele está se matando! Se a pessoa morrer, o câncer também morre! Não há como ele procurar um novo hospedeiro... Isso era algo que eu nunca tinha pensado antes. (**Caderno reflexivo de Aprendizagem**)

Tenho um olhar de curioso
Sedento por aprender mais
Tento, mesmo quando ocioso
Tirar proveito das novidades que a vida me traz (**Poema “Tipo de Olhar”, Apêndice I**)

Alguns dos indicadores indiretos desse elemento subjetivo de sua configuração criativa foram a postura questionadora e a vibração do olhar ao falar de suas inferências e descobertas. A constituição de sentido subjetivo sobre o aprendido excita seu desejo de conhecer o que está nas entrelinhas do conhecimento exposto. Por exemplo, num trabalho realizado na disciplina “Introdução à informática”, Marcos construiu um site contendo respostas para perguntas do tipo “O que é a Internet? como surgiu e por que se

popularizou?”, “Como funciona a WWW (World Wide Web)?”, “Como é construída uma homepage?”, “O que são Tags e como são formadas?”.

k) Uma aproximação da atividade inspirada no prazer

Foi possível perceber que o processo de aprender de Marcos encontra forte alento no prazer. Uma série de elementos identificados em diferentes instrumentos realizados com o aluno, e especialmente o olhar de entusiasmo ao relatar suas experiências, forneceram indicadores de que Marcos constitui sentidos subjetivos e significados nas atividades das quais participa. Tais atividades, de caráter acadêmico, pessoal ou profissional, são vivenciadas com muita curiosidade, envolvimento, satisfação, intenso fascínio, encanto e sedução.

O aluno se envolve nas atividades porque as percebe como sendo muito interessantes ou geradoras de prazer. Este prazer funciona como importante elemento da sua configuração criativa, assim como a motivação para aprender, a capacidade reflexiva e uma autoavaliação adequada, já citados. Isso ficou evidente em vários momentos da pesquisa, nos quais Marcos confidenciou ter prazer em realizar tarefas que permitem a ele galgar novos conhecimentos, construir interessantes questionamentos para discussão em sala de aula, transformar ideias e ser transformado.

Os seguintes trechos podem ilustrar esse elemento subjetivo:

É importante ter prazer naquilo que você faz. Tento obter o máximo de prazer nos momentos de aprendizagem. [...] Sou curioso para aprender e ao aprender algo eu sinto que estou realizado, satisfeito, o sentimento é de prazer variando com a dificuldade do assunto [...]. Posso dizer que minha aprendizagem no ensino superior foi e tem sido algo maravilhoso, superando minhas expectativas. **(Entrevista aberta)**

Projetos_ Ser bem sucedido profissionalmente: esse projeto não resume a atender requisitos da sociedade capitalista em que vivemos. Ser bem sucedido profissionalmente também está relacionado a exercer uma profissão que te traga prazer e realização pessoal. **(Técnica de Explorações Múltiplas)**

Sempre busquei formas de melhorar o meu aprendizado em sala de aula. Uma das formas que encontrei para isso foi, primeiramente, buscar ter prazer nos estudos. Seja em casa, seja numa sala de aula, acredito que é fundamental encontrar algo de bom nessas situações. Há várias formas de se conseguir isso, seja ligando aquilo que está sendo ensinado com uma situação cômica, seja por como poder utilizar esses conhecimentos na vida prática. **(Redação “O estudo em minha vida”)**

6.2.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Este tópico encarregou-se de trazer um quadro com as estratégias identificadas no caso do aluno Marcos e a respectiva comparação com base na classificação por nós assumida. Em seguida, uma breve análise das estratégias utilizadas pelo aluno e a explicação e exemplificação de cada uma delas.

Quadro 5: Estratégias de Marcos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração de planejamentos. 2. Deliberação de atenção e concentração na tarefa realizada. 3. Tentativa de reconhecer a relevância do objeto de estudo. 4. Aplicação do conhecimento em situações práticas do cotidiano. 5. Procura formas diferenciadas para a realização das tarefas e faz adaptações visando à ludicidade. 	<i>Estratégias de autorregulação</i>
<ol style="list-style-type: none"> 6. Práticas de leitura, escrita e imaginação. 7. Utilização do <i>brainstorming</i> (exploração de ideias). 8. Registro da explicação de cada etapa da tarefa. 9. Revisão do conteúdo aprendido e aprofundamento em algumas informações. 10. Definição das prioridades de estudo. 11. Conexões entre palavras e números (processos mnemônicos). 12. Explicação da compreensão pessoal do conteúdo a outras pessoas. 	<i>Estratégias cognitivas</i>
<ol style="list-style-type: none"> 13. Preocupação em manter o bem-estar físico e emocional antes, durante e depois de estudar. 	<i>Estratégias motivacionais</i>
<ol style="list-style-type: none"> 14. Gratificação pelo esforço destinado a atividades que não geram prazer. 	<i>Sem correspondência com a classificação assumida</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

Encontramos incidência, em maior escala, das estratégias do tipo autorreguladoras e cognitivas e, em menor amplitude, de estratégias que podem ser caracterizadas como motivacionais. O aluno não utiliza estratégias do tipo gestão de recursos e ainda foi possível encontrar uma estratégia que não tem correspondência com a classificação assumida. Esta estratégia, reconhecida por nós como “gratificação pelo esforço destinado a atividades que não geram prazer”, possui pontos de contato com a “prorrogação da gratificação em situações acadêmicas”, um componente do sistema regulatório identificado por Bembenuity e Karabenick (1999) também reconhecido como “adiamento de gratificação acadêmica”. Refere-se à conscientização do estudante pela escolha de uma gratificação.

A grande maioria das estratégias de Marcos é utilizada de modo consciente e intencional, no entanto algumas delas funcionam mesmo que o aluno não esteja totalmente consciente da utilização. Destas, exemplificamos a estratégia cognitiva que se refere a *conexões entre palavras e números (processos mnemônicos)*.

A seguir, analisaremos as estratégias utilizadas por Marcos conforme o quadro 5.

1. Elaboração de planejamentos

O planejamento é uma ferramenta de fundamental importância na organização da ação de Marcos e na realização de suas tarefas, sejam elas de caráter acadêmico, pessoal ou profissional. Na seguinte frase o aluno expressa:

30. **Acredito que as minhas melhores atitudes** surgiram depois de muito planejamento.

Em um de seus trabalhos, Marcos evidencia a organização de suas ações. O que indicou a utilização de um planejamento:

1º Passo - Delimitação da atividade a ser medida;
 2º Passo - Identificar os custos (despesas) envolvidos;
 3º Passo - Identificar as tarefas executadas na atividade;
 4º Passo - Caracterizar fisicamente as despesas de pessoal;
 5º Passo - Caracterizar fisicamente outras despesas;
 6º Passo - Atribuir as despesas com pessoal às tarefas;
 7º Passo - Atribuir as outras despesas às tarefas;
 8º Passo - Totalizar os custos das tarefas;
 9º Passo - Definir a unidade de mensuração e quantificação de tarefas;
 10º Passo - Calcular os custos unitários por tarefa. (**Análise do trabalho “Estudo de caso de custeio ABC num posto de saúde”**)

Os instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa contribuíram para a identificação de um conjunto de ações, metas e recursos participantes da elaboração dos planejamentos de Marcos para estudar e aprender. Abaixo estão sistematizados os principais aspectos relacionados a esses planejamentos:

- utiliza-se da agenda para registrar as atividades acadêmicas e o conteúdo a ser estudado;
- estabelece metas como: “estudar um assunto até aprendê-lo, não importa quanto tempo leve”;
- preocupa-se em ter uma visão geral do conteúdo. Frequentemente registra um breve comentário, às vezes um chamativo, antes de cada tópico a ser estudado com o objetivo de estabelecer um plano inicial de trabalho;
- realiza um desenho imaginário, como por exemplo, uma linha tracejada segmentando o conteúdo em várias etapas e para cada uma delas separa os materiais que vai utilizar e quais ações deverão ser feitas, o que permite também ter noção do tempo necessário para cada segmento e, concomitantemente, do tempo de realização do estudo de todo o conteúdo;
- traça um plano de objetivos específicos para cada conteúdo estudado;
- ativa informações relevantes do conhecimento prévio respondendo perguntas do tipo: “O que já aprendi sobre isto? Quais experiências já tive?”.

2. Deliberação de atenção e concentração na tarefa realizada

O comportamento de Marcos (em sala de aula e durante a realização dos instrumentos escritos) nos permitiram identificar que, ao estudar e aprender, o aluno se atenta para diversos aspectos: o conteúdo, seu próprio comportamento e as contribuições dos demais no contexto. Além da deliberação de atenção, utiliza-se da concentração para manter o foco na tarefa realizada.

Sistematizamos alguns exemplos de como Marcos se esforça para manter a concentração na tarefa realizada:

- a) Na sala de aula, orienta-se a refletir sobre as explicações do professor, assim como as intervenções dos colegas. Dialoga, solicita permissão para falar e intervém quando necessário. Não fica apático, estático e simplesmente passivo ao que lhe é apresentado. Mantém uma postura ativa buscando formas de aprimorar o aprendizado, identificando lacunas e novos conhecimentos para agir efetivamente.
- a) Antes de estudar, procura estar com todos os recursos materiais (como livros, computador, papel para anotações, caneta) que irá utilizar.
- b) Procura variar a sua rotina de estudo, alternando entre escrever, ler, refletir, resolver problemas. Além disso, preocupa-se em fazer intervalos para relaxar.
- c) Orienta sua atenção às informações mais importantes e, por vezes, prefere concentrar-se nas mais difíceis.
- d) Procura estudar em ambientes sem ruídos, mas, quando não pode evitá-los, tenta se adaptar.

3. Tentativa de reconhecer a relevância do objeto de estudo

A partir do material empírico, construímos indicadores referentes à preocupação de Marcos em identificar a relevância do objeto estudado. Para isso, o aluno frequentemente se faz perguntas como: “que tipo de atividade é esta?”, “esta atividade é interessante e útil? em quê?”, “por que vou fazer essa tarefa?”, “quais os meus motivos?”. As seguintes expressões também contribuíram para esta identificação:

Estudar com compreensão um material organizado e com sentido, com significado, é mais facilmente retido (**Entrevista 3**).

É um assunto relativamente novo, pelo menos no Brasil. O tema é finanças comportamentais. Eu quero testar o efeito chamariz nas decisões de investimento, quero analisar qual é o comportamento de investidores quando prestes a escolher entre duas empresas igualmente boas e depois quando há duas empresas igualmente boas e uma terceira ruim, mas do mesmo segmento de uma das anteriores. Como é uma área que está ganhando espaço no Brasil, pode-se dizer que é um trabalho relevante. (**Conversa informal**)

Instrumento Completar frases:

45. **Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque** não vejo utilidade futura no mesmo.

4. Aplicação do conhecimento em situações práticas do cotidiano

Marcos tem uma postura inquieta e por vezes, realiza articulações e aplicações do conteúdo em situações práticas do cotidiano. Nos diversos contextos e situações, o aluno faz conexões entre conteúdos estudados e as suas experiências. Por exemplo, para a elaboração de seu problema de pesquisa, com base na literatura científica sobre finanças comportamentais especulou articulações com situações práticas vivenciadas por investidores.

Selecionamos alguns trechos que também contribuíram para esta análise:

[...] quando estou aprendendo tento associar o conteúdo a alguma situação específica. Aprendo associando o que é aprendido em situações práticas. Além disso, gosto de ligar os conhecimentos passados com os atuais. [...] O conhecimento se torna mais sólido quando encadeado com outros anteriores, é como se estivesse sendo construída uma torre. [...] Busco um conhecimento anterior, prévio, para entender textos, tarefas, provas mais complicadas [pausa] busco por várias informações ao mesmo tempo e isso ajuda a estabelecer uma ligação entre as informações que são adquiridas. Utilizo-me de vários caminhos para chegar numa resposta. Crio analogias vinculando a informação nova com a já conhecida. Vejo isso como uma forma de colocar em prática os conhecimentos que estão sendo adquiridos. **(Entrevista 3)**

Seja em casa, seja numa sala de aula ou no trabalho, acredito que é fundamental encontrar algo de bom nessas situações. Há várias formas de se conseguir isso, seja ligando aquilo que está sendo ensinado com uma situação cômica, seja por como poder utilizar esses conhecimentos na vida prática **(Redação “O estudo em minha vida”)**.

Instrumento Completar frases

71. **Aprendo** na vida.

74. **Aprendo mais** quando vejo as coisas na prática.

75. **Aprender ganha sentido quando** se pode usar os conhecimentos na vida.

5. Procura formas diferenciadas para a realização das tarefas e faz adaptações visando à ludicidade

A partir da análise de seus trabalhos e de seus relatos, foi possível perceber que Marcos procura formas diferenciadas de realização de tarefas, empenhando-se para que a atividade tenha um caráter lúdico. Algo que nos chamou atenção foi a sua inclinação por jogos e entretenimentos (quebra-cabeças *Sudoku*, palavras cruzadas, caça-palavras). Em sua infância, realizou uma montagem com o jogo “LEGO”, guardada até hoje como um troféu.

Em uma das entrevistas e no caderno reflexivo de aprendizagem, Marcos revelou ter associado uma tarefa passada na lousa por um professor a um jogo de batalha naval. Algumas de suas atividades são associadas a missões a serem cumpridas. Outro exemplo da utilização desta estratégia foi em um de seus trabalhos para a disciplina “Leitura e produção de textos”. Para fazer a atividade, Marcos baseou-se na adaptação do conteúdo estudado ao jogo de palavras cruzadas (ANEXO L- Palavras Cruzadas). A

análise deste trabalho permitiu-nos identificar várias outras estratégias utilizadas pelo aluno como: seleção e organização das ideias principais, elaboração de perguntas e respostas, associação de ideias.

Tais exemplos contribuíram para a construção de indicadores que nos permitiram levantar a hipótese de que esse aluno realiza adaptações com o objetivo de conceder um caráter lúdico ao conteúdo estudado, o que favorece seus processos de aprendizagem. Os seguintes relatos também colaboraram para esta construção:

Estava com dúvida em relação a como resolver um exercício, pedi ajuda a alguém, esta pessoa me ensinou, mas eu não a realizei exatamente da mesma forma que ela [...]. Gosto de tarefas que desenvolvam a criatividade, tarefas que possamos pensar. Me interessa por tarefas que dão margem para debates e/ou que podem ser resolvidas de várias formas diferentes [...]. Dependendo da tarefa, pode haver uma certa margem para que a criatividade possa ser utilizada na resolução de um exercício. Eu mesmo costumo sempre buscar uma forma diferente de realizar as tarefas, por exemplo [pausa] se nos é pedido para tratar de um determinado assunto, eu posso, ao invés de simplesmente escrever um texto, criar um gráfico, um fluxograma, ou algo que possa ser mais didático ou interessante. **(Entrevista 3)**

A tarefa consistia em fazer um site. Meu site foi acessado pelo professor e alguns outros alunos, para ser avaliado. Recebi diversos elogios, inclusive pelo layout do site, pelos recursos de textos deslizantes, pela foto incluída e também pela música de fundo. Enfim, era para ser um trabalho simples, mas como eu estava motivado, resolvi utilizar de todos os recursos de linguagem da internet (html) aprendidos em sala para construir algo mais interessante. **(Entrevista aberta)**

6. Práticas de leitura, escrita e imaginação

As práticas de leitura, escrita e imaginação contribuem consideravelmente para o fluir das ideias e para as associações entre elas. Estão em favor da aprendizagem de Marcos ao possibilitarem a amplitude de suas percepções, permitindo transformações. No referente à leitura e à escrita, selecionamos os seguintes trechos:

Tenho gosto pela leitura. Eu acho que a vontade e habilidade de escrever é talvez uma consequência de outras coisas que faço. Se você lê, escreve bem. Eu gosto mais de ler do que escrever na verdade. [...] Talvez eu me expresse melhor escrevendo do que falando. [...] Eu estava lendo a interpretação de alguns autores, escritores [pausa] percebi que muita gente escreve sobre Platão. Fico me perguntando: 'Mas será que realmente ele quis dizer isso tudo?' Acho que a interpretação de Platão tem contrariado o que realmente o autor quis dizer. Eu me lembro de um cineasta que fez uma prova que tinha uma questão relacionada a uma cena de seu próprio filme. A questão pedia para marcar o que o diretor pensou ao fazer a cena. O cineasta marcou o item que correspondia ao que realmente havia pensado ao criar a cena. Final da história: errou a questão. **(Entrevista aberta)**

Antes de começar a elaborar o meu trabalho final de curso, li primeiramente um livro chamado 'Freakonomics', ele me despertou a atenção para pesquisas mais interessantes, que pudessem estudar a forma como as pessoas pensam e agem. Depois, li um livro específico da área na qual irei fazer meu trabalho, finanças comportamentais, o livro se chama 'Previsivelmente irracional'. Também tenho lido uma série de notícias e sites da internet dedicados ao tema, esporadicamente eu também leio algum artigo publicado sobre o tema. **(Conversa informal)**

Para ilustrar a utilização da imaginação, seguem os exemplos:

O professor colocou no quadro seis projetos de investimentos e os fluxos de caixa referente aos períodos [pausa]. Engraçado que esta planilha me lembrou um jogo de 'batalha naval'. Não que isso tenha algo a ver com a matéria, mas me veio esta semelhança na cabeça [...]. (Entrevista 3)

Instrumento Completar frases:

17. **Criar** é materializar um conjunto de ideias.

7. Utilização do *brainstorming* (exploração de ideias)

Em vários trechos de entrevistas, podemos perceber que Marcos recorre ao já construído para formular novos conhecimentos. Para isso, utiliza-se do “*brainstorming*” como uma estratégia que o permite pensar em vários assuntos de forma aleatória e, ao mesmo tempo, isolada, organizando as ideias semelhantes e formando linhas de atitudes de acordo com cada grupo de ideias. Recuperamos alguns trechos de seus relatos que nos expressam a utilização intencional dessa estratégia:

Uso o conhecimento prévio e tento concatená-lo com aquilo que será aprendido. [...] O *brainstorming* me ajuda muito nesse procedimento. A questão do *brainstorming* seria uma exploração de ideias. É como se você colocasse várias coisas à mesa [pausa] isso acontece na cabeça. É como se eu tivesse música, filmes, livros [...] pego um pedacinho de cada para formar algo novo. Não consigo pensar em criar algo do nada. Trabalho com o que tenho à disposição. Vou tentar explicar isso de forma mais ilustrativa: Pense num quebra-cabeça [pausa] você abre a caixa e derrama todas as peças no chão, em seguida você analisa as peças que são parecidas [pausa] sejam por serem das pontas, ou por terem cores iguais [pausa] e as agrupa. Por fim, você pega as peças semelhantes e tenta juntá-las pelo encaixe, até formar a imagem final. As peças isoladas são pedaços de ideias que eu penso quando eu estou diante de um problema. Tudo aquilo que vai surgindo na minha cabeça eu guardo numa espécie de piso. Em seguida eu vejo as ideias semelhantes e tento combiná-las de forma a criar uma solução para aquele problema, que seria a montagem final do quebra-cabeça. (Entrevista 3)

Não creio que exista uma forma eficaz de criar. É necessário exercitar o cérebro, através de leituras, raciocínio, filmes, música, pequenos desafios, e na hora em que for necessário criar de fato, alguma ideia surgirá. A mente só precisa estar bem alimentada para ser utilizada da melhor maneira. Pensei como se fosse uma terra que você vai arando, adubando e quando precisamos de um produto, surge algo. (Entrevista aberta)

8. Registro da explicação de cada etapa da tarefa

Em suas tarefas, especialmente as de resolução de problemas, Marcos utiliza uma estratégia que trata o conteúdo “passo a passo”, ou seja, o conteúdo é explicado por etapas. À medida que resolve o exercício, o aluno indica os passos que dá. Essa estratégia de elaborar e, ao mesmo tempo, explicar suas próprias ideias, permite extrapolar a resolução mecânica.

Vários relatos e trabalhos do aluno nos forneceram indicadores da utilização dessa estratégia de aprendizagem. Nas situações de estudo e em provas realizadas nas disciplinas cursadas, por exemplo, verificamos que o aluno desenvolve as equações matemáticas de uma forma gradual registrando descritivamente seu raciocínio ao realizar cada etapa da equação. Isso fica explícito nos seguintes relatos:

Algo que eu sempre discordei das formas de avaliação é que às vezes você tem um cálculo enorme e se o resultado não der certo, você recebe um X também enorme. Acho isso super injusto. Tem que se valorizar o processo. Na prova eu destrincho tudo [pausa] às vezes a questão é puramente de cálculo, mas eu tento descrever. Escrevo para deixar mais claro para mim e o professor. Ajuda-me a não me perder e também ajuda o professor em sua correção. Eu também acho que o resultado deve ser avaliado, devemos dizer o seu significado e isso é fantástico no meu curso! **(Entrevista 3)**

Eu estava pensando se de repente o professor passasse o assunto no quadro e ao invés de simplesmente o aluno copiar, desse tempo para o aluno escrever com suas próprias palavras o que entendeu, ou até mesmo elaborar um esquema. [...] Quanto aos cálculos, eu tento destrinchar a fórmula. Eu vou tirando cada pedacinho dela. É como se eu a trabalhasse. Como se eu tivesse minerando, esculpindo. A equação é como se fosse a rocha bruta, vou esculpindo para achar a resposta [pausa] que é a pedra preciosa. **(Entrevista aberta)**

9. Revisão do conteúdo aprendido e aprofundamento em algumas informações

Marcos revisa informações relevantes de conteúdos já aprendidos e tenta se aprofundar no estudo de algumas delas. Na atividade “Estudo de Caso de Custeio ABC num posto de saúde”, o aluno retomou conteúdos aprendidos em disciplinas realizadas em semestres anteriores (“Contabilidade de Custos”, “Controladoria”) e aprofundou o estudo do sistema de custeio ABC para a realização de uma atividade acadêmica.

10. Definição de prioridades de estudo

Em diversos momentos da pesquisa, identificamos a preocupação de Marcos em definir suas prioridades de estudo. Por exemplo, diante de várias informações o aluno concede preferência ao aprofundamento das mais instigantes. Esta estratégia participou da elaboração de seu problema de pesquisa para o trabalho final de curso. Marcos outorgou primazia à leitura de um livro que trouxesse informações de pesquisas com temáticas mais abrangentes e, em seguida, optou pela leitura de um livro com informações mais específicas sobre pesquisas realizadas na sua área.

Tal estratégia também foi explicitada em seus relatos:

Quando estou diante de uma situação muito difícil, primeiramente sinto raiva quando não consigo resolvê-la, por ser sistemático e perfeccionista. Logo depois penso: ‘agora o que vou fazer para contornar?’ Então defino as prioridades. **(Entrevista 3)**

11. Conexões entre palavras e números (processos mnemônicos)

Marcos associa palavras e/ou letras a números. O aluno recorre a mnemônicas quando não é possível estabelecer uma ligação lógica entre os elementos. Segundo Sternberg (2000), as mnemônicas ajudam a memorizar listas de palavras ou lista arbitrária de itens. Esta estratégia ficou bem evidente no seu caderno reflexivo de aprendizagem:

[...] minha chefe se queixou de ter dificuldades em achar um bilhete específico dentre um relatório com vários deles. Os localizadores dos bilhetes são formados por letras e

números. São 8 dígitos e no relatório eles aparecem por ordem alfabética. Ela estava tendo dificuldades pois só decorava os últimos dígitos e por isso perdia a ordem alfabética. Então eu contei a ela uma técnica que havia desenvolvido em minha cabeça para gravar um localizador e procurá-lo na lista. A técnica consiste em olhar o localizador e tentar formar alguma palavra ou sonorização com ele. Por exemplo: caso um localizador seja E1R37F, ao invés de eu gravar cada dígito em sequência, eu gravaria em minha cabeça algo como 'EIREAF' e assim a acharia com mais facilidade na lista. Achei esta ideia muito boa, mas não acho que minha chefe gostou muito, ou ela deve ter achado 'viajante demais'...

Não sei porque eu tenho a estranha mania de associar os dias da semana a números. Segunda, quarta e sexta são números ímpares. Terça e quinta são pares. Na verdade, dentro da minha cabeça os dias da semana têm a seguinte correspondência:

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
1	2	3	4	7	0	0,5
				Aqui pula		Aqui tenho a impressão de
				para o 7 propositalmente		um número quebrado

12. Explicação da compreensão pessoal do conteúdo a outras pessoas

Marcos percebe que a aprendizagem se efetiva no momento em que ele explica aos outros sua compreensão do conhecimento. Foi possível perceber que em diversas situações, nos contextos dentro ou fora da sala de aula (apresentações de seminários, discussões, exercícios passados pelos professores), o aluno se dispõe a dialogar com os professores e colegas tentando expor sua compreensão do conteúdo. Chegou a desenvolver uma atividade de monitoria para a disciplina "Contabilidade Geral 1", uma experiência que alimentou seu desejo de lecionar futuramente.

Tal estratégia também foi evidenciada em seus relatos:

Explico a outros as ideias do material a aprender. É uma boa forma de adquirir autoconfiança com relação ao conteúdo. [...] sempre gostei de conversar com os professores ao término das aulas ou através de e-mail, pergunto a eles opiniões sobre os mais variados assuntos. Desta forma, eles me levaram a pensar sobre assuntos da vida de uma maneira ampla e pude também ouvir diversas opiniões sobre um mesmo tópico. Isso contribuiu bastante para embasar os meus conhecimentos e preparar a minha cabeça para criar uma opinião própria. (**Entrevista 3**)

13. Preocupação em manter o bem-estar físico e emocional antes, durante e depois de estudar

Marcos preocupa-se em fazer atividades físicas com a finalidade de se sentir bem na realização de seus estudos, especialmente para os conteúdos que demandam um longo período de concentração. Costuma relaxar na transição de uma atividade a outra, escutando música ou alongando-se. As seguintes expressões participaram de nossas análises:

Quando estou prestes a fazer uma avaliação, tento relaxar para poder usar tudo aquilo que foi estudado anteriormente. (**Redação "O estudo em minha vida"**)

Aprendo quando estou alegre e disposto, tais estados me motivam e ajudam a estudar mais e melhor. (**Entrevista 3**)

Ouvir música é um relaxamento mental. [...] Antes de estudar faço um alongamento e tento relaxar. (**Entrevista aberta**)

14. Gratificação pelo esforço destinado a atividades que não geram prazer

Conforme proposto pela teoria do fluxo, elaborada por Csikszentmihalyi (1990), a motivação está relacionada à satisfação que uma atividade é capaz de oferecer ao seu executor devido ao prazer subjacente proporcionado pela atividade. Marcos sente prazer, uma vivência subjetiva ligada à sua satisfação e intensa motivação por estudar e aprender, mas reconhece que esse prazer não perpassa todas as situações de estudo e aprendizagem. Assim, quando a atividade não gera prazer, utiliza-se de uma gratificação por esforçar-se na realização desta. Ele tenta continuar a tarefa conscientizando-se de que fará alguma atividade prazerosa após o seu término ou de que se gratificará de alguma forma pela dedicação (como sair com os amigos para comer, assistir a filmes, jogar). Isto foi evidenciado em seus relatos e no seguinte trecho de uma das redações:

Assim sendo, o estudo conseguiu um lugar de destaque na minha vida. Entretanto, confesso que não é sempre que me sinto inteiramente motivado para estudar. Quando isso acontece, eu tento fazer alguma outra coisa mais prazerosa logo depois de estudar, como se fosse uma recompensa pelo esforço. (Redação “O estudo em minha vida”)

6.2.4 ARTICULAÇÕES: ELEMENTOS SUBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.

A articulação dos elementos da configuração criativa e das estratégias utilizadas por Marcos caracteriza-se essencialmente por uma dinâmica na qual os elementos subjetivos subsidiam a elaboração e efetivação de estratégias para aprender. Isso ocorre dentro das possibilidades e dos limites que seus recursos impõem. O aluno se apoia em seus elementos subjetivos, regulando, organizando e controlando, em alguma medida, as estratégias em favor dos seus processos de aprendizagem.

O alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes, a autodeterminação para alcançar as metas que se propõe, a autorresponsabilização e uma aproximação da atividade inspirada no prazer, por exemplo, são elementos que permitem a Marcos, *elaborar planejamentos, deliberar atenção e concentração na tarefa realizada, rever o conteúdo aprendido e aprofundar-se em algumas informações, além de gratificar-se pelo esforço destinado a atividades que não geram prazer*. A capacidade reflexiva sobre si mesmo, que repercute em uma autoavaliação adequada; a clara orientação para o futuro com mediações reflexivas e planejamento da ação; a audácia na expressão de pensamentos e resistência a convenções; a orientação para a fruição de novas idéias, que reflete uma atração pela resolução de problemas e pela imaginação, e a curiosidade para encontrar o que está implícito contribuem para as *práticas de leitura, escrita e imaginação e para a procura de formas diferenciadas na realização das tarefas*.

Além disso, em nossas análises, ficou evidente que elementos como o alto grau de motivação para aprender (núcleo de sua configuração criativa), a capacidade reflexiva sobre si mesmo e a capacidade para personalizar a informação recebida, com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, alentam os diversos tipos de estratégias utilizadas pelo aluno e sustentam ótimos níveis motivacionais para seu bom desempenho na aprendizagem.

6.3 CASO LUÍS

6.3.1 CARACTERIZAÇÃO

Luís nasceu em Brasília, onde passou a infância. Mudou-se para duas outras cidades, uma localizada no nordeste e a outra no centro-oeste. Desenvolveu seus estudos em escolas particulares e prestou vestibular para o curso de Direito numa universidade pública. Dedicou-se ao curso durante três anos. Passou num concurso público, retornando para a Capital e abandonando o curso de Direito. Prestou vestibular na Universidade de Brasília para o curso de Letras-Tradução (Francês) e, no momento que participou da pesquisa, estava com 25 anos de idade, no sétimo semestre do seu curso de graduação e trabalhando numa empresa pública com carga horária de 36 horas semanais. Entre seus projetos, estão realizar o curso de pós-graduação em didática das Línguas Clássicas, lecionar para a área e escrever livros.

A criatividade na aprendizagem de Luís se expressa por este aluno procurar seus próprios caminhos para aprender, questionar e problematizar informações; perceber contradições e lacunas do conhecimento; optar pela pesquisa de assuntos pouco investigados; realizar os trabalhos acadêmicos com originalidade; procurar novas informações em diversas fontes de pesquisa; resistir a convenções; buscar além do que é sugerido pelo professor e desenvolver atividades a que se propõe. Sua disposição e interesse pela pesquisa ficaram evidentes. Seus olhos se encheram de alegria e sua boca de sorrisos ao ser convidado para participar desta. Envolveu-se intensamente na situação comunicativa, o que favoreceu os seus processos reflexivos.

6.3.2 ELEMENTOS DA SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL

Neste sujeito, o alto grau de motivação para aprender e a necessidade de uma demanda contínua de novos saberes agrega-se à orientação intencional para a criação, à capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, à capacidade reflexiva sobre si, que reflete em uma autoavaliação positiva e aumenta a segurança, e à orientação para a relativização e

articulação do conhecimento com base nos seus interesses literários, filosóficos e artísticos. Possui flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento, independência e autonomia que se expressam na resistência a convenções e na busca por um caminho próprio em suas realizações, curiosidade para compreender pressupostos e implícitos numa abertura a novas experiências. Integram-se a este conjunto, a capacidade de envolvimento em tarefa, que exige dedicação intensa naquilo que está realizando e a capacidade de propor metas e projetos.

Precisaremos cada um desses elementos da subjetividade de Luís, os quais oferecem base para a compreensão da criatividade na sua aprendizagem.

a) Alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes

A aprendizagem de Luís é perpassada por um alto grau de motivação que fomenta uma necessidade de adquirir novos saberes associados ou não à sua área de formação. No decorrer dos três anos do curso de Direito, procurou conciliar os estudos da faculdade com a realização de estudos particulares nas áreas de línguas, filosofia, artes e literatura. Durante o curso de Tradução-Francês, Luís continua não se limitando ao conteúdo transmitido pelos professores. Identificamos que ele busca por fazer um estudo aprofundado do francês, além de aprender língua espanhola e italiana, e deleita-se na pesquisa das línguas clássicas.

O aluno participa de eventos que transcendem a experiência acadêmica, como congressos nas áreas de Literatura e História, festivais de cinema e música, seminários e intercâmbios com outras universidades do país. Comunica-se com um grupo de estudo de línguas pela internet e no período de férias da universidade leciona esperanto e português para estrangeiros, desenvolvendo seu próprio método de ensino. Costuma participar ativamente da “Semana da Francofonia” e de concursos da área de Etimologia, nos quais recebe prêmios de destaque entre os participantes. Todos são exemplos que nos forneceram indicadores da sua motivação para aprender e da necessidade de novos saberes.

De forma semelhante ao caso anterior, Luís realizou uma redação (“O estudo em minha vida”) além das solicitadas pela pesquisadora. Tanto nos relatos como nos instrumentos escritos, Luís manifesta forte emocionalidade positiva em relação à aprendizagem e à criatividade.

Selecionamos mais exemplos a partir de trechos dos instrumentos utilizados:

O estudo em minha vida tem duas faces, como tem o verbo ‘estudar’. Esse verbo pode ser usado como intransitivo: estudei por três horas, ou transitivo: estudei economia para

a prova. Este segundo tipo de estudo sem dúvida me chateia; aliás, acho que nem deveria se chamar 'estudo' como o outro, deveria haver outra palavra. [...] Pois bem, eu criei para mim uma acepção de estudo, mais parecida com o estudar intransitivo, que é a de que mais gosto e que pode não ser compreendida muito bem. Às vezes quando digo: vou estudar, me olham com aquela típica cara de piedade, mas na verdade estou apenas indo ler algo que me dá prazer, uma revista ou livro, que muitas vezes não tem relação alguma com a universidade ou o trabalho. Esse tipo de estudo pode ser visto como sem proveito, porém quando menos espero retiro algum benefício dele, além do benefício maior, o momento prazeroso que passei. (**Redação "O estudo em minha vida"**)

Gosto de estudar. Aprendo e estudo por curiosidade. O que me leva a estudar e aprender é a inclinação pessoal, a vontade de saber, o fato de eliminar dúvidas, a possibilidade de usar no futuro para escrever, conseguir criar algo, levar o conhecimento para um ponto mais adiante. [...] Uma espécie de energia obsessiva mental que me confere entusiasmo e compreensão rápida dos temas estudados, mas que por outro lado, me obriga a despender grandes esforços a fim de manter a disciplina e a efetividade dos resultados dos estudos [pausa] não sei, acho que não seleciono afetos ao decorrer do processo de aprender, mas me parece que há algo de agressivo na sede de saber, isso há. É notório também o mecanismo de sublimação. Há quem estude por desejo de ser reconhecido ou amado, há quem estude para punir a si mesmo. Não duvido que haja afetos envolvidos no processo de aprendizado. (**Entrevista 1**)

Instrumento Completar frases:

3. Gostaria de saber muito mais.

43. Farei o possível para conseguir aprender grego e latim.

70. O saber tem "sabor" quando gera mais saber.

74. Aprendo mais quando aprendo de novo.

77. O estudo diz tudo.

b) Orientação intencional para a criação

Em seu curso de graduação, Luís se diferencia dos alunos por expressar encantamento e domínio por latim e grego. Elaborou um plano de curso de Línguas Clássicas, realizou um levantamento de títulos (na área de latim) a serem adquiridos pela Biblioteca Central de Brasília, tem desenvolvido pesquisas e formulado um método para a leitura de qualquer texto em latim e grego. Frequentemente esse aluno pensa em como melhorar a sua forma de aprender. Movimenta-se na procura por métodos eficazes de ensinar e aprender e vem desenvolvendo o seu próprio método de ensino e aprendizagem.

Essas evidências nos permitiram dizer que a motivação assume um papel importante na configuração criativa de Luís e sua criatividade se expressa, justamente, "naquelas áreas em que se concentram suas principais tendências motivacionais, as quais se constituem como formações motivacionais, já que se integram, não um, mas um conjunto de necessidades e motivos do sujeito" (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, p.61).

Apontamos mais alguns exemplos os quais reforçam nossas análises:

Uma certa impulsividade e inquietude às vezes faz que meu conhecimento se espalhe por diversas áreas sem me aprofundar em nenhuma. Por outro lado, sinto alguns efeitos do tempo que me convergem para uma concentração maior em campos de interesse restritos, ao mesmo tempo em que me fazem pensar na aplicabilidade do conhecimento e de como ele pode se adequar à necessidade de 'se fazer algo na vida'. [...] Percebo que possuo algum grau de criatividade porque as coisas que leio, ouço e estudo têm me levado a querer criar minhas próprias realizações nesses campos. É um pensamento

independente, uma curiosidade variada e uma visão crítica. [...] Eu crio na aprendizagem quando enxergo algo novo no conhecimento e posso levar esse novo mais adiante. Esse conhecimento pode ser algo mais específico do que se imagina [pausa] talvez algo esquecido ou até algo que pode ser modificado. (**Entrevista 2**)

Instrumento Completar frases:

17. Criar é tentar.

25. Minha principal ambição não precisar de ambições.

37. Sempre quis ser super-herói.

70. O saber tem “sabor” quando gera mais saber.

Acabei por me aprofundar mais que os outros alunos nessas matérias (o que é natural, visto que são todas optativas e eles dão prioridade aos seus cursos). Por causa disso, pude identificar as falhas no ensino de clássicas em minha universidade. E comecei a imaginar como essas falhas poderiam ser consertadas. O que pode servir de inspiração para uma futura pesquisa em pós-graduação. (**Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”**)

Trechos, como os descritos, também nos conduziram à análise de que as escolhas e o olhar aguçado de Luís permite que ele perceba nuances de possibilidades de uma aprendizagem criativa. Essas nuances são lacunas no conhecimento. Assim, esse aluno orienta-se intencionalmente para questionar e transformar ideias, aprofundando-se nas entrelinhas do conhecimento, envolvendo-se no preenchimento de lacunas e na busca do novo e do desafiante.

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

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que Luís vê as informações em uma perspectiva nova e problematizadora. O aluno manifesta satisfação por realizar uma apropriação pessoal do conhecimento e recriar o estudado de forma crítica e reflexiva, sob um novo ângulo. Selecionamos um trecho dos trabalhos analisados o qual exemplifica sua capacidade de personalização da informação e elaboração altamente individualizada do conhecimento:

Sousândrade tem sido abordado de dois modos até hoje: com certo desdém ou com disfarçado louvor. A primeira abordagem se refere principalmente à crítica do século XIX, mas mesmo Afrânio Coutinho, mais recentemente, foi negligente em suas avaliações sobre a obra do poeta maranhense. [...] Sousândrade inegavelmente produziu uma obra de ‘beleza difícil’, mas este não é um fato a ser celebrado; é mesmo indiferente. O necessário é buscar esclarecer o máximo possível a sua obra e equipá-la com um aparato crítico para que seja devidamente apresentada às novas gerações. Por outro lado, apesar de encontrarmos entre seus escritos alguma irregularidade, graças ao seu caráter experimental, ele está longe de ser tão frequente quanto diziam Sílvio Romero e outros. [...] Em suma: a obra de Sousândrade deve ser equiparada à de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu e companhia, como uma a mais dentro de nosso cânone romântico. Sua obra deve, portanto, constar nos livros de história da literatura brasileira. (**Análise: “Peculiaridades da formação e das vivências de Joaquim de Sousa Andrade”, trabalho para disciplina de Literatura, 2º semestre**)

No trecho mencionado, percebemos que Luís se posiciona diante do que lhe é apresentado, e não simplesmente faz uma apropriação acrítica da informação. O envolvimento desse aluno é veiculado por processos reflexivos importantes na personalização de informações e produção singular do conhecimento. Esses processos aparecem em vários momentos da pesquisa como um diferencial:

Sobre esta questão talvez um professor de filosofia da linguagem possa explicar melhor. Eu tenho minhas reflexões, mas ainda não cheguei a um conhecimento sistematizado e nem a uma terminologia apropriada. [...] Reflito com a intenção de ter um aprendizado eficaz, de incorporar o que estudo, de torná-lo meu e empregá-lo depois. (**Entrevista aberta**)

Estive duas semanas pensando no tema desta redação. Sempre que, durante o dia, entre o trabalho e as aulas, tentei pensar sobre o assunto. (**Redação “O sentido da minha vida”**)

Instrumento Completar frases:

44. Com frequência reflito sobre o que leio.

57. Quando estou sozinho/a contemplo a paisagem.

60. Ao me deitar continuo pensando.

d) Capacidade reflexiva sobre si mesmo que reflete uma autoavaliação adequada e aumenta a segurança

Luís se constitui como sujeito pensante capaz de refletir sobre si mesmo e reconhecer suas qualidades. Ele avalia seus próprios conhecimentos e tenta medir seus limites e possibilidades ao traçar planos de ação. Aspectos como estes nos possibilitaram perceber que a reflexão sobre si e a autoavaliação adequada constituem importantes elementos para o aperfeiçoamento e melhor direcionamento na elaboração de planos. Durante a pesquisa, foi possível perceber, por exemplo, que Luís se orgulha por se destacar (entre alunos e professores) no domínio de conhecimentos do latim e grego e, por isso, procura traçar planos para o avanço de estudos da área. Este é um aspecto importante que se transporta para os seus processos de aprendizagem como uma conquista e que o fortalece como aprendente.

Selecionamos um de seus relatos que demonstra claramente a capacidade reflexiva sobre si mesmo e a força de sua individualidade:

Percebo que as aulas têm um ritmo lento e por isso tento me esforçar individualmente. Encontro-me numa sintonia diferente daquela da Universidade, em que os professores estão satisfeitos com o que sabem e os alunos, com o que não sabem. Estou numa condição um tanto marginalizada e discordante, ritmo próprio e destoante do currículo do curso. Percebo que preciso sistematizar o conhecimento e tenho dificuldade para lidar com a burocracia e a política universitária. (**Entrevista 3**)

Vinculada à força de sua individualidade e ao valor que atribui a si mesmo, encontra-se a segurança com que Luís defende suas ideias e constrói suas próprias regras para aprender e estudar. Selecionamos um trecho de uma das redações que

expressa essa segurança, elemento que exerce importante influência sobre a ação do aluno nos processos de aprender e criar:

[...] Tenho bastante dificuldade em lidar com a obrigação de estudar especificamente isso ou aquilo; pode ser algo que até me interessaria em outras condições, mas naquele contexto de dever, parece algo totalmente diferente do estudo que considero autêntico, o que é feito em liberdade, o que não faz parte do neg-ócio, ou seja, o que é ocioso. Pois ócio não é sinônimo de tédio nem de preguiça, falta de motivação; ócio é liberdade, é ser dono de seu tempo para fazer dele o que se quer. É claro que isso é um traço de indisciplina, se disciplina for uma marca externa com relação a uma regra prescrita, como por exemplo, o currículo de seu curso universitário. Ora, eu tenho uma disciplina interna, e quando estou num surto de entusiasmo, consigo estudar a mesma coisa a fundo e intensamente. (**Redação: “O estudo em minha vida”**)

e) Orientação para relativização e articulação do conhecimento com base nos seus interesses literários, filosóficos e artísticos

Os interesses literários, filosóficos e artísticos de Luís aparecem em seus relatos, em sua forma de ver, de pensar e de organizar as ideias na escrita. A subjetivação desses temas nos seus processos reflexivos nos serviu como indicador da motivação a eles vinculada.

O aluno nos revelou ter realizado a leitura de um livro de Filosofia com a finalidade de buscar subsídios às reflexões sobre si mesmo e sobre sua aprendizagem. Tem interesse por fazer os cursos de Filosofia e Artes Plásticas, pois, frequentemente, especula temáticas dessas áreas. Ele resenha os livros lidos ancorando suas próprias reflexões filosóficas e análises do campo das artes. Em seus relatos, opõe-se às verdades absolutas, cita pensamentos de filósofos, comenta autores da literatura e aponta aqueles não tão reconhecidos em trabalhos científicos. Isso demonstra que Luís relativiza o conhecimento e inclina-se a relacionar estudos de áreas diversas, o que também tem contribuído para sua aprendizagem criativa.

Destacamos um trecho de entrevista que exemplifica sua orientação para a relativização do conhecimento:

[...] quando uns chamam o IRA de nacionalistas, outros de terroristas. Quando os mesmos afegãos são chamados por uns de insurgentes, por outros de resistentes. Ainda, quando dizemos que tal objeto é um ponto, um círculo, um quadrado, sabendo que essas são formas geométricas ideais sem correspondentes perfeitos na realidade. Ainda mais, quando fazemos juízos de causa e efeito ou temporais [pausa] tudo isso é discutível, e um assunto bem complicado. Retomando e resumindo: essas denominações não correspondem à realidade. Já por haver mais de uma denominação para a mesma coisa, já por dividirmos o que é indivisível, como no caso das estações (o tempo real é contínuo) e das cores (o espectro da luz é contínuo), darmos coisas apenas supostas (causalidade, tempo) como certas etc. (**Entrevista aberta**)

f) Flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento

No caso analisado, identificamos a facilidade do aluno para redefinir estratégias de comportamento, reestruturar seu campo de ação e tomar decisões. Em seus relatos,

Luís cita características convencionais do curso de Direito que o incitaram na busca por outro curso. O aluno optou por uma nova alternativa sem hesitar, escolheu o curso de Letras. Nesse exemplo, sua atuação decidida na reestruturação do seu campo de ação nos permitiu dizer que Luís é capaz de buscar ou modificar alternativas, não se condicionando ao estabelecido.

Na ocasião da análise de seus trabalhos acadêmicos, verificamos escolhas de alternativas que superam a proposta inicial dos professores. O que também funcionou como indicador indireto de sua flexibilidade foi a escolha própria que ultrapassa as exigências sociais.

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

Dotado de motivação baseada em sólida independência e autonomia, Luís esforça-se volitivamente na definição e na realização de seus objetivos pessoais. Seus principais interesses estão focados nos estudos que propõe a si. Uma margem de inconformismo em relação a vários aspectos (tais como currículo, equipe docente e discente) do contexto universitário reforça sua tomada de consciência de que é responsável por sua aprendizagem. O aluno se permite avançar ao tentar mudar o convencional, ao emitir sugestões e ao se movimentar para transformações. Nos diversos instrumentos utilizados isto fica evidente. Selecionamos alguns trechos:

Os principais interesses, apesar de eu gostar do curso, continuam sendo os estudos que me proponho e faço, bem ou mal, por contra própria. O problema todo começa às vezes com a própria ementa das disciplinas. É apenas um semestre para cobrir muito conteúdo. Não é possível estudar a fundo e desenvolver um conhecimento próprio. Fica-se no estudo de alguns textos por amostragem e na resenha de opiniões críticas já existentes. Com a sucessão dos semestres, esse saldo negativo se acumula, de modo que ao final terei noções de várias coisas, domínio de nenhuma. [...] Falta aos professores um conhecimento satisfatório das obras basilares da literatura, por um lado, e também uma boa formação filosófica e humanista (principalmente em história), por outro. Eu participo dessa estrutura deficitária, mas pelo menos percebo o quanto ela é insuficiente. E assumo minha parcela de responsabilidade [...]. Quando fracasso academicamente, a culpa é minha mesmo. **(Entrevista 3)**

Não gosto da eterna tendência que a universidade tem de se burocratizar, se dogmatizar, se fechar para a verdadeira liberdade de expressão, em nome de posições políticas, ideologias e concepções intelectuais específicas. Isso acontece desde a idade média e da escolástica, e segue acontecendo. As consequências são as seguintes: 1) a burocracia afasta a universidade do caráter orgânico, vivo, dinâmico do pensamento e do saber reais, limita a possibilidade de criação dos sujeitos, exclui sujeitos que não se enquadram em sua estrutura, ao mesmo tempo em que favorece sujeitos com menos potencial, mas que sabem se submeter ao cerimonial acadêmico. 2) A dogmatização deturpa as teorias, que muitas vezes nascem justamente de um questionamento de teorias antigas, condiciona os alunos ao 'resenhismo' e à 'compilação', de modo que os acadêmicos se tornam meros reprodutores do pensamento alheio, e, por último, perverte a própria lógica da teoria [...]. 3) A burocracia e a dogmatização por fim fazem que a liberdade de expressão no meio acadêmico seja paradoxalmente incensada no discurso e reprimida na prática. [...] **(Técnica de Explorações Múltiplas)**

Mesmo ressaltando sua insatisfação com a universidade, revelou apreciar a flexibilidade da instituição em proporcionar uma grade “aberta” de disciplinas, o que permite a escolha de disciplinas optativas em diversos horários. Esses posicionamentos se transformaram em indicadores indiretos para o levantamento da hipótese de que Luís tem uma representação da aprendizagem como um processo que implica autonomia.

Evidenciamos outros trechos dos instrumentos utilizados:

É esforçado e estuda bem sozinho. Sabe procurar sozinho as fontes em latim e as leituras teóricas. [...] Em geral, os alunos não buscam textos e teóricos sozinhos. Em geral, realizam somente o que é pedido em sala. (**Questionário ao docente**)

Instrumento Completar frases

39. Minhas aspirações são independência.

67. Quando tenho dúvidas pesquiso.

72. Detesto obrigações sumárias.

h) Curiosidade para encontrar e compreender o que está implícito, o que se reflete na abertura a novas experiências

A curiosidade para encontrar o que está implícito e a exploração de novos horizontes são elementos subjetivos associados ao comportamento criativo de Luís. Esse aluno refuta velhas teorias e se abre a novas experiências. Em estreita relação com essa abertura, estão a aceitação dos riscos, a conscientização da possibilidade de erros, a perseverança para seguir tentando e a inclinação para a pesquisa.

O percurso do conhecimento pode ser cheio de barreiras e Luís manifesta, por exemplo, desconforto com a imposição de pensamentos por parte de professores e com a incompreensão de seus pais por seu investimento em conhecimento. A perseverança, o foco nos objetivos e a vontade de seguir adiante têm funcionado como importantes aspectos para que esse aluno continue buscando novos conhecimentos, experiências e comportamentos contrários aos usuais.

A sede por novas experiências se reflete no seu interesse pela pesquisa e permitiu que Luís fosse além de uma resenha solicitada como trabalho final para a disciplina “Tradução de Textos Literários”, desenvolvendo uma pesquisa de cunho próprio relacionada à tradução do francês para o português. Elegeu uma fundamentação teórica e realizou entrevistas com alunos que conheciam ou dominavam a língua francesa. Luís analisou os resultados, estabeleceu articulações entre a teoria, os resultados encontrados e suas análises pessoais. Em outra ocasião, o prazer e a satisfação de Luís se emergiram pela incumbência proposta por uma professora de realizar um trabalho extracurricular fundamentado na pesquisa de títulos em latim.

No instrumento de completar frases, a inclinação para a pesquisa também aparece:

Instrumento Completar frases:

24. Amo o desconhecido.

67. Quando tenho dúvidas pesquiso.

Podemos pensar na pesquisa como uma atividade que foi subjetivada por esse sujeito e integrada a um estado dinâmico de necessidade e expectativas para aprender e criar. Percebemos que a aprendizagem criativa de Luís funda-se na inclinação para descobrir o porquê das coisas, na disposição para a pesquisa e no ir e vir sobre os novos conhecimentos.

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

A aprendizagem faz sentido pelo que o aluno vivencia e não simplesmente pelo que alcança ao final (AMARAL, 2006). A constituição de sentido subjetivo da aprendizagem favorece o envolvimento intenso de Luís na realização da tarefa e permite que não fique apenas centrado no produto ou no resultado. Ao executar a atividade, o aluno não se conforma com o raso. Como ilustração, podemos citar os seguintes trechos de instrumentos utilizados:

Os trabalhos realizados pelo aluno são excelentes. É o meu melhor aluno nesta disciplina e nas que cursou comigo. [...] é esforçado e sempre vai além. Traz as tarefas prontas e procura se aprofundar nos autores que estudamos. [...] É participativo, responsável, capaz, interessado. Dá-se bem comigo e com os colegas, não é arrogante, embora saiba ser um excelente (e o melhor) aluno. (**Questionário ao docente**)

Percebo que muitos dos debates ficam no 'achismo'. Gosto de problematizar por meio de outras fontes. Na escrita, também debato ideias. [...] Me destaco em relação aos colegas pela busca, já na graduação, de um conhecimento satisfatório dos fatos. Não pretendo estar eternamente me preparando tendo em vista um mestrado ou um doutorado. Quero estar pronto já, agora, poder falar sobre algo com propriedade já agora. Como meu campo de interesses, estudos clássicos, é difícil e pouco estudado, acontece de eu saber coisas às vezes que os professores não sabem, ou creem que sabem. [...] Tenho a capacidade de mesmo 'largar atrás', alcançar ou superar pessoas melhor qualificadas. (**Entrevista 2**)

Instrumento Completar frases

46. Proponho-me a fazer o melhor.

j) Capacidade para se propor metas e projetos

A capacidade reflexiva sobre si mesmo resulta em uma autoavaliação adequada e possibilita que Luís proponha metas e projetos suficientemente elaborados e audaciosos. Na técnica de explorações múltiplas, o aluno sistematizou com muita definição e clareza os seus projetos, revelando o que tem feito em vista deles:

Meus projetos são: prosseguir com uma formação universitária de modo a poder me tornar professor deste nível. Em vista disso, tenho pesquisado oportunidades em

universidades diversas e feito contato com possíveis orientadores na minha área. Em segundo lugar, reunir e organizar material para a publicação de um livro. Mantenho contato com um amigo e possível editor. Espero ter tempo livre nas férias para me dedicar a isso. Por último, queria morar num lugar mais agradável. Penso em unir essa meta com a da pós-graduação, escolhendo uma universidade numa cidade de minha preferência.

Interessante é a importância que concede ao momento presente, valorado em função de seus propósitos futuros. Esta análise foi veiculada, dentre outros fatores, por sua disposição em construir um esboço de seu projeto de mestrado antes mesmo de terminar a graduação. Também emergiu em frases de seu completamento:

42. Minha vida futura já está sendo.

47. Dedico maior parte do tempo às necessidades diárias.

6.3.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Semelhante aos casos anteriores, esta seção está destinada a precisar as estratégias utilizadas pelo aluno Luís. Trazemos a comparação delas com base na classificação assumida, fazemos uma breve análise das estratégias utilizadas por ele e, em seguida, debruçamo-nos na precisão de cada uma delas.

Quadro 6: Estratégias de Luís	
1. Adequação de um plano de ação em função do campo de estudo. 2. Orientação da atenção a uma quantidade limitada e pertinente de informações. 3. Retoma a origem e os significados das palavras. 4. Alternância dos conteúdos de estudo. 5. Avaliação crítica de sua aprendizagem (uso da metacognição). 6. Tentativa de identificação e superação de aspectos deficitários do estudo e da aprendizagem.	<i>Estratégias de autorregulação</i>
7. Realização de uma leitura superficial para identificar que tipo de estrutura tem o texto. 8. Ativação de informações relevantes do conhecimento prévio. 9. Práticas de seleção, análise e revisão. 10. Exame das informações recebidas e procura por contradições e lacunas. 11. Reformulação de ideias e questionamentos. 12. Utilização de figuras de linguagem (metáfora, metonímia), metalinguagem, paráfrases e enumeração.	<i>Estratégias cognitivas</i>
13. Busca fazer adaptações na tarefa incluindo atividades motivadoras.	<i>Estratégias motivacionais</i>
14. Procura conhecer, testar e elaborar métodos de ensino e aprendizagem.	<i>Sem correspondência com a classificação assumida</i>

Fonte: elaborado pela autora, 2009.

Como os casos anteriores, ocorre a predominância de estratégias autorreguladoras e cognitivas, o que nos permite afirmar que o uso frequente de tais

estratégias está diretamente relacionado à participação ativa e reguladora desse aluno em seus processos de aprendizagem. Com menor incidência, identificamos estratégias caracterizadas como motivacionais e não foi encontrada nenhuma do tipo gestão de recursos. A sua procura por conhecer, testar e elaborar métodos de ensino e aprendizagem se caracterizou como uma estratégia sem correspondência com a classificação assumida.

O conjunto de estratégias deste caso resultou como uma particularidade, pois todas elas são utilizadas pelo aluno de modo consciente e intencional. Os diversos instrumentos contribuíram para a descrição explícita e explicativa das estratégias para aprender e estudar utilizadas por Luís.

1. Adequação de um plano de ação em função do campo de estudo

Luís adequa um plano de ação elaborado por ele, por “tentativa e erro”, em função do campo de estudo. Esse plano é constituído por várias estratégias que serão vistas com maior profundidade nos próximos tópicos. É o âmago de várias estratégias.

Segue uma sistematização com base nos relatos do aluno, na observação de seu comportamento e na análise dos documentos.

Plano de ação para o estudo de línguas:

- 1º Pesquisa bibliográfica da área e seleção do material (teses, dissertações, livros, artigos, dicionários) a ser estudado.
- 2º Análise da biografia, linha de estudos e objetivos dos autores/pesquisadores.
- 3º Esboço dos principais conteúdos. Visualização geral dos conteúdos a serem estudados.
- 4º Leitura e registro das principais palavras e de análises pessoais numa agenda. E elaboração de um índice como forma de identificação e organização.
- 5º Resgate do conhecimento prévio, conceitos e explicações diante de novas ideias.
- 6º Realização de exercícios propostos pelos autores/pesquisadores.
- 7º Aplicação do conhecimento na prática. Tentativa de adequar a língua estudada às situações do cotidiano.

Plano de ação para o estudo de teorias em geral (áreas de ciência política, filosofia, crítica literária):

- 1º Pesquisa bibliográfica da área e seleção do material (como teses, dissertações, livros, artigos, dicionários) a ser estudado.

2º Seleção e leitura do material que traga o assunto de forma superficial. Realização de uma leitura global, com a finalidade de se ter uma ideia geral do conteúdo, sem muitos detalhes.

3º Seleção e leitura do material que ofereça análises mais específicas sobre o assunto e autores/pesquisadores do mesmo. Exemplos: “Introdução ao pensamento de Bakhtin”, “Compreendendo a Leitura”.

4º Busca por obras originais.

2. Orientação da atenção a uma quantidade limitada e pertinente de informações

Luís preocupa-se em orientar sua atenção a uma quantidade limitada e pertinente de informações. Para isso, ele busca e seleciona as referências bibliográficas relacionadas ao assunto a ser estudado e estando com o material, faz a seleção dos tópicos principais. Ao ler as informações dos tópicos escolhidos, tenta identificar a frase que contém a ideia principal de cada parágrafo. Em seus relatos, essa estratégia fica bem evidente:

Busco selecionar para não estudar algo que esteja defasado, para não usar bibliografia superada e para ter certeza que é aquilo o que estou procurando. Procuo a eficiência para eliminar os esforços inúteis, aprender só o que realmente é importante. [...] Penso que nem tudo é relevante, nem tudo será lembrado, então seleciono. Pego a frase que define cada parágrafo, faço um pequeno resumo ‘mental’ de cada parágrafo. Pego a conclusão e/ou primeira frase e tento memorizar. Depois eu reelaboro do meu jeito, converso com pessoas sobre o assunto. Troco ideias com o grupo. [...] Trabalho a informação de um texto separando o cerne do que é dito em cada parágrafo. Destaco mentalmente as ideias principais de um texto. **(Entrevista 3)**

As nossas análises permitiram visualizar que essa estratégia contribui para a sua precisão na elaboração de sínteses e resumos. No transcorrer da pesquisa, percebemos que Luís tem facilidade para sintetizar suas ideias e as de outros autores, apontando as informações relevantes.

3. Retoma a origem e os significados das palavras

Por vários momentos, identificamos que Luís retoma origens e significados de palavras “núcleo” de uma frase ou de um tema para poder melhor compreendê-lo. Por exemplo, ao comentar sobre aprendizagem, o aluno resgatou a palavra “aprendeu” da seguinte forma:

Aprendeu vem de apreender, é a mesma etimologia. É o que você incorporou. **(Entrevista 3)**

Essa retomada da origem se reflete também em suas leituras. O aluno busca conhecer a corrente teórica a que determinado autor pertence:

Desse modo é importante não apenas entender o que fulano ou sicrano disse, mas também como chegou a tal tese ou a tal conclusão. É importante identificar seu método.

[...] Leio várias vezes para ter intimidade com o texto. A memorização vem com relações e modificações que utilizo, assim produzo algo novo. Nas artes plásticas tem algo interessante a ser analisado. Quando você vê um quadro consegue identificar o artista. Isso também acontece na leitura. Quando você faz a leitura de um livro, identifica de que corrente é o autor. Os quadros de um determinado artista possuem características comuns. No aprendizado isso também ocorre, por exemplo, quando pergunto: Em que corrente o autor está ligado? Dessa forma posso apreender melhor. **(Entrevista 3)**

4. Alternância dos conteúdos de estudo

A alternância dos conteúdos nas situações de estudo é realizada por Luís com dois objetivos principais: evitar cansaço e desmotivação e manter a atenção para melhor desempenho na atividade.

Esta estratégia é explicitada pelo aluno da seguinte forma:

Não preciso disciplinar-me ou esforçar-me para aprender ou estudar, preciso variar os assuntos para não me sentir entediado e desmotivado. Necessito sempre de algo novo, que deve ser procurado sempre mais longe. Para mim a mudança de tarefas é importante para manter a atenção. Li há muito tempo um estudo que dizia que recordamos melhor conteúdos vistos alternativamente em contraste, do que uma série de conteúdos semelhantes. Quintiliano, um educador de Roma, também defendia a variedade para se conservar a atenção, com argumentos parecidos, mesmo que sem dados empíricos. Cuido apenas para não mudar de tarefas de modo caótico. Um sopro aviva a chama, um vento forte demais apaga. **(Caderno Reflexivo de Aprendizagem)**

5. Avaliação crítica de sua aprendizagem (uso da metacognição)

Luís realiza uma avaliação crítica de seus processos de aprendizagem envolvendo fundamentalmente a reflexão, compreensão e conscientização sobre si, sobre as tarefas e sobre as estratégias utilizadas.

Pontuamos alguns exemplos de questionamentos realizados pelo aluno durante a execução de suas tarefas, os quais participam da efetivação desta estratégia. São perguntas referentes:

- A si mesmo: “Quais as minhas qualidades e fraquezas como aluno?” “Como tenho me comportado para aprender e estudar?”
- À tarefa: “O que esta atividade demanda?” “Quais as características desta tarefa?”
- Às estratégias utilizadas: “A utilização desta estratégia é importante?” “É uma estratégia eficaz?”

Ao falar de seus processos de aprendizagem, esta avaliação crítica está embutida:

[...] Sempre avalio o meu processo de estudo. Busco segurança, estar com o material certo. Dou uma lida nos tópicos para saber de que se trata. Não insisto numa só direção, tento procurar outra saída, outro texto. O bom senso servirá para saber como lidar com uma informação nova, como situá-la dentro do quadro de informações já existente, como decidir sobre sua pertinência. **(Entrevista 3)**

Há aprendizados mais meticolosos, paulatinos e árduos. Isso se dá com frequência na pesquisa e no vocabulário das línguas. Há outros que se dão de maneira mais veloz e impactante, que é o aprendizado de ideias, de conceitos, de poemas, de obras de arte.

Obviamente, no primeiro caso, o resultado e o efeito sentidos não são tão intensos; a excitação declina aos poucos após o começo e se estabiliza num ponto de 'rotina'. No segundo caso, há uma mudança quase instantânea da subjetividade, há o prazer de descobrir uma ideia instigante, há o conforto de repousar sobre um conceito esclarecedor, há o entusiasmo de conhecer um novo aspecto da realidade ou da mente humana. Contudo, a parte da mente ou o processo mental que nos abre para esta segunda forma de aprendizado, mais intensa, não é capaz de funcionar todo o tempo desse modo, mas apenas esporadicamente. [...] (**Entrevista aberta**)

6. Tentativa de identificação e de superação de aspectos deficitários do estudo e da aprendizagem

Essa estratégia tem estreita relação com a anterior. Ao refletir sobre seus processos de estudo e aprendizagem, Luís tenta identificar quais os aspectos deficitários (como distração, cansaço, falta de compreensão em algum tópico, uso indevido de alguma estratégia). O aluno nos descreveu aspectos deficitários de forma precisa e fluente demonstrando uma autopercepção refinada na compreensão de particularidades.

Além de identificar tais aspectos, Luís inclina-se a superá-los. Tenta, por exemplo, utilizar-se de novas estratégias. Em um de seus relatos isso fica bem evidente:

Seria um ideal parafrasear e organizar essas paráfrases em fichas para ocasiões futuras, mas me falta perseverança e tempo para isso. [...] Percebo que preciso sistematizar o conhecimento. Tenho tendência a 'pular etapas' na hora de explicar ao colega o material a aprender [pausa] mas eu procuro melhorar. Percebi que às vezes tinha dificuldade de dar forma ao pensamento. Procurei usar um pouco mais de lógica. Às vezes o próprio assunto não permite você tratá-lo de forma simplória. (**Entrevista aberta**)

Nessa ocasião, percebemos que a conscientização dos próprios limites e dos avanços é um momento importante para os processos subjetivos, pois quando não há compreensão dos problemas ou das dificuldades não há como modificá-los. Ao passo que, quando o sujeito se conscientiza de seus limites, pode superá-los.

7. Realização de uma leitura superficial para identificar que tipo de estrutura tem o texto

Luís realiza, inicialmente, uma leitura pouco profunda ou global que possibilita a percepção da estrutura textual a ser estudada. Essa estratégia permite que ele tenha consciência do texto antes mesmo de se aprofundar em seu estudo. Selecionamos um trecho que retrata essa estratégia utilizada pelo aluno:

A estrutura textual do material de estudo contribui muito para minha análise. A estrutura textual discursiva é para mim muito desagradável de se ler e, logo, de se entender, então passo imediatamente para os exemplos. A estrutura classificatória (classificação dentro de um conceito ou regra), por assim dizer, é bem mais fácil de ser entendida, mas, curiosamente, neste caso os exemplos me causam dificuldade. Já a estrutura lógica, quando expressa de maneira clara e consequente, é a mais agradável e a mais elegante. (**Caderno reflexivo de aprendizagem**)

8. Ativação de informações relevantes do conhecimento prévio

A ativação de informações relevantes do conhecimento prévio é uma estratégia utilizada por Luís, principalmente, antes de estudar um novo conteúdo. Essa estratégia concede subsídios às articulações entre informações já conhecidas e o novo conteúdo.

Na situação de estudo, ele se utiliza dos conhecimentos que já tem numa determinada área para compreender novos conhecimentos (dessa mesma área ou até de outros campos de estudos). Por exemplo, usa o conhecimento gramatical que tem do português e latim para aprender a gramática do grego. Para o estudo de humanas, em geral, utiliza-se dos conhecimentos que tem em história, objetivando saber se o que estuda é atual, anacrônico, pertinente ou impertinente. Utiliza-se dos conhecimentos artísticos para situar uma obra numa escala de valores, de acordo com sua relevância no contexto. Para a leitura de textos filosóficos, científicos e argumentativos, ativa as categorias da lógica para julgar a validade dos argumentos, as falácias e as contradições que possam existir.

9. Práticas de seleção, análise e revisão

As práticas de seleção, análise e revisão se tornam uma constante nas situações de estudo e aprendizagem de Luís. A seleção por ele realizada consiste, por exemplo, em escolher o material a ser estudado, destacar palavras e a ideia central de um parágrafo, reconhecer, dentre as próprias ideias aquelas em que valeria a pena investir e até mesmo escolher previamente palavras que possam aparecer num texto em outra língua que não o português. Essas seleções são geralmente realizadas com base num parâmetro ou critério, princípio que se toma como referência. Por exemplo, identificamos com clareza um critério estabelecido pelo aluno para a escolha de livros: objetividade. Ele escolhe ler livros nos quais o autor é objetivo nas construções, “vai direto ao ponto”. Em um de seus relatos, esse critério ficou evidente:

Sou muito exigente com a leitura. Tem gente que escreve de forma despreziosa, só para você ficar empacado numa linha. Revelam uma fala em cima de não ter o que falar. Eu geralmente seleciono autores [pausa] gosto de autores mais objetivos. A leitura do livro ‘Enigma Vazio’ contribuiu muito para essa minha opinião. O autor desse livro procura desmontar os silogismos e sofismas repetidos durante anos por artistas e críticos [...] (**Entrevista Aberta**)

Outra estratégia utilizada pelo aluno é a análise, que, geralmente, é acionada ao se deparar com situações extremamente difíceis. Da sua análise, participa o levantamento de soluções, a reflexão sobre cada item do conjunto de ideias e o estabelecimento de vínculos entre a informação nova e a já conhecida. Algo que contribui

para as análises de Luís são as leituras de análises críticas de autores pertencentes a campos diferentes de estudo.

Vale ressaltar a prática de revisão adotada por Luís: ele revisa as palavras, conceitos, ideias adquiridas em momentos remotos, permitindo memorizar informações e retomar ideias que foram esquecidas. Para exemplificar, em sua “agenda para estudo de vocabulário” em latim, identificamos um conjunto de palavras e, à frente de cada uma, encontra-se a tradução e uma frase que exemplifica como a palavra pode ser empregada. No trabalho, na faculdade, em casa ou, até mesmo, no percurso entre um local e outro, Luís revê as palavras, a tradução e a forma de emprego delas.

10. Exame das informações recebidas e procura por contradições e lacunas

Luís examina as informações recebidas com a intenção de procurar por ideias contraditórias e possíveis lacunas a serem preenchidas. Esta estratégia ficou bem evidente nos instrumentos utilizados:

[...] pude identificar as falhas no ensino de clássicas em minha universidade e comecei a imaginar como essas falhas poderiam ser consertadas. (**Redação “A minha aprendizagem no ensino superior”**)

[...] tenho me saído bem nos bate-bocas sobre temas polêmicos, em que me especializo em detectar e apontar contradições nos discursos alheios. (**Entrevista 3**)

Identifico lacunas nos livros que leio e também em métodos de ensino e aprendizagem propostos. [...] Destaco um trabalho em romantismo brasileiro em que fui contra a opinião de um crítico consagrado. [...] Não é tão fácil criticar, é mais fácil você fazer o seu trabalho autoral. (**Entrevista aberta**)

11. Reformulação de ideias e questionamentos

Luís procura redefinir ideias, problemas, questionamentos. Ele vê a ideia sob um novo ângulo. Por exemplo, na redação “O sentido da minha vida” o aluno não chega a uma conclusão satisfatória sobre o tema e no parágrafo final reformula o tema inicialmente proposto para “O sentido do que vivi”. Segue o trecho em que esta estratégia é utilizada:

Porém, me parece, nada disso fornece uma explicação satisfatória. Talvez seja preciso reorganizar-se, analisar com mais atenção o tema a partir da formulação inicial: ‘o sentido da minha vida’. De modo mais claro, diríamos: “o sentido do que vivi”, pois não posso possuir a vida como possuo uma roupa, um relógio etc. Eu a vivo. Tentar dizer seu sentido é investigar a possibilidade de, primeiro, definir e, em seguida, formular de outro modo o que vivi até agora e o que espero viver. Acho que a partir dessa ideia, a de um eventual sentido ou propósito que reúna num conjunto coerente a experiência do que se viveu e a expectativa do futuro, poderei refletir com mais vagar na próxima ocasião... (**Redação “O sentido da minha vida”**)

Em outra ocasião, o aluno denota utilizar essa estratégia diante de questionamentos caracterizados como difíceis. Sobre o assunto, revela:

Tento expor minha opinião [pausa] talvez pode ser uma questão mal formulada, não clara, procuro então formulá-la novamente. [...] Às vezes me aparecem com perguntas impossíveis de serem respondidas. Fico pensando se existe algum problema com a formulação da pergunta, se ela está bem ou mal formulada. (**Entrevista 3**)

12. Utilização de figuras de linguagem (metáfora, metonímia), metalinguagem, paráfrases e enumeração

Na redação “O sentido da minha vida” Luís demonstra utilizar metáfora – termos associados por semelhança -, metonímia - termos associados por contigüidade - e metalinguagem - linguagem usada para interpretar e explicar outra linguagem- na construção do conhecimento:

Optei então por uma investigação conceitual. Quando somos perguntados sobre o sentido de alguma coisa, recorremos a uma substituição do termo que a designa por um outro. Assim, se eu perguntar: ‘Que é um pão?’, vão me dizer: ‘É um alimento, feito de farinha, água e fermento, que é dividido em pedaços e assado num forno’. Substituímos a palavra ‘pão’ por essa definição. Operamos uma espécie de metáfora. Poderiam também responder: ‘Pão é aquilo que as pessoas geralmente comem no café da manhã. É o alimento mais comum nas mesas. É vendido nas padarias. Foi produzido pela primeira vez no Egito’. Esse tipo de resposta utiliza não a substituição, mas a contigüidade, isto é: as coisas às quais o pão vem geralmente relacionado. É uma espécie de metonímia. Digo isso porque o nosso pensamento recorre à similaridade e à contigüidade para significar as coisas. Similaridade e contigüidade são os dois eixos que caracterizam a linguagem; o primeiro, vertical e abstrato; o segundo, horizontal e concreto. O primeiro é a permanência, no tempo, de algo ausente; o segundo é a união, no espaço, de coisas diversas. (**Redação “O sentido da minha vida”**)

Além de reconhecer a função da metáfora e metonímia, o aluno as utiliza com o objetivo de aprender. Na redação “O sentido da minha vida”, utilizou-se delas para tentar compreender qual é o sentido da vida.

Em confluência com estas figuras, está a enumeração: apresentação sucessiva de vários elementos. Selecionamos alguns trechos de instrumentos nos quais Luís utiliza-se da enumeração para tentar exemplificar suas ideias:

Daí as imagens com que se tenta geralmente dizer o sentido da vida: jornada, aventura, caminho, estrada; sonho, ilusão, esperança, desejo; memória, imagem, saudade: estas são vias metafóricas. Mas se diz também: amor, sucesso, família, equilíbrio, paz, realização, arte. E aqui está a metonímia. (**Redação “O sentido da minha vida”**).

A rigor, o mundo é antes de tudo interdisciplinar, tudo está misturado do modo como se apresenta à percepção humana. Mas se quisermos explicar algum fenômeno ou classe de fenômenos precisaremos estabelecer um nível de explicação. Isso nas exatas está bastante claro: energia > partículas subatômicas > átomos > moléculas > corpo/massa/extensão > movimento. Genes > células > tecidos > órgãos. Mente > indivíduo > família > sociedade > civilização. A seleção de níveis de explicação e de aspectos fenomênicos delimitam as disciplinas. (**Caderno reflexivo de aprendizagem**)

Em seus processos de estudo e aprendizagem, também aparecem paráfrases. Luís reescreve as ideias centrais do autor com suas próprias palavras. Todas essas são estratégias que o aluno utiliza para melhor compreensão e explicação (a si mesmo e aos outros) do conteúdo estudado.

13. Busca fazer adaptações na tarefa incluindo atividades motivadoras

O entusiasmo de Luís não perpassa todas as tarefas acadêmicas por ele realizadas. Quando percebe que não terá prazer na realização de uma determinada tarefa (como resenha, a leitura de um livro com o objetivo de responder questões de uma prova) busca adaptá-las a uma proposta de atividades na qual se sente motivado. Por exemplo, um de seus professores propôs uma resenha como trabalho final para uma disciplina. Luís adaptou a tarefa entrevistando e analisando respostas concedidas por alunos universitários.

Esta estratégia também foi evidenciada em seus relatos:

Para aprender norteio-me pela motivação. Para me manter motivado mudo a proposta que realizo e também a proposta dos professores. **(Entrevista 2)**

14. Procura conhecer, testar e elaborar métodos de ensino e aprendizagem

Luís procura conhecer, testar e elaborar métodos de ensino e aprendizagem, o que favorece sua aprendizagem na medida em que também conhece, testa e elabora estratégias efetivas para ensinar e aprender.

A título de exemplificação, a estratégia que consiste no uso da metáfora e metonímia tem suas raízes num método de análise por meio do qual ele defende que nossa capacidade de refletir é fundamentada nessas duas figuras de linguagem. Em outra oportunidade, Luís comentou sobre o método Geométrico, que tem subsidiado suas estratégias de estudo no campo das exatas.

Revelou-nos, ainda, procurar ler livros que trazem informações sobre métodos eficazes de ensino e aprendizagem. Selecionamos alguns trechos que também contribuíram para a identificação desta estratégia:

Em geral, sigo métodos, livros, currículos paralelos ao oficial, ao determinado pelo professor. Teve um método de estudo bem interessante que Descartes utilizou na época que foi pegar os princípios fundamentais da geometria e tentar deduzir o resto. Sem consulta, tentou chegar aos resultados. Demorou seis meses fazendo isso e em seguida escreveu o livro 'Discurso sobre o método' que tem a frase 'penso, logo existo'. Daí Descartes estabeleceu o método geométrico. Só que em filosofia acho que não funciona tão bem quanto em matemática. No estudo das exatas procuro utilizar uma estratégia com base nesse método. Seria partir do axioma, dividir o problema em partes e ir ruminando as informações. [...] Enfim, quando há de fato um espaço para a escolha individual eu adoto um método para a pesquisa quantitativa, um para a qualitativa e outro para a especulação, conceituação, reflexão, etc.[...] **(Entrevista 3)**

Tive também que fazer uso de métodos de autoaprendizado, visto que a formação em estudos clássicos, que passou a ser minha prioridade, não existe formalmente na universidade em que estudo. **(Redação "A minha aprendizagem no ensino superior")**

O que realmente queria dizer não sei, porém sei que é um método comum voltar às raízes de um fenômeno – aqui, a vida – para encontrar sua razão de ser. **(Redação "O sentido da minha vida")**

6.3.4 ARTICULAÇÕES: ELEMENTOS SUBJETIVOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Identificamos uma forte confluência entre os elementos subjetivos e as estratégias de aprendizagem deste sujeito. Semelhante aos casos anteriores, os elementos subjetivos subsidiam a elaboração e efetivação de estratégias para aprender dentro das possibilidades, dos limites dos recursos dispostos e das circunstâncias. Entretanto, há uma particularidade do caso de Luís em relação aos anteriores: o aluno utiliza suas estratégias de forma expressivamente consciente e intencional.

Como exemplo das articulações encontradas, o alto grau de motivação para aprender, a orientação intencional para a criação, a capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, a orientação para a relativização e a articulação do conhecimento com base nos interesses literários, filosóficos e artísticos, a flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento, a independência e autonomia, a curiosidade para compreender o que não está explícito, o envolvimento com a tarefa, que favorece uma dedicação intensa naquilo que está realizando, são elementos que fomentam *sua reformulação de ideias e seus questionamentos, a busca por fazer adaptações na tarefa incluindo atividades motivadoras e a procura por conhecer, testar e elaborar métodos para aprender e ensinar.*

A estratégia de *alternância dos conteúdos de estudo* funda-se no seu alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade de uma demanda contínua de novos saberes; pela capacidade reflexiva sobre si mesmo, que reflete uma autoavaliação adequada e aumenta a segurança; pela orientação para a relativização do conhecimento com base nos interesses literários, filosóficos e artísticos; pela flexibilidade para redefinir estratégias de comportamento; pela independência e autonomia para resistir a convenções e pela curiosidade para entender o que está pressuposto, que se reflete na abertura a novas experiências e na capacidade para se propor metas e projetos.

Vale mencionar que elementos como o alto grau de motivação para aprender associado à capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, à independência e à autonomia, à orientação para a criação e à capacidade de envolvimento com a tarefa, revelaram-se como disparadores da maioria das estratégias utilizadas por Luís, além de sustentarem níveis motivacionais ótimos para seu bom desempenho na aprendizagem.

6.4 ANÁLISE INTEGRATIVA DOS CASOS

Nos casos estudados, constatamos que a maioria dos elementos subjetivos identificados é reconhecida na literatura científica da área (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995, 1997, 2002a, 2003, 2006, 2008b; AMARAL, 2006). Identificamos elementos subjetivos comuns, sinalizando a existência de algumas regularidades: o alto grau de motivação para aprender perpassado pela necessidade contínua de novos saberes, a capacidade para personalizar a informação recebida com base em reflexões e elaborações altamente individualizadas, flexibilidade para redefinir pontos de vista e estratégias de comportamento, autoavaliação positiva e segurança, curiosidade para encontrar e compreender o que está implícito, orientação intencional para a criação e audácia na expressão do pensamento e na resistência a convenções.

Apesar da identificação desses elementos subjetivos comuns, as configurações criativas se apresentaram de forma altamente singularizada. A forma de estruturação e o funcionamento dos elementos subjetivos tem seu caráter único em cada um dos sujeitos, o que conflui com as pesquisas de Mitjás Martínez (1997, 2002a, 2006), Guimarães (2004) e Amaral (2006). Em Paulo, por exemplo, aparecem cosmovisões que favorecem os processos de aprendizagem e reforçam a intencionalidade criativa, e uma abertura para a emergência de sentidos contrapostos que se integram favorecendo seus processos de aprendizagem. Em Marcos aparecem a autorresponsabilização e orientação ativa para o crescimento na interação com os outros que se expressa na sua capacidade de liderança e na sensibilidade às experiências vivenciadas em diferentes espaços sociais. E em Luís, a orientação para a relativização do conhecimento com base em interesses literários, filosóficos e artísticos.

É interessante visualizar que alguns dos elementos que contribuíram para explicar o caráter singular das configurações criativas também se diferenciam dos encontrados na literatura. Podemos citar a abertura à emergência de sentidos subjetivos contrapostos que se integram favorecendo os processos de aprendizagem, a sensibilidade às experiências vivenciadas em diferentes cenários sociais, a autorresponsabilização e a orientação ativa para o crescimento na interação com os outros, que se expressa na capacidade de liderança.

Ainda assim, é possível perceber que essa abertura para a emergência de sentidos contrapostos apresenta semelhanças com um estudo de Csikszentmihalyi (1996) quando o autor se refere a características contrapostas integradas numa tensão dialética, mesmo este sendo um estudo com outra perspectiva. Referente à sensibilidade, foi introduzida em trabalhos como os de Alencar (1995) e Mitjás Martínez (1997). Um

dos nossos alunos apresentou sensibilidade diante do vivenciado em diferentes contextos sociais, o que proporcionou maior aprofundamento no estudo desse elemento subjetivo com foco nas experiências em diferentes contextos. A autorresponsabilização e orientação ativa para o crescimento na interação com os outros também já foi sinalizada por Mitjáns Martínez (1997) e Amaral (2006), entretanto o nosso estudo aprofunda-se nesses elementos e evidencia a expressão deles na capacidade de liderança de um dos alunos estudados.

Vale reforçar que o desenvolvimento da criatividade dos alunos supõe incentivar a expressão criativa concreta e, paralelamente, estimular o desenvolvimento dos elementos subjetivos que contribuem para fazê-la possível (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002a). De acordo com essa asserção a nossa investigação coopera para os estudos da criatividade na aprendizagem ao destacar elementos subjetivos pouco ou não evidenciados que participam da expressão criativa.

O nosso estudo avança ao trazer estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos universitários criativos e revela que estes se utilizam predominantemente de estratégias caracterizadas como *autorreguladoras* e *cognitivas*, diferentemente do referido na literatura sobre os alunos universitários em geral na qual se coloca que os universitários utilizam predominantemente estratégias cognitivas e metacognitivas. Além disso, existem vários estudos constatadores de que os alunos universitários nem sempre são capazes de usar estratégias autorregulatórias direcionadas à gestão da aprendizagem (RIBEIRO; SILVA, 2007).

Dentre as estratégias autorreguladoras utilizadas pelos alunos criativos estudados, ressaltamos o uso da metacognição que os permite pensar sobre as cognições, o comportamento e a própria aprendizagem (WEIDENBACH, 1996). Essa estratégia pode estar contribuindo para a efetivação da aprendizagem autorregulada. Percebemos ainda a existência de estratégias cognitivas vinculadas ao domínio do campo de estudos do sujeito. Por exemplo, o aluno do curso de Letras faz uma leitura superficial para identificar que tipo de estrutura tem o texto a ser estudado, tenta perceber se a estrutura do texto é discursiva, classificatória ou lógica.

Os alunos criativos demonstraram-se motivados, independentes e participantes ativos da própria aprendizagem, coincidindo com Zimmerman, Bandura e Martínez-Pons (1992) que apontam tais elementos como característicos de aprendizes autorregulados. Também ancoramos os estudos de Bzuneck (2001) e Zimmerman (2000, 2001) para os quais os alunos autorregulados são dotados de motivação e se orientam para objetivos pessoais definidores de aprendizagem. Eles são a antítese do aluno apenas receptivo e

dependente. Portanto, os alunos criativos correspondem ao definido na literatura como aprendizes autorregulados, o que traz consequências à linha de estudos da criatividade na aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado refere-se à elaboração da hipótese de que o caráter único das configurações criativas pode estar diretamente ligado à singularidade de estratégias utilizadas por cada aluno. A título de exemplificação, Paulo apresenta cosmovisões e representa a aprendizagem como um processo que inclui os outros. Tais elementos subjetivos contribuem para sua *procura de informações em diversas fontes e diferentes opiniões*. Em Marcos, a aproximação da atividade inspirada no prazer contribui para a *procura por formas diferenciadas na realização das tarefas buscando trazer adaptações e ludicidade e para a gratificação destinada ao esforço em atividades que não geram prazer*. Em Luís, a orientação para a relativização do conhecimento com base nos seus interesses literários, filosóficos e artísticos favorece sua procura *pela origem das palavras, dos conceitos e das ideias formuladas e a busca por alternar os conteúdos de estudo*.

Quanto às estratégias caracterizadas como motivacionais, praticamente não apareceram nos sujeitos estudados. O que pode ser explicado pelo fato de que a intensa motivação para aprender garante níveis motivacionais ótimos à manutenção do clima emocional positivo e implica diferentes situações de estudo. De acordo com Pintrich e Schunk (2002), a motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a *performance* de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Em nossa pesquisa, percebemos que em função do alto nível de motivação, os alunos se engajam ativamente nas tarefas, envolvem-se em atividades desafiadoras, demonstram persistência frente às dificuldades, além de apresentarem entusiasmo, prazer e orgulho por aprenderem novos conhecimentos.

Relativo à gestão de recursos, não foram detectadas estratégias. A maioria dos alunos possui hábito de estudo individual, mas não gerem o tempo com horários fixos para as atividades de estudo e nem organizam o dia ou a semana de acordo com os conteúdos, ao contrário do que sugerem Filcher e Miller (2000). Geralmente, estão mais preocupados com o controle da compreensão, ou seja, se de fato estão ou não aprendendo. Os alunos revelam estudar em média de duas a três horas por dia fora do contexto de sala de aula, no entanto passam muitas horas estudando assuntos pelos quais estão interessados. Esse resultado tem coincidências com uma investigação realizada por Afonso Galvão e Virgínia Galvão (2008). Nesta, os estudantes universitários

revelaram não possuírem dias da semana fixos para que o estudo aconteça e dedicação de uma a três horas diárias ao estudo individual deliberado.

Vale precisar que, do conjunto dos oito alunos criativos por nós investigados, apenas dois deles procuram estabelecer horários fixos para o estudo individual em função do conteúdo das disciplinas cursadas. Esses dois alunos são estudantes não-trabalhadores. A maioria dos participantes da pesquisa é representada por estudantes trabalhadores, o que justifica o estudo dos conteúdos de forma distribuída e a utilização de momentos disponíveis. De acordo com Afonso Galvão e Virgínia Galvão (2008), isso pode ser uma vantagem, uma vez que, é mais benéfico para a aprendizagem que o estudo aconteça de forma distribuída que de forma concentrada.

Tangente à gestão de ajuda, não foi possível identificar momentos nos quais os estudantes optam por procurar ajuda na realização das tarefas acadêmicas. Isto pode ser explicado pelo alto grau de autonomia e independência desses alunos. Também recorremos ao trabalho de González-Pienda *et al.* (2002) para os quais a gestão de tempo e de ajuda não têm incidência direta sobre a aprendizagem.

Os alunos pesquisados não se utilizam de estratégias de gestão de entorno. Construímos a hipótese de que a autodeterminação e a capacidade de ajustamento desses alunos se refletem na adequação do contexto de estudo. Possuem facilidade de estudar em qualquer lugar, não se deixando influenciar por distrações como conversas paralelas, esta evidência também foi encontrada em pesquisas de Zimmerman; Martínez-Pons (1988) e Pintrich (1999). A adequação ao contexto coincide com um dos componentes da autorregulação da aprendizagem particularmente importante para a *performance* acadêmica, defendido no estudo de Pintrich e DeGroot (1990). Refere-se ao *controle e à gestão do esforço por parte do estudante nas atividades acadêmicas*. Os autores exemplificam que os estudantes conseguem ignorar ou bloquear distrações, como colegas barulhentos, mantendo o engajamento na tarefa e garantindo assim uma melhor *performance*.

Das estratégias de aprendizagem apresentadas neste estudo, quatro não correspondem à classificação assumida. Tal resultado pode trazer contribuições para o campo de estudos dos aspectos operacionais da aprendizagem. Uma delas seria a construção de uma classificação que pudesse também abranger essas estratégias. No caso de Paulo, encontramos duas delas: a *procura de informações em diversas fontes e em diferentes opiniões* e a *procura por colocar-se na posição do objeto de estudo*. É interessante que diferente de procurar a ajuda de outras pessoas (gestão de ajuda), o aluno se utiliza da procura por diferentes opiniões, objetivando dentre outros fatores,

confrontar suas próprias ideias. A busca por se colocar na posição do objeto de estudo pode se aproximar do fenômeno da alteridade, porém este não aparece na literatura como uma estratégia para aprender. As duas estratégias utilizadas por Paulo podem ser explicadas por sua flexibilidade para redefinir pontos de vista e a orientação para a relativização do conhecimento, além de uma representação da aprendizagem como um processo que inclui os outros.

Outra estratégia, encontrada no caso de Marcos, refere-se à *gratificação pelo esforço destinado a atividades que não geram prazer*. Conforme já mencionado, essa estratégia tem pontos de contato com um componente do sistema regulatório identificado por Bembenuitty e Karabenick (1999, 2004) e denominado *prorrogação da gratificação em situações acadêmicas ou adiamento de gratificação acadêmica*. Para esses autores, essa estratégia pode constituir igualmente em um aspecto da autorregulação da aprendizagem. Marcos utiliza essa estratégia como retribuição pelo esforço dedicado a uma atividade pela qual não sente prazer durante a realização, extrapolando a concepção tradicional que adota a prorrogação de gratificação como uma gratificação imediata a uma gratificação posterior aparentemente superior.

A *procura por conhecer, testar e elaborar métodos de ensino e aprendizagem* é outra estratégia sem correspondência com a classificação assumida. O aluno Luís utiliza essa estratégia numa intenção de elaborar suas próprias estratégias para aprender e ensinar. Essa estratégia tem pontos de contato com a habilidade autorreguladora definida por Galvão *et al.* (2008) como *testar técnicas de estudo* ou *testar um representação*. O aluno tende a conhecer e testar - por tentativa e erro - métodos de ensino e aprendizagem já reconhecidos na literatura. Nesse movimento, testa e elabora estratégias de aprendizagem efetivas.

Luís se sobressaiu dos demais alunos na conscientização e intencionalidade da utilização das estratégias. De forma autônoma, ele elabora, controla, detecta o valor e utilidade de cada uma quando estuda. Além da contribuição dos elementos subjetivos (como motivação, independência, autonomia e orientação intencional para a criação) e da metacognição, essa estratégia pode estar contribuindo de forma incisiva para sua conscientização e sua intencionalidade no uso de estratégias.

6.5 CONCLUSÕES GERAIS

Tomando como referência nossos fundamentos teóricos, os resultados da pesquisa e as articulações já evidenciadas no item anterior, podemos compartilhar as seguintes conclusões:

a) Constatamos que a criatividade na aprendizagem constitui uma expressão de complexas articulações entre recursos subjetivos e operacionais.

Um dos grandes desafios no estudo da criatividade e da aprendizagem é avançar na compreensão a partir do paradigma da complexidade. Ao trilharmos por esta perspectiva, constatamos que para o estudo desses processos temos que levar em conta uma série de aspectos inter-relacionados. Para a expressão da criatividade na aprendizagem é preciso não só um pensamento criativo, mas também a atuação de uma estrutura motivacional, de segurança, de flexibilidade, de autonomia e de outros elementos que não aparecem de forma isolada, e sim conformando unidades de significação e de sentido reguladoras de ordem subjetiva.

Neste sentido, uma das contribuições de nossa pesquisa para a linha de estudos da criatividade na aprendizagem é constatar empiricamente sua expressão em complexas articulações entre recursos subjetivos e operacionais. Esta afirmativa se coaduna com o que Mitjáns Martínez sugere a respeito da constituição da criatividade na aprendizagem. Dela participam “operações e estratégias que se caracterizam pela transformação personalizada dos conteúdos a serem aprendidos, processo no qual emergem sentidos subjetivos que de forma recursiva ‘alimentam’ o processo de aprender criativamente” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, p.90).

As pesquisas no campo da criatividade, geralmente, não reconhecem o sujeito que cria e aprende dentro do complexo sistema de recursos que regulam seu comportamento criativo. Ao passo que González Rey (1995) explica que o sujeito, ao receber informações é capaz de as individualizá-las para os propósitos de suas operações pessoais, segundo seus interesses e motivações, tornando-as informações personalizadas. Refletir, selecionar, relacionar, transformar e elaborar ideias são abstrações cognitivas, mas também processos subjetivos. Portanto, para um aluno envolver-se num tema e gerar ideias, ele requer a efetivação articulada entre esses diversos recursos, os quais repercutem no nível de desempenho da aprendizagem.

b) Os alunos criativos expressam uma aprendizagem autorregulada.

Vários aspectos contribuíram para constatarmos que a autorregulação é um mecanismo compartilhado pelos alunos criativos. Os casos estudados demonstraram que

os alunos criativos são motivados, independentes e participantes ativos de sua aprendizagem, utilizam-se da metacognição e de estratégias específicas e efetivas que conduzem a metas acadêmicas, o que corresponde ao dito por Zimmerman, Bandura e Martínez-Pons (1992) e González-Pienda *et. al* (2002) sobre alunos autorregulados.

Outro aspecto da autorregulação desses alunos se refere ao repertório extenso de estratégias caracterizadas como autorreguladoras e cognitivas. Esse resultado está de acordo com algumas conclusões de Boruchovitch (1994) para quem a aprendizagem autorregulada está associada, entre outros fatores, ao uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, que são características de um *self* desenvolvido. E também coaduna com conclusões de Pintrich e DeGroot (1990) no que se refere aos componentes da autorregulação da aprendizagem particularmente importantes para a *performance* acadêmica: planejamento, monitoramento, modificação da cognição, gestão do esforço nas atividades acadêmicas e estratégias cognitivas usadas pelos estudantes para aprender, lembrar e entender o conteúdo estudado. Hofer, Yu e Pintrich (1998), revelam que as estratégias cognitivas e metacognitivas de planificação, de monitoração e de regulação do estudo se revestem de grande importância para o desempenho de alunos universitários.

Nosso posicionamento apoia-se, com independência da visão fragmentada, no defendido por Zimmerman (1989) quando afirma que estudantes autorregulados utilizam estratégias específicas, variadas e efetivas que os levem a atingir os objetivos acadêmicos. Este pesquisador propõe que o processo de autorregulação está vinculado à motivação, sem a qual o processo autorregulatório não seria possível. Nos estudos de González Rey (2003a), a autorregulação aparece como um exercício constante da capacidade reflexiva do sujeito e se expressa a unidade do cognitivo e do afetivo.

Nesta ocasião, Mitjans Martínez esclarece que as operações cognitivas complexas da personalidade estão diretamente relacionadas ao nível de motivação em que elas se apoiam (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). A autora argumenta que os conteúdos e funções psicológicas não existem de forma fragmentada, mas formam complexas e dinâmicas configurações, nas quais os conteúdos e funções psicológicas de diferente natureza e nível de complexidade articulam-se e interpenetram-se (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007). Assim, a autorregulação pode estar intimamente atrelada aos recursos subjetivos e pode exercer influência na elaboração e consecução de estratégias para aprender.

c) Os elementos subjetivos funcionam como mecanismos reguladores das estratégias para aprender.

O primeiro item de nossas conclusões gerais reforçou a ideia de que a aprendizagem criativa é um processo complexo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997, 2002a, 2004, 2006) atrelado a uma série de elementos que não aparecem de forma isolada, mas se inter-relacionam de forma diversa num mesmo sujeito concreto. A nossa pesquisa constituiu-se no desafio de compreender a forma como esses elementos (subjetivos e operacionais) estão inter-relacionados, e o presente item reforça a resposta ao objetivo geral deste trabalho.

Em síntese, a investigação nos possibilitou compreender que o complexo sistema de elementos subjetivos funciona como mecanismo regulador das estratégias para aprender. Esta articulação tem pontos de contato com resultados de pesquisas desenvolvidas por Pintrich e Schunk (2002). Nas investigações desses pesquisadores, a motivação pode influenciar “o que”, “quando” e “como” se aprende e a confiança e segurança dos alunos ao realizarem a tarefa. Também aumenta a probabilidade de os alunos utilizarem estratégias mais efetivas e persistirem no uso dessas estratégias e no seu aperfeiçoamento.

No entanto, encontramos investigações que chegaram a evidências não coincidentes com a nossa. A pesquisa desenvolvida por Hofer, Yu e Pintrich (1998), por exemplo, revela que as estratégias motivacionais são fundamentais, uma vez que favorecem a utilização das estratégias cognitivas e autorregulatórias. Em nosso estudo, os elementos subjetivos se revelaram como evidência marcante para o favorecimento e consecução do conjunto de estratégias utilizadas pelos alunos.

O nosso resultado reforça as análises realizadas por González Rey (2006) quando expressa que a aprendizagem é um processo de criação na constituição subjetiva do sujeito que aprende. É um processo de constituição de sentido, pois, para o aluno envolver-se num tema e gerar ideias, precisa estar envolvido nesse processo e manter um nível de atenção, concentração e elaboração que requer da emoção (GONZÁLEZ REY, 2008).

Em nossa investigação, foi possível constatar que num caráter configuracional os recursos subjetivos nutrem os diferentes tipos de estratégias para aprender. Nos alunos criativos essas estratégias são muito efetivas. Cada uma delas representa a expressão de agrupamentos de processos também responsáveis pelo êxito dentro do processo integral de aprendizagem.

d) O caráter singular do conjunto de recursos subjetivos se reflete no conjunto de recursos operacionais.

Pesquisadores como Mitjans Martínez (1997, 2003, 2004, 2006, 2008a), Mourão (2004) e Amaral (2006) têm reforçado o caráter singular do conjunto de recursos subjetivos associados à ação criativa nos sujeitos concretos; e que a ação criativa está associada a configurações subjetivas específicas e não à personalidade como um todo. Em nossa pesquisa, esta consideração também é evidenciada. Além de fortalecê-la, a investigação permitiu dizer que essa singularidade também se reflete no conjunto de estratégias utilizadas pelos alunos. Isso significa reafirmar que os alunos não aprendem igualmente (GONZÁLEZ REY, 2006).

Existem vários recursos subjetivos singularizados e diferenciadas ações e estratégias utilizadas pelos alunos com o objetivo de aprender. Não negamos o aparecimento de elementos subjetivos e estratégias de aprendizagem comuns entre os alunos, no entanto estes não estão dispostos de forma isolada, existe uma configuração particular variando de um para outro. A inter-relação entre cada um dos elementos, de maneira dinâmica e personalizada em cada aluno, intervém na expressão criativa e na consecução de estratégias para aprender. Portanto, defendemos a ideia de que não há um padrão de configuração criativa, e nem mesmo operacional que possa ser reproduzido ou transferido a todos os alunos de forma universalizada.

Outro importante resultado da pesquisa é a comprovação de que não existe um padrão único de classificação que possa atender a demanda de estratégias utilizadas. A título de amostra, em nossa investigação não houve incidência de estratégias referidas à gestão de recursos e surgiram estratégias sem correspondência com a classificação assumida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São as dúvidas que nos fazem crescer, porque nos obrigam a olhar sem medo para as muitas respostas de uma mesma pergunta.
Paulo Coelho

Avançar na compreensão da aprendizagem criativa em sua complexidade constitutiva a partir das articulações entre os elementos intrínsecos a ela consiste um importante desafio que nos propomos começar a realizar. A pesquisa nos permitiu compreender como os recursos da subjetividade individual estão imbricados às estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários criativos. Os resultados obtidos apontaram que o complexo sistema de elementos subjetivos funciona como mecanismo regulador das estratégias para aprender.

Essa investigação se revelou um espaço privilegiado para todos os participantes. Correspondeu a momentos de diálogo caracterizados pela confiança e liberdade de expressão. Semelhante ao trabalho de Amaral (2006) com estudantes universitários criativos, o espaço comunicativo aberto gerou processos reflexivos e vivenciais estimuladores do desenvolvimento individual. Dessa forma, a participação em pesquisas desta natureza pode ser positiva para o desenvolvimento pessoal de todos os participantes, inclusive do pesquisador.

Trabalhar com a Epistemologia Qualitativa nos conscientizou da impossibilidade de existência de relações lineares entre fenômenos como a criatividade, aprendizagem e subjetividade. O processo construtivo-interpretativo nos permitiu substituir a resposta pela construção e a verificação pela elaboração. Não encontramos somente informações diretamente relacionadas ao problema, pois a investigação implicou a emergência do novo nas ideias da investigadora. Referente a isso, González Rey (1998) explica que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

De acordo com o objetivo geral, evidenciamos a criatividade na aprendizagem como uma expressão de complexas articulações entre recursos subjetivos e operacionais. O aprofundamento no estudo das articulações entre esses recursos que podem ser promovidos no contexto educacional nos permitiu constatar a importância dos elementos subjetivos na base dessa trama. A forma diferenciada do conjunto de recursos (subjetivos e operacionais) que aparece nos sujeitos concretos e a forte tendência dos alunos criativos expressarem uma aprendizagem autorregulada consistiram em outras importantes constatações.

Essas conclusões trazem implicações educacionais em relação à criatividade na aprendizagem, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de seus elementos constitutivos. Ela requer dos estudantes recursos subjetivos e operacionais favoráveis, e as instituições educativas podem passar a promovê-los intencionalmente. Assim, os resultados do presente estudo podem ser úteis para se levantar a necessidade de intervenções ao se promover, por exemplo, tarefas desafiadoras e ao conceder oportunidades de pensar e utilizar estratégias específicas. Constata-se a importância de o professor ter, entre os objetivos de suas aulas, o estímulo à reflexão sobre o aprender. É necessário propiciar um ensino que contemple o desenvolvimento desses recursos, bem como possibilitar a passagem gradual da regulação da aprendizagem realizada pelo professor ao controle pessoal exercido pelo aluno (HACKER, 1998).

Somos também levados a reconhecer a importância desta investigação ao preencher lacunas existentes na produção científica nacional sobre as estratégias de aprendizagem, quando precisamos repensar as classificações das estratégias e por termos encontrado estratégias que não correspondem à classificação assumida. Neste sentido, acreditamos que as quatro estratégias identificadas podem contribuir para a ampliação da classificação estabelecida e para a construção de novos instrumentos.

Para além das entrevistas e conversas informais, até o que conhecemos, o “diário reflexivo de aprendizagem” não fora utilizado em pesquisas desta linha de estudos. Esse diário possibilitou-nos ter um acesso mais aprofundado às percepções e às reflexões desenvolvidas pelos alunos estudados em outros momentos e espaços. Entretanto, no que diz respeito ao acompanhamento em profundidade de situações de aprendizagem, ficamos limitados, principalmente, pela incompatibilidade de horários dos professores e da pesquisadora para elaboração de atividades de aprendizagem específicas a serem utilizadas com fins da pesquisa.

A partir da pesquisa realizada apontamos alguns desdobramentos para trabalhos futuros:

- a) Uma questão a ser aprofundada seria compreender como a subjetividade social e os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem criativa articulam-se com aspectos operacionais do processo de aprender. Com certeza, essa também é uma importante direção de pesquisa que pode contribuir para o avanço na compreensão da aprendizagem criativa em sua complexidade constitutiva.
- b) Ampliar o presente estudo com alunos criativos de outros cursos e/ou com alunos que não sejam considerados, necessariamente, com alto nível de criatividade. Assim, poderia ser feita uma comparação entre os resultados encontrados.

- c) Compreender a articulação entre recursos subjetivos e outros recursos operacionais reconhecidos na literatura científica, tais como: processos de descoberta e solução criativa de problemas e os estilos cognitivos e de aprendizagem (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007) em alunos altamente criativos. Também podem resultar importantes para uma maior compreensão da criatividade no processo de aprendizagem.
- d) Aprofundar-se no estudo da especificidade de estratégias que caracterizam a aprendizagem de alunos muito criativos, haja vista a identificação inicial de estratégias não correspondentes com as classificações mais conhecidas. Essa direção de pesquisa pode ser favorecedora da elaboração de uma classificação no estudo de estratégias utilizadas por esses alunos.
- e) No que tange às estratégias, seria também importante um estudo mais aprofundado do processo complexo de formação e consecução destas, além de avaliação da apropriação e eficácia de cada uma ou do conjunto delas. Nessa investigação, seria interessante a análise de situações de aprendizagem em maior profundidade.
- f) Vimos que a autorregulação é um mecanismo compartilhado pelos alunos criativos. Assim, investigar com maior aprofundamento a relação entre aprendizagem criativa e aprendizagem autorregulada poderia permitir melhor esclarecimento sobre suas confluências e avançar nos mecanismos em favor da aprendizagem criativa.
- g) Investigar recursos operacionais e subjetivos em alunos muito criativos durante a realização do curso nos seus diferentes níveis (inicial, intermediário, final), identificando e caracterizando possíveis regularidades e mudanças.

No decorrer da investigação, percebemo-nos como autores envolvidos nela. A emoção do ato de pesquisar nos conduziu a descobertas nunca antes experimentadas, como provar da entrega à leitura e à escrita, abrir-se para novos questionamentos, dialogar e analisar o outro, estar diante de novas informações, adotar novas posturas, superar limitações. Constituiu-se num desafio difícil, mas prazeroso. Para tanto, estudos como este e outros ainda são necessários e podem contribuir para um processo reflexivo, de transformação e de abertura no desenvolvimento pessoal e profissional da autora.

*Quem quer progredir não pode repetir a história, tem que fazer uma nova.
Mahatma Ghandi*

REFERÊNCIAS

- ABULJÁNOVA, A. K. **El sujeto de la actividad psíquica**. Tradução de M. Merino. México: Roca, 1985.
- ALCARÁ, A. R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia de Universidade Estadual do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2007.
- ALENCAR, E.M.L.S. **Avaliação da criatividade do aluno por professores**. *Interamerican Journal of Psychology*. v.8, p.219-224, 1974.
- _____. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- _____. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- _____. **Criatividade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- _____. University students' evaluation of their own level of creativity and their teachers' and colleagues level of creativity. **Gifted Education International**,v.11, p.128-130, 1996.
- _____.O estímulo à criatividade no contexto universitário. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.1, n. 2-3, p.29-37, 1997.
- _____. O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. In: **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v.19, p.84-95, 2000.
- _____. Criatividade em cursos universitários: o papel do professor. **I Seminário interno sobre educação superior da Universidade Católica de Brasília**. Brasília: Universa, 2001.
- _____. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, p.63-69, 2002.
- _____. Creativity in university courses: perceptions of professors and students. **Gifted and talented International**, v.1, n.19, p.24-28, 2004.
- ALENCAR, E.M.L.S; FLEITH, D.S. **Criatividade**: Múltiplas perspectivas. Brasília: UnB, 2003a.
- _____. Contribuições Teóricas Recentes ao estudo da criatividade. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília: Universidade de Brasília, v.19 n. 1, p. 001-008, 2003b.
- _____. Creativity in university courses: Perceptions of professors and students. **Gifted and Talented International**, v.19, p.24-28, 2004.
- ALENCAR, E. M. L. S.; *et al.* Efeitos a curto e médio prazo de um programa de treinamento de criatividade em estudantes do ensino de segundo grau [Resumo]. In: Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), **Resumos de comunicações científicas, XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Ribeirão Preto: SBP, 1993.
- ALENCAR, E.M.L. S; FLEITH, D. S; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Obstacles to personal creativity between Brazilian and Mexican University Students: a Comparative Study. In: **Journal of Creative Behavior**, v.3, n.37, p.179 -192, 2003.
- AMABILE, T.M. **Creativity in Context**. Colorado: Westview Press, 1996.
- AMARAL, A L. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Brasília, 2006. 190f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, UnB.

AMPUDIA, L.G.; MANRIQUE O. O. Estrategias de aprendizaje y asertividad en alumnos de bachillerato escolar y quinto de secundaria. **Psicologia**, v.1-2, n. 5, p.167-180, 2001.

ANASTASI, E.; URBINA,S. **Testagem Psicológica**. 7. ed, Porto Alegre, RS: ArtMed, 2004.

ARAÚJO-SILVA, G.B. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos de letras**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Junho 2006.

AREIZA, R., HENAO, L. Metacognición y estrategias lectoras. **Revista de Ciencias Humanas**, n.19, 2000.

AUSUBEL, P.D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BADENIER, C. **Confiabilidad y validez del Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) en una muestra de estudiantes de la región metropolitana**. Tese (doutorado), Psicologia Educacional, Pontificia Universidade Católica do Chile, 2002.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New York: Printice Hall, 1986.

BARRETO, M. O; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 4, n. 24, p. 463-473, 2007.

BELTRÁN, J. Estrategias de aprendizaje. In: BELTRÁN, J.; GENOVARD, C. (Eds.), **Psicología de la instrucción I**. Variables y procesos básicos. Madrid: Síntesis, 1996.

_____. Estrategias de aprendizaje. In: SANTIUSTE, V.; BELTRÁN, J. (Eds.) **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Síntesis, p. 201-240, 1998.

BEMBENUTTY, H.; KARABENICK, S. A. Academic delay of gratification. **Learning and Individual Differences**, v.10, n.4, p. 329-346, 1999.

_____. Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, v.16, n. 1, p. 35-57, Mar. 2004.

BERTOLINI, E. A. S.; SILVA, M.A.de M. **Metacognição e motivação na aprendizagem: relações e implicações educacionais**. Revista Técnica IPEP, São Paulo, v. 5, n. 1/2, p. 51-62, jan./dez. 2005.

BERTOLOZZI, M.R. **Um estudo sobre memória e solução de problemas: enfoque das neurociências**.Dissertação (Mestrado em Engenharia de Construção Civil e Urbana)- Universidade de São Paulo, 2004.

BORUCHOVITCH, E. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n.110-111, p. 22-28, 1993.

_____. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.1, n.10, p.129-139, 1994.

_____. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre v.12, n. 2, p. 361-376, 1999.

BORUCHOVITCH, E. COSTA, E. R. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre: v.17, n.1, p. 15-24, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; CRUVINEL, M. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em estudo**. v. 9, n. 3, p. 369-378, 2004.

BOZHOVITCH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**. Trad.: C. T. Muñiz. La Habana: Pueblo y Educación, 1985.

BRICEÑO, E.D. La creatividad como um valor dentro del proceso educativo. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, p.43-51, 1998.

BROWN, A. L. Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, n.52, p.399-413, 1997.

BROWN, A. L.; DAY, J. D. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, n. 22, p.1-14, 1983.

BRUNER, J.S. **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

BZUNECK, J. A. Uma abordagem sociocognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. In: **Psico-USF**, Universidade de São Francisco, v.2, n.4, p. 51-66, 1999.

_____. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **A motivação do aluno**, Petrópolis: Vozes, p.116-133, 2001.

_____. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.) **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 217-238, 2005.

CABRERA, E. M.; *et al.* Los estudiantes universitarios con un estilo creativo: relación entre creatividad, motivación y estrategias de aprendizaje. **Creatividad y Sociedad**, n.2, p. 57-65, 2002.

CARDOSO, L. R. **Uso de Estratégias de Aprendizagem e suas Relações com Metas de Realização**: um Estudo no Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, 2002.

CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.8, p. 145-155, 2004.

CARDOSO, J. da S. **As estratégias de aprendizagem**: eficácia e autonomia na compreensão oral, 2005, 286f. Tese (doutorado em Letras), Universidade Federal Fluminense.

CASTANHO, M.E.L.M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I.P.; CASTANHO, M.E.L.M (Orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. São Paulo: Papyrus, p.75-89, 2000.

CERIONI, M.; VELES DE OLMOS, G. Las estrategias cognoscitivas de control y retención: intervenciones instructivas, In: **Contextos de educación: revista del Departamento de Ciências de la Educación**, Río Cuarto, Universidad Nacional, n.1, v.1, p.10-17, 1998.

CHAN, W.D; CHAN, L. Implicit Theories of Creativity: Teachers' Perceptions of Students Characteristics in Hong Kong. **Creativity Research Journal**. v.12, n.3, p.185-195, 1999.

CHEN, S. Y.; PAUL, R. J. Editorial: Individual differences in web-based instruction – an overview. **British Journal Educational Technology**, v. 34, n. 4, p.385-392, 2003.

CHEUNG, C. *et al.* Creativity of university students: What is the impact of field and year of study? In: **Journal of Creative Behavior**, v. 1, n. 37, p. 42-63, 2003.

CLARK, R.E. **A cognitive theory of instructional method**. Trabalho apresentado no American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, EUA, 1990.

CLEMENTE, A.; GARCÍA, R.; PÉREZ, E. A Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio através del "Psychological Literature" (1984-1992), **Revista de Historia de la Psicología**, v.13, p.1-17, 1992.

COHEN, A D. **Strategies in Learning and using a second language**. London and New York: Longman, 1998.

CONCEIÇÃO, K. da. **Um Protótipo para Resolução de Problemas de Máximos e Mínimos de Funções de Várias Variáveis**, (Mestrado em Engenharia). 2001. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis,

CORNO, L. Self-regulated learning: a volitional analysis. In: ZIMMERMANN, B.; SCHUNK, D. (Eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice**. New York: Springer, p.111-141, 1989.

CORNO, L.; MANDINACH, E. B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. **Educational Psychologist**, v.18, p. 88-108, 1983.

COSENZA, S. M. **Interação no processo de aprendizagem de língua estrangeira a distância: estilos e estratégias do aprendiz adulto**. 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

COSTA, E. R. **Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2000.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. **Fatores que influenciam no uso de estratégias de aprendizagem**. *Psico-USF*, v.1, n.5, p.11-24, 2000.

CRESPO, N. **Metacognición, metacomprensión y educación**, 2004. Disponível em: <<http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/05/articulo6.htm>> Acesso em: ago. 2008.

CROPLEY, A. J. Fostering Creativity in the classroom: General Principles. In: RUNCO, A. M. (Org). **The Creativity research handbook**. New York: Cambridge University Press, p. 325-339, 1997.

CRUZ, G. F. **A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz**, 2005, 160f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística), Universidade Federal da Bahia.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: The psychology of optimal experience**. New York, NY: Harper and Row Publishers, 1990.

_____. **Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention**, New York: Harper Publishers, 1996. Em espanhol: *Creatividad*, Paidós, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade de São Paulo, v.23, n.1-2, 1997.

CUNHA, Nara Batista da. **Experiências de Aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências de estudo fora da sala de aula de alunos de Letras/Inglês em uma instituição**

particular de ensino superior. 2005. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos), Universidade Federal de Minas Gerais.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**. v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DAVIS, C.; NUNES, César; NUNES, Mariana. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago, 2005.

DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 99, n. 11, p. 47-59, 1996.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.

EILAM, B.; AHARON, I. Students' planning in the process of self-regulated learning. **Contemporary Educational Psychology**, v.28, p. 304-334, 2003.

ERICSSON, A.; *et al.* The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological review**, v.3, n.100, p.363-406, 1993.

ESTEBAN, M. **Las estrategias de aprendizaje en el entorno de la Educación a Distancia. Consideraciones para la reflexión y el debate**. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje, 2004. Disponível em <<http://www.um.es/ead/red/7/estrategias.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2008.

FERNÁNDEZ E.H.; BARBACIL, A.M. **Niños y niñas protagonistas de sua aprendizagem**. Madrid: Grupo Anaya, 1994.

FERREIRA, L. de F. **Estratégias de aprendizagem do aluno de 5ª série na resolução de situação-problema**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

FILCHER, C.; MILLER, G. Learning strategies for distance education students. **Journal of Agricultural Education**, v. 41, n. 1, p. 60-68, 2000.

FONT, C.M. El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. In: C. M Font (Org.) **Estrategias de aprendizaje**. Madrid: Visor, p.15-62, 2000.

FLEITH, D.S. Teacher and students perceptions of creativity in the classroom environment. In: **Roper Review**, v.3, n.22, p.148-153, 2000.

_____. Criatividade: Novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, v.17, n.1, p. 55-61, 2001.

_____. Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. **Sobredotação**, v.3, n.1, p.27-39, 2002.

GALVÃO, A. C. T. *et al.* **Metacognição e autorregulação na graduação universitária: estratégias de estudo individual e ensino-aprendizagem em contexto de subexpertise**. Projeto de pesquisa aprovado pelo *CNPq* no Edital Universal 2008, Brasília, 2008.

GALVÃO, Virgínia da Fonseca; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Estudo Deliberado, Metacognição e Autorregulação de Estudantes do Curso de Letras-Inglês. Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste. Brasília: UnB/UCB, v. 1, p. 1-15, 2008.

GARCÍA MADRUGA, J. A. *et al.* **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**. Madrid: Siglo XXI, 1995.

GARDNER, H The Creator's Patterns. In: FELDMAN; CSIKSZENTMIHALYI; GARDNER (Eds.) **Changing The World: A framework for the Study of creativity**. Westport,CT: Praeger, p.69-84, 1994a.

_____. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

GOMBI, R. B. O. **Orientações motivacionais e emprego de estratégias de aprendizagem no estudo da disciplina Sociologia em cursos superiores**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

GOMES, M. A M.; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.3 , n.21, p.319-326, 2005.

GONZÁLEZ-PIENDA, J. A; *et al.* **Estrategias de Aprendizaje: Concepto, evaluación e intervención**. Madrid: Pirâmide, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidad, comunicación y desarrollo**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. **Problemas epistemológicos de la Psicología**. Habana: Editorial Academia, 1996.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997a.

_____. Epistemologia cualitativa y subjetividad sus implicaciones metodológicas. **Psicologia Revista**. Faculdade de Psicologia da PUC-SP, São Paulo: EDUC, n.5, p. 13-32, 1997b.

_____. Subjetividad Social y processo de construcción del conocimiento. **Educación**. La Habana, Cuba. n. 94,p.20-24, Mayo/ Agost, 1998.

_____.Psicologia e Educação: desafios e projeções. In: RAYS, O.A. **Trabalho pedagógico: Realidades e Perspectivas**. Porto Alegre: Sulina, p. 102-117, 1999a.

_____. La configuración subjetiva del distrés familiar. In: BUENDÍA, J. **Família y Psicología de la Salud**. Madrid: Ediciones Pirâmide, SA. p. 81-92, 1999b.

_____. **Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. México: International Thomson Editores, 2000.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade na educação. **Psicologia da Educação – Revista do Programa de estudos pós-graduados**. PUC-SP, n.13, p.9-15, 2001.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003a.

_____.El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje. In: ARANTES, E. F.; CHAVES, S. M. (Org.) **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003b.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A., **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, p. 1-27, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY (Org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, p.27-52, 2005b.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade**. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no Nível Superior (No Prelo)**, 2008.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.M. **La personalidad, su educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

GRAESSER, A.C.; MCNAMARA, D.S.; LOUWERSE, M.M. What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In: SWEET, A.P.; SNOW, C.E. (Org.) **Rethinking reading comprehension**. New York: Guilford Publications, p. 82- 98, 2003.

GUIMARÃES, P. P. **Estudos de casos de estudantes universitários criativos**. Relatório de pesquisa. Programa de Iniciação Científica. Universidade de Brasília, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação das orientações motivacionais intrínseca e extrínseca de alunos de licenciatura**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, p. 11-19, 2002.

HACKER, D. J. Self-Regulated Comprehension During Normal Reading. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A.C. (Orgs.), **Metacognition in educational theory and practice**. London: Associates Publishers (LEA), p. 165-191, 1998.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on students: A meta analysis. **Review of Educational Research**, n.66, p. 99-136, 1996.

HOFER, B.; YU, S.; PINTRICH, P. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (Orgs.), **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, p. 57-85, 1998.

HOLMAN, D., EPITROPAKI, O.; FERNIE, S. Understanding learning strategies in the workplace: A factor analytic investigation. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v.74, p.675-68, 2001.

JUSTICIA, F.; CANO, F. Los procesos y las estrategias de aprendizaje. In: GONZÁLEZ, J. A. (Ed.) **Psicología de la Instrucción**. Barcelona: EUB. p.111-138, 1996.

KEMBER, D.; GOW, L. A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. **Instructional Science**, n.18, p. 263-288, 1989.

KOSCIANSKI, A.; SOARES, M. **Qualidade de software: aprenda as metodologias e técnicas mais modernas para o desenvolvimento de software**. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

LIAMAR, M. P. **As Estratégias de Aprendizagem e Compreensão em leitura por Universitários**, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade São Francisco, USF.

LOMBARDI, T. P. **Estratégias de aprendizagem para alunos problemáticos**. Tradução de Amélia Marques, 2006. Disponível em: <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/aprendizagem.htm>>. Acesso em: 01 dez 2008.

LOPES, G. R. **Crenças em estratégias de aprendizagem de línguas (inglês) de alunos de cursos de letras**. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) Instituto de Letras, Departamento de línguas estrangeiras e tradução, Universidade de Brasília.

LUDKE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHADO, O. A. **Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

MACKINNON, D. W. The personality correlates of creativity. A study of American architects. In: VERNON, P. E. (Org.), **Creativity**. Harmondsworth, England: Penguin, p. 289-311, 1970.

MARTINS, J.G. **Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada a Ambiente Virtual de Aprendizagem**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MARTON, F., SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning, outcomes and processes. **British Journal of Educational Psychology**, n. 46, p.4-11, 1976.

MATEOS, M. **Metacognición y educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ MARQUÉS, J. **Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid: Síntesis. 1993.

MCCORMICK, C. B.; MILLER, G.; PRESSLEY, M. **Cognitive Strategy research: from basic research to educational applications**, Berlin, itd: Springer Verlag, 1989.

MCNAMARA, D. S. Sert: self-explanation reading training. **Discourse Processes**, v. 38, n. 1, p. 1-30, 2004a.

_____. Learning from text: effects of text structure and reader strategies. **Revista Signos**, v.37, n.55, p.19-30, 2004b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y crear. Um enfoque personológico para su estudio y comprensión. In: MORÉJON, J.B.; *et al.* **Pensar y crear. Educar para el cambio**. La Habana: Editorial Academia, p.81-127, 1995.

_____. **Criatividade, Personalidade e Educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Pensar, crear y transformar: desafios para la educación. **Anais I Simpósio Multidisciplinar Pensar, Criar e Transformar**. Brasil: Universidade de São Marcos, p. 15-26, 2000.

_____. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. (Org) **Psicología Escolar e Educacional: Saúde e Qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Átomo, v.1, p. 87-112, 2001.

_____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas críticas da Faculdade de Educação**, Universidade de Brasília, v. 8, n.15, p.189-206, 2002a.

_____. Creatividad y salud en los individuos y en las organizaciones. **Creatividad y Sociedad**, Barcelona, v. 1, n.1, p. 25-32, 2002b.

_____. La investigación sobre personalidad y creatividad en Cuba. **Revista de Psicología**, Lima, Peru, v.6, n.2, p. 171-178, 2003.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L.M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.) **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, p. 77-98, 2004.

_____. A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 69-94, 2006.

_____. **Criatividade no processo de aprendizagem em estudantes de Ensino Superior**: um estudo da articulação dos aspectos subjetivos e operacionais. 2007, 38 f. Projeto de pesquisa aprovado pelo *CNPq* para bolsa de produtividade em pesquisa, Universidade de Brasília.

_____. Subjetividad, complejidad y educación. **Psicología para América Latina**. Revista Electrônica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, v. 13, p. 5, 2008a.

_____. El dialéctico perfil de las personas creativas. In: FERREIRO, R. *et al* (Org). **La creatividad**: un bien cultural de la humanidad. México: Trillas, p. 55-68, 2008b.

MONEREO, C. *et al*. **Estrategias de enseñanza y aprendizaje**. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, Graó, 1994.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. **Las estrategias de aprendizaje**: Como incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé, 1997.

MORENO DE MUSSINI, E.P.S. **Conhecimento metacognitivo das estratégias de aprendizagem do espanhol como segunda língua**. 2002, 160f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

MOURÃO, R.F. **Criatividade do professor- sentido e ação**: um estudo da relação entre o sentido subjetivo da criatividade do professor e sua prática pedagógica com projetos. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Brasília.

NIKOLIC, V.; CABAJ, H. **Estou ensinando bem?** Estratégias de autoavaliação para professores. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NOVAES, M.H. O que se espera de uma educação criativa no futuro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n.2, p.155-160, 2003.

O' MALLEY, J.M.; *et al*. **Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language**. TESOL Quarterly, v.19, p.557-584, 1985.

O' MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

O' REILLY, T.; MCNAMARA, D.S. What's a science student to do? **Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society**. p. 726-731, 2002.

OLIVEIRA, C.T. **Aluno criativo**: concepções dos professores de escolas inovadoras. 2006. Trabalho Final de curso (TFC), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB).

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1990.

PALLADINO, P. *et al.* The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: data in support of Borkowski's Model, **Learning Disabilities Research & Practice**, v.3, n.15, p.142-148, 2000.

PINTRICH, P. R. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. **International Journal of Educational Research**, v. 31, p. 459-470, 1999.

_____. Multiple goals, multiple pathways: The role of goals orientation in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**. v. 92, p.544-555, 2000a.

_____. The role of goal orientation in self-regulating learning. In: PINTRICH, P.R; ZEIDNER; (eds.). **Handbook of self regulation**. San Diego, California: Academic, p.451-502, 2000b.

_____. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychological Review**, n.16, v.4, pp.385-407, 2004.

PINTRICH, P. R.; DEGROOT, E. V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n.1, p. 33-40, 1990.

PINTRICH, P.R.; GARCIA, T. Student orientation and self-regulation in the College classroom. In: MAEHR M.; PINTRICH, P.R (Eds.), **Advances in motivation and achievement**: Goals and self-regulatory process, Greenwich, CT: JAI Press, v.7, p.371-402, 1991.

_____. Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies and motivation. In: **Student motivation and learning**: Essays in honor of Wilbur 1. MCKEACHIE; PINTRICH, P.R.; BROWN, D. R. (Eds.) Hillsdale, NJ: Erlbaum. p.113-133, 1994.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. **Motivation in Education: Theory, Research and Applications**. 2 ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2002.

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C. PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da educação. v. 2, p. 176-198. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

POZO, J. I. ; MONEREO, C. (Coords.) **El aprendizaje estratégico**. Madrid: Santillana, 1999.

POZO, J.I., MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. El uso estratégico del conocimiento. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (coord.). **Desarrollo psicológico y educación**. Tomo II. Madrid: Editorial Alianza, p.211-233, 2001.

PRESSLEY, M.; GHATALA, E. S. Self-regulated learning: Monitoring learning from text. **Educational Psychologist**, n.25, p. 19-33, 1990.

PRESSLEY, M.; LEVIN, J.R. **Cognitive strategy research**: Psychological Foundations. New York: Springer-Verlag, 1983.

PURDIE, N.; HATTIE, J. Cultural differences in the use of strategy for selfregulated learning. **American Educational Research Journal**, n. 33, p. 845-871, 1996.

RIBEIRO, Célia. **Metacognição**: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, I. S.; SILVA, C. F. Autorregulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n.4, p. 443-448, 2007.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at Jonh Dewey and reflective thinking. **Teach. Coll. Rec.**, v.104, n.4, p.842-66, 2002.

ROGERS, C.R. **Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta**. Barcelona: Paidós, 1986.

ROMANOWSKI, J.P.; ROSENAU, L.S. A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. **Intersaberes**, v.1, n.1, p.1- 19, 2006.

ROSAS, A. **Universidade e criatividade**. Anais do XVII Seminário Nacional sobre Superdotados, Rio de Janeiro: SENAI, p. 121-124, 1988.

SÁ, I. **O desenvolvimento das percepções de competência, de controlo e da autorregulação autônoma**. Implicações na motivação para a aprendizagem. 1997. Tese (doutorado), Universidade de Lisboa.

_____. O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. **Cadernos de Criatividade**, v.2, p. 65-76, 2001.

_____. Os componentes motivacionais da aprendizagem autorregulada. In: SILVA, A. (Coord.), **A aprendizagem autorregulada pelo estudante**. Perspectivas psicológicas e educacionais, Porto Editora, p.55-75, 2004.

SAKAMOTO, C.K. **Criatividade**: uma visão integradora. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.2, n.1, p.50-58, 2000.

SALLES, T.J.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Estilos de aprendizagem no trabalho**: revisão de literatura. Apresentação Oral. II Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Brasília, 2006.

SANMARTÍ, N., JORBA, J.; IBAÑÉZ, V. Aprender a regular y autorregularse. In: POZO, J. I.; MONEREO, C. (Coord.). **El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo**. Madrid: Aula XXI/Santillana, p. 301-322, 2000.

SANTOS A. A. A.; BARIANI, I. C. D.; CERQUEIRA, T. C. S. Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, E. L. T. (Org.), **Leituras de psicologia para a formação de professores**, Petrópolis: Vozes, p.44-57, 2000.

SCHLIEPER, M.D.M.J. **As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SCHMECK, R. R. An introduction to strategies and styles of learning. In: SCHEMECK, R. R. (ed.): **Learning strategies and learning styles**, New York: Plenum Press, 1988.

SCHUNK, D. H. **Learning theories**. An educational perspective, New York: McMillan, 1991.

_____. Self-regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, v.2, n.40, p.85-94, 2005.

SCHUNK; ERTMER, P. Self-regulation and academic learning self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS M, PRINTRICH, P.ZEIDNER, M. (Org.). **Self-regulation: theory, research and applications**. Oslando: Academic Press, p. 631-649, 2000.

SHALLCROSS, D.; O'NEILL, SHARON. Sensational thinking: a teaching/ learning model for creativity. **The Journal of creative behavior**, v.26, n.2, p.75-88, 1994.

SILVA, A.L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. Autorregulação e aprendizagem. **Investigar em Educação**, v. 2, p.71-90, 2003.

SILVA, A.L.; SIMÃO, A. M.; SÁ, I. A autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. **InterMeio Revista do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, v.10, n.19, p.58-74, 2004.

SISTO, F.F.*et al.* **Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 213-247, 2002.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n.1, p. 25-31, 2003.

SOUZA, F.C. Criatividade e eficácia no ensino superior: percepção de estudos e professores. In: **Teoria, Investigação e Prática**, v.6, p.189-213, 2001.

STERNBERG, R.J. A three-facet model of creativity. In: STERNBERG, R.J. (Org.) **The nature of creativity: contemporary psychological perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 125-147, 1998.

_____. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TACCA, M.C.V.R.; TUNES, E; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**, Linhas Críticas (UnB), v.12, n.22, p.109-130, jan/jun., 2006.

TAVARES, J.; *et al.* **Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior**: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, v. 4, n.21, p. 475-484, 2003.

TEIXEIRA, C. G. **Análise de produções de crianças de quarto ano revelando criatividade na educação matemática**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. Autorregulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. **XXIX Encontro Nacional da ANPAD (ENANPAD)**. Brasília, 2005.

_____. A Importância da Autorregulação dos Recursos da Aprendizagem para a Efetividade dos Cursos Desenvolvidos na Internet. **ENCONTRO DA ANPAD (ENANPAD)**, 30º, 2006, Salvador/BH, 2006.

TOLLIVER, J. M. Creativity at university. In: **Gifted Education International**, v.3, p.32-35, 1985.

TORRANCE, E.P. La creatividad en la educación norteamericana. In: STROM, R.D. **Creatividad y educación**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

TORRE, S. de La. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Trad. de Cristina Mendez Rodrigues. São Paulo: Madras, 2005.

VALLE, A.; *et al.* Metas acadêmicas e estratégias de aprendizagem em alunos universitários. **Psicol. esc. educ.**, v.11, n.1, p.31-40 jun. 2007.

VEIGA SIMÃO, A. M.; SÁ, I. **A autorregulação da aprendizagem: a influência dos ambientes de aprendizagem na motivação dos estudantes**. Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación, Alcalá de Henares, Setembro 2005.

VILAÇA, M. L. C. As estratégias de aprendizagem na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SILVA, I. A. (org.). **Caderno de Letras - O Senhor das Linguagens**, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, v.20, n.1, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARR, P.; ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. In: COOPER, C. L.; ROBERTSON, I. T. (Eds.), **International Review of Industrial and Organizational Psychology**. London: John Wiley e Sons, p. 84-121, 1998.

WARR, P.; DOWNING, J. Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. **British Journal of Psychology**, v. 91, p. 331-333, 2000.

WECHSLER, S.M. Learning styles of criative adolescents in Brazil.In: DUNN, R.; MILGRAM, R. (eds).**Teaching and counseling gifted and talented students: an international learning style perspective**. Westport. CT: Praeger Publisher, p.197-211, 1993.

_____. O desenvolvimento da criatividade na escola: possibilidades e implicações. **Revista Estudos de psicologia**, v.12, n.1, p.81-86, 1995.

_____. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. São Paulo: Editora Psy, 1998a.

_____. Pensando criativamente na universidade.**Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v.2, n.1, p.67-72, 1998b.

_____. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. In: WECHSLER, S.M.; GUZZO, R.S. (Org.): **Avaliação psicológica: perspectiva internacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. A educação criativa: possibilidade para descobertas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, p. 165-170, 2001a.

_____. Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. **Psicologia: Teoria, Investigações e Prática**, n.6, p.215-226, 2001b.

_____. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Revista Linhas críticas da Faculdade de Educação**, Universidade de Brasília, v.8, n.15, 2002.

WECHSLER, S.M.; NAKANO, T.C. Produção científica brasileira em criatividade: o estado da arte. In: **Revista Escritos sobre Educação** - Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Ibirité, v.2, n.2, p.43-50, Jul/Dez, 2003.

WEIDENBACH, V. **The influence of self-regulation on instrumental music practice**. 1996. Tese (Doutorado em Educação). University of Western Sydney, Nepean.

WEINSTEIN, C.E.; MAYER, R.E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. (Org.), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, p. 315-327, 1986.

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

XU, F.; MC DONNELL, G.; NASH, W.R. A survey of creativity courses at universities in principal countries. In: **Journal of Creative Behavior**, v. 2, n.39, p.75-88, 2005.

ZANATO, R. **Perfil motivacional de alunos de arquitetura: um estudo exploratório**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

ZEIDNER, M.; BOEKAERTS, P.; PINTRICH, P. **Handbook of self-Regulation**. New York:Academic Press, p. 13-39, 2000.

ZENORINE, R. P. C. **Avaliação das metas de realização e das estratégias de aprendizagem em universitários**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de São Francisco.

ZENORINE, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. In: MERCURI E.; POLYDORO, A. J. (Org.). **Estudantes universitários: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, p. 67-86, 2004.

ZIMMERMAN, B.J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. **Educational Psychology**, v.2/3, n.33, p.73-86, 1986a.

_____. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**, n.1, p. 307-313, 1986b.

_____. A social cognitive view of self- regulated academic learning. **Journal of educational psychology**, v.3, n.81, p.329-339, 1989.

_____. Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Org.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, p. 13-39, 2000.

_____. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H (eds.) **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective**, 2 ed. Mahwah, NewJersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., p.1-38, 2001.

_____. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v.2, n.41, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B.J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy**. Washington DC: American Psychological Association, 1996.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, v. 23, n.4, p. 614-628, 1986.

_____. Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 284-290, 1988.

ZIMMERMAN, B.J.; MARTINEZ-PONS, M.; BANDURA, A. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663-76, 1992.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE ATermo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estou realizando uma pesquisa intitulada ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE EM ESTUDANTES CRIATIVOS DO ENSINO SUPERIOR, sob a orientação da Professora Dr^a. Albertina Mitjans Martínez, que será apresentada na Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade realizar um estudo das relações entre estratégias de aprendizagem, subjetividade e criatividade. Caso decida participar, leia cuidadosamente este termo e esclareça eventuais dúvidas. Os participantes da pesquisa serão alunos universitários. A autorização será documentada através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada um dos participantes, pela pesquisadora e orientadora. Os participantes e a pesquisadora terão uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Os encontros acontecerão em local e horário previamente marcado. Serão utilizados diferentes instrumentos, como entrevistas, análise de documentos, e instrumentos escritos. Caso você autorize, as entrevistas serão gravadas e o que você disser será registrado para posterior estudo do material. Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome e informações obtidas nos diferentes instrumentos somente serão publicados sob sua autorização.

Você será informado periodicamente de qualquer alteração no procedimento que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Você também pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Foi-me dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas sobre este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que sou voluntário (a) a tomar parte neste estudo.

Assinatura do (a) voluntário (a) _____ data _____

Assinatura da pesquisadora _____ data _____

Assinatura da orientadora _____ data _____

APÊNDICE BEixos da entrevista individual de história de realizações criativas

- História de vida escolar
- História de vida sociofamiliar
- Grau de motivação para o estudo
- Recursos e caminhos que utiliza para aprender
- Conhecimentos e descobertas significativas a que chegou por si mesmo.
- Participação em eventos, feiras, olimpíadas, círculos de interesse e/ou concursos de conhecimentos.
- Atividades extracurriculares
- Reconhecimentos e/ou estímulos recebidos.

APÊNDICE CInstrumento de completar frases⁷

Complete as seguintes frases com a primeira ideia que vier à cabeça:

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Gostaria de saber _____
4. Aprendo porque _____
5. Lamento _____
6. Durante as aulas eu gosto de _____
7. Meu maior medo _____
8. Na faculdade _____
9. Não posso _____
10. Sofro _____
11. Meu maior prazer _____
12. Fracassei _____
13. A leitura _____
14. Sou um (a) aluno (a) _____
15. Estou melhor _____
16. Algumas vezes _____
17. Criar _____
18. Minha preocupação principal _____
19. Desejo _____
20. Secretamente eu _____
21. Eu _____
22. Meu maior problema é _____
23. Aprendo facilmente quando _____
24. Amo _____
25. Minha principal ambição _____
26. A universidade _____
27. Eu prefiro _____

⁷ Instrumento adaptado do instrumento original elaborado por González Rey e Mitjans Martínez (1989).

28. Meu principal problema _____
29. Meus objetivos _____
30. Acredito que as minhas melhores atitudes _____
31. A felicidade _____
32. Considero que posso _____
33. Diariamente me esforço _____
34. Reflito _____
35. Sempre que posso _____
36. Meu maior desejo _____
37. Sempre quis _____
38. Gosto quando o professor _____
39. Minhas aspirações são _____
40. Meus estudos _____
41. Sou uma pessoa _____
42. Minha vida futura _____
43. Farei o possível para conseguir _____
44. Com freqüência reflito _____
45. Tem conteúdo que eu aprendo pouco porque _____
46. Proponho-me a _____
47. Dedico maior parte do meu tempo _____
48. Percebo _____
49. Luto _____
50. Com freqüência sinto _____
51. O passado _____
52. Esforço-me _____
53. Perguntar _____
54. As contradições _____
55. Minha opinião _____
56. Penso que os outros _____
57. Quando estou sozinho/a _____
58. O lar _____
59. Incomodam-me _____
60. Ao me deitar _____
61. Aprendo menos _____
62. Quando crio algo novo _____

63. Uma mãe _____
64. Sinto _____
65. Quando estudo _____
66. Quando era criança _____
67. Quando tenho dúvidas _____
68. No futuro _____
69. Necessito _____
70. O saber tem "sabor" quando _____
71. Aprendo na _____
72. Detesto _____
73. Quando estou só _____
74. Aprendo mais _____
75. Aprender ganha sentido quando _____
76. Deprimo-me quando _____
77. O estudo _____
78. Sinto dificuldade _____
79. Meus amigos _____
80. Meus colegas da faculdade _____

APÊNDICE D

Eixos da entrevista de exploração de aspectos subjetivos

- História e valorização do processo de escolarização;
- Significação da vida universitária;
- Momentos, contextos e pessoas marcantes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- Principais alegrias e frustrações;
- Autovalorização, principais defeitos e virtudes;
- Significação de ser homem /mulher no seu desenvolvimento, nas suas escolhas e nos seus contextos de atuação;
- Expectativas, planos e projetos futuros.

APÊNDICE E



Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientadora: Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez
Pesquisadora: Carolina Torres Oliveira

Tema da Pesquisa: Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do Ensino Superior

TÉCNICA DE EXPLORAÇÕES MÚLTIPLAS

Caro (a) aluno (a), responda às questões abaixo da forma mais ampla possível. Vale lembrar que não existem respostas certas ou erradas.

Explique as seguintes questões relacionadas com a sua condição de estudante:

1. As coisas que me agradam.

2. As coisas que eu não gosto.

APÊNDICE F**Entrevista semiestruturada com foco nas estratégias de aprendizagem**

-Planejamento/ planificação:

- a) Como você estuda?**
- b) Como você aprende?**

- Supervisão:

- c) Como se comporta durante os estudos? Costuma controlar os procedimentos das tarefas? Consegue manter a atenção? De que forma?**
- d) O que sente quando aprende?**

- Revisão:

- e) Como avalia a sua forma de se esforçar e de utilizar o tempo para estudar?**
- f) De que forma você age quando se depara com situações ou tarefas extremamente problemáticas ou complexas?**
- g) Ao perceber que não está conseguindo estudar e/ ou aprender num determinado contexto, como reage?**

- Valoração/ avaliação:

- h) Como você avalia seu processo de estudar e aprender?**

Estratégias Cognitivas

- i) Como você pensa a informação? O que faz para “memorizá-la”?**

Estratégias Motivacionais

- j) O que te leva a estudar? Tem algum foco?**
- k) O que te leva a aprender? Tem algum foco?**
- l) Como lida com suas emoções?**

APÊNDICE G**QUESTIONÁRIO ABERTO AO DOCENTE**

NOME DO DOCENTE

**UNB - FE**

FACULDADE/ DISCIPLINA

Sou mestranda da Faculdade de Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjáns Martínez. Estamos realizando um estudo para aprofundar nosso conhecimento sobre estratégias de aprendizagem e subjetividade em alunos criativos e para isso desejamos conhecer sua opinião sobre o (a) aluno (a) _____.

Pedimos apenas para que seja o mais profundo (a) e sincero (a) em suas respostas. Sendo necessário, utilize o verso da folha. Esteja seguro (a) de que seu nome e identidade serão divulgados somente sob consentimento. De acordo com a necessidade, solicitaremos também uma entrevista. Sua colaboração será muito valiosa. Desde já agradecemos.

1- Qual o seu vínculo com esse (a) aluno (a)?

2- Qual sua avaliação dos trabalhos realizados por esse (a) aluno(a)?

3- Qual o seu olhar sobre o (a) aluno (a) e sua forma de aprender?

4- Percebe se o (a) aluno (a) indicado (a) se expressa criativamente? Pode citar exemplos?

Apêndice H**Alegoria do Tesouro**

Vamos supor que você esteja numa excursão. Por vontade livre você vai para uma praia na Bahia, uma praia bem extensa e em certos pontos deserta na qual nunca tinha ido antes. Essa praia tem uma infinda plantação de coqueiros em sua orla que confunde referencial e localização, pelo caminho ser sempre “igual”: praia e coqueiros.

No caminho, debaixo de um coqueiro, você acha um baú mágico. Ao tocar o baú o mesmo acorda e lhe diz:

- *Olá, eu sou o baú mágico. Veja meus tesouros.*

O baú se abre e você vê centenas de moedas de ouro. Então o baú diz:

- *Você pode ficar com todas as moedas, mas você só pode pegar três moedas de cada vez e levá-las pra casa. Se quiser mais, deverá voltar novamente a essa praia. Você pode **falar** para seus amigos também virem pegar suas três moedas de cada vez. Lembre-se que pelo fato de você não conhecer a praia sua memória não lhe dará exatidão de onde me encontrar novamente. Para complicar, sou um baú mágico e posso mudar de lugar por “n fatores mágicos”, mas tenho sempre uma fraqueza. Conforme o passar do dia é que vou mudando de lugar. Saudação visitante, aguardo sua volta ou a volta de seus amigos (as).*

A cada vez que voltar, menos moedas encontrará.

Os componentes da Alegoria:

- **Visitante/Você:** Abelhas operárias;

- **Praia extensa:** Ecossistema qualquer que vive uma comunidade de abelhas;

- **Casa:** Colméia;

- **Baú mágico:** São fontes de alimentos para as abelhas: folhas, frutos, plantas com pólen;

- **Moedas de ouro:** Alimento para compor o mel das abelhas (néctar, pólen).

Onde a abelha que “achou” a fonte pode levar somente uma certa quantia de alimento, não toda a fonte.

- **Poder mágico do baú e sua fraqueza:** O Sol como “norte” para execução da dança (fraqueza mágica do baú). Poder mágico do baú como: mudanças naturais (condições ambientais), ações do homem sobre as fontes de alimentos das abelhas, que podem mudar de tempos em tempos.

- **Fator geral/condicional “menos moedas encontrará”:** Seleção natural (extinção de plantas/flores, poluição...).

Interpretação alegórica utilizada na “Proposta de Modelagem – A complexidade Lingüística interespecies. Questões etológicas e a formação da linguagem humana durante a evolução”.

Aluno Paulo do curso de Pedagogia

Tipo de olhar

*Olho o mundo como um aprendiz
Não confiando somente naquilo que se diz
Busco tirar minhas próprias conclusões
Como se cada nova descoberta tivesse suas seduções*



*Tenho um olhar de curioso
Sedento por aprender mais
Tento, mesmo quando ocioso
Tirar proveito das novidades que a vida me traz*



*Olhar ao redor, olhar as pessoas, olhar os sentimentos
Olhar de vários lugares, olhar como os outros
É necessário muito mais do que estar com os olhos
físicos atentos*

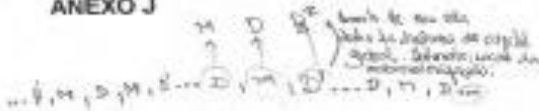


*O segredo para desenvolver uma habilidade
É desfrutar de uma novidade
É simples... basta olhar o mundo com humildade.*



Marcos, aluno do curso de Ciências Contábeis

ANEXO J



Tendências muito das primeiras capital e Zonas Capital e a lei utilidade.

- Aprofundamento do poder de decisão e aumento de Unidade de Trabalho para a decisão racionalização das mas a produção;
- Aprofundamento da ciência cultural, que manifestação do "modo social" e substituição da decisão por "modos Capitalista globalizados";
- Aprofundamento da via de que substituição entre a Unidade Capitalista e o que da lei utilidade mostrando que aumento da zona produzida entre os capitais legais (legais);
- Uma unidade de produção política (unidade Capitalista) e que existe melhor entre a possibilidade de atingir os objetivos de classe de trabalho de uma zona cultura humana - a partir como fun.

Observação: 97% do aumento de unidade e unidade em complexos, mas em modo um resultado;

Por este entendimento no ato = parte da lei e capital social que a de um sistema físico em é dele.

As unidades em nível e ilusão de que "em algum momento da história o D, M, D' não se sairá no país, no homem, no trabalho humano. Não há um nível de Capital legal.

Exemplos e casos: São Paulo, São Paulo, São Paulo

Zona paradoxal

Quatro parâmetros de unidade capitalista 95-matéria. Zona paradoxal e trabalho de unidade. Trabalho de unidade. São Paulo.

Uma globalização dos processos entre as capitais legalizadas e a natureza do trabalho unitário em cada esfera (Local ou Global). Sistemas que nos são são também abertos e dependentes da decisão humana. Com a queda de um nível de trabalho, que apresenta ações locais (devido a um pouco mais localizadas) que abrange sempre toda a x sempre pelo sistema unitário de capital.

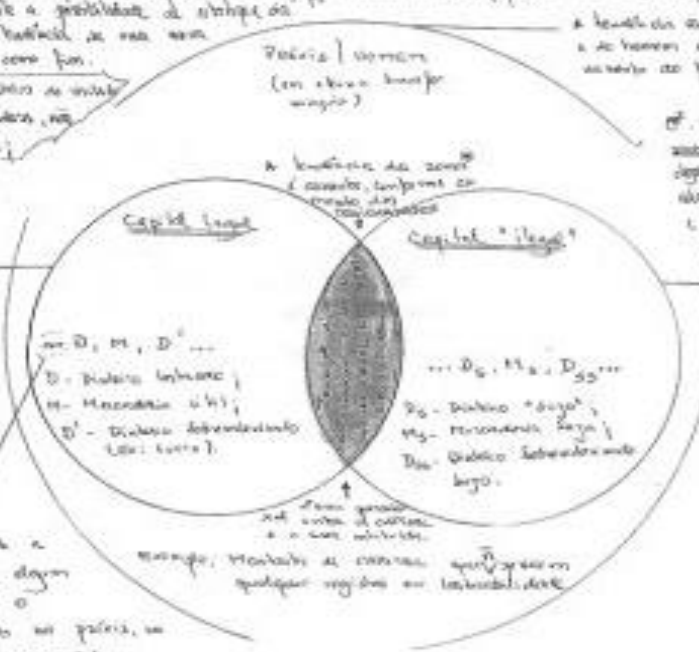
Exemplo: Modelo das ações, estruturas, do curso, de unidade social, política e jurídica, de acordo de uma ou mais unidades abstratas, infraprodução dos meios, meios sociais e apropriar pessoas de bens e de mais de produção.

Ex. Modelo de papel de trabalho em linguagem de bens em mais;

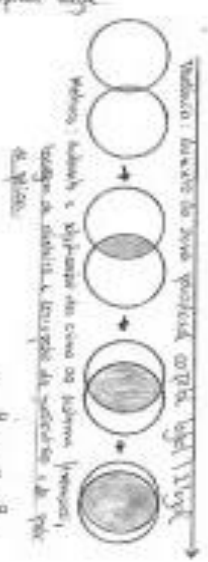
A tendência de abstração sempre de trabalho e de homens e de mais por, sempre aumento de papel de abstração social.

Ex. papel de unidade e de nível substituição de unidade. Modelo unitário dependente e unidade por aplicação de unidade social entre o Capital e a lei utilidade.

Por este entendimento em ato = parte da racionalização do Capital "illegal" que a de um de uma história em é mais abstrato de que a natureza do Capital legal.



Sistema aberto (por as unidades unitárias / históricas), Unidade de unidade tecnológica conforme a unidade social existente e sempre é o mesmo a produção unitária. Unidade abstrata (cultura, valores, moral...) sempre abstrato e abstrato entre os um parâmetro histórico. Com a queda histórica de unidade o modo de produção, seja por abstração unitária ou por abstração, que abstração de capital e não de nível de capital a unidade e lei da racionalização social.





$$PTA \rightarrow MPSPS \rightarrow D'T'U'$$

2º Momento → MPSPS → Quem é quem
em um modo (MPSPS) de agir num movimento
de produção social (libertação) em a produção/teoria
sobrevivendo da propriedade social - com caráter legal.
Reação? Uma estrutura sociológica - conectada/
transmissa / incoerente. De estrutura para uma estrutura
transmissível. O caráter em "estruturas complexas".

Quêbra de um grande processo
de libertação... Trabalho e Luta. Sobre da
nova guerra ideológica, começa
com a ideologia e a configuração
das estruturas complexas
para uma estrutura de modo
social e propriedade social e de
libertação da praxis, teoria
e prática. Movimento sociológico -
histórico contextualizado e
desestruturado de capital.
Teoria de um movimento político
que liberta e de emancipação
social, estrutural de uma forma
de tempo histórico e modo de
praxis, que reflete na separação
de qual é a natureza de estado
social. In produção material
depende pelo via dos movimentos
praxis do início, caráter de fase polí-
tica, histórica.

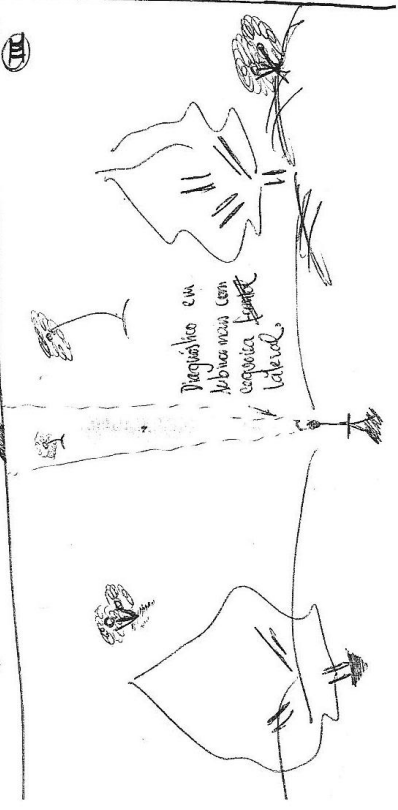
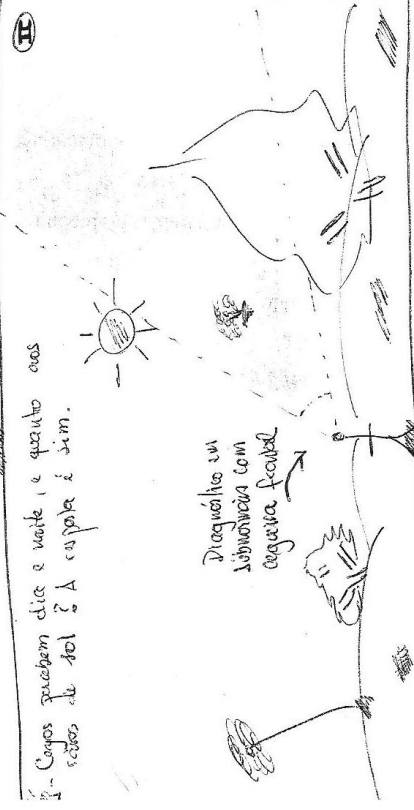
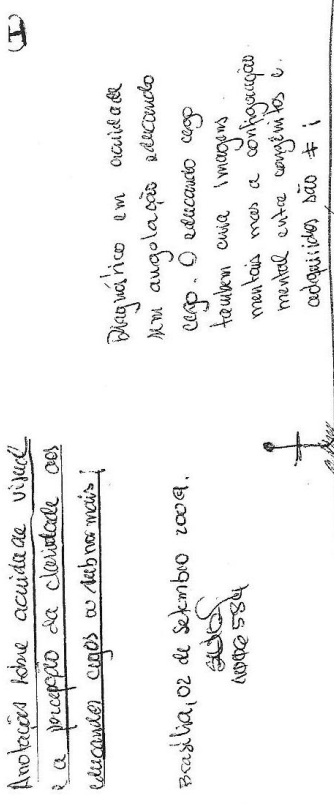
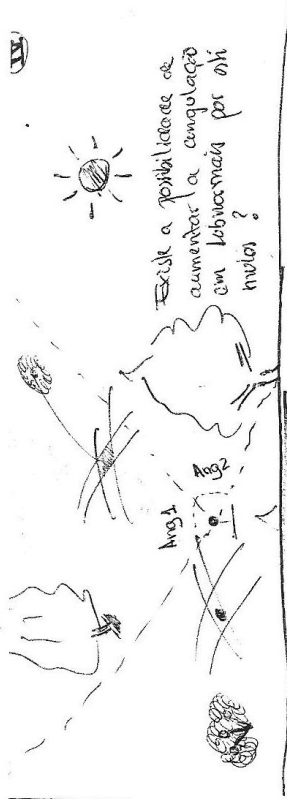


“JAMES APRENDIZADO UMA TEIA DO MODELO PROGRESSIVO
E DE UMA POSSÍVEL RECONSTRUÇÃO DA PRAXIS,
DO TRABALHO E DA ESCOLA HUMANA?”
EMAIL: CIENCIADEEDUCACAO@gmail.com

Síntese, Complementos, Reflexões e conclusões gerais:

educação
“Das referências a praxis”
homagem a estado
de um ser. edu

ANEXO K Acuidade visual



Anotação sobre acuidade visual e a percepção da claridade dos elementos cegos ou tuberculosos!

Brasília, 02 de Setembro 2009.
SUS
10/02/584

ANEXO L

PALAVRAS CRUZADAS
DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

1. Aquilo que todo e qualquer discurso subjaz.
2. Ato de atingir o sentimento dos interlocutores, por meio de argumentos plausíveis. Dirige-se a um “auditório particular”.
3. Atos ilocucionários cuja frase subjacente é marcada para esses atos.
4. Faz o enunciado ter um sentido. Está ligado à direção que o enunciado aponta, seu futuro discursivo.
5. Ciência que estuda a interação social do homem na e pela linguagem.
6. Orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões.
7. Tipo de discurso onde há uma constante troca de papéis entre locutores e interlocutores.
8. Tipo de implícito que se introduz por si mesmo no discurso e que o locutor diz sem que o queira e mesmo sem que o saiba.
9. Estabelecer relação entre uma seqüência de sons e um estado de coisas.
10. Atos que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem.
11. Atos que encerram a “força” com que os enunciados são produzidos.
12. Ato de atingir um “auditório universal” através de um raciocínio estritamente lógico e provas objetivas.
13. Função ligada à posição que o locutor assume.
14. Produzir frases, comportando-se gramaticalmente de acordo com suas regras.

