



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

MARIA MÔNICA PINHEIRO-CAVALCANTI

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE PROFISSIONAL:
COMPREENSÕES POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

**BRASÍLIA – DF
Julho, 2018**

MARIA MÔNICA PINHEIRO-CAVALCANTI

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE PROFISSIONAL:
COMPREENSÕES POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação - área de concentração Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

ORIENTADORA: PROF^a. DRa. ALBERTINA MITJÁNS MARTÍNEZ

BRASÍLIA – DF
Julho, 2018

Pinheiro-Cavalcanti, Maria Mônica

PP654d

O desenvolvimento da criatividade profissional: Compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade / Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti; orientador Albertina Mitjás Martínez. -- Brasília, 2018.

304 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. criatividade. 2. subjetividade. 3. criatividade profissional. 4. desenvolvimento da criatividade. 5. profissionais criativos. I. Mitjás Martínez, Albertina, orient. II. Título.

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti

**O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE PROFISSIONAL:
COMPREENSÕES POSSÍVEIS NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Albertina Mitjans Martínez (Presidente/Orientadora)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Bruno de Faria (Membro externo)

Departamento de Administração/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Maristela Rossato (Membro externo)

Instituto de Psicologia/ Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Cláudia Márcia Lyra Pato (Membro interno)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Prof^ª. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (Suplente)

Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília

Brasília-DF, 30 de julho de 2018.

RESUMO

Essa pesquisa foi fundamentada na perspectiva da Criatividade de Mitjans Martínez que assume a Teoria da Subjetividade sob o enfoque cultural-histórico de González Rey. A partir da criatividade compreendida como expressão subjetiva, objetivou-se compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade. A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada foi construtiva-interpretativa, modelo desenvolvido por González Rey especificamente para o estudo da subjetividade, conforme os fundamentos da Epistemologia Qualitativa. Foram realizados dois estudos de caso com profissionais de reconhecida criatividade no campo da beleza e no campo do jornalismo, respectivamente. O processo de construção das informações compreendeu o uso de diversificados instrumentos orais, escritos e imagéticos, com destaque das dinâmicas conversacionais. Tal processo permitiu inteligibilidade acerca de sentidos subjetivos, produzidos por cada participante ao viver suas experiências, associados a diferentes espaços sociais de ação e relação, favorecedores do desenvolvimento de recursos subjetivos que contribuíram para tornar a criatividade possível em seus respectivos campos profissionais de atuação. Assim, essa pesquisa nos permitiu fundamentar a tese de que o desenvolvimento da criatividade profissional ocorre a partir de sentidos subjetivos produzidos em experiências diversas, em diferentes contextos sociorrelacionais, que favorecem a posição de sujeito e se expressam nos recursos subjetivos que integram a configuração subjetiva da criatividade profissional, tornando possível a expressão criativa em campo/s específico/s de atividade profissional. Essa pesquisa transcende a forma tradicional de compreensão do desenvolvimento da criatividade, especialmente por evidenciar a criatividade profissional não como reflexo de contextos como um todo, mas a partir da produção de sentidos subjetivos perante experiências específicas em diferentes contextos que se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional.

Palavras-chave: *criatividade; subjetividade; criatividade profissional; desenvolvimento da criatividade; profissionais criativos.*

ABSTRACT

The present research was based on the creativity perspective of Mitjans Martínez, which assumes the Subjectivity Theory under the cultural-historical understanding of González Rey. Based on creativity, understood as a subjective expression, the objective was to understand the subjective configuration of professional creativity, as a way of further understanding the development of creativity. The qualitative research methodology used was the constructive-interpretive, a model developed by González Rey with a specific format for the study of subjectivity as it bases the Qualitative Epistemology. Two case studies were carried out with professionals of recognized creativity, one in the field of beauty and the other in the field of journalism. The process of information construction understood the use of a variety of oral instruments, written and imagery, highlighting the conversational dynamics. This specific process allowed the clarity of the subjective senses produced by each participant in the experience of their experiences, associated to different social spaces of action and relationship, favoring the development of subjective resources, which contributed to make creativity possible in their respective professional fields of action. Thus, this research allowed us to base the thesis that, the development of professional creativity occurs from subjective senses produced in different experiences, in different sociorelational contexts, which favors the position of the subject and they are expressed in the subjective resources. That integrates the subjective configuration of professional creativity, enabling the creative expression in a specific field(s) of the professional activity. This research transcends the traditional way of understanding the development of creativity, especially for evidencing professional creativity, not as a reflection of contexts as a whole, but from the production of subjective meanings, before the specific experiences in different contexts that are integrated in the subjective configuration of professional creativity.

Keywords: *creativity; subjectivity; professional creativity; development of creativity; creative professionals.*

RESUMEN

El presente estudio fue fundamentado en la concepción de creatividad de Mitjans Martínez, que asume la Teoría de la Subjetividad en la perspectiva cultural- histórica de González Rey. A partir de la creatividad, comprendida como expresión subjetiva, se objetivó comprender la configuración subjetiva de la creatividad profesional como forma de avanzar en la comprensión del desarrollo de la creatividad. La metodología de investigación cualitativa utilizada fue la constructiva-interpretativa, modelo desarrollado por González Rey específicamente para el estudio de la subjetividad conforme fundamenta la Epistemología Cualitativa. Fueron realizados dos estudios de caso con profesionales de reconocida creatividad, uno en el campo de la belleza y otro en el campo del periodismo. El proceso de construcción de las informaciones comprendió el uso de diversos instrumentos orales, escritos e gráficos, con destaque en las dinámicas conversacionales. Tal proceso permitió la inteligibilidad de sentidos subjetivos producidos por cada participante en la vivencia de sus experiencias asociadas a diferentes espacios sociales de acción y relación, favorecedores del desarrollo de recursos subjetivos que contribuyeron a hacer la creatividad posible en sus respectivos campos profesionales de actuación. Así, el estudio nos permitió fundamentar la tesis de que, el desarrollo de la creatividad profesional ocurre, a partir de sentidos subjetivos producidos en experiencias diversas, en diferentes contextos sociorelacionales, que favorecen la posición de sujeto y se expresan en los recursos subjetivos que integran la configuración subjetiva de la creatividad profesional, permitiendo la expresión creativa en campos específicos de actividad profesional. Este estudio supera la forma tradicional de comprensión del desarrollo de la creatividad, especialmente por evidenciar la creatividad profesional no como reflejo de contextos como un todo, sino a partir de la producción de sentidos subjetivos ante experiencias específicas en diferentes contextos que se integran en la configuración subjetiva de la creatividad profesional.

Palabras-clave: *creatividad; subjetividad; creatividad profesional; desarrollo de la creatividad; profesionales creativos.*

Aos laços de amor que unem nossas famílias e favorecem nossos processos de desenvolvimento. À família que nasci, à família que constituí e às famílias que escolhi conviver, junto as quais produzi recursos subjetivos que culminaram na concretização desta tese de doutorado. Às mães de meus amigos que foram um pouco minha mãe e aos amigos que foram um pouco meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Minha fé em Nosso Senhor Jesus Cristo foi muitas vezes o maior recurso subjetivo que me fez capaz de vencer as adversidades desse longo percurso de estudo e pesquisa. Dou graças a Deus pela minha vida e proteção em todos os momentos em que orei para que tudo desse certo, aceitando que não seria fácil, mas tendo fé em realizar essa pesquisa da melhor forma.

Sou imensamente agradecida pelas oportunidades de vida que me permitiram ser quem sou, estar onde estou, sentir o que sinto e realizar este estudo, fruto de minha intencionalidade em compreender cada vez mais o intrigante fenômeno da criatividade que faz parte de minha vida e forma pela qual expresso o melhor de mim.

Sou mesmo “inventadeira de moda”, como dizia minha mãe, Dalva Gomes Pinheiro (*in memorian*). Pois é, mãe, inventei a moda de fazer Doutorado! Bom lembrar de você agora e dizer: Obrigada! Pela vida, pelos cuidados, pelos bons exemplos e pela convivência com a artesanaria, sua mais genuína forma de expressão que hoje é minha também.

Obrigada, meu pai, Leonel Carmo Pinheiro (*in memorian*) por sua vida dedicada ao trabalho e à família. Seu otimismo, força, originalidade e honestidade é parte de minha vida que me faz bem recordar.

Meus irmãos, Beatriz (*in memorian*), Balila, Beth, Moíço, Lúcia, Míriam e Lena, sou grata por nossas experiências compartilhadas em família e todo afeto que nos une, mesmo quando parecemos distantes. Em especial, agradeço à Beth pelo interesse, leitura crítica e sensíveis elogios a este trabalho, mesmo sendo identificada com a Psicologia Junguiana.

Vicente e Augusto, participantes desta pesquisa, obrigada por compartilharem comigo ricos momentos de suas vidas! Vocês confiaram em mim e dedicaram parte preciosa de seu escasso tempo à participação neste estudo, acreditando em sua valia no desenvolvimento criativo profissional de muitas pessoas. Vocês foram muito generosos!

Augusto, você e sua dinâmica e criativa atividade profissional no campo profissional da beleza alegrou muitos momentos desse processo de pesquisa! Escolhi lhe dar o nome Augusto porque você parece emanar luz na vida das pessoas que ao seu lado aprendem, se desenvolvem, produzem e se realizam como pessoas e profissionais.

Vicente, seu nome fictício nesta pesquisa tem a ver com sua expressão de força e de coragem. Você nem imagina como sua história me envolveu, me fez refletir em busca de compreender o fluxo de sentidos subjetivos que participam de sua criatividade emergente no campo profissional do jornalismo integrado à história e à literatura.

Minha orientadora querida Prof^a. Dra. Albertina Mitjans Martínez, a você o meu mais afetuoso agradecimento! Sua extrema delicadeza e afetividade em todos os momentos deste doutorado me ajudou a converter as adversidades do percurso em força e coragem para prosseguir confiante na minha capacidade de superar desafios. Conheceu algumas qualidades minhas e sempre me fez acreditar que essas eram imensamente mais importantes do que qualquer aspecto que ainda precisava desenvolver. Muitas vezes, você me disse: *Mônica, não sofra tanto por tão pouco!* E outras tantas: *Vejo que não estou conseguindo te ajudar.* E eu sempre respondia: *Está sim, professora, o que você me diz é sempre importante.* Professora querida, nossa convivência me fez muito bem. Eu, de fato, merecia que minha última professora fosse assim tão diferente da primeira!

Prof^a. Dra. Denise de Souza Fleith, minha penúltima e querida professora e orientadora, sou grata pela orientação valiosa de meu estudo de mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Também lhe agradeço por sua participação na banca de qualificação do projeto desta pesquisa, momento no qual contribuiu para o aprimoramento deste trabalho.

Prof^a. Dra. Eunice Maria Soriano de Alencar, obrigada pelo vínculo de amizade e afeto que tanto alegria os momentos de nosso convívio. Professora querida, esse doutorado começou a ser pensado junto com você! Sou muito grata por sua valiosa colaboração nesse processo.

Prof^a. Dra. Maristela Rossato e Prof^a. Dra. Carmem Tacca, muito obrigada por suas pertinentes e instigantes críticas na qualificação do projeto desta pesquisa e, especialmente, por manterem suas valiosas contribuições como membros da banca de defesa do doutorado.

Prof^a. Dra. Cláudia Pato, obrigada por sua participação na banca deste doutorado e, especialmente, por ser sensível ao conjunto de temáticas de pesquisa que contribuem para os processos de desenvolvimento humano.

Prof^a. Dra. Maria de Fátima Bruno-Faria, obrigada por sua contribuição como membro da banca de defesa do doutorado. Seu percurso acadêmico e profissional no campo da criatividade e inovação agrega qualidade a essa pesquisa.

Colegas participantes do grupo de pesquisa *Criatividade e Inovação na Perspectiva Cultural-Histórica da Subjetividade* - www.albertinamitjansmartinez.com, obrigada pelo agradável convívio desde 2014, pelos conhecimentos compartilhados e colaborativas críticas que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

Prof^a. Dra. Luciana de Oliveira Campolina, obrigada pelas especiais e sensíveis contribuições no aprimoramento desta pesquisa e pela sua parceria na publicação de um dos trabalhos dela resultante.

Prof. Dr. Fernando González Rey, autor da Teoria da Subjetividade, que muito me honra pelo próximo e afetuoso convívio, obrigada por sua receptividade no momento da entrevista de seleção deste doutorado, momento no qual valorizou a proposta desta pesquisa e me incentivou a perseverar neste intento.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela licença remunerada para a realização desse estudo, dessa forma apoiando o meu aprimoramento profissional e acadêmico na área de criatividade e inovação na perspectiva da subjetividade.

Finalmente, registro minha alegria pelo amor compartilhado e apoio incondicional de meu marido Cláudio Cavalcanti em todos os momentos de minha vida na qual esta pesquisa de Doutorado foi parte. Como Pós-doutor e professor universitário dedicado à pesquisa, às inovações na especialidade cirúrgica de Cabeça e Pescoço e à formação de novos especialistas e doutores e, sobretudo, como aquele que me acolhe com amor, agradeço por ser sempre o maior incentivador de meus estudos e de todos os projetos que vislumbro e realizo em minha vida.

Também sou imensamente feliz, e agradecida, por ter ao meu lado meus filhos amados, Douglas Pinheiro Cavalcanti e Amanda Pinheiro Cavalcanti. Quase médicos, amorosos, estudiosos e companheiros nos dias, noites e madrugadas dedicadas a esta pesquisa. Cada um na sua escrivania, mas compartilhando a fé na valia de nosso esforço e avanço de conhecimentos para fazer a diferença em nossas vidas e também na perspectiva de promover o bem-estar e a qualidade de vida de muitas outras pessoas.

Reconheço que ao meu passado eu devo o meu saber, a minha ignorância, os meus interesses, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Hoje, que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade? Não sou escrava dele. Não sou escrava do meu passado.

O que eu sempre quis foi somente comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida, da minha própria vida. Acredito que consegui fazê-lo.

Simone de Beauvoir
in “*Viver sem Tempos Mortos*” (monólogo)

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Relíquia de Vicente – Anotação do Editor do jornal mais importante do país, em face de seu desempenho excepcional na entrevista de seleção para cargo de jornalista, conquistado meses após sua formatura..... 178
- Figura 2.** Instrumento *Minha fotografia* (Apêndice H – Selecione imagens que lhe permitam expressar: *Quem sou eu?*) - Recente composição de quadros escolhidos por Vicente, dispostos sobre o sofá de sua sala de estar. 201
- Figura 3.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2c: *Imagens de minha vida escolar/acadêmica – passado, presente e futuro*). 209
- Figura 4.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2a/2b: *Imagens de minha vida em família de origem/Imagens de minha vida em família constituída/ – passado, presente e futuro*). 223
- Figura 5.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2a: *Imagens de minha vida em família de origem – passado, presente e futuro*). 223
- Figura 6.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 1a: *Imagens do meu passado*). 225
- Figura 7.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 1b: *Imagens de meu presente*). 238
- Figura 8.** Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2d: *Imagens de minha vida profissional – passado, presente e futuro*). 241

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Sistematização dos encontros e utilização dos instrumentos de pesquisa no Caso de Vicente.....	135
Quadro 2. Sistematização dos encontros e utilização dos instrumentos de pesquisa no Caso de Augusto.....	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS	28
1.1 Consensos e controvérsias acerca do desenvolvimento da criatividade: o individual e o social	30
1.2 O contexto familiar no desenvolvimento da criatividade	49
1.3 O contexto escolar e o desenvolvimento da criatividade	57
1.4 O desenvolvimento da criatividade no campo profissional	66
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE	82
2.1 Fundamentos da Teoria da Subjetividade para compreensão da criatividade na perspectiva de Mitjás Martínez	82
2.2 O desenvolvimento da subjetividade	97
2.3 A concepção teórica de Mitjás Martínez e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento da criatividade.....	103
3 BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E O MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO	115
3.1 A Epistemologia Qualitativa e o Método da Investigação.....	115
3.2 A explicitação do processo construtivo-interpretativo.....	124
3.3 A função dos instrumentos.....	129
3.4 O objetivo da pesquisa	131
3.5 O processo de escolha dos participantes da pesquisa	131
3.6 Procedimentos, recursos e instrumentos para construção das informações.....	134
3.6.1 Especificidades do processo de construção da informação no caso de Vicente	136
3.6.2 Especificidades do processo de construção da informação no caso de Augusto ...	137
3.6.3 Sistema conversacional	138
3.6.3.1 Entrevistas.....	139
3.6.3.2 Dinâmicas conversacionais	140
3.6.4 Análise documental.....	141
3.6.5 Textos reflexivos (Utilizados no caso de Vicente).....	141
3.6.6 Imagens da minha vida (Utilizado no caso de Augusto).....	142
3.6.7 Completamento de frases	142
3.6.8 Técnica de exploração múltipla – TEM.....	143
3.6.9 Minha fotografia (Utilizado no caso de Vicente).....	143
4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	145
4.1 O caso de Vicente: Subjetividade e criatividade no campo profissional do jornalismo	145
4.1.1 Caracterização de Vicente	145
4.1.2 A configuração subjetiva da criatividade Profissional	146

4.1.3	A posição de sujeito	147
4.1.4	Sentidos subjetivos expressos na busca de reconhecimento	176
4.1.5	Sentidos subjetivos expressos na valorização do conhecimento e da escrita	183
4.1.6	Sentidos subjetivos expressos na posição reflexiva frente o campo profissional.....	193
4.1.7	Síntese conclusiva do caso de Vicente: O que o caso aporta em relação ao objetivo da pesquisa	201
4.2	O caso de Augusto: Subjetividade e criatividade no campo profissional da beleza	203
4.2.1	Caracterização de Augusto.....	203
4.2.2	A configuração subjetiva da criatividade profissional	204
4.2.3	A posição de sujeito	205
4.2.4	Sentidos subjetivos expressos na valorização da afetividade, do contato, da imagem pessoal e bem-estar	211
4.2.5	Sentidos subjetivos expressos na integração teoria-prática no processo de formação e desenvolvimento profissional.....	218
4.2.6	Sentidos subjetivos expressos no compromisso social	235
4.2.7	Síntese conclusiva do caso de Augusto: O que o caso aporta em relação ao objetivo da pesquisa	251
5	CONSTRUÇÃO TEÓRICA FINAL	253
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
6.1	Implicações práticas e contribuições da pesquisa	259
6.2	Desafios e limitações da pesquisa.....	264
6.3	Sugestões de pesquisas futuras	266
6.4	Últimas palavras.....	266
	REFERÊNCIAS	268
	APÊNDICES	288
	APÊNDICE A – Evidências da Criatividade Profissional de Vicente	289
	APÊNDICE B – Evidências da Criatividade Profissional de Augusto	291
	APÊNDICE C – Carta convite a Vicente	294
	APÊNDICE D – Carta convite a Augusto.....	295
	APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido	296
	APÊNDICE F – Eixos temáticos das entrevistas	298
	APÊNDICE G – Técnica de exploração múltipla – TEM.....	299
	APÊNDICE H – Minha fotografia	300
	APÊNDICE I – Imagens de minha vida.....	301
	APÊNDICE J – Completamento de frases (adaptado)	302

INTRODUÇÃO

O crescente reconhecimento do valor da criatividade na vida produtiva e social humana tem favorecido seu incremento nos diversos contextos de desenvolvimento humano incluindo os múltiplos campos das ciências. (ALENCAR; FLEITH, 2009; KAUFMAN; STERNBERG, 2010; MARK, WECHSLER, 2015; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, 2014; NAKANO; WECHSLER, 2006; RUNCO, 2004; RUNCO; BERLOW, 2016; SAWYER, 2012; STERNBERG, 2017). No curso histórico da humanidade, pessoas criativas têm sido valorizadas, em virtude de sua capacidade de produzir soluções compatíveis às demandas impostas pela vida cotidiana, visto que disponibilizam de recursos necessários para enfrentar a complexidade inerente aos diversos e específicos campos de conhecimento e de atuação humana, gerando novos produtos e soluções de impacto positivo para o bem-estar individual e avanço social mais amplo. (ALENCAR, 2007a, ALENCAR; SOBRINHO, 2017; ROMO, 2014).

A criatividade é recurso humano fundamental para os avanços na qualidade de vida e produtividade no mundo contemporâneo, cuja única permanência é o contínuo processo de mudança e incerteza, o qual requer cada vez mais pessoas criativas atuantes nos campos diversos do conhecimento humano (ALENCAR; SOBRINHO, 2017). Em consequência dessa emergente necessidade, o campo científico busca cada vez mais aprofundar conhecimentos sobre o fenômeno da criatividade, visando o maior engajamento de ações educativas, potencialmente favorecedoras do desenvolvimento de pessoas com ênfase na capacidade criativa, tanto no âmbito familiar como acadêmico e profissional. Diversos autores ratificam o valor da criatividade como relevante bem social, acentuando sua contribuição na qualidade de vida humana e saúde emocional dos indivíduos. (ALENCAR, 2007a; ALENCAR; SOBRINHO, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007; OLIVEIRA; NAKANO; WECHSLER, 2016; ROMO, 2014; TORRE; VIOLANT, 2006; WECHSLER, 2015, 2017).

A concepção de que a criatividade ultrapassa os limites da mera capacidade cognitiva humana é reconhecida pelo campo, desde os pioneiros estudos científicos ocidentais, realizados por Guilford na década de 1950, posteriormente testados e validados por Torrance e seus colaboradores (1968), conforme as exigências da psicometria. Estes estudos iniciais, caracterizados pela ênfase atribuída ao pensamento divergente, compreendiam a criatividade como resultante de processos cognitivos, decorrentes da necessária busca de solução de problemas. Tal compreensão motivou a largada de inúmeros estudos objetivando a identificação de traços de personalidade e habilidades cognitivas associadas à criatividade,

cujo objetivo era a otimização de processos educativos promotores de seu desenvolvimento. Sob influência dessa tônica norte-americana, muitos estudos foram implementados no campo educacional, preconizando pesquisas interventivas e análises centradas na dimensão individual da criatividade, sendo intitulados *Programas de Estímulo à Criatividade* que tiveram início no Brasil na década de 1970.

Por outro lado, são recorrentes neste campo de pesquisa discussões sobre limites e possibilidades de medir a criatividade, que de acordo com Torrance (1965) deveria ser necessária e objetivamente observada e medida, a fim de que fosse abordada e validada do ponto de vista científico. Plucker (1998) a partir dos resultados de um estudo longitudinal de Torrance (1968), focalizando o desenvolvimento da criatividade, aponta que a relevância da habilidade de pensamento divergente, nos níveis de fluência, flexibilidade e originalidade, é três vezes maior que o quociente de inteligência, achado que corrobora a concepção dominante de que testes de pensamento divergente predizem a capacidade criativa de indivíduos. Os resultados da referida pesquisa fomentaram estudos focalizados nas habilidades de pensamento divergente na perspectiva de compreender e promover o desenvolvimento da criatividade, foco que ainda prevaleceu na última década de estudos da área.

Barron (1995) a partir de resultados de estudos clássicos, realizados com pessoas criativas atuantes nas diferentes áreas do conhecimento, evidencia distintos componentes personológicos associados à criatividade, que contrastam com resultados obtidos a partir de testes padronizados e análises generalistas. Este autor categoriza a criatividade de duas formas: a *criatividade socialmente reconhecida*, por meio das realizações das pessoas atuantes nas diversas áreas e; a *criatividade como habilidade manifesta em testes*, medida pela *performance* do indivíduo mediante testagem psicométrica. Nos anos mais recentes, diversos autores alertam que condições típicas do ambiente de teste podem interferir na *performance* criativa da pessoa em estudo, o que em certos casos podem invalidar análises e produções teóricas acerca da compreensão da criatividade e seu desenvolvimento. (ALENCAR; FLEITH; BRUNO-FARIA, 2010; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; KOZBELT; BEGHETTO; RUNCO, 2010; GLĂVEANU, 2015).

Stein (1974), clássica referência no âmbito investigativo da criatividade, já reconhecia o relevante papel da dimensão social para o seu desenvolvimento ao assinalar que “[...] estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente social [...] forças diretas e indiretas que o afetam” (p.12). Nesta direção, diversos estudos norte-americanos, conduzidos na década de 1980, enfatizaram o papel do contexto

social no desenvolvimento da criatividade, tornando o fenômeno cada vez mais compreendido por sua natureza multidimensional. Eminentemente teóricos da perspectiva teórica dominante, autores de diferenciadas perspectivas da criatividade como Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1996), Sternberg e Lubart (1995), enfatizam o aspecto social e cultural envolvido no processo de desenvolvimento criativo. Esse conjunto de autores marca e supera a limitada concepção da criatividade como fenômeno de natureza intrapsíquica e essencialmente individual. (MITJÁNS MARTÍNEZ; ALENCAR, 2001). Também Esquivel e Hodes (2003) e Sawyer (2012) advogam a relevância dos contextos sociais no desenvolvimento da criatividade.

Em decorrência da evolução dos estudos da área, atualmente as investigações têm focalizado a dimensão social da criatividade, buscando compreender os processos sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento e expressão criativa do indivíduo. (PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016). Todavia, no âmbito das pesquisas nacionais e internacionais observa-se, ainda, a predominância de estudos empíricos, com a utilização de instrumentos psicométricos e abordagem quantitativa de pesquisa. (ALENCAR; SOBRINHO, 2017; PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016).

Entre estudiosos da área há consenso que a criatividade é um fenômeno multidimensional que articula processos cognitivos, características da personalidade e variáveis do ambiente. (ALENCAR, 2015; ALENCAR; SOBRINHO, 2017; PFEIFFER; WECHSLER, 2012; WECHSLER, 2008). Fleith e Alencar (2012) enfatizam que, é inquestionável “[...] o papel ativo do indivíduo no processo criativo, bem como a influência dos fatores sociais, culturais e históricos na produção criativa e na avaliação do trabalho criativo” (p. 196).

Ainda que o foco de interesse das pesquisas aponte para as questões sócio-culturais e suas influências sobre a criatividade, prevalecem os estudos do campo baseados em aplicação de escalas e Testes de Pensamento Criativo de Torrance (PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016). Apesar disso, há controvérsias quanto à capacidade preditiva destes instrumentos em relação à criatividade real da pessoa, tal como assinala Lubart (2007, p. 160): “Estes testes medem a capacidade de pensar de um modo particular quando é necessário, mas não avaliam o modo como uma pessoa utilizará espontaneamente essa capacidade fora da situação de teste”. Lubart reconhece a influência de estados emocionais, “positivos e negativos”, de estados de humor e de características individuais sobre a criatividade. Este autor ressalta a relevância da intensidade de emoções sobre o vivido no processo de desenvolvimento da

criatividade e revela a escassez de pesquisas focalizadas na dimensão emocional e que considerem as diferenças entre os indivíduos.

Glăveanu (2015) aponta, e neste aspecto concordamos, que um dos maiores desafios do campo da criatividade tem sido deslocar o foco de análise dos processos individuais, centrado nas características pessoais e cognitivas de indivíduos criativos, para os processos sociais, que compreendem a dimensão do tempo, do espaço e da cultura, que influem no desenvolvimento e expressão criativa da pessoa. Do nosso ponto de vista, a produção científica focalizada no desenvolvimento da criatividade ainda expressa uma cisão entre o social e o individual, mesmo entre os autores que reconhecem a relevância da dimensão social neste processo. Runco e Cayirdag (2012), por exemplo, compreendem que os atributos individuais são sempre anteriores aos sociais. Glăveanu (2014), embora já proponha uma abordagem mais sistêmica e integrada dos elementos que compõem o complexo processo de desenvolvimento da criatividade, compreende a influência do social e do individual na dimensão bidirecional, de influências recíprocas, sem aprofundar o conhecimento dos indivíduos na sua singularidade, nem tampouco considerar a recursividade de produções subjetivas envolvidas nas experiências e contextos socio-relacionais.

Em contrapartida, do ponto de vista do referencial teórico que adotamos (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, 2007, 2009), vislumbramos a quebra da dicotomia entre o social e o individual em relação ao complexo processo de desenvolvimento da criatividade¹ que compreendemos como “[...] processo pelo qual se constituem, na história de vida do indivíduo, os recursos que lhe permitem a produção criativa em um campo específico de atividade”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2018).

Nossa compreensão sobre a indissociabilidade do individual e social parte da concepção de que toda ação humana se insere em uma rede de relações e símbolos, que se configuram recursivamente na qual um é parte da natureza do outro uma vez que “os indivíduos são constituintes dos espaços sociais, suas produções sempre são parte ativa da configuração subjetiva social desses espaços”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 44).

Não compreendemos o social e o cultural como “externos” ao indivíduo, precisamente, em razão de ter como fundamento a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2010) a qual considera que os contextos adquirem significação para o desenvolvimento na medida em que são

¹ Conceito discutido e proferido por Mitjás Martínez (2018) em Reunião de Acompanhamento desta pesquisa.

subjetivados pelo indivíduo, não pelas suas “características objetivas” e diretamente associadas às suas experiências de vida.

Nakano et al. (2014) também reconhecem a relevância da dimensão social e cultural para compreensão da criatividade, mas anunciam que “[...] tal influência não explica tudo. O que continua inexplicado é por que certos indivíduos continuam a expressar sua arte ou seu talento mesmo diante de forças sociais repressivas ou proibições” (p. 138). Corrobora essa inquietação estudos empíricos que evidenciam resultados divergentes entre a correlação criatividade e autoconceito, não permitindo compreensões sobre o que estaria na profundidade dos processos de desenvolvimento humano ocorrendo no caso específico de cada indivíduo (FLEITH; ALENCAR, 2012; FLEITH, RENZULLI E WESTBERG, 2002). Diante disso, pesquisadores consideram a hipótese da relação não linear entre criatividade e autoconceito amparados na compreensão de que o estado emocional de envolvimento do indivíduo com a atividade criativa favorece a despreocupação com erros e insucessos.

Mitjás Martínez (2000, 2007, 2009), autora da perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, responde a referida indagação de Nakano et al. (2014) ao defender que a criatividade configura-se como expressão da subjetividade e, nesse sentido, depende que o indivíduo desenvolva recursos subjetivos que tornem possível seu processo de desenvolvimento, no qual os contextos culturais e sociais não funcionam como “externos” ao indivíduo. Mitjás Martínez nos faz compreender que o favorecimento ou inibição do desenvolvimento da criatividade não decorre da associação direta com a experiência vivida pelo indivíduo. Esta autora explica que a criatividade pode ser favorecida em circunstâncias de vida aparentemente antagônicas ao seu desenvolvimento: “O indivíduo pode ser criativo, como sujeito², em função de uma gama de influências causais, algumas das quais vistas exteriormente, poderiam parecer até mesmo totalmente contrárias à criatividade”. (MITJÁS MARTÍNEZ, 2000, p. 187).

Apesar do consenso perante a literatura da área quanto à relevância da dimensão social e cultural no desenvolvimento da criatividade, observamos que as diferenciadas perspectivas teóricas, ora dão ênfase ao externo [social] ora ao interno [individual] de forma ainda dicotomizada. Mesmo reconhecendo o valor da contribuição científica de pesquisas em criatividade sob diferentes abordagens teóricas, consideramos que estas não atingem o âmago da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, que teve início há pouco mais de duas décadas. Conforme enfatizamos, percebemos a carência de estudos sobre como a criatividade

² **Sujeito** – condição do indivíduo que implica na expressão de sua capacidade de buscar caminhos alternativos frente situações e contextos que tensionam sua produção de sentidos subjetivos.

se desenvolve em meio às experiências de vida dos indivíduos, considerando a forma pela qual participam os diferentes e inter-relacionados contextos nos processos de produção subjetiva que possibilitam o desenvolvimento da criatividade.

Prado, Alencar e Fleith (2016) ressaltam que na literatura atual da área não é estabelecido um perfil específico de indivíduo criativo em virtude da infinidade de traços psicológicos distintos que estão associados à criatividade. Estas autoras apoiam seus estudos em diversos autores, que também reconhecem a criatividade como processo sociocultural, porém enfatizam que não há como negar a tendência atual focalizada nos traços do indivíduo como motivação e autoconfiança, assim como a importância das emoções para expressão da criatividade. Essa tendência do campo contrasta com nosso propósito de pesquisa e retrata a necessidade de estudos que busquem integrar no âmbito de suas análises, múltiplos contextos e experiências do indivíduo na profundidade e amplitude que o estudo do desenvolvimento da criatividade requer, considerando o consenso teórico de que não há perfil psicológico do indivíduo criativo (RUNCO, 2004). Contudo, na literatura da área ainda prevalecem os estudos centrados nas características de personalidade associadas à criatividade tais como: envolvimento com a atividade; coragem para correr riscos; abertura para novas experiências; autoconfiança; e persistência. (ALENCAR; SOBRINHO, 2017).

Também Csikszentmihalyi (1996) avalia que a forma usual pela qual se produz pesquisa e conhecimento sobre o desenvolvimento da criatividade, representada por um conjunto de elementos diferenciados e não organizados de modo integrado, muitas vezes resultam em investigações que não favorecem a compreensão de sua complexidade. O referido autor assinala que estudos que apresentam elementos envolvidos no desenvolvimento da criatividade de modo não integrado não favorecem a compreensão deste fenômeno e resultam em produção científica que “[...] se caracteriza como sistema complicado e não complexo, podendo ser caótico e confuso” (p. 362).

Glăveanu (2015) ressalta o caráter dinâmico da criatividade e faz interessante crítica ao enfoque essencialmente cognitivo predominante nas pesquisas da área, sugerindo uma abordagem de pesquisa capaz de integrar as dimensões da pessoa, do social, do simbólico, do material, do espaço e do tempo de modo indissociado:

O processo criativo não pode ser reduzido ao momento instantâneo, mental e individual de produção de ideias criativas, mas necessariamente envolve a pessoa em si, o outro, o simbólico, o material, e as relações do passado-presente e futuro que transformam o social incorporado ao ato temporal. Sociedade, materialidade e temporalidade estão no centro de todas as formas de expressão criativa. (GLĂVEANU, 2015, p. 3, **tradução nossa**).

Existem relativamente poucos estudos que investigam como a criatividade se desenvolve ao longo da história de vida dos indivíduos e como este desenvolvimento se articula aos diferentes contextos sociais. Mesmo quando utilizadas metodologias qualitativas de pesquisa para a compreensão do desenvolvimento da criatividade³, estas tendem a se referenciar às informações obtidas pelas memórias, expressão verbal e análises das produções criativas dos indivíduos estudados. Estudos clássicos focalizados no desenvolvimento da criatividade de eminentes criativos, atuantes nas diversas áreas do conhecimento, centram suas análises na perspectiva da associação direta entre experiências concretas de vida destes indivíduos e seu desenvolvimento criativo (BARRON, 1969; MACKINNON, 1959; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; GALTON, 1869; GARDNER, 1988; 1996; 1993; GOERTZEL, 1950, 1960 apud GUILFORD, 1950; GRUBER, 1981; ROTHENBERG, 1996), aspecto que se diferencia em larga medida dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa. Esses estudos objetivavam a compreensão do desenvolvimento da criatividade e de alguma forma, procuravam identificar regularidades entre os indivíduos e os processos envolvidos neste complexo fenômeno humano. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

Além destes estudos clássicos envolvendo o desenvolvimento da criatividade, observamos, na literatura nacional e internacional da área, um vasto quantitativo de pesquisas que resultam na proposição de estratégias supostamente promotoras do desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. Estas pesquisas em sua maioria focalizam habilidades cognitivas, características individuais, socioemocionais e condições do contexto social *a priori* concebidas como favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento criativo sem considerar a especificidade de cada caso particular.

Podemos citar alguns estudos que se destacam na literatura nacional cujos referenciais metodológicos ilustram o exposto: (a) estudos realizados por pesquisadores da PUC-Campinas cujo enfoque é dado nas habilidades cognitivas associadas à criatividade com ênfase na utilização de instrumentos desenvolvidos no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas da instituição, tais como: *Escala Estilo de Pensar e Criar* (WECHSLER, 2006), *Teste de Criatividade Figural Infantil* (NAKANO; WECHSLER, 2006) e o *Teste Torrance - Pensando Criativamente com Figuras*, versão brasileira (WECHSLER, 2006); (b) estudos de pesquisadores da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília que tendem a

³ No contexto desta pesquisa o **desenvolvimento da criatividade** é concebido, como processo pelo qual se constituem, na história de vida do indivíduo, os recursos que lhe permitem a produção criativa em um campo específico de atividade.

focalizar elementos do ambiente social concebendo-os como favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento criativo. O *Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal* (ALENCAR, 1999); *Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (FLEITH; ALENCAR, 2005); *Checklist de Barreiras à Promoção de Condições Favoráveis à Criatividade em Sala de Aula* (ALENCAR; FLEITH, 2010) e o *Inventário de Práticas Docentes* (ALENCAR; FLEITH, 2004) são exemplos de estudos que marcam a predominância de pesquisas empíricas nacionais de base quantitativa com utilização de instrumentos psicométricos.

Da mesma forma Zanella e Titon (2005), em levantamento sobre os estudos da criatividade ocorridos no Brasil, verificaram que a maioria absoluta destes eram resultantes de estudos empíricos quantitativos, com uso de instrumentos psicométricos e predominância do *Teste Torrance de Pensamento Criativo*, focalizando habilidades ou estilos cognitivos, motivação e traços de personalidade associados à criatividade. Segundo estes autores, 50% destes estudos focalizavam a dimensão individual, 19% apenas os fatores socioambientais e 31% analisavam a dimensão social e individual simultaneamente. Nos anos que se seguiram após o referido levantamento, verificamos não ter havido mudanças no foco predominante das pesquisas nacionais em criatividade, mesmo com a elevação da ênfase de pesquisas no entrelace de elementos da dimensão individual e social no desenvolvimento da criatividade.

Destacamos a pesquisa interventiva de Santos (2014), premiada como melhor tese da instituição/área em 2015, como exemplo que corrobora a atualidade dos resultados do levantamento de Zanella e Titon (2005). No programa de estímulo à criatividade implementado, conforme descrevem Santos e Fleith (2015), predominou o uso de escalas e testes de Torrance, embora outros instrumentos tenham sido utilizados. A metodologia utilizada no estudo de Santos (2014) é ilustrativa de que, apesar da compartilhada percepção dos pesquisadores sobre a necessidade de investigar, de forma integrada, os diversos contextos sociais e a dimensão individual, permanece a tendência dos estudos baseados na aplicação de escalas de medidas da criatividade e a ausência de aprofundamento para compreensão de como os diferentes contextos se inter-relacionam na promoção do desenvolvimento da criatividade.

Mesmo diante da significativa elevação do quantitativo de estudos sobre criatividade, sob diferentes abordagens teóricas e do surgimento de estudos de enfoque cultural-histórico, a utilização de testes psicométricos em pesquisas qualitativas, a supremacia de pesquisas quantitativas e a crescente aplicação dos Testes de Torrance no campo de pesquisa nacional de criatividade ainda prevalecem. (WECHSLER, 2004; NAKANO; WECHSLER, 2007; PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016).

Nesta direção, Glăveanu (2014) faz um alerta quanto à usual forma de realizar pesquisa na área de criatividade sob referenciais padronizados e generalizados, considerando, sobretudo, características personológicas e comportamentais associadas ao perfil criativo previamente estabelecido: “Uma vez que a psicologia da criatividade impacta na vida real, ela precisa iniciar suas investigações a partir da vida real e não mantê-las (completamente) restritas ao laboratório ou ao âmbito dos testes”. (GLĂVEANU, 2014, p. 25, **tradução nossa**).

Destacamos dois estudos, que sem análise aprofundada e complexa de cada caso, estabelecem relação direta entre circunstâncias experienciais de vida e desenvolvimento da criatividade. Charyton, Elliott, Rahman, Woodard e Dedios (2011) investigaram de forma comparativa um conjunto de cientistas ganhadores do Prêmio Nobel nas áreas de Química, Física e Medicina, no período de 1901 a 2006, atribuindo às experiências e condições de vida destes cientistas a geração de estímulo ou inibição do desenvolvimento criativo.

Da mesma forma, Oliveira e Nakano (2014) investigaram associações entre criatividade e superação de adversidades na história de vida de Nise da Silveira, destacada por sua atuação original e de valor no campo profissional da psiquiatria. Estas autoras atribuíram, de forma direta, às contingências de vida de Nise o desenvolvimento de características personológicas associadas à criatividade como: *autonomia; independência; motivação pelo trabalho; persistência; capacidade de dar sentido à própria vida; autoestima elevada; coragem para correr riscos; e senso de humor*. Em nossa análise, foram restritas as condições de aprofundamento necessárias à abordagem do complexo processo de desenvolvimento da criatividade, considerando seus inter-relacionados contextos sociais de desenvolvimento, além de se tratar de estudo retrospectivo baseado em análise documental e produções da participante.

Considerando essa gama de inquietações e pontos de consenso acerca dos elementos que influenciam o desenvolvimento da criatividade, defendemos a partir do referencial teórico assumido, que os contextos adquirem significação para o desenvolvimento criativo do indivíduo de acordo com a articulação de sentidos subjetivos produzidos frente experiências que ocorrem em diferentes contextos sociorrelacionais .

Sob a perspectiva da criatividade de Mitjás Martínez (1995, 2000, 2006b, 2007, 2009), que assume a Teoria da Subjetividade no enfoque cultural-histórico (GONZÁLEZ REY, 1997, 2003, 2004a, 2005a, 2005b, 2005c), focalizamos nesta pesquisa a expressão de sentidos subjetivos, produzidos em diferentes experiências e espaços sociorrelacionais dos participantes com o **objetivo de compreender a configuração subjetiva da criatividade**

profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade, essencialmente por compreendermos a criatividade como expressão da subjetividade do indivíduo, nas suas diversas formas e dimensões. Para tanto, nesta pesquisa investigamos indivíduos reconhecidos por seus respectivos campos profissionais em virtude de suas contribuições criativas, caracterizadas pela originalidade e valor relevante para o desenvolvimento da área, na perspectiva da construção de um modelo teórico explicativo do desenvolvimento da criatividade, fundamentado na teoria da subjetividade e correspondente ao objetivo do estudo proposto.

Contudo, não tivemos a pretensão de esgotar o conhecimento de sentidos subjetivos⁴ que participam da configuração subjetiva da criatividade profissional de cada participante. Nesta mesma direção, Csikszentmihalyi (1996) considera que os estudos do desenvolvimento da criatividade devem contemplar o processo que se desenvolve ao longo do percurso de vida do indivíduo e, por mais sistemáticos que possam ser, jamais serão capazes de compreender por inteiro a dimensão deste complexo processo.

Para o alcance do objetivo proposto nesta pesquisa, nossa abordagem metodológica adotada, foi bastante distinta do padrão geralmente aplicado no campo da criatividade. Adotamos a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2010), referencial epistemológico que, associado à Teoria da Subjetividade e perspectiva da criatividade de Mitjás Martínez, favoreceu a compreensão da expressão de sentidos subjetivos envolvidos no desenvolvimento da criatividade. Detalharemos no terceiro capítulo deste trabalho, os princípios epistemológicos que se concretizaram na realidade desta pesquisa pelo método construtivo-interpretativo: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o processo de comunicação dialógica entre pesquisador e participante; e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

São escassos, até o momento, os estudos produzidos com o referencial teórico da subjetividade enfocando o desenvolvimento da criatividade. Destacamos o estudo de Amaral (2011) que foi precursor da destituição da dicotomia social-individual na criatividade. Ao investigar elementos subjetivos associados à aprendizagem criativa, buscando compreender a gênese singular desses processos em estudantes universitários, Amaral construiu um modelo teórico que contrasta com a concepção hegemônica da criatividade influenciada pelo contexto social, compreendido como externo ao indivíduo e caracterizado *a priori* como fator inibidor

⁴ O fluxo de **sentidos subjetivos** representa “a experiência humana no âmbito subjetivo, são múltiplas e dinâmicas unidades de processos simbólicos e emocionais que fugazmente se sucedem no curso da experiência, processo esse em que se definem nossas percepções, ideias e estados afetivos dominantes”. (MITJÁS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 87).

ou favorecedor de seu desenvolvimento. Em sua conclusão, a autora demarca a necessidade de ampliação de estudos voltados para a compreensão de sentidos subjetivos que participam do desenvolvimento criativo, considerando as experiências de vida e envolvendo os diferentes e associados contextos sociais, os quais na perspectiva da subjetividade compreendemos como espaços sociais de ação e sociorrelação dos indivíduos.

Consideramos que o panorama do campo da criatividade, tal como apresentado, expressa a necessidade de novas representações teóricas, epistemológicas e metodológicas favoráveis aos avanços na produção de conhecimentos que permitam ampliar e aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da criatividade na realidade de vida concreta do indivíduo. Nesta perspectiva, desenvolvemos esta pesquisa buscando compreender como se produzem e articulam sentidos subjetivos, oriundos de diferentes espaços sociorrelacionais, no intuito de compreender a criatividade profissional e seu desenvolvimento.

Minha opção por abordar esta temática de pesquisa tem raízes profundas em minha história de vida na qual a criatividade toma parte essencial. Em 1986, nesta mesma faculdade, fui graduada em Pedagogia e habilitada em Orientação Educacional e em seguida iniciei atuação em clínica psicopedagógica, desenvolvendo trabalho pedagógico na linha terapêutica que vinculava o desenvolvimento da criatividade ao processo de ensino e aprendizagem. Trabalhava com atendimentos individualizados e pequenos grupos de crianças e adolescentes que apresentavam baixo desempenho escolar. Por mais de duas décadas atuei em escolas particulares, nas diferentes etapas, modalidades e níveis de ensino, como Orientadora Pedagógica e Educacional desenvolvendo ações integradas ao tripé estudante- professor-família, acreditando no valor da criatividade, como forma de expressão genuína e favorecedora do desenvolvimento integral humano que inclui a aprendizagem escolar.

Em 2009, nesta mesma universidade, concluí o Mestrado em Psicologia e investiguei a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental, sob perspectiva teórica e metodológica diferente da que fundamenta esta presente pesquisa. Meu interesse em aprofundar conhecimentos nesta área de pesquisa foi instigado por indagações sobre como a criatividade se desenvolvia na realidade de vida de cada indivíduo. Percebi que a compreensão dos múltiplos aspectos e contextos envolvidos no desenvolvimento da criatividade seria difícil sem estudo aprofundado da dimensão subjetiva que envolve esse processo.

Tendo em conta meu interesse em compreender o processo de desenvolvimento da criatividade, em 2014 iniciei esse estudo de doutorado na pretensão de compreender como ocorre o desenvolvimento da criatividade profissional, considerando a história de vida

singular de cada pessoa. Considero ter sido esse percurso tão desafiante quanto mobilizador de recursos para compreender e assumir esse novo referencial teórico e metodológico que me possibilitou contemplar, na perspectiva de pesquisa científica, o caráter subjetivo envolvido nos processos que tornam a criatividade possível em campo/s específico/s de atuação profissional.

Iniciamos o primeiro capítulo deste trabalho focalizando o processo de desenvolvimento da criatividade sob o espectro de diferentes perspectivas teóricas. Citamos estudos clássicos e recentes, selecionados em função dos contrastes e aproximações com a fundamentação teórica, epistemológica e metodológica adotada nesta pesquisa. Nosso intuito foi trazer para discussão conhecimentos científicos, produzidos ao longo de mais de seis décadas de estudo que, sob diferentes perspectivas teóricas, apontam para a compreensão do desenvolvimento da criatividade. Explanamos nossas considerações enfatizando aspectos destas investigações que mais se aproximam ou se diferenciam da abordagem teórica da criatividade que assumimos. Em seguida, identificamos consensos e controvérsias acerca do desenvolvimento da criatividade, destacando o social e o individual como relevante marco conceitual e teórico que diferencia a perspectiva da subjetividade das demais perspectivas teóricas que compõem o campo de estudos focalizados no âmbito da educação e da psicologia. A seguir, abordamos os principais tópicos de pesquisas relacionados ao desenvolvimento da criatividade como o contexto familiar e escolar. Por fim, concluímos este primeiro capítulo, abordando estudos clássicos e atuais que, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, produziram conhecimentos relevantes relacionados ao desenvolvimento da criatividade no contexto profissional.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico adotado para esta pesquisa, iniciando com princípios fundamentais da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey e assumida pela perspectiva teórica da criatividade de Mitjás Martínez. Apresentamos as categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey enfatizando os conceitos centrais abordados nesta pesquisa quais sejam: *Subjetividade; Sujeito; Sentidos Subjetivos; Configurações Subjetivas*. Em seguida, abordamos o processo de desenvolvimento da subjetividade, considerando sua relação com o desenvolvimento da criatividade, apesar do desenvolvimento subjetivo não se constituir como objetivo do presente estudo. Finalmente, apresentamos e discutimos a concepção teórica de Mitjás Martínez e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento da criatividade a partir da configuração subjetiva da criatividade profissional, foco central desta pesquisa.

No capítulo terceiro, abordamos a *Epistemologia qualitativa*, os princípios fundamentais da construção do saber científico sobre subjetividade, e o método construtivo-interpretativo utilizado nesta investigação. A seguir, detalhamos o processo de construção das informações, o objetivo da pesquisa, o processo e critérios de escolha dos participantes e o conjunto de procedimentos, recursos e instrumentos utilizados.

No quarto capítulo, apresentamos o processo de construção das informações envolvendo os dois casos estudados e suas respectivas sínteses teóricas. No quinto capítulo, apresentamos a construção teórica, que também denominamos modelo teórico⁵, resultante desta pesquisa que, com base nas informações construídas, responde o problema de pesquisa estudado e fundamenta a tese originada pelo estudo, finalmente apresentada no final desse capítulo.

No sexto e último capítulo, apresentamos as conclusões dessa pesquisa na forma de considerações finais, momento no qual explicitamos as principais contribuições e implicações práticas, teóricas, metodológicas, sugestões de pesquisas futuras, além das limitações e desafios enfrentados no processo de desenvolvimento desse estudo.

⁵ **Modelo teórico** é o resultado do conhecimento produzido na pesquisa que, a partir das hipóteses construídas, contempla o conjunto de conhecimentos que apontam para a questão estudada. (GONZÁLEZ REY, 2014).

1 O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE: DIFERENTES PERSPECTIVAS

Consideramos de suma relevância a análise de diferentes perspectivas teóricas e pesquisas do campo relacionadas ao desenvolvimento da criatividade, uma vez que é a partir deste conjunto de conhecimentos científicos historicamente construídos, que justificamos nosso propósito de pesquisa focalizado na compreensão da configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade. Obviamente, levando em conta a larga extensão dos estudos referenciais do fenômeno da criatividade, produzidos ao longo de quase sete décadas de intensa pesquisa na área, neste capítulo fizemos escolhas privilegiadas pela intencionalidade de compreender um conjunto de conhecimentos do campo, que mais contrastam ou se aproximam do referencial teórico da criatividade na perspectiva cultural-histórica da subjetividade assumido neste estudo.

Torna-se necessário explicitar a diversidade de terminologias utilizadas na literatura da área de criatividade. Quando o estudo é referido à população infanto-juvenil é comum o uso do termo *superdotado* ou *talentoso* (mais frequente na área artística e esportiva) ou mesmo indivíduo com *altas-habilidades* (mais referido à fase escolar). No entanto, em relação à pessoa adulta com destaque criativo no campo de atividade profissional a terminologia mais comumente utilizada nos estudos é *eminente criativo* ou *profissional criativo* em área/s específica/s de conhecimento (PRADO, 2018). *Expert* é um termo utilizado para se referir aos adultos com desempenho superior em alguma área, tal como expresso nos estudos de Galvão, Perfeito e Macedo (2017). Wehner, Csikszentmihalyi e Magyari-Beck (1991) utilizam diferentes termos para se referir ao fenômeno da criatividade, como *inovação*, *empreendedorismo* e *desenvolvimento artístico ou científico*. Contudo, esclarecemos que, no desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os termos criatividade e criatividade profissional, e quando tratamos de relato de estudos da literatura da área, mantemos as terminologias utilizadas pelos respectivos autores.

Em revisão de estudos da área, verificamos que as mais atuais e consistentes abordagens teóricas enfatizam a dimensão do ambiente social e cultural no desenvolvimento da criatividade e neste sentido, guardam maior potencial para compreensão deste complexo fenômeno humano. Identificamos a tendência destas pesquisas no sentido de compreender cada vez mais o desenvolvimento da criatividade. Todavia, percebemos uma lacuna entre as construções teóricas do campo que, por um lado, apontam para a necessária consideração da diversidade de perfis criativos e por outro ainda não exploram nos estudos as inter-relações

entre o indivíduo e os diferentes contextos sociais dos quais participa. Nesta direção, consideramos a contundente crítica de Runco e Albert (2010) de que, ironicamente, há mais a aprender sobre criatividade a partir do desenvolvimento de pesquisas e teorias do que o conjunto de conhecimentos produzidos pelo campo até a atualidade pode nos proporcionar.

Neste sentido, Sternberg (2017) faz um balanço dos caminhos de suas investigações sobre criatividade e conclui que as questões classicamente abordadas sobre como conceituar, como medir, como desenvolver e como compreender a multiplicidade de aspectos influentes sobre o seu processo de desenvolvimento, hoje precisam ser modificadas para uma questão essencial: “*Whence creativity?*”. Sternberg propõe, então, sua mais recente teoria a qual denomina *Teoria Triangular da criatividade*, que pressupõe e enfatiza três tipos de desafios necessários para o desenvolvimento do indivíduo criativo: desafiar a grande parte das pessoas; desafiar a si mesmo nos próprios limites e conceitos e desafiar o inconsciente coletivo/social correspondente ao conjunto de valores e crenças pessoais influentes de modo não consciente por parte do indivíduo. Esse eminente teórico atualmente reflete sobre um aspecto essencial para compreensão do desenvolvimento da criatividade, tal como focalizamos em nossa pesquisa: a criatividade real e concretizada no cotidiano de vida das pessoas. Afortunadamente, Sternberg considera o histórico percurso de produção de conhecimento científico sobre criatividade e seus processos de desenvolvimento e incentiva a abertura do campo de pesquisas para novas produções de pesquisa que, sob inaugurais parâmetros teóricos, promovam avanços na compreensão do complexo fenômeno da criatividade. Nesta perspectiva o autor expressa:

Esperançosamente, os futuros teóricos da criatividade mostrarão o conjunto triangular completo de atributos da criatividade - eles produzirão novas teorias de criatividade e novas pesquisas que definem a multidão, os indivíduos que criam as teorias e o Zeitgeist de velhas teorias! (STERNBERG, 2017, p.292, **tradução nossa**)⁶.

⁶ “Hopefully, future theorists of creativity will show the full triangular set of attributes of creativity - they will produce new theories of creativity and new research that defies the crowd, the individuals who create the theories, and the Zeitgeist of old theories!” (STERNBERG, 2017, p. 292).

Assim, neste primeiro capítulo, apresentamos as principais tendências teóricas do campo sobre o desenvolvimento da criatividade e alguns desafios inerentes a esta complexa e multifacetada temática de estudos. Nossa intenção não ousa esgotar, nem tampouco abranger, a totalidade das produções científicas da área, mas acessar e analisar produções científicas de relevância histórica na busca de compreender o processo de desenvolvimento da criatividade em meio ao percurso de vida humana. Concordamos com Sawyer et al. (2003) que o estudo sobre o desenvolvimento da criatividade envolve dois campos distintos da psicologia: campo do estudo da criatividade e campo do estudo do desenvolvimento, porém discordamos que estes sejam independentes. Acreditamos que os resultados de pesquisas conduzidas sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas podem abrir frente para a compreensão e processual ruptura de padrões paradigmáticos concernentes à construção de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criatividade. Para tanto, torna-se necessário descobrir conexões entre os conhecimentos produzidos na área, o que constitui um grande desafio a ser enfrentado por pesquisadores da criatividade, tal como Feldman (1999, p. 183) destaca: “O melhor entendimento do desenvolvimento da criatividade é desta forma uma das metas mais desafiantes de longo prazo e que valem a pena que a humanidade, em toda sua arrogância criativa, aspire alcançar nas décadas futuras”.

1.1 Consensos e controvérsias acerca do desenvolvimento da criatividade: o individual e o social

O campo de estudos científicos da criatividade abrange diversas abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas, as quais procuram investigar elementos característicos associados à personalidade e ao comportamento criativo, sua gênese e seu processo de desenvolvimento, ainda que relativamente poucos sejam os estudos focalizados no processo de desenvolvimento que ocorre ao longo do percurso de vida dos indivíduos. De acordo com a análise de González Rey (2012a), grande número de pesquisas em psicologia avaliam comportamentos humanos e constroem conhecimentos sobre a psique a partir da medição e comparação de dados verificados na conformidade das “respostas” esperadas, provenientes de critérios pré-estabelecidos sem consideração da singularidade implicada nos processos complexos humanos. Este autor enfatiza que a pesquisa desenvolvida sob os parâmetros paradigmáticos da ciência tradicional gera uma espécie de *conhecimento circular*, baseado e restrito à dimensão das manifestações comportamentais aferidas que

frequentemente dão suporte à categorização de um conjunto de traços característicos dos indivíduos. Desta feita, na perspectiva do *conhecimento circular*, os traços tornam-se, supostamente, explicativos do comportamento manifesto do indivíduo, ao passo que o comportamento manifesto cumpre o papel de justificar a categorização dos traços.

Em levantamento realizado sobre questões postas há décadas como cruciais para compreensão da criatividade, as quais motivaram inúmeros estudos sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, Sak (2009) elenca: “Como a criatividade ocorre?; Como prover o desenvolvimento e a expressão de habilidades criativas?; Como tornar as pessoas mais criativas?”.

Observamos, então, o reconhecimento do campo da necessidade de estudos sobre criatividade e seu desenvolvimento em meio ao percurso de vida humana, condição necessária para compreensão desse fenômeno em sua complexa e multifacetada integralidade. Contudo, sob nosso ponto de vista, os estudos da área contemplados nesta pesquisa, embora focalizem elementos biológicos, pessoais, sociais e culturais associados à criatividade, têm explorado pouco a respeito da compreensão de como a criatividade da pessoa se desenvolve de forma inter-relacionada aos diferentes contextos sociorrelacionais dos quais participa no percurso de sua história de vida.

Na busca por estudos atuais nacionais e internacionais, focalizados na criatividade envolvendo adultos, verificamos que a maioria é predominantemente sob abordagem quantitativa de pesquisa e centrada nas temáticas: perfil criativo, características da personalidade (uso de escalas de medidas), bases cognitivas da criatividade e emoção associada à criatividade (perspectiva psicométrica), além de efeitos de influências ambientais sobre a criatividade (DA COSTA, 2018; DENG, WANG; ZHAO, 2016; LEE; MIN, 2016; TRNKA et al., 2016; WECHSLER, 2015).

Iniciamos nossa abordagem destacando dois autores cujas obras focalizam o desenvolvimento da criatividade e refletem o imaginário social em relação ao tema, ambos defensores da criatividade como potencial humano intrínseco, posicionamento que contrasta com nossa concepção teórica da criatividade como expressão subjetiva constituída cultural e historicamente. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, 2009). De Masi (2003) ressalta que, o “[...] poder da criatividade [...]” é dado universalmente a todos, não sendo necessária a autoria de grandes invenções ou obras-primas para seu reconhecimento, e enfatiza que na contemporaneidade “[...] o prazer da criatividade é um dever [...]. Criativos são todos pensamentos e toda ação que nos sublimam, afastando-nos dos instintos arcaicos e nos tornando mais humanos” (p. 703).

Eric Wahl (2014), ex-executivo e atual grafiteiro, escritor, empresário e palestrante de forte impacto no campo empresarial, autor de um dos mais vendidos livros sobre criatividade - *A lógica do pensamento criativo: Inovação e arte nos negócios* - destaca o valor deste atributo humano, nas diferentes áreas de atividade e conhecimento ao mesmo tempo em que, procura destituir a concepção mítica da criatividade como dom divino. Contudo, de forma similar à concepção de De Masi, Eric Wahl concebe a criatividade como uma capacidade essencial e inerente à natureza humana, isto é, em alguma medida este autor considera a criatividade como já dada, por ordem da condição humana:

Secretamente acreditamos que o gênio criativo está reservado a alguns poucos eleitos – poetas, pintores, escultores. Na verdade, **todos somos capazes de ser criativos e de inovar. É nossa essência**[...]. Isso é tão vital para sua felicidade quanto para o valor de seu trabalho. (ERIC WAHL, 2014, p. 1, **grifo nosso**).

Cropley (2016) faz referência às crenças compartilhadas em sociedade, que confinam a criatividade ora ao campo artístico e ora ao âmbito espiritual como dádiva dos deuses, e enfatiza o fenômeno como parte do funcionamento psicológico humano, considerando sua relevância e utilidade no processo de desenvolvimento social. Distingue a perspectiva da criatividade contemporânea em três dimensões: sublime; mundana; e mercantilizada, destacando o papel da educação no seu processo de desenvolvimento.

Sob a égide de mitos largamente difundidos no contexto social e cultural contemporâneo, dentre eles a ideia da criatividade como dom presente em indivíduos privilegiados, vimos ainda presente no imaginário popular a criatividade, erroneamente concebida como fenômeno individual e intrapsíquico, independentemente de fatores ambientais. (ALENCAR, 2002). Alencar compartilha da concepção de Torrance (1995) de que, todos os indivíduos possuem potencial criativo a ser desenvolvido, expressos em variados graus e contextos: “[...] a criatividade é algo inerente à natureza humana: todo ser humano é criativo, podendo a criatividade se apresentar através de distintas formas e em diferentes graus”. (ALENCAR, 2002, p. 166). Por outro lado, ao considerar a relevância tanto dos aspectos individuais quanto sociais em relação ao desenvolvimento da criatividade, esta autora salienta que estes mitos desfavorecem a compreensão da influência social e promovem desdobramentos indesejáveis em relação ao desenvolvimento da criatividade dos indivíduos, nos mais diversos níveis de ensino e contextos sociais.

Wechsler (2002) acrescenta que “[...] a criatividade pode ser demonstrada em qualquer área e não somente pelos meios artísticos, como infelizmente é confundida” (p. 182). O

campo dos estudos sobre a criatividade é categórico ao não admitir, que a criatividade seja interpretada como antagônica ou depreciativa, em relação à consistência e produtividade intelectual, nem tampouco concebida como restrita ou mais associada ao campo da imaginação e das artes, como erroneamente tende a concepção de senso comum compreendê-la. (CAVALCANTI, 2006). Para esta autora, a criatividade se desenvolve a partir da “[...] interação de vários elementos: *processos cognitivos, características de personalidade, estilos de pensar e aprender*, assim como os componentes ambientais, entendendo-se neste sentido a influência da família, da escola e da sociedade” (p. 181).

Treffinger e Selby (2008) destacam a criatividade como componente essencial para o desempenho em alto nível de produtividade e valorizam o pensamento crítico e criativo na busca de solução de problemas efetivos. Eles também sugerem que há diferentes formas de ser criativo e que a pesquisa em criatividade das últimas décadas não deveria ser tão somente referida ao nível de criatividade, mas ao estilo de criatividade de cada pessoa. Porém, estes autores também partem do princípio de que todos têm o potencial para o desenvolvimento da criatividade, bastando para tanto nutrir e fortalecer, mediante estratégias favoráveis, o desenvolvimento e expressão desse potencial, compreensão que justifica a ênfase de seus estudos no desenvolvimento de ferramentas para exercício do pensamento e geração de ideias criativas.

Da mesma forma, Alencar e Galvão (2007c) concebem a criatividade como característica inerente ao ser humano a ser desenvolvida em maior ou menor grau e em diferentes formas de expressão. Eles afirmam, com respaldo em Taylor e Barron (1963, apud ALENCAR; GALVÃO, 2007c), que a criatividade se faz presente tanto na área científica quanto nas expressões artísticas, não se diferenciando significativamente em termos de seu processo de desenvolvimento nas diferentes áreas, apesar de reconhecerem áreas específicas de domínio como mais favoráveis ao desenvolvimento e expressão criativa.

Por outro lado, Sawyer et al. (2003) reconhecem as diferenciações de cada domínio específico em relação ao desenvolvimento da criatividade. Consideram que a criatividade se desenvolve e se expressa em articulação com as diferentes linguagens, símbolos e ferramentas pertinentes a cada domínio, aspectos internalizados pelos indivíduos que atuam no mesmo campo de conhecimento. Nesta mesma direção, Feldman (2003) acrescenta que os domínios são alterados e desenvolvidos em virtude de transformações promovidas por esforços criativos de indivíduos capazes de produzir soluções para problemas relevantes que desafiam uma área de domínio nas condições históricas e culturais vigentes. Logo, conforme a compreensão desse conjunto de autores, Sawyer et al. (2003) e Feldman (2003), o desenvolvimento criativo

dos indivíduos ocorre em um processo que inter-relaciona características específicas da área de domínio.

Estudos clássicos sobre o desenvolvimento da criatividade colocam em relevância a dimensão social (AMABILE, 1983, 1989, 1996; CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1996; STERNBERG; LUBART, 1991, 1995). Todavia, conforme Amabile (1996), a maior parte das publicações da área focalizam em maior extensão os aspectos individuais e cognitivos, predominância que permanece na atualidade dos estudos de criatividade (ALENCAR, 2003; 2010; 2015; LONG, 2014; MARK; RUNCO; BERLOW, 2016).

Alencar e Fleith (2003) destacam a contribuição de recentes teorias do campo da criatividade que enfatizam, em maior ou em menor grau, a interação de distintos elementos do contexto social em articulação com aspectos individuais influentes no desenvolvimento da criatividade, tais como: a Teoria do Investimento de Sternberg e Lubart (1991, 1995, 1996); o Modelo Componencial de Amabile (1996); e a Perspectiva Sistêmica de Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1999).

Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1996, 1999), na perspectiva sistêmica da criatividade que é largamente aceita e difundida no campo, defende a relevância da dimensão social e cultural no desenvolvimento da criatividade. Para esse autor o desenvolvimento criativo ocorre mediante a complexa inter-relação de três sistemas inter-relacionados: *indivíduo* (aspectos genético-hereditários, traços e experiências pessoais); *domínio* (cultura); *campo* (dimensão social referida à área de domínio). Em síntese, a abordagem sistêmica da criatividade compreende a pessoa criativa como aquela capaz de introduzir mudanças na respectiva área de domínio mediante a avaliação do campo.

Nesta compreensão, Csikszentmihalyi (1988) não considera relevante conceituar criatividade, mas compreender em quais ambientes ela se desenvolve. Ele enfatiza que a criatividade não está na pessoa, mas é produto resultante das interações que ocorrem entre a pessoa e seu contexto social e cultural. Ao enfatizar a relevância do contexto no desenvolvimento criativo dos indivíduos, este autor sugere que tornar o contexto social favorável ao seu desenvolvimento criativo é mais importante do que exercitar habilidades de “pensar criativamente”. Csikszentmihalyi se destaca por deslocar o foco da perspectiva individual e intrapsíquica da criatividade para o âmbito das inter-relações que ocorrem entre a pessoa e seu contexto social e cultural e enfatiza: “[...] a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 23, **tradução nossa**).

Com relação ao valor da criatividade na vida humana, Csikszentmihalyi (1996) destaca que o conjunto de produções relevantes de pessoas que marcaram a história da humanidade no âmbito da linguagem, dos valores, das expressões artísticas e do conhecimento científico e tecnológico é produto da criatividade, resultante de árduo processo de esforço e trabalho ao longo de anos de experiência. Este autor chega a afirmar que é a criatividade que diferencia os homens dos chimpanzés, visto que somente 2% da genética humana apresenta diferenciação em relação a esta espécie. No entanto, Csikszentmihalyi assinala que esforço e dedicação a uma área de domínio, apesar de necessários, não garantem o resultado da produção criativa e reconhecimento em algum específico campo profissional de atuação. Este autor conclui que para o desenvolvimento da criatividade da pessoa na perspectiva de uma vida produtiva e criativa é muito mais relevante o modo pelo qual ela vive suas experiências cotidianas. Csikszentmihalyi compreende que a criatividade na vida cotidiana favorece a possibilidade de uma produção criativa culturalmente reconhecida. Este teórico vincula o processo de desenvolvimento da criatividade, nos mais diversos domínios, aos contextos de experiências de vida dos indivíduos, salientando que as pessoas e realizações mais reconhecidas pelo seu valor criativo, em geral, são associadas ao maior tempo de dedicação e experiência na atividade.

Na perspectiva de Csikszentmihalyi (1996), o desenvolvimento da criatividade ocorre como processo de organização complexa de elementos psicológicos, organização compreendida como complexa, por ser composta de diferenciadas partes e ao mesmo tempo em constante movimento de integração. Para este autor, a diferenciação das partes [conjunto de elementos psicológicos que se associam à criatividade] e a simultânea integração entre elas, é o que possibilita o processo de desenvolvimento da criatividade. Dessa forma, concluímos, que para Csikszentmihalyi (1996) a criatividade não é inerente à natureza humana, visto que concebe o desenvolvimento criativo como dependente de forças internas e externas que se articulam em meio ao contexto cultural e social de vida da pessoa. Todavia, ainda que na perspectiva sistêmica, o desenvolvimento da criatividade seja compreendido como resultante da articulação complexa e integrada por elementos internos e externos ao indivíduo, esta abordagem se diferencia da abordagem teórica da subjetividade que assumimos. Trata-se de uma distinção teórica marcada, sobretudo, porque a criatividade sob a perspectiva teórica da subjetividade cultural-histórica, tal como Mitjans Martínez propõe, se fundamenta na compreensão do funcionamento psicológico humano, estruturado como sistema configuracional e dinâmico de produção de sentidos subjetivos, gerador de novas produções subjetivas que se expressam nas ações e sociorrelações, nunca restritas, nem

tampouco determinadas, por contingências “externas” ao indivíduo, tal como González Rey expressa:

Nenhum sistema na história da humanidade foi capaz de neutralizar os sujeitos individuais, por mais que se tenha investido esforços no processo de domesticação [...] a capacidade subjetiva diferenciada dos sujeitos faz com que surjam processos de resistência em situações [...]. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 140).

Csikszentmihalyi (1996) ressalta as influências do contexto sociocultural no processo de desenvolvimento criativo e explica que a vida da pessoa em sociedade é simultaneamente influenciada por duas contraditórias tendências: uma direcionada à *conservação*, baseada na adaptação e preservação das condições de sobrevivência; e outra direcionada à *expansão*, relacionada à curiosidade, ao encorajamento frente riscos, à exploração de novas experiências, e à superação de desafios e limites pré-estabelecidos. O autor compreende que o desenvolvimento da criatividade resulta da articulação entre estas contraditórias tendências humanas que associadas ao contexto social e cultural instigam a pessoa a exercitar e desenvolver habilidades relacionadas à criatividade nos contextos de vida. Neste sentido, este autor assinala que a restrição de oportunidades de exercício da curiosidade, associada aos obstáculos do contexto social, pode inibir a coragem da pessoa para correr riscos e explorar novas experiências, condições potencialmente desfavorecedoras do desenvolvimento criativo.

Uma importante função da criatividade, defendida por muitos autores influentes da área, é a resolução de problemas e a promoção de condições adaptativas do indivíduo. Esta ênfase na compreensão da criatividade como função adaptativa no percurso de vida humana tem sua origem na perspectiva evolucionista da espécie humana postulada por Darwin (1859) (RUNCO; ALBERT, 2010). Em decorrência desta visão, grande parte da literatura enfatiza o desenvolvimento da criatividade associado às condições promovidas pelo contexto social que ensejam o desenvolvimento de recursos necessários à superação condições adversas às necessidades de vida humana as quais requerem a resolução de problemas (DWECK, 2006).

Alencar (2015), além de destacar a relevância do ambiente social no desenvolvimento da criatividade, em cuidadosa revisão da trajetória dos estudos da área, sintetiza o panorama das produções e demarca, tal como Treffinger, Sortore e Cross (1993, apud ALENCAR, 2015), as diferentes fases que compõem esse percurso histórico do conhecimento sobre criatividade: *foco no pensamento divergente* (1950-1960); *programas de criatividade* (1970-1980) e *visão ecológica* (1990). Alencar também elenca o conjunto de temas mais abordados na atualidade, enfatizando que resultam desse longo percurso de estudos focalizados no

desenvolvimento da criatividade tais como: *criatividade como fenômeno complexo e resultante de interações interdependentes entre elementos pessoais, do ambiente e da atividade; habilidades criativas como passíveis de ser ensinadas e fortalecidas; ênfase na identificação e solução de problemas e desafios; relevância da criatividade para o bem-estar individual e social mais amplo*. Alencar (2003) ressalta que até a década de 1970 os estudos da área focalizavam essencialmente o delineamento do perfil criativo e o desenvolvimento de programas de estímulo à criatividade, ao passo que nas três últimas décadas muitos estudos têm investigado as condições sócio-histórico-culturais influentes no desenvolvimento da criatividade.

No que se refere aos aspectos individuais, associados ao desenvolvimento da criatividade, verificamos o consenso entre autores (ALENCAR, 1993; AMABILE, 1983; AMABILE; HENNESSEY, 1987; BARRON; HARRINGTON, 1981; MACKINNON, 1987; STARKO, 1995) que destacam a relevância de traços como: *autonomia; iniciativa; persistência; flexibilidade; abertura às experiências; autoconfiança; independência; sensibilidade emocional; espontaneidade e intuição*. No entanto, nossa percepção é que apesar do contexto social e cultural ser reconhecido no processo de desenvolvimento da criatividade, esta dimensão tem progredido mais lentamente se comparada à evolução dos estudos referidos à dimensão cognitiva e individual. (GLĂVEANU, 2015; LONG, 2014; WECHSELER, 2015).

Apesar de pesquisas nacionais referenciarem a elevação do quantitativo de estudos envolvendo aspectos socioemocionais vinculados à criatividade (PRADO, 2018), levantamentos dos últimos 25 anos de pesquisas na área realizados por Mark, Runco e Berlow (2016) e Long (2014), abrangendo estudos empíricos do mundo todo, realizados entre 2003 e 2012, período de maior produtividade de investigações na área, evidenciam a predominância de estudos quantitativos (80%), sendo a maior parte deles psicométricos, seguida pelos experimentais, historiométricos e de meta-análise (2%). Somente 2% dos estudos da criatividade, desenvolvidos ao longo dos 25 anos, são longitudinais, sendo os estudos de caso e entrevistas as estratégias de pesquisa mais utilizadas na modalidade de estudo longitudinal. Compreendemos que o quantitativo de 13% das pesquisas em criatividade serem de abordagem qualitativa, não seria por si só indicador de necessidade de mais estudos na área, porém ao considerarmos as temáticas abordadas nestas pesquisas, percebemos a carência de estudos nacionais e internacionais focalizados no desenvolvimento da criatividade, sobretudo envolvendo pessoas adultas cuja criatividade não necessariamente corresponda ao nível da *Big C* – que promove impacto extraordinário no âmbito de uma ou mais áreas do

conhecimento humano. Os resultados de Long (2014) fundamentam a nossa percepção, pois dos 1.696 estudos sobre criatividade analisados, os temas mais focalizados foram: *performance* (510); *inovação* (430); *modelos* (349); *personalidade* (272); *organizacional* (226); *comportamento* (213); *atividade* (205); *conhecimento* (177) e *pensamento divergente* (172); *inteligência* (161); *brainstorming* (146); *negócios* (143); *educação* (118); *motivação* (95); *tecnologia* (87); *arte* (77); *economia* (32) e *estilo* (25).

Estes levantamentos também evidenciam que, dos 27 anos de artigos publicados no referenciado *The Journal of Creative Behavior*, os tópicos de pesquisas mais frequentes foram: *melhoria (no desempenho criativo)*, *educação*, *resolução de problemas/incubação*, *influências na criatividade e características da personalidade associadas à criatividade*. As palavras-chave mais frequentes nas mais referenciadas publicações da área foram: *performance*, *inovação*, *personalidade*, *pensamento divergente* e *processos criativos*. Esse panorama de publicações no âmbito mundial sinaliza o que já mencionamos anteriormente com base em nossa busca de estudos da área, a evidenciada necessidade de investigações aprofundadas sobre os processos complexos envolvidos no desenvolvimento da criatividade.

Diante da predominância de estudos que investigam níveis de criatividade produtos, processos e estilos cognitivos associados à produção criativa, destacamos o atual alerta de Sternberg (2018), que discute a simplificação de escalas de medidas de criatividade, em contraste com a multidimensionalidade dos processos que participam do desenvolvimento deste complexo fenômeno humano. Além disso, esse teórico chama a atenção de que, avaliar níveis de criatividade das produções criativas, não significa conhecer o indivíduo e compreender o que torna a criatividade possível na vida real e cotidiana. Portanto, Sternberg sugere estudos orientados de modo diferente das investigações até então desenvolvidas.

No momento atual de sua vasta produção científica na área, Sternberg (2017) reflete e avalia a evolução dos estudos, referidos às medidas de criatividade, fortemente influenciados por sua produção científica de base cognitiva e destaca: “[...] compreender a inteligência e inteligência criativa não é tudo que a criatividade requer para se manifestar na vida cotidiana criativa.” (STERNBERG, 2017, p. 289, **tradução nossa**). Neste sentido, o autor ressalta em sua mais recente publicação: “[...] Quer a inteligência seja ou não uma entidade singular, ‘criatividade’ claramente não é. Existem várias taxonomias diferentes de criatividade que

deixam claro que referir-se à criatividade como apenas uma ‘coisa’ é uma simplificação excessiva”. (STERNBERG, 2018, p. 2, **tradução nossa**)⁷.

Mesmo apesar da ênfase de alguns autores (AMABILE, 2006; GLĂVEANU, 2015; LUBART, 2007; STERNBERG; LUBART, 1995) sobre influências do contexto social e cultural no desenvolvimento da criatividade, Sternberg (2018) reconhece que o foco dos estudos neste campo não tem sido nas pessoas e sim nos produtos, tal como assinala:

Certamente, podemos classificar vários produtos para níveis de criatividade. Essas classificações são uma simplificação excessiva, porque os produtos criativos podem representar diferentes tipos de criatividade. Mas essas classificações são de produtos, não de pessoas. O problema ocorre quando se tenta passar de avaliações de produtos para classificações de pessoas. Há muitas maneiras de ser criativo para compactar todas as informações de que você precisa para fazer um julgamento sobre a criatividade de uma pessoa em número e uma única escala. (STERNBERG 2018, p. 14, **tradução nossa**)⁸.

Além disso, os estudos sobre o desenvolvimento da criatividade focalizam, em sua maioria, o contexto educacional no intuito de compreender o fenômeno e também contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas favorecedoras da criatividade, muito frequentemente enfatizando os superdotados na fase infanto-juvenil, sendo nítida a lacuna de pesquisas que alinham criatividade à fase adulta (CHAGAS-FERREIRA, 2016; PRADO, 2018, SILVA, 2008). Spadari e Nakano (2015) realizaram um levantamento sobre estudos de criatividade no contexto organizacional e verificaram um reduzido quantitativo de produções nesta área, quando comparadas ao contexto escolar, além do descompasso entre a necessidade de profissionais criativos e as condições das empresas em relação ao estímulo à criatividade, além de reconhecerem os aspectos sociais no desenvolvimento da criatividade ainda muito pouco investigados. Bruno-Faria (2010) também relata a escassa produção científica da criatividade no campo organizacional e destaca a maior incidência de estudos sobre inovação atribuindo a isso sua maior valorização em termos econômicos e sociais.

Amabile (2006) destaca a influência de Galton (1865, 1869), que focalizava os determinantes internos em detrimento dos externos, em relação ao desenvolvimento da criatividade, atribuindo a esses primeiros estudos a ênfase na dimensão individual da

⁷ “[...] whether or not intelligence is a singular entity, “creativity” clearly is not. There are several different taxonomies of creativity that make clear that referring to creativity as just a “thing” is an oversimplification”. (STERNBERG, 2018, p. 2).

⁸ “One certainly can rate various products for levels of creativity. Such ratings are an oversimplification, because creative products can represent different kinds of creativity. But those ratings are of products, not of people. **The problem occurs when one tries to move from ratings of products to ratings of people.** There are just too many ways of being creative to compress all the information one needs to make an informed judgment about a person’s creativity into a single number on a single scale.” (STERNBERG, 2018, p. 14).

criatividade, que apesar de não ter focalizado o desenvolvimento da criatividade em si, representa uma importante referência histórica, com repercussões importantes no campo de estudos sobre eminentes criativos, nas diferentes áreas do conhecimento.

É consenso na área que a hereditariedade por si só não determina comportamentos e habilidades humanas, pois se sabe que experiências vividas, podem impactar o indivíduo e exercer influência sobre o desenvolvimento criativo. (PRADO, 2018). Neste sentido, os contextos associados à dimensão individual podem influenciar *facilitando, induzindo* ou *mantendo* o desenvolvimento da pessoa em alguma direção específica. (GOTTLIEB, 2003). Sem negar a relevância de aspectos biológicos associados aos fatores genéticos e hereditários, pesquisadores de processos complexos humanos, nas mais diferentes áreas do desenvolvimento, reconhecem a relevância da interação entre a dimensão social e individual que perpassa a contínua trajetória de vida do indivíduo que se desenvolve em alguma direção . (DESSEN, 2007).

Mitjans Martínez (2000; 2007; 2009) considera que o indivíduo não nasce com uma potencialidade psicológica para a criatividade, uma vez que esta se constitui ao longo do processo de desenvolvimento, marcado pela cultura na qual se insere e por sua história de vida. Assinala esta autora, e neste ponto apresenta uma importante diferenciação das demais concepções teóricas acerca do tema, que a criatividade não é uma forma de expressão característica de todas as pessoas, indiscriminadamente. diferenciando-se apenas em termos de graus, mas se constitui e se desenvolve ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo, a partir, essencialmente, do desenvolvimento dos recursos subjetivos que a tornam possível.

Na perspectiva de Mitjans Martínez, o potencial inato humano em relação à criatividade seria admissível unicamente quando referido à condição biológica das estruturas mentais, que permitem a constituição do sistema psicológico humano, o que não é sinônimo de potencialidade criativa. O aprofundamento deste aspecto será tema tratado no próximo capítulo, uma vez que está contemplado na base teórica dessa pesquisa - concepção de criatividade de Mitjans Martínez e seu impacto na compreensão no processo de desenvolvimento da criatividade do indivíduo.

Para Rothemberg (2006), professor de psiquiatria da Universidade de Harvard e estudioso do pensamento criativo desde 1964, todos os tipos de criatividade, da maior genialidade à criatividade do cotidiano, consiste em uma primeira forma de adaptação psicológica, benéfica à saúde humana, uma vez que reflete a habilidade da pessoa transformar e adequar o ambiente do qual participa. Desta feita, estimular a capacidade de pessoas

gerarem ideias ou produtos originais e de valor para a sociedade tem sido uma busca recorrente, trilhada pelas diversas áreas do conhecimento humano, fomentada pela demanda da produção de bens e de serviços em escala cada vez mais competitiva, sob específicos critérios de avaliação dos múltiplos segmentos que compõem a cadeia produtiva do mundo atual globalizado.

Contudo, ainda que a criatividade seja um atributo de representação positiva perante a sociedade maior, ocorrem paradoxais representações sociais, compartilhadas no meio acadêmico, familiar e campo profissional as quais contradizem, na dimensão prática da vida cotidiana, o discurso socialmente aceito e apregoadado nos diferentes contextos. Em decorrência destes mitos, muitos são os estudos sobre as barreiras ao desenvolvimento da criatividade os quais pressupõem determinadas condições do contexto social e individual como possíveis limitadoras do desenvolvimento da criatividade. (ALENCAR, 2010a). Como aspectos “externos” influentes no desenvolvimento da criatividade, esta autora, em congruência com a literatura da área, destaca o contexto familiar seguido do escolar, mais especificamente o clima de sala de aula, enfatizado pelos procedimentos de ensino adotados pelo professor. Em relação aos aspectos individuais, salientando a possibilidade de efeitos significativos no desenvolvimento da criatividade, a autora coloca em relevo as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade.

No tocante às principais barreiras sociais e pessoais à expressão da criatividade, Alencar e Mitjans Martínez (1998, 2001) investigaram a autopercepção de profissionais educadores de três diferentes países [Brasil, Portugal e Cuba]. Os resultados permitiram diferenciar as *barreiras sociais* [referidas à educação opressora] das *barreiras pessoais* [referidas ao caráter emocional e aos traços de personalidade: medo de errar; de correr riscos; de expor ideias; insegurança; sentimento de inferioridade]. Evidenciou-se que, em contraste com os cubanos, que atribuíram maior relevância das barreiras sociais sobre o desenvolvimento e expressão da criatividade, os brasileiros, seguidos dos portugueses, apontaram maior ênfase às barreiras pessoais, estes últimos em frequência mais equilibrada entre as barreiras sociais e pessoais.

Estes resultados reforçaram a tese da importância da dimensão social na criatividade, uma vez que as diferenças dos contextos de vida cultural e social dos participantes do referido estudo, exerceram impacto sobre a sua subjetividade. Como conclusão, verificou-se que as barreiras pessoais identificadas estavam associadas à conjuntura social, cultural e política, vivenciada por cada pessoa em seu respectivo país. Apesar da metodologia dessa pesquisa não ter focalizado a dimensão subjetiva, os resultados reafirmaram a importância da dimensão

social no desenvolvimento da criatividade, além de evidenciar a integração entre o social e individual neste processo.

Em relação à implicação destas barreiras para o desenvolvimento da criatividade, Alencar (2010a) enfatiza os atributos individuais e salienta que estes se organizam em uma complexa rede de interação com os elementos do ambiente social, possibilitando o favorecimento ou inibição do desenvolvimento criativo da pessoa. A autora destaca as principais barreiras ao desenvolvimento da criatividade, as quais defende resultar da associação entre aspectos individuais e sociais e, desenvolve o *Inventário de barreiras à criatividade pessoal* (ALENCAR, 1999), cujos fatores são: *Inibição/timidez; falta de tempo/oportunidade para criar; repressão social à criatividade; falta de motivação para criar*. Por considerar a maior tendência de estas barreiras influenciarem negativamente o desenvolvimento criativo, Alencar (2010a) faz alusão à necessidade de “[...] ajudar os indivíduos a serem menos suscetíveis aos obstáculos que bloqueiam sua criatividade” (p. 48) e sugere mais estudos, a fim de fortalecer suas possibilidades psicométricas. Entretanto, nesta mesma publicação, Alencar (2010a) salienta a “[...] complexa rede de interações entre características individuais e variáveis ambientais” (p.47).

Por outro lado, Mitjans Martínez (2000, 2007, 2009) compreende que o favorecimento ou inibição do desenvolvimento da criatividade, não decorre em associação direta com a experiência vivida pelo indivíduo, conforme advoga: “O indivíduo pode ser criativo, como sujeito, em função de uma gama de influências causais, algumas das quais vistas exteriormente, poderiam parecer até mesmo totalmente contrárias à criatividade”. (MITJANS MARTÍNEZ, 2000, p. 187).

Apesar de Mitjans Martínez considerar, a impossibilidade de garantir ou predizer o desenvolvimento da criatividade de um indivíduo em alguma direção, defende a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de recursos personológicos favoráveis à criatividade. Sugere, então, a ênfase educativa em elementos que a unanimidade dos autores preconiza como favoráveis à criatividade, como: *motivação; habilidades cognitivas diversas; autodeterminação; autoavaliação; autoconfiança; pensamento crítico e reflexivo; capacidade para tomada de decisão e proposição de metas de ação; capacidade de orientação intencional do comportamento; flexibilidade e audácia*. (MITJANS MARTÍNEZ, 2000, p. 144).

É preciso frisar que a relação entre experiência vivida e a subjetividade de um indivíduo não ocorre de forma direta e sim como processo complexo, tal como González Rey (2005a) esclarece:

A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito⁹ e nos espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do vivido, e do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (p. 126).

Neste sentido, vale considerar que a expressão criativa pode representar para a pessoa uma intensa fonte de prazer, mesmo e, principalmente, quando o ambiente externo não se apresenta propício ao desenvolvimento da criatividade, fato que decorre das diferenciadas formas de “reação” de cada indivíduo frente as condições do contexto. (PINHEIRO; BRUNO-FARIA, 2013). Ademais, ocorre, também, que os indivíduos possuem diferentes níveis de tolerância às barreiras e limitações do ambiente, isto é, cada indivíduo, em virtude de sua subjetividade, produz sentidos subjetivos singulares perante experiências, o que promove distintas formas de interpretar e se posicionar, frente circunstâncias do contexto social. Mitjans Martínez, (2006a, p. 84) em relação ao que pode favorecer ou inibir o desenvolvimento da criatividade, relativiza a influência do “externo” e destaca os processos de subjetivação de cada pessoa frente o vivido:

[...] a caracterização de um elemento como favorecedor ou inibidor da criatividade não pode ser feita de forma universal à margem dos sujeitos que são quem percebem de uma ou de outra forma, reforçando a ideia de que a criatividade, em qualquer área, constitui uma expressão de complexas configurações de sujeito-contexto, nas quais a dimensão subjetiva-social e individual – emerge como essencial.

Além disso, para compreensão de processos que envolvem o desenvolvimento da criatividade, é preciso considerar que pessoas e contextos não são estáticos, isto é, não interagem a partir de elementos que já possuem, mas formam uma unidade dinâmica na qual os indivíduos constituem os contextos ao mesmo tempo em que os contextos também participam da constituição destes indivíduos. (MITJÁNS MARTÍNEZ; BICHARA; CHAPERMAN, 2013).

Prado, Fleith e Gonçalves (2011) focalizaram o desenvolvimento do talento no enfoque de gênero, relacionado ao campo de atuação profissional, e enfatizaram a necessidade de compreender os fatores promotores ou inibidores, não restritos às suas habilidades, mas referidos aos seus afetos e subjetividades, e expressam:

As características do indivíduo são compreendidas na interação com o ambiente em que está inserido. Esse processo é mediado pela cultura, que imprime suas crenças e

⁹ Concebemos sujeito como indivíduo que, perante situações concretas nas quais participa, é capaz de gerar novos caminhos de subjetivação e alternativas de ação. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

valores nos papéis, práticas e expectativas sociais. Dessa maneira, a presença de estereótipos pode dificultar ou retardar a identificação, a promoção e a expressão de talentos. Esses estereótipos muitas vezes são internalizados e passam a constituir barreiras internas à expressão do potencial latente no indivíduo. (PRADO; FLEITH; GONÇALVES, 2011, p. 143).

Estas autoras destacam a interação indivíduo-ambiente na perspectiva da cultura, porém revelam a concepção do social como externo e portanto torna-se internalizado ou impresso no indivíduo, visão que se diferencia bastante da teoria da criatividade de Mitjans Martínez (2000, 2009) que supera a dicotomia social-individual a partir da concepção de subjetividade, tal como detalharemos no referencial teórico adotado para esta pesquisa.

Resultados de um estudo realizado por Choi (2004), também evidenciam o importante papel do ambiente para o desenvolvimento e expressão da criatividade. Esta pesquisa, que investigou a influência de aspectos sociais e individuais, como motivação, personalidade, habilidades, autoeficácia criativa, sobre o desempenho criativo, apresentou evidências empíricas de que elementos da dimensão social estão diretamente relacionados ao comportamento criativo, concebido como resultante de complexas interações entre indivíduo e contexto social.

Magyari-Beck (1990) também contradiz a dominante de que, todos os humanos são criativos em alguma medida, presumidamente em decorrência de condições educacionais e sociais favorecedoras ou inibidoras desta habilidade. Ao referir-se às propostas específicas para desenvolvimento da criatividade, assinala este autor, que tais iniciativas fundamentam-se em padrões de treinamento focalizados na expectativa de desempenho criativo, a partir de artificiais situações, empiricamente testáveis, cuja finalidade é promover condições para a resolução de problemas, o que não é sinônimo de criatividade no contexto de vida real das pessoas.

Mitjans Martínez (2000), em relação às características pessoais associadas à criatividade, destaca o papel da personalidade¹⁰ no seu processo de desenvolvimento e elenca alguns elementos psicológicos de formação complexa que desempenham papel essencial na criatividade, tais como: *Motivação; processos cognitivos; abertura às novas experiências; independência; flexibilidade e autoconfiança.*

Ainda nesta mesma direção, Barron e Harrington (1981) alertam que diversos estudos realizados com pessoas criativas, atuantes nas diferentes áreas do conhecimento, identificaram

¹⁰ **Personalidade** não se refere a um conjunto de traços ou qualidades estruturadas de forma isolada, que se relacionam com a criatividade ou a determinam de forma linear, mas refere-se ao sistema psíquico complexo e estável, regulador do comportamento humano integrado por elementos de natureza cognitivo-afetiva (MITJANS MARTÍNEZ, 2000).

distintos componentes de criatividade comparativamente aos resultados obtidos a partir de testes padronizados e generalistas. Assinalaram ainda que, nos usuais testes de criatividade, largamente aplicados em pesquisas deste campo, os processos envolvidos são invisíveis, sendo focalizados somente os resultados.

De acordo com a avaliação de Amabile (2006), os estudos na perspectiva cognitiva têm enfatizado o processo criativo, no sentido das operações mentais que resultam em produtos e ideias caracterizados pela novidade e pela utilidade na resolução de problemas, em contraste com a necessidade do campo em produzir estudos que investiguem as condições sociais de crucial valor no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Também Feldman (2003) faz crítica severa em relação à tendência dos estudos acadêmicos da criatividade ainda serem tradicionalmente mantidos na usual forma psicométrica, mesmo diante do consenso teórico do campo de que a criatividade não pode ser compreendida fora do contexto social, cultural e histórico (GARDNER, 1988; MORAN; JOHN-STEINER, 2003; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003; SAWYER et al., 2003; STERNBERG, 2003; 2017; 2018).

Ainda nesta mesma direção, Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) assinalam que o enfoque psicométrico, essencialmente centrado no produto, não favorece a condição sequer para descrever aspectos do desenvolvimento criativo, tampouco considera traços da personalidade ou motivações dos indivíduos, visto que a criatividade é reconhecida pela literatura, como intensamente influenciada por aspectos pessoais como processos cognitivos, personalidade, valores e motivações (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003).

Na concepção de Glăveanu (2014) a criatividade não se restringe aos processos cognitivos, atitudes e traços de personalidade, mas se desenvolve a partir da integração entre habilidades e ações da identidade, construída pela pessoa e pelos outros. Também defende este autor o caráter dinâmico da criatividade ao assumir que não existe identidade criativa no singular, visto que são múltiplas as identidades criativas possíveis, até mesmo em relação a uma única pessoa, quando em momentos históricos e espaços sociais e culturais diferenciados.

Segundo Amabile (1996), as condições do ambiente social relacionadas à *competição*, *enfrentamento de desafios e limites* e a condição pessoal da *autonomia*, podem ser favoráveis ao desenvolvimento e expressão da criatividade, porém em até certo grau de intensidade. Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) advertem que ideias muito originais, excessivamente divergentes e distantes do problema em questão não são criativas. Nesta mesma direção, Starko (1995) ressalta que a criatividade é resultado da novidade/originalidade em conjunto

com a pertinência funcional da criação e chama a atenção que “[...] o mais importante fator na determinação da pertinência funcional é o contexto cultural no qual a criatividade é baseada” (p. 5).

Amabile (1983, 1989, 1996) reconhece e analisa os fatores sociais que podem estimular ou inibir a criatividade nas escolas, nas artes e nas organizações e chama a atenção para alguns fatores que podem limitar a criatividade, tais como: *restrição para efetuar escolhas; uso inadequado/exagerado de recompensas; excessiva avaliação; expectativas externas; pressão dos pares; e vigilância*. A autora assinala também que, de acordo com resultados de pesquisas, diferentemente da exacerbada competição entre pares, a competição entre grupos, poderia exercer impacto positivo no desenvolvimento da criatividade.

A despeito do unânime reconhecimento do campo em relação às possibilidades de desenvolvimento da criatividade, mediante o cultivo de características individuais e condições favoráveis do ambiente social (ALENCAR, 2002, 2015; ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; ALENCAR; FLEITH, 2003; AMABILE, 1996; CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1990, 1996; DE MASI, 1993; GLĂVEANU, 2014; LOWENFELD; BRITAIN, 1970; LUBART, 2007; WECHSLER, 2002), tem sido pouco contemplada nas pesquisas nacionais, as análises da interação entre aspectos individuais, sociais, culturais e históricos, sendo este aspecto mais observado nas pesquisas internacionais. (ALENCAR; FLEITH, 2003).

De acordo com a avaliação de Glăveanu (2015), em pleno acordo com a visão crítica de Alencar e Fleith (2003), um dos maiores desafios dos estudos da criatividade, tem sido deslocar o foco de análise dos processos individuais, centrado nas características pessoais e cognitivas de indivíduos criativos, para os processos sociais que compreendem a dimensão do tempo, do espaço e da cultura, que influem no desenvolvimento e expressão criativa da pessoa.

Trata-se de um novo paradigma, identificado por Glăveanu (2015) como o *Paradigma He* que supera a ideia inicial de criatividade como atributo humano natural, como dom divino e também a visão posteriormente atribuída à criatividade como resultado de determinantes hereditários. Este novo paradigma – O *Paradigma He* se baseia na delimitação e identificação de traços personológicos, cognitivos e comportamentais compatíveis ao perfil criativo, estabelecido por padrão cultural, também superando a concepção da criatividade em seu caráter essencialmente individual (*Paradigma I*). Já o *Paradigma We* avança para a nova concepção de que a criatividade pode ser desenvolvida mediante certas condições do contexto social. (GLĂVEANU, 2014).

No entanto, apesar do consenso da literatura da área quanto à relevância do social no desenvolvimento da criatividade, observamos que as diferenciadas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas, ora dão ênfase ao externo [social] ora ao interno [individual] de forma ainda dicotomizada. Até mesmo em estudos focalizados na dimensão individual, que não negligenciam os aspectos sociais e culturais envolvidos no desenvolvimento da criatividade, percebe-se a concepção ainda dicotômica sutilmente expressa, quando atribuem de forma generalizada a influência de fatores internos ou externos relacionados a esse processo, como no trecho que destacamos: “Os estudos também apontam que os riscos de desajuste psicossocial podem estar mais associados ao contexto do que às características intrínsecas desses indivíduos”. (PRADO, 2018, p. 20).

Nesta mesma direção, Amabile (1996) assinala a carência de estudos da área, abordando o aspecto social no desenvolvimento da criatividade, revelando que a maior parte dos estudos tem focalizado a caracterização da personalidade e estilos cognitivos de pessoas criativas na perspectiva das diferenças individuais, sendo “[...] raras as investigações sobre efeitos particulares do ambiente social em relação à criatividade” (p. 5).

Runco (2007) avança em relação aos 4 P's da criatividade – *Process, product, person, place/press* - e acrescenta os elementos *Persuasion e Potential*, correspondendo a *persuasão* à capacidade da pessoa criativa em mudar a ordem e o caminho das coisas, enquanto o *potencial* refere-se à criatividade passível de desenvolvimento, mediante oportunidades educacionais, a exemplo da criatividade do dia a dia (*little c*) ou criatividade infantil.

Runco e Cayirdag (2012), em relação aos supostos fatores que exercem influência sobre o desenvolvimento da criatividade, enfatizam o papel dos modelos de comportamento e valores parentais, pessoas de relações mais remotas e professores. Também destacam a relevância da motivação intrínseca e extrínseca no processo de desenvolvimento da criatividade, sob específicas condições do contexto social e sugerem, que para a compreensão deste fenômeno seja considerado, em primeira instância, a perspectiva da criatividade, como processo de desenvolvimento, dessa forma ressaltando a natureza não estática dos elementos que compõem a história de pessoas criativas. Segundo o ponto de vista de análise destes autores, nem todas as abordagens teóricas são válidas para a compreensão do processo de desenvolvimento da criatividade, que envolve possíveis inter-relações entre cada indivíduo e seus diversos contextos sociais de desenvolvimento. Mesmo assim, reconhecem que a interlocução entre as diferentes abordagens pode subsidiar maior conhecimento sobre complexo e multifacetado fenômeno da criatividade.

Volmer et al. (2018), tendo em conta os resultados inconsistentes de pesquisas que apontam para os efeitos da afetividade em relação à criatividade, realizaram estudo empírico e concluíram que funcionários de diferentes idades de uma mesma empresa apresentaram diferenciados níveis de criatividade quando enfrentaram experiências negativas ou positivas. Os resultados deste estudo de abordagem psicométrica revelaram que os mais velhos eram mais criativos frente a experiências positivas, enquanto os mais jovens tinham o nível de criatividade elevado diante de experiências negativas. Compreendemos esta pesquisa como mais um exemplo de que na abordagem atual predominante de estudos da criatividade, é recorrente a atribuição diretamente associada entre expressão criativa [individual] e experiência [contexto social], não sendo estes estudos conclusivos em relação aos efeitos da emoção sobre a criatividade. Neste sentido, Corazza (2016) faz crítica às abordagens de estudos que fragmentam aspectos da criatividade e sugere, amparada em resultados inconclusivos de estudos que investigam o dinamismo das relações entre o contexto e as influências sobre o processo de desenvolvimento da criatividade, que os modelos dos programas educacionais sejam focalizados em métodos de desenvolvimento da resiliência e capacidade de vencer frustrações e não, restritos às atividades criativas.

Por outro lado, González Rey (2012a) ressalta que processos psíquicos e sociais complexos estão, via de regra, ausentes nas abordagens de pesquisas e estudos produzidos na área da Psicologia, com independência do tema em foco e, em virtude disso, não permitem compreender:

[...] a gênese social dos processos psíquicos mais complexos, que se organizam em espaços simbólicos que transcendem o espaço do interpessoal imediato e das atividades concretas dos sujeitos individuais [...] a mudança qualitativa da dimensão da psique está associada inseparavelmente à mudança da dimensão social e que ambos os momentos existem em uma relação complexa de recursividade e não de determinismo causal: a psique está configurada socialmente e, ao mesmo tempo, é constituinte do social dentro do processo em que se configura. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 31-33).

A literatura aponta que o contexto social repercute de modo favorável ou desfavorável no desenvolvimento de habilidades necessárias à realização criativa nas diferentes áreas de atuação e reconhece a constante interação entre o âmbito individual, social e cultural. Sparadi e Nakano (2015) destacam que as investigações têm focalizado quatro aspectos da criatividade: *a pessoa; o processo; o produto; e o ambiente*. Em relação à *pessoa criativa*, os estudos ainda enfatizam traços de personalidade, temperamento, aspectos cognitivos, nível de inteligência, motivação, hábitos e valores pessoais. Nos estudos sobre *processo criativo*,

busca-se compreender aspectos envolvidos na produção de algo novo e original. Ao abordar o *produto criativo*, considera-se a originalidade, a solução de problemas, destacando sua utilidade e adequação aos valores de um contexto específico, que satisfaça as necessidades de um grupo em determinado momento cultural e histórico. E quanto aos estudos que focam o *ambiente criativo*, estes envolvem situações externas e internas dos indivíduos, que influenciam na promoção ou inibição da criatividade.

1.2 O contexto familiar no desenvolvimento da criatividade

Observamos que na literatura da área tanto a família quanto a escola são enfatizados como contextos sociais de elevada relevância para o desenvolvimento da criatividade. Contudo, no âmbito nacional e internacional de pesquisas sobre o desenvolvimento da criatividade, o contexto educacional destaca-se como o mais abordado. O contexto familiar é pouco investigado no campo da criatividade, apesar de ser recorrentemente mencionado na literatura como relevante no processo de desenvolvimento humano. Chagas-Ferreira et al. (2005) destacam a escassez de estudos que relacionam o desenvolvimento da criatividade ao contexto familiar, situação que contrasta com o consenso da literatura sobre a relevância familiar nos processos de desenvolvimento de seus membros.

Kozbelt, Beghetto e Runco (2010) assinalam que, historicamente, os estudos referentes ao desenvolvimento humano têm sido focalizados com base na análise da estrutura familiar, sendo evidenciadas relações entre idade [ordem de nascimento entre irmãos], sobretudo quando se trata de pesquisas mais antigas. De acordo com estes autores, as experiências familiares que envolvem oportunidade de independência e autonomia são extremamente relacionadas com o desenvolvimento da criatividade, sendo por eles ressaltado o valor de pesquisas longitudinais para investigação do desenvolvimento criativo dos indivíduos em relação ao contexto familiar.

Winnicott (1975), em referência à importância vital das condições do ambiente para o desenvolvimento criativo, salienta o valor da vida infantil do indivíduo e do viver como um todo. Contudo, por outro lado, esta autor compreende que as adversidades do contexto não promovem, em si, obstáculos intransponíveis em relação ao desenvolvimento da criatividade:

[...] é impossível uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo [...] existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano (WINNICOTT, 1975, p. 99).

Winnicott concebe criatividade vinculada ao próprio viver de modo real e significativo e, dessa forma, compreende o desenvolvimento da criatividade como necessário, tanto ao artista quanto à pessoa comum para o viver cotidiano de modo pleno e realizado. Esse autor critica a abordagem psicanalítica ortodoxa da criatividade a qual a associa ao mecanismo de defesa frente o proibido, visão que compreende a criatividade como resultado da busca do prazer pela via da fantasia. Winnicott (1975) também tece crítica a estudos que acabam obscurecendo o tratamento do tema em si e restringem a história de vida do indivíduo a determinados padrões da própria teoria psicanalítica na tentativa de explicar *por que e como* um indivíduo tornou-se criativo.

Winnicott (1975) acredita não ser possível explicar a criatividade em si, todavia é categórico ao afirmar que “[...] é possível estabelecer, e estabelecer utilmente, um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito” (p. 100). Compreendemos que essa concepção apresenta pontos de contato com o referencial teórico adotado nesse estudo por considerar e valorizar os diversos espaços sociais que participam da vida cotidiana da pessoa no percurso histórico de vida. Na perspectiva teórica da criatividade que assumimos, damos destaque ao desenvolvimento da criatividade como associado ao desenvolvimento da pessoa em sua integralidade, o que, de certa forma, tem pontos de contato com a compreensão de Winnicott (1975) aqui brevemente apresentada.

Neste mesmo sentido, Violant e De La Torre (2006) assinalam que para tornar-se criativa a pessoa precisa sair dos compartimentos estanques, criados por ela própria, e também pelas demais pessoas. Estes autores compreendem que a criatividade é constituída por “[...] um processo tão extenso quanto a própria vida que não termina em uma elevada escolarização ou carreira acadêmica” (p. 93).

Rosas (1992) assinala que a educação familiar que cultiva experiências de vida infantil tenderia a favorecer sua expressão inusitada, original e engenhosa, comportamentos muito associados à criatividade. Sugere esta autora, há quase duas décadas atrás, o incremento de estudos focalizados no desenvolvimento da criatividade que considerem o contexto familiar na perspectiva de melhor compreender o desenvolvimento criativo dos indivíduos e, conseqüentemente, a transformação de concepções e práticas educativas associadas à criatividade.

Delou (2007) ressalta o fundamental papel da família no desenvolvimento da personalidade e de talentos humanos, uma vez que neste contexto se apresentam as primeiras relações interpessoais e sociais do indivíduo. Destaca esta autora que neste ambiente se estabelece as primeiras relações sociais a partir das quais o indivíduo “[...] inicia a construção

de sua personalidade, calcada em parâmetros éticos, morais e subjetivos, base da subjetividade que as crianças mostrarão quando passarem a atores sociais” (p. 131).

Nesta mesma direção, Chagas-Ferreira e Fleith (2011) ao investigarem os fatores de impacto no desenvolvimento do talento, identificaram que, de acordo com a percepção dos estudantes, seus professores e familiares, o suporte familiar fora reconhecido como o fator mais relevante, sendo destacados como elementos essenciais para o desenvolvimento do talento: *o elogio, a valorização, o diálogo, o incentivo, a disciplina, as elevadas expectativas e a responsividade*.

Chagas-Ferreira e Fleith (2012) descrevem as características e dinâmica familiar de adolescentes talentosos, participantes de um programa de atendimento ao superdotado e identificam, mediante análises com base no inventário de *Indicadores de Sucesso Parental – PSI*, que o contexto familiar destes adolescentes privilegiava uma ampla variedade de atividades cotidianas envolvendo os estudos, os momentos de lazer, de descanso e de convívio familiar. Os aspectos envolvidos nas análises enfocavam a comunicação, o uso do tempo, o ensino, a frustração, a satisfação e a necessidade de informação, evidenciando o importante papel da família como contexto de desenvolvimento do talento humano. Estas autoras destacam padrões familiares e atribuem a estes o favorecimento do desenvolvimento do talento na adolescência associados a aspectos tais como:

Nível de escolaridade e a profissão dos pais; estilo parental responsivo; centralização no atendimento das demandas e necessidades dos filhos; ambiente familiar enriquecido por meio de interações construtivas e de acesso a recursos materiais, de atenção e de tempo; tomada de decisão efetiva na defesa e na busca de provisão das necessidades do filho; estímulo à criatividade, fantasia e imaginação; encorajamento a correr riscos e vencer desafios e as relações familiares mais coesas e harmoniosas. (CHAGAS-FERREIRA; FLEITH, 2012, p. 16).

Chagas-Ferreira e Fleith (2011) também examinaram características cognitivas, acadêmicas, afetivas e sociais de adolescentes talentosos, objetivando identificar fatores que favorecem ou dificultam o desenvolvimento de suas habilidades. Do ponto de vista da percepção destes adolescentes, de seus familiares e professores, identificaram, a partir das análises de entrevistas semiestruturadas, as seguintes características: *cognitivas e acadêmicas* - autodidatismo, facilidade para aprender e dedicação aos estudos; *afetivas e sociais* - determinação, timidez e preferência pelo isolamento social.

Por outro lado, os estudos de Amaral (2006; 2011), já anteriormente explicitados na introdução deste trabalho, sobre elementos subjetivos relacionados ao desenvolvimento da

criatividade de estudantes universitários criativos e a constituição da aprendizagem criativa, no desenvolvimento da subjetividade destes mesmos estudantes, evidenciam que as condições familiares e escolares que possibilitam o desenvolvimento da criatividade não existem de forma *a priori*. Isto é, não é possível compreender como se desenvolve a criatividade de um indivíduo, independentemente de sua área de interesse ou de atuação, sem considerar a dimensão subjetiva associada ao processo de desenvolvimento como um todo. Neste sentido, Amaral, na concordância com a literatura da área, também defende que a criatividade se desenvolve ao longo da vida da pessoa, mas se constitui a partir do processo de subjetivação das experiências e relações estabelecidas nos diversos contextos sociais dos quais o indivíduo participa, podendo ser a família um relevante espaço social influenciador de desenvolvimento da subjetividade e da criatividade a depender dos processos de subjetivação de cada pessoa.

Um estudo de Silva e Fleith (2008) analisou pesquisas realizadas sobre a relação entre família e indivíduos com desempenho notável em áreas diversas do conhecimento. Os autores evidenciaram ampla variação de práticas parentais e características familiares associadas ao desenvolvimento do talento nas diferentes áreas. Esse achado corrobora o valor heurístico de nossa pesquisa realizada, uma vez que o processo de construção interpretativa das informações focalizou o fluxo de sentidos subjetivos, geradores e motivadores das ações e sociorrelações humanas em seus diferenciados contextos, considerando a realidade concreta de vida de cada profissional em estudo em seu contínuo, dinâmico, processual, complexo e singular processo de produções de sentidos subjetivos que ocorre ao viver suas experiências de vida.

Observamos que autores de estudos sobre criatividade, contexto familiar e desenvolvimento humano (ASPESI, 2007; CHAGAS, 2003, 2007; CHAGAS-FERREIRA; FLEITH, 2011, 2012; DELOU, 2007a, 2007c; DESSEN, 2007; PRADO, 2018; SANTOS, 2014; SILVA; FLEITH, 2008; SILVA, 2008) reconhecem a importância da família como espaço social primário no processo de desenvolvimento. Contudo, estes autores vinculam família e escola como extensão de um mesmo contínuo, não focalizando e deixando em aberto as interrelações destes contextos na vida concreta do indivíduo. Em contraste com essa tendência dos estudos da área, nossa pesquisa se destaca por focalizar as interrelações entre o desenvolvimento da criatividade e as produções subjetivas frente experiências de vida ocorridas nos diferentes espaços sociorrelacionais.

Observamos que os estudos que focalizam família e o desenvolvimento da criatividade não aprofundam a compreensão de sua influência nos resultados e conclusões. Grande parte das publicações sobre o desenvolvimento da criatividade e família, tanto nos estudos

nacionais quanto internacionais, aos quais tivemos acesso, repete a constatação de que a família exerce papel relevante no processo de desenvolvimento da pessoa, incluindo o âmbito da criatividade, porém não acrescenta novidade ao campo. Constatamos que, embora no conjunto de pesquisas revisadas neste estudo, a relevância da subjetividade envolvida no desenvolvimento da criatividade não seja negada, dimensão subjetiva envolvida no desenvolvimento da criatividade ainda não aparece como objeto das investigações. Tivemos dificuldade em encontrar trabalhos que apresentassem, em suas análises e resultados, achados consistentes que inter-relacionassem de forma aprofundada o contexto familiar ao desenvolvimento da criatividade do indivíduo. Além disso, grande parte dos estudos relevantes e atuais sobre criatividade, tanto nacionais quanto internacionais, ainda permanece essencialmente focalizada em crianças e jovens categorizados como *superdotados*, temática dissociada do foco de nossa pesquisa.

A título de ilustração da escassez da abordagem do contexto familiar nas pesquisas da criatividade, identificamos a diferença na frequência de uso do termo *família*, comparativamente ao uso do termo *escola* em uma pesquisa de mestrado sobre o desenvolvimento criativo de estudantes universitários fundamentada na subjetividade (AMARAL, 2006) e em uma tese de doutorado que investigou o impacto de um programa de criatividade para pais e professores sobre a criatividade de crianças. (SANTOS, 2014). No estudo de Amaral o termo *família/familiar* fora mencionado somente 11 vezes em contraste com o termo *escola/escolar* mencionado 88 vezes. Já na pesquisa de Santos o termo *família/familiar* fora mencionado 84 vezes, ao passo que o termo *escola/escolar* aparecera mencionado 210 vezes.

Esta referida constatação em pesquisas atuais e relevantes para nosso estudo evidencia, ainda que por restrita amostragem, o impacto da carência de estudos sobre *família e criatividade* sobre a produção de conhecimentos da área. Isso chamou nossa atenção e nos alertou para também verificarmos em que medida nossa pesquisa de doutorado estaria tratando estes aspectos. Ficamos satisfeitos ao identificar que contamos com 364 referências ao termo *família/familiar* e 287 referências ao termo *escola/escolar*, o que revela nosso esforço em contemplar, em equiparado nível de abrangência e profundidade, a exploração destes dois contextos no processo de desenvolvimento da criatividade. Contudo, salientamos que, o quantitativo de referência a um determinado termo em pesquisa não significa, necessariamente, abordá-lo em nível de qualidade e profundidade. Por outro lado, não podemos negar a acentuada desproporção entre o quantitativo de referências aos termos

família e escola como uma expressão indicadora da necessidade de estudos que enfatizem o contexto familiar no campo de investigação do desenvolvimento da criatividade.

Csikszentmihalyi (1988, 1993, 1996) ressalta a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento da criatividade, tanto para pessoas comuns quanto para as pessoas que atingem a criatividade em nível de destaque, nas diversas áreas do conhecimento. Assinala este autor envolvendo análise da história de vida de eminentes criativos que o suporte emocional familiar, associado ao estímulo para novas experiências, representam favorável condição de ambiente para o desenvolvimento criativo da pessoa. Em seus diversos e reconhecidos estudos sobre o desenvolvimento da criatividade, realizados ao longo de mais de quatro décadas de pesquisa, na área de Psicologia Educacional, Alencar (2001) também destaca o impacto do ambiente familiar e escolar sobre o desempenho criativo de pessoas de destaque no campo científico e artístico.

Alencar (2007) chama a atenção para a influência da família no processo de desenvolvimento criativo, sobretudo nos primeiros anos da infância e elenca alguns elementos da educação familiar, que podem ser favoráveis para o cultivo da criatividade: (a) *elevada expectativa e confiança em relação às suas possibilidades de expressão*; (b) *o grau de aceitação*; (c) *o respeito às ideias próprias*; (d) *o encorajamento para exploração do mundo*; (e) *a consideração das fantasias, sentimentos e indagações*. Alencar (2001) também ressalta, que *características motivacionais, habilidades cognitivas e traços de personalidade*, são fatores psicológicos que, associados às condições do ambiente social mais amplo e familiar, podem ter efeitos significativos para o desenvolvimento da criatividade.

Ainda nesta mesma direção, Alencar e Fleith (2003) salientam que o desenvolvimento da criatividade pode ser favorecido mediante expectativas familiares e parentais positivas em relação ao desempenho escolar e profissional do indivíduo. Além disso, também destacam a importância da consideração da família em relação aos interesses pessoais de seus membros, no sentido do favorecimento das experiências vividas as quais assinalam repercutir no desenvolvimento da criatividade.

Santos (2014) implementou uma pesquisa interventiva desenvolvendo um programa de estímulo à criatividade integrando o contexto familiar e escolar de crianças. Procurou considerar aspectos cognitivos, emocionais, sociais em sua metodologia e reafirmou, com base em seus resultados, a importância do ambiente familiar e escolar para o estímulo da criatividade. Segundo a autora, houve evidência de impacto positivo na criatividade de crianças cujos pais, e professores, foram submetidos a um programa de treinamento, focalizado em estratégias educativas para desenvolvimento da criatividade de crianças.

Ressaltamos que esta pesquisa empírica enfatizou o valor das informações e da instrumentalização de pais e professores, para implementação de práticas educacionais familiares e escolares favoráveis ao desenvolvimento da criatividade.

Runco e Cayirdag (2012) defendem que características pessoais como autoconceito e autodeterminação são essenciais para o desenvolvimento criativo e alertam que estas condições muito se associam às experiências vivenciadas pela pessoa no contexto familiar. Destacam esses autores traços de personalidade associados à criatividade, tais como: *autonomia, independência e valores culturalmente contraditórios às convenções e tradições socialmente instituídas*. Ressaltam que estes atributos, não necessariamente, precisam ser ensinados por pais e professores, mas desenvolvidos em meio às experiências relacionadas aos contextos familiares e escolares. Em razão disso, Runco e Cayirdag consideram que o mais importante na educação para o desenvolvimento da criatividade é favorecer a oportunidade de experiências. Estes autores destacam o valor da criatividade no desenvolvimento de indivíduos mais adaptados e efetivos no mundo, com capacidade de solucionar problemas do seu cotidiano, valorizar suas habilidades e obter efetivas realizações, ainda que estas possam não representar invento de maior valor para a humanidade ou modificação expressiva na vida da própria pessoa.

Gute et al. (2008) investigaram a influência do complexo familiar no desenvolvimento da criatividade de pessoas criativas, evidenciando grande influência da valorização dada pelos pais em relação aos estudos e ao conhecimento sobre o desenvolvimento intelectual de seus filhos. Destacam estes autores práticas parentais favorecedoras do desenvolvimento da criatividade as quais pressupõem gerar nos filhos determinadas “resultados”, tais como: *a valorização das habilidades - instigaria os filhos a sempre dar o melhor de si; a postura positiva frente erros ou fracassos - levaria à superação das dificuldades; a elevada expectativa em relação à possibilidade de seus filhos superarem desafios; o estímulo à curiosidade; apoio aos interesses individuais dos filhos no campo da música, da literatura, da arte ou da ciência*.

Outro aspecto bastante enfatizado pelos resultados deste estudo conduzido por Gute et al. (2008) foi a importância da demarcação de limites e regras comportamentais, bem como o valor do exemplo de comportamento dos pais em relação à “modelagem” de comportamento dos filhos, como a *autodisciplina, a concentração nas tarefas e o senso de responsabilidade*. O papel de pai e mãe na educação dos filhos também é abordado neste estudo, evidenciando um interjogo entre as eventuais polaridades em termos das características psicológicas e comportamentais dos pais. Por outro lado, também é descrito pelos autores o papel do

“antimodelo”, demonstrando que um dos participantes frente a exemplos desfavoráveis observados na família, definiu um modelo de comportamento que não pretendia seguir, o que evidenciou que a força dos modelos não suprime a capacidade de julgamento e seleção da criança. Assim, este estudo demonstrou que um determinado modelo de comportamento será adotado, ou não, em virtude da atribuição de valor da criança em relação à sua vida, condição essa que, na concepção destes autores e em consonância com a literatura predominantes da área, torna-se favorecida pelo elevado nível de integração, suporte emocional e atmosfera harmoniosa da vida familiar..

Em síntese, Gute et al. (2008) enfatizam a importância do contexto familiar como favorecedor do desenvolvimento da criatividade e salientam os seguintes aspectos da educação familiar que concorrem nesta direção: *suporte emocional e estimulação do desenvolvimento de habilidades, independência e individualidade das crianças, liberdade e oportunidade de escolhas, práticas pautadas em valores éticos, suporte aos interesses da criança, oportunidade de experimentação, tolerância aos erros, incentivo à superação de desafios e desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos*. Consideramos que os resultados desta pesquisa encontram-se em consonância com os demais estudos abordados neste tópico. Este estudo se destaca pelo reconhecimento dos processos de *Integração e Diferenciação*, dialeticamente complementares na dinâmica complexa que envolve o contexto da relações familiares no que se refere ao processo de desenvolvimento da criatividade. Contudo, avaliamos que o referido estudo não alcança o âmbito da integração dos elementos complexos, envolvidos no desenvolvimento da criatividade, não focalizando a dimensão singular necessária para a compreensão dos processos subjetivos os quais estes autores reconhecem como relevantes.

Verifica-se que a grande maioria dos estudos focalizados no desenvolvimento da criatividade fazem referência exclusiva ao papel desempenhado pelos pais, quando necessário seria que as investigações abrangessem o detalhamento das relações que integram o contexto familiar e impactam de forma diferenciada cada pessoa da família. (PRADO, 2018). Esta predominância de estudos focalizados na dinâmica exclusivamente parental circunscrita aos cuidados, hábitos e padrões familiares, sem aprofundamento na dimensão singular da vida de cada indivíduo, revela a presunção *a priori* de que padrões de comportamento e caracterização do contexto social seriam suficientes para a compreensão do desenvolvimento da criatividade do indivíduo. Esta evidência identificada em diversos estudos já discutidos revela que a criatividade tem sido concebida como padrão generalizado, algo que ainda não aparece na crítica nem tampouco na autocrítica dos estudiosos da área,

exceto por Sternberg (2018) que sugere com a proposição do modelo triangular da criatividade.

Observamos, portanto, que além do contexto familiar ser considerado pelo campo da criatividade como contexto social marcante sobre o desenvolvimento criativo dos indivíduos, também o contexto escolar é da mesma forma concebido como de larga importância. Sendo assim, abordaremos os estudos vinculados ao contexto escolar no que tange ao desenvolvimento da criatividade, salientando aspectos que mais contrastam ou se alinham ao referencial teórico adotado e objetivo proposto nessa pesquisa.

1.3 O contexto escolar e o desenvolvimento da criatividade

O contexto social escolar é historicamente o campo de maior incidência na realização de pesquisas sobre criatividade, na interface da psicologia e educação, apresentando uma vasta e diversificada literatura de âmbito nacional e internacional. (ALENCAR, 2002; 2007b; SILVA; NAKANO, 2012; HENNESSEY, AMABILE, 1987, MARK,; RUNCO; BERLOW, 2016; VIRGOLIM, 2015; TORRE; VIOLANT, 2006; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000; 2002; 2012; FLEITH, 2016; WECHSLER, 1998). O conjunto de diferentes abordagens teóricas propõem compreensões sobre o que é a criatividade e como ela se desenvolve e revelam pontos de contato, mas também muitas discussões dada a complexidade e múltiplos aspectos que a tornam possível. Compreendemos este panorama como salutar ao propósito deste estudo, que além de ser vinculado ao campo de pesquisas da educação, parte de uma perspectiva teórica diferente da predominante, conforme já temos salientado nos tópicos anteriores e detalharemos no capítulo a seguir. De acordo com o referencial teórico que assumimos, compreendemos que o impacto das experiências escolares no desenvolvimento da criatividade do indivíduo, somente pode ser compreendido a partir da investigação das produções subjetivas, que associam vivências do espaço escolar às produções subjetivas, vinculadas a experiências significativas provenientes de outros espaços sociais, como, por exemplo, a família.

O humanismo, representado por Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987) e Allport (1897-1967), foi um importante marco no campo educacional e nos estudos da criatividade, que favoreceu compreensões da criatividade para além da dimensão individual e intrapsíquica, concepção predominante na área até a década de 1970. A corrente humanista exerceu forte influência no pensamento pedagógico ocidental e enfatizava o valor

das experiências humanas e das relações interpessoais no processo de desenvolvimento das pessoas, influenciando estratégias educacionais voltadas à promoção do desenvolvimento integral da pessoa, com ênfase no desenvolvimento da consciência, da liberdade, da espontaneidade, da habilidade de relações interpessoais e da criatividade. O impacto do humanismo sobre produção de conhecimentos científicos em psicologia e educação trouxe mudanças significativas na forma de conceber os aspectos metodológicos e as relações humanas no contexto das investigações e abriu frente para questionamentos e novas concepções e práticas no campo de pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Segundo a hierarquia das necessidades humanas proposta por Maslow (1968), a criatividade está associada à esfera da *Autorrealização*, que corresponde ao nível da mais elevada pretensão humana em direção à sua plena realização (MACHADO, 2016). De acordo com Maslow (1968), o conceito de criatividade se confunde com o de pessoa autorrealizadora e plenamente humana, chegando a parecer um só. Em razão de Maslow ressaltar o valor da criatividade no processo de configuração da personalidade do indivíduo, seu pensamento influenciou, em larga medida, iniciativas escolares para o desenvolvimento da criatividade pela via da expressão artística entre as décadas de 1960 e 1970. Desta feita, surgiu o paradigma da *educação criativa pela arte*, uma vez que se acreditava ser possível alcançar por essa via, o ápice da potencialidade humana. Considerando esse histórico momento de valorização e introdução da criatividade no contexto escolar, inicialmente exclusiva ao âmbito de produções artísticas, a dimensão criativa na perspectiva do ensino e da aprendizagem só passou a ser vislumbrada anos depois.

Desta forma, a corrente humanista da Psicologia favoreceu tanto o âmbito das práticas educacionais, potencialmente promotoras do desenvolvimento criativo quanto o campo dos estudos da criatividade, envolvendo seu conceito e estratégias para sua promoção. (MACHADO, 2016). Contudo, desde a década de 1960 e 1970, momento áureo do humanismo na psicologia, tem sido desafiante a vinculação da criatividade às práticas pedagógicas nas diferentes áreas do currículo e níveis de ensino. Muito frequentemente ocorre a promoção da criatividade no âmbito da expressão artística, porém, ainda é insuficiente a incidência de estratégias escolares focalizadas no desenvolvimento da criatividade de forma articulada às diferentes áreas do currículo. (MUÑOZ, 2002).

Destaque merece ser dado às históricas e relevantes contribuições de Lowenfeld e Brittain (1970) na implementação de estratégias escolares focalizadas no desenvolvimento criativo dos estudantes. Estes clássicos autores contribuíram com seus estudos referenciais sobre o desenvolvimento da expressão gráfica e artística infantil, resultando na introdução da

disciplina Artes no currículo escolar dos Estados Unidos e também no Brasil. Estes autores enfatizavam o papel da criatividade no processo de estruturação da personalidade humana, orientando famílias e instituições educacionais a promover condições favoráveis ao desenvolvimento da maturidade intelectual e emocional de crianças e adolescentes por meio da produção criativa. Interessante ressaltar que estes autores, desde a década de 1970, reconheciam que a criatividade se desenvolve e se expressa em padrão irregular e de forma associada à dimensão social, e além disso também destacaram a associação entre criatividade e desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

No entanto, Mitjans Martínez (2000) avalia que a perspectiva da criatividade tem sido timidamente incorporada ao desenvolvimento do currículo escolar, nos diversos níveis de ensino, sendo no ensino superior norte-americano uma presença muito mais expressiva. No Brasil, temos observado, desde a década de 1960, a introdução de metodologias de ensino, que buscam privilegiar a criatividade mediante a focalização do ensino na pessoa (ROGERS, 1959 1982, 1990), considerando a dimensão individual e personológica do aprender. Estas iniciativas escolares caracterizadas pela dinamização didática dos conteúdos, associadas às representações artísticas, têm sido pouco a pouco incorporadas nas diferentes etapas da educação básica brasileira, com maior ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém, mais comumente se observa, que o trabalho pedagógico associado à criatividade no âmbito escolar ainda permanece mais fortemente vinculado à expressão artística dos estudantes. Talvez isso ocorra em virtude da redução interpretativa das escolas em relação ao humanismo que apregoava e associava a criatividade ao desenvolvimento integral e pleno das potencialidades humanas. (MASLOW, 1968).

Nesta perspectiva de integração entre criatividade e processo de ensino-aprendizagem, os estudos da área realizados no campo educacional, ao longo das últimas seis décadas, têm demonstrado que a criatividade pode ser desenvolvida sob certas condições de ensino. Essa concepção está fortemente ancorada no pressuposto de que todos os indivíduos possuem potencial para desenvolvimento da criatividade em algum nível e campo de atividade específica. (TREFFINGER; SCHOONOVER; SELBY, 2013). Com base nessa premissa científica, largamente difundida no campo das pesquisas em psicologia da criatividade e bem acolhida no âmbito educacional, práticas escolares vinculadas ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes têm sido apregoadas e gradualmente implementadas nos diferentes níveis de ensino.

Por outro lado, Mitjans Martínez (2000) questiona a viabilidade de mobilizar, pela via de técnicas e metodologias de ensino, o desenvolvimento do conjunto de recursos subjetivos

envolvidos no desenvolvimento da criatividade. Contudo, a autora concorda ser possível, em alguma medida, favorecer no contexto escolar, o desenvolvimento de trabalho pedagógico estimulador da produção de sentidos subjetivos favoráveis à criatividade. Portanto, Mitjans Martínez não tem dúvida de que a criatividade possa ser favorecida por meio do trabalho pedagógico, porém chama a atenção para a necessidade de articular práticas de ensino e dinâmicas socio-relacionais intencionalmente voltadas à implicação emocional dos estudantes na aprendizagem, condição que certamente poderá estimular o desenvolvimento de recursos subjetivos associados à criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995; 2002; 2006a; 2006b; 2012).

Nesta mesma direção, Beghetto e Kaufman (2009), em relação às estratégias para o desenvolvimento da criatividade, defendem que a aprendizagem acadêmica e criatividade podem, e devem, se desenvolver de modo simultâneo e integrado. Contudo, estes autores reconhecem que, em geral, estes dois aspectos, embora concebidos como importantes, não são, na dimensão das estratégias pedagógicas, utilizados de modo articulado, mas de forma estanque. Conforme esses autores, a realidade escolar nos diversos níveis e áreas de ensino está muito distante do ideal apregoado nos estudos referenciais do campo da criatividade, condição que desfavorece tanto o desenvolvimento da criatividade quanto o processo de aprendizagem dos estudantes.

A criatividade tem sido foco de incontáveis estudos, que há cerca de seis décadas investigam o contexto educacional, objetivando a dupla missão de construir conhecimento sobre o fenômeno e, ao mesmo tempo, promover condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Dentre as diversas abordagens teóricas associadas às proposições práticas educativas, supostamente potencializadoras do desenvolvimento da criatividade, observa-se a ênfase dada às habilidades do pensamento criativo, consideradas chaves para a solução de problemas presentes e futuros da vida em sociedade. (KAMPYLIS; VALTANEN, 2010).

Treffinger, Schoonover e Selby (2013), em uma recente publicação sobre metodologia para o desenvolvimento da criatividade no âmbito escolar, incluindo ferramentas e recursos didáticos específicos para este fim, elencam um conjunto de mitos e equivocadas concepções que impactam e desfavorecem o trabalho pedagógico direcionado ao seu desenvolvimento. Embora já tenhamos abordado os mitos da criatividade em trechos anteriores, realizamos uma síntese do panorama traçado por esses autores, por considerarmos atual e fiel aos desafios concernentes à implementação de estratégias escolares para o desenvolvimento da criatividade:

- a) A criatividade restrita aos gênios;
- b) A criatividade como dom divino, inata e associada à loucura;
- c) A criatividade como fuga do trabalho e do esforço real;
- d) A criatividade como restrita ao campo artístico;
- e) A criatividade como quebra inexorável de limites e padrões;
- f) A criatividade apartada do currículo escolar como atividade exclusivamente recreativa, sem representar desafio nem estímulo ao desenvolvimento de habilidades;
- g) A criatividade como forma de ensinar criativamente, mas apartada da meta de aprender criativamente;
- h) A criatividade como necessariamente vinculada ao fazer de modo diferente do padrão estabelecido;
- i) A criatividade como resultado de trabalho específico de um dos hemisférios cerebrais, de modo excludente, sem considerar as habilidades, estilos e preferências pessoais.

Conforme a compreensão de Treffinger, Schoonover e Selby (2013), o enriquecimento curricular com estratégias para o desenvolvimento do pensamento criativo de forma intencional, sustentável e dirigida, promove, também, o enriquecimento das experiências de vida dos estudantes, possibilitando a oportunidade de encantamento e engajamento na aprendizagem criativa. Neste sentido, sugerem a valorização da criatividade do dia a dia – *little c* - como forma de promover o desenvolvimento de todos os estudantes indistintamente.

Libório (2009) conduziu um estudo, sobre aspectos sociais e individuais relacionados ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, objetivando estabelecer relações entre o favorecimento da criatividade no cotidiano de sala de aula e as interações professor - aluno. O clima favorável à criatividade em sala de aula mostrou-se associado por interações professor-estudante, caracterizadas pela *sintonia comunicativa, ação cooperativa, respeito mútuo e foco no ensino-aprendizagem*. Nesta mesma direção, Chagas-Ferreira, Aspesi e Fleith (2005) enfatizam que o desenvolvimento da criatividade está fortemente associado às interações sociais estabelecidas entre os indivíduos no âmbito escolar, assim como no contexto familiar e social mais amplo.

Em relação aos aspectos relevantes do contexto escolar que potencializam o desenvolvimento da criatividade e favorecem o processo de ensino e aprendizagem, salientamos a necessidade de integrar ações que envolvam a dimensão do aluno, do professor e do currículo, conforme sintetizamos a seguir. (FLEITH, 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013):

- a) **Na dimensão discente enfatiza-se:** o fortalecimento emocional do aluno; o acolhimento e valorização da expressão de ideias próprias; o estímulo à autonomia; a autoavaliação de sua competência/ habilidades; a condução de tarefas desafiadoras num processo gradual de complexidade e a consideração do erro como parte da aprendizagem.

- b) **Na dimensão docente:** o domínio do conteúdo a ser ensinado; o entusiasmo de ensinar; a boa relação com os alunos; o autoconhecimento e reflexão crítica sobre sua prática docente; o desenvolvimento de ações didáticas favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos
- c) **Na dimensão curricular:** a relação do conteúdo estudado com o mundo real; a contextualização e interdisciplinaridade entre conhecimentos; a aplicação de situação-problema como metodologia de ensino; o uso apropriado das tecnologias de informação e a valorização em mesmo grau para cada uma das disciplinas estudadas.

Souza e Placco (2011) denunciam que apesar da criatividade ser tema altamente investigado em pesquisas nacionais e internacionais, não tem sido os resultados destes estudos revertidos em prol de formas educacionais efetivamente favorecedoras de seu desenvolvimento nos diferentes contextos da vida social humana. Esses autores afirmam que a criatividade ainda não é considerada pelos professores como aspecto relevante para promoção da aprendizagem, tanto no âmbito público como particular de ensino. Neste sentido, Wechsler e Nakano (2011) avaliam que, mesmo frente os resultados de pesquisas que evidenciam ser possível identificar e desenvolver a criatividade no contexto escolar, sobretudo no contexto de sala de aula, muitas são as barreiras que dificultam as práticas escolares promotoras do seu desenvolvimento nos mais diferentes níveis de ensino. Estas autoras concluem que embora, em geral, o desenvolvimento da criatividade seja concebido como positivo por parte dos professores, ainda permanece esta dimensão longe de ser considerada elemento primordial do processo de ensino-aprendizagem, além de ser compreendida como difícil meta a ser alcançada.

Da mesma forma, Beghetto (2006) revela que apesar da criatividade ser, em geral, um atributo teoricamente valorizado pela sociedade e contexto educacional, na prática isso não se concretiza de modo correspondente. Conforme os resultados do estudos desse autor, alunos criativos tendem a se sentirem ignorados, rejeitados e marginalizados em sala de aula. Todavia, mesmo em condições sociais do contexto escolar, presumidamente adversas ao desenvolvimento da criatividade, os alunos deste referido estudo eram motivados pelo reconhecimento social de sua capacidade criativa frente a demonstração de seu elevado desempenho acadêmico.

Compreendemos este estudo de Beghetto (2006) como ilustrativo de que a tensão emocional promovida pelo sistema de comunicação e relação estabelecido entre pessoas no contexto social e cultural promove e mobiliza o desenvolvimento de recursos subjetivos que frente situações adversas favorecem o desenvolvimento e expressão da criatividade. Portanto, sob o ponto de vista da Teoria da Subjetividade, os resultados desta pesquisa de Beghetto evidenciarão que “[...] os fenômenos do mundo material não afetam o desenvolvimento

psíquico a partir de sua conotação objetiva [...]” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 29), mas pelas contradições e efeitos colaterais de condições e acontecimentos da vida social da pessoa, considerando suas produções subjetivas.

Treffinger, Schoonover e Selby (2013) delimitam nove fatores associados ao clima de sala de aula favorável ao desenvolvimento da criatividade: (a) *estímulo à curiosidade e envolvimento com desafios*; (b) *liberdade para agir e efetuar escolhas com independência*; (c) *abertura para expressar opiniões*; (d) *tempo para produção de ideias*; (e) *clima de humor e alegria*; (f) *atmosfera de baixo conflito*; (g) *suporte e encorajamento de ideias*; (h) *abertura para o debate de ideias*; (i) *coragem para enfrentar os riscos e desafios*.

Treffinger, Schoonover e Selby (2013) tecem críticas às metodologias para desenvolvimento da criatividade que enfatizam e fundamentam suas estratégias em resultados de testes padronizados. Eles argumentam que estes não se compatibilizam com a complexidade inerente à criatividade. Além disso, defendem que os diferentes níveis e estilos de criatividade precisariam ser considerados [*Big-c, little-c e mini-c*], além da possível alteração da qualidade da expressão criativa da pessoa em decorrência do impacto emocional promovido pelas condições de aplicação dos testes.

Diversos autores (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011; KOZBELT; BEGHETTO; RUNCO, 2010; RICHARDS, 2007), em referência às produções criativas realizadas pelos estudantes no contexto escolar, propõem uma nova compreensão da criatividade não restrita aos grandes inventos (*Big C*). Esta nova visão abre caminho para a valorização da criatividade no cotidiano de vida escolar [*mini-c*], a qual se diferencia da *little-c* e *Big-C*. Trata-se de uma proposta que valida a produção criativa do estudante no contexto escolar expressa em seu cotidiano de aprendizagem a partir de: “[...] interpretação original e significativa de suas experiências, ações e eventos [...]” (KAUFMAN; BEGHETTO; POURJALALI, 2011, p. 63). Esses autores consideram o inestimável valor intrínseco que a atividade criativa representa para o aprendiz, com benefícios sobre seu processo de ensino-aprendizagem e saúde emocional.

Nesta mesma direção, Mitjans Martínez (2002, 2003, 2007) destaca os benefícios da criatividade em relação ao desenvolvimento subjetivo e conseqüentemente promoção da saúde humana: “[...] estratégias que buscam desenvolver a criatividade a partir do desenvolvimento dos recursos subjetivos a ela associados se convertem indiretamente, em processos de promoção da saúde”. (MITJANS MARTÍNEZ, 2007, p. 61).

Como vimos, diversas pesquisas focalizam elementos favorecedores da criatividade no âmbito escolar e propõem estratégias pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento

criativo dos estudantes. Assim, estudos têm enfatizado tanto o papel da família quanto da escola, como influentes no processo de desenvolvimento da criatividade, sendo frequentemente sugeridos estilos de educação escolar, familiar e relação parental objetivando *o educar para a criatividade e pela criatividade*, configurando a criatividade simultaneamente como *estratégia de ensino* e como *forma diferenciada de expressão da aprendizagem* (ALENCAR, 2007; ALENCAR, ; AMABILE, 1996; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; DELOU, 2007; FERREIRA; FLEITH, 2012; FLEITH, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012, PINHEIRO-CAVALCANTI, 2009a; PINHEIRO-CAVALCANTI; FLEITH, 2009a; 2009b; 2010; SANTOS, 2014). Nesta perspectiva, com a qual também compartilhamos, os estudos do campo são convergentes e apontam, categoricamente, os benefícios advindos da promoção do desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento sob condições educacionais potencialmente favorecedoras do desenvolvimento da criatividade.

Sob uma perspectiva teórica da criatividade diferenciada da que adotamos nesta pesquisa, Pinheiro-Cavalcanti (2009) focalizou a inter-relação entre criatividade, motivação para aprender e desempenho acadêmico no contexto de sala de aula. A partir de sua ampla revisão da literatura, a referida autora argumenta que, paradoxalmente ao que os estudos da área preconizam, as estratégias pedagógicas associadas ao desenvolvimento da criatividade ainda representam um desafio a superar na realidade cotidiana de todos os níveis de ensino. Este referido estudo apresenta evidências teóricas e empíricas de que a criatividade ainda não está incorporada ao cotidiano de práticas pedagógicas em nenhum nível de ensino, e ainda permanece, via de regra, como algo excepcional, que se agrega em alguns espaços e tempos da organização escolar, na condição de atividade extracurricular e de enriquecimento, mas não de forma integrada ao processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas (PINHEIRO-CAVALCANTI; FLEITH, 2009a; 2009b).

Da mesma forma, Morais (1996) tece críticas severas à realidade escolar brasileira, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, no que concerne à criatividade dos estudantes:

Propomos, como um dos itens integrantes dessa nova agenda, **uma educação centrada no “sujeito coletivo”** que reconhece a importância do outro, a existência de processos coletivos de construção do saber e a relevância de se criar **ambientes de aprendizagens** que favoreçam o desenvolvimento do **conhecimento interdisciplinar**, da **intuição e da criatividade**, para que possamos receber o legado natural de criatividade existente no mundo e oferecer a nossa parcela de contribuição para a evolução da humanidade. Ao lado desses aspectos, reconhecemos o **indivíduo como um hólon**, um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito, dotado de uma dimensão social, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se, não apenas fisicamente, mas, sobretudo, em direção a um crescimento interior qualitativo e multidimensional.[...] Esse tipo de compreensão provoca profunda **mudanças em termos de nossas percepções e**

valores, ao perceber o ser humano como parte de uma grande teia, um ser autônomo, mas integrado e integrante de totalidades maiores, um fio particular numa teia da qual todos fazemos parte. (p. 15-16, **grifo da autora**)

Fleith (2009) também destaca que as práticas pedagógicas implementadas pelas escolas, muito frequentemente, são antagônicas ao reconhecimento do valor da criatividade no processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes. Esta autora acentua o papel das experiências de vida dos alunos no contexto escolar em relação à criatividade e evidencia, a partir de resultados de estudos, que não há uma relação direta entre o desenvolvimento criativo dos estudantes e os padrões escolares nos quais se inserem, nem tampouco em relação ao treinamento de professores especificamente voltados para o desenvolvimento de práticas favoráveis ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Por outro lado, Fleith reafirma que as experiências vivenciadas no contexto escolar são fundamentais na perspectiva do desenvolvimento criativo, mesmo diante de barreiras que possam existir em relação à criatividade.

A título de ilustração do exposto, cabe citar uma importante e atual publicação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), obra intitulada *Os primeiros anos: O bem-estar infantil e o papel das políticas públicas* (2016). O enfoque desta obra é a formulação de melhores políticas públicas para a educação e bem-estar infantil, visando o seu desenvolvimento na perspectiva de que se transformem em cidadãos produtivos. Ao realizarmos uma busca dos termos *criatividade* e *subjetividade*, verificamos a ausência absoluta de referência a ambas temáticas nesta referencial obra. Em contraste, o termo *escola* fora citado 330 vezes, o termo *família* 196 vezes, o termo *cognição* 133 vezes e o termo *ensino* 85 vezes. Esta impactante constatação expressa o que desafortunadamente já pontuamos: a desconsideração do valor da criatividade e da subjetividade nos processos educativos.

Mitjans Martínez (2000; 2012) enfatiza que o desenvolvimento da criatividade implica no desenvolvimento de recursos subjetivos que favorecem a expressão criativa do indivíduo nos diferentes momentos e contextos de experiência. Mesmo considerando que o desenvolvimento da criatividade não pode ser garantido pela intencionalidade do trabalho pedagógico, a autora sugere alguns pontos de reflexão sobre criatividade que podem favorecer a implementação de práticas escolares e educacionais voltadas para o seu desenvolvimento, tal como sintetizamos a seguir:

- a) A compreensão de que a criatividade é constituída por uma complexa rede de processos simbólico-emocionais, individuais e sociais, em uma perspectiva singular, recursiva e não linear;
- b) A desvinculação de práticas pedagógicas associadas à criatividade focalizadas no imediatismo da expressão criativa do estudante e sim no seu processo de desenvolvimento subjetivo implicado nas emoções que emergem no contexto das experiências sociorrelacionais vivenciadas nos diferentes contextos sociais.
- c) A promoção de implicação emocional do estudante associada ao processo de ensino-aprendizagem capaz de favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos favoráveis à criatividade.
- d) A disponibilidade de tempo e espaço para a vivência de experiências sociorrelacionais implicadas na produção de recursos subjetivos que possibilitam a expressão da criatividade no mundo real envolvida na *constituição subjetiva* do indivíduo em meio aos diversos espaços sociorrelacionais que participam do processual, contínuo, irregular, singular e histórico percurso de desenvolvimento.

Neste sentido, reafirmamos nosso propósito de pesquisa, nos termos do compromisso social em produzir conhecimentos, para somar e avançar nas possíveis compreensões sobre o desenvolvimento da criatividade, conforme explicitamos na introdução deste trabalho. Concluimos este tópico, fazendo uma construção semelhante à de Freire (1979) – “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”: *A criatividade não transforma a escola. A criatividade muda as pessoas. As pessoas transformam a escola e o mundo.*

1.4 O desenvolvimento da criatividade no campo profissional

Os primeiros estudos envolvendo a vida de pessoas eminentes no campo das artes e inventos científicos eram baseados na perspectiva biográfica, incluindo relatos de experiências de infância no contexto familiar e escolar, com informações provenientes de depoimentos de familiares e registros documentais. (GALTON, 1869). Nesta perspectiva primordial de estudos desta natureza, vigorava a forte ênfase na predisposição hereditária, vista como determinante de tendência para a atividade em uma específica área de conhecimento em nível de excelência, conforme julgamento da comunidade científica

associada à área. Galton apesar de não focalizar especificamente a criatividade, investigou enfaticamente tópicos como: a relação entre habilidades criativas e doença mental; relação entre talento intelectual e personalidade; influência do contexto dos anos iniciais de vida e dos fatores hereditários no desenvolvimento.

Destacamos também, os estudos clássicos conduzidos por Barron e MacKinnon e seus colaboradores, realizados entre os anos de 1950 e 1960 no *Institute of Personality Assessment and Research*, compostos por um vasto quantitativo de participantes e, com aplicação metodológica estatística de elementos envolvidos nas histórias de vida de eminentes criativos atuantes nas diversas áreas de domínio. Barron (1969) em parceria com MacKinnon desenvolveu inúmeras pesquisas focalizando o desenvolvimento da criatividade a partir da perspectiva terapêutica de investigação. Posterior aos estudos de Guilford e em uma abordagem teórica e metodológica diferenciada da forma dominante de pesquisa em criatividade à época, os estudos de Barron consistiam no intenso trabalho de entrevista que em uma sua abordagem metodológica conjugava a investigação da personalidade e da *performance* criativa dos participante envolvendo: *história de vida pessoal; história de vida profissional; filosofia de vida e experiências não racionais*.

Desde seus primeiros estudos, Barron (1969, 1995) e seus colaboradores investigaram e constataram o relevante papel dos eventos e circunstâncias de vida, forças “internas”, conscientes e inconscientes motivos, além dos recursos intelectuais e de temperamento envolvidos no processo de desenvolvimento da criatividade. Barron em suas pesquisas investigava eminentes criativos, personalidades notáveis na história da humanidade por gerarem produções caracterizadas pela novidade e de grande impacto em suas respectivas áreas de conhecimento.

Dentre os estudos mais remotos envolvendo o desenvolvimento da criatividade de eminentes criativos como autores de inventos de grande expressão para evolução humana nas diversas áreas do conhecimento, podemos citar: estudos realizados com cientistas criativos, buscando investigar os motivos que os tornaram criativos em uma perspectiva de análise dos fatores motivacionais (ROE, 1951, 1953; EIDUSON, 1962 apud CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 414); estudo realizado pelo matemático Hadamard, focalizando aspectos cognitivos da criatividade na área da matemática (HADAMARD, 1949 apud CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 414) e análises de processos criativos em fisiologia e medicina, realizado por profissionais desta área. (KREBS; SHELLY, 1975 apud CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 414).

Guilford (1950) destaca os estudos clássicos de Goertzel e Goertzel, estudiosos que se baseavam em registros biográficos de “gênios criativos”, cujo objetivo principal era descobrir formas de identificar o potencial criativo de crianças e adolescentes e, a partir daí propor alternativas educacionais para o desenvolvimento de “personalidades criativas”. Os resultados desta pesquisa apontaram alguns traços recorrentes nas histórias de vida dos participantes tais como: *incidência de mães tanto dominadoras como afetivas e incentivadoras do cultivo aos interesses dos filhos; famílias tanto em situação econômica de pobreza quanto de riqueza; experiências traumáticas de infância; turbulências familiares; ausência da instituição escolar ou resistência escolar ocasionando trabalho de tutoria de estudos em domicílio; autonomia; individualidade; curiosidade; estímulo familiar à independência; encorajamento familiar para novas experiências*. Este estudo, ocorrido no âmago cultural e histórico correspondente à alavanca norte-americana para o desenvolvimento de talentos, tempo no qual a necessidade era declaradamente promover “[...] cérebros humanos para operar e inventar máquinas [...]” (GUILFORD, 1950, p. 36), caracteriza-se como essencialmente descritivo. Focalizava a identificação de traços de personalidade e padrões de comportamentos associados à criatividade [atitudes, interesses, temperamento] com forte ênfase atribuída aos determinantes hereditários, sem consideração do contexto cultural e social sobre desenvolvimento da criatividade.

Contudo, uma interessante análise emerge dos resultados deste clássico estudo conduzido por Goertzel e Goertzel: o contexto de vida dos primeiros anos de pessoas criativas, muito frequentemente caracterizado por dramas e adversidades, contribui para o exercício de atividades que fomentam o desenvolvimento de habilidades criativas, desde a mais tenra infância. As análises provenientes dos estudos de caso realizados levaram à conclusão de que o desenvolvimento da criatividade resultava das circunstâncias de vida, as quais geravam na pessoa a necessidade de busca de soluções possíveis para seus problemas. Ironicamente, apesar dos resultados destes estudos, não houve mudanças na direção das pesquisas sobre criatividade da época.

Ou seja, mesmo diante dos resultados destes iniciais estudos da área que evidenciaram influência significativa do contexto social e cultural na vida concreta dos indivíduos criativos, o foco dos estudos permaneceu na identificação de traços de personalidade associados à criatividade de forma isolada.

Barron (1969), pesquisador atento aos dilemas que envolvem o desenvolvimento da criatividade, assinala um aspecto deste fenômeno, que mesmo após seis décadas de pesquisas

na área permanece obscuro no campo científico: *O que promove o desenvolvimento da criatividade? Condições favoráveis ou adversas?*

Embora em alguns aspectos a criatividade se pareça com uma planta resistente podendo até mesmo florescer no meio de dificuldades e privações, há uma crescente opinião entre educadores e psicólogos no sistema escolar que sugere que um grande potencial criativo pode murchar em um ambiente desfavorável tanto em sala de aula quanto na sociedade em geral”¹¹.(BARRON, 1969, p. 125, **tradução nossa**) .

Interessante verificar que Torrance (apud BARRON, 1969, p. 128) ressalta a necessidade da pessoa criativa saber lidar com limitações do ambiente social e minimizar a ansiedade, o medo e tendência ao isolamento e agressividade, mediante o desenvolvimento de recursos psicológicos frente adversidades do contexto social, concebido muito frequentemente como desfavorável ao desenvolvimento e expressão da criatividade.

Todavia, apesar destes estudos clássicos do desenvolvimento da criatividade não focalizarem a subjetividade, verificamos referências importantes que reconhecem a relevância de aspectos emocionais no desenvolvimento e emergência criativa. Barron (1995), por exemplo, destaca que a compreensão do desenvolvimento da criatividade implica não somente o âmbito das operações cognitivas associadas à expressão da originalidade, flexibilidade e fluência de ideias. Barron destaca a necessidade de considerar, em igual ênfase ao desenvolvimento cognitivo, a dimensão emocional da pessoa, incluindo as ramificações de seus comportamentos e experiências de vida e enfatiza a criatividade como forma de expressão humana que integra diferentes dimensões do indivíduo.

Ainda que os estudos da área reconheçam a criatividade como fenômeno complexo e multidimensional, a triádica concepção deste fenômeno que ora enfatiza o processo, ora o produto e ora a pessoa, fragmenta o escopo de elementos que compõem o sistema psicológico humano complexo e possibilita o comportamento criativo, tornando o campo repleto de estudos que detalham, na perspectiva descritiva, um desses três aspectos, sem considerar o que Barron (1995) já pontuava de forma clara:

Mas a divisão triádica é, em si, talvez, uma simplificação excessiva. Nem sempre há uma linha rígida e rápida entre os três aspectos que, na prática, marcaram ênfase na psicologia da criatividade. Muitos produtos são processos/processados, e muitos processos são produtos. E uma pessoa é tanto um produto quanto um processo.

¹¹ While in some respects creativity seems to be a hardy plant and even to flourish in the midst of hardship and privation, a developing body of testimony from educators and from psychologists in the school system suggests that much potential creativity is made to wither by an unfavorable climate both in the classroom and in society at large. (p.125).

(BARRON, 1995, p. 32, **tradução nossa**)¹².

Como bem sintetiza este clássico estudioso do desenvolvimento da criatividade, bastante citado devido reconhecermos a proximidade de sua compreensão sobre criatividade com nossa abordagem de estudo: “Novas idéias ocorrem em pessoas - Que tipo de pessoas? E sob quais condições? Estas são as questões para uma ecologia de criatividade”¹³. (BARRON, 1995, p. 313, **tradução nossa**). Barron é autor de uma perspectiva teórica intitulada *Ecologia da Criatividade* na qual compreende que a criatividade se desenvolve a partir de profundas e complexas raízes, que envolvem todo o processo de vida da pessoa, sob forte influência de sua personalidade e em constante articulação com o meio social, sem dissociação entre os elementos de ordem emocional e intelectual, tal como expressa neste trecho:

Chame de ecologia humana, ou a ecologia profunda, ou psico-ecologia, ou pan-ecologia, ela abraça pessoas em seus amores e ódios, suas lealdades, ansiedades, medos, temores, esperanças, objetivos, habilidades; sua identidade, sua família, sua cidade, seu futuro. (BARRON , 1995, p. xiv, **tradução nossa**)¹⁴.

Barron e Harrington (1981) consideram que os estudos da psicologia envolvendo a biografia de pessoas criativas, com destaque em áreas específicas do conhecimento que focalizam aspectos de sua vida real, incluindo influências parentais e escolares, trazem relevantes informações para análises significativas do curso de vida e processo histórico do desenvolvimento destas pessoas. Além disso, observam uma tendência de estudos da criatividade em relacionar características da personalidade de pessoas criativas às facetas do processo criativo e características de seus respectivos produtos criativos. Barron e Harrington identificaram uma clara relação entre características psicológicas de arquitetos, escritores, psicólogos e teóricos criativos que são coincidentes com características elencadas pela literatura da área associadas à criatividade nos diversos domínios.

Barron e Harrington (1981) elencam uma vasta produção de estudos envolvendo as características da personalidade de pessoas altamente criativas nos diferentes níveis escolares e cursos universitários - Arte, Literatura, Música, Ciências e Tecnologia, bem como

¹² “But the triadic division is itself perhaps an over-simplification. There is not always a hard and fast line among the three aspects that in practice have come to mark off areas of emphasis in the psychology of creativity. Many products are process, and many processes are products. And a person is both a product and a process. (p. 32)”.

¹³ “New ideas occur in people – what kinds of people? And under what conditions? These are the questions for an ecology of creativity”.

¹⁴ Call it human ecology, or deep ecology, or psycho-ecology, or pan-ecology, it embraces persons in their loves and hates, their loyalties, anxieties, fears, dreads, hopes, goals, abilities; their identity, their family, their town, their future. (p.xiv).

profissionais atuantes nos diversos campos do conhecimento - psicólogos, inventores, matemáticos, químicos, engenheiros e cientistas.

Em decorrência destes estudos sobre eminentes criativos, desenvolvidos entre a década de 1960 e 1970, foram criados dois inventários de criatividade que, apesar de bastante utilizados nas pesquisas da área, negligenciam as particularidades e a história de vida singular dos indivíduos: *Alpha Biographical Inventory* - desenvolvido por C. W. Taylor e R. Ellison no *Institute for Behavioral Research in Creativity* em 1966 e revisado por Hemphill (1972) e Ward (1972) – e o *Biographical Inventory* (SCHAEFER, 1970a).

Cabe elencar os fatores associados à criatividade que compõem estas referidas escalas de criatividade: *material cultural disponível no lar; educação parental, hobby/prazeres infantis; qualidade da educação escolar; percepção das pressões e encorajamento parental; prévias atividades criativas; realizações e prêmios; motivações e autopercepção das habilidades*. Barron e Harrington (1981) enfatizam que apesar destas escalas terem contribuído para ampliação do escopo de análises sobre o desenvolvimento da criatividade, pesquisas baseadas exclusivamente em seus resultados apresentam dificuldade na interpretação. Eles ressaltam que para compreender o desenvolvimento da criatividade é necessário estudar a complexa e particular relação entre o indivíduo e suas experiências de vida em meio aos diversos contextos culturais dos quais participam.

Barron e Harrington (1981) sugerem estudos da criatividade de abordagem individual, focalizados na história de vida de pessoas criativas que investiguem seus contextos de desenvolvimento, incluindo processo de formação e carreira profissional e demais eventos significativos da vida pessoal, além do acompanhamento longitudinal. Destacamos aqui, uma proximidade da perspectiva teórica e metodológica de Barron em relação à nossa abordagem de pesquisa, sobretudo no que se refere ao valor da singularidade, da personalidade, das experiências, dos contextos sociorrelacionais e a não dissociação entre a dimensão emocional e intelectual para compreensão do desenvolvimento da criatividade em meio à vida real do indivíduo.

Gruber (1981), forte representante da corrente cognitiva de estudo da criatividade, adepto do rigor e da precisão em pesquisa, desenvolveu um clássico estudo considerado pela *Associação Americana de Cientistas* como o melhor trabalho científico do século XX. Trata-se de um minucioso estudo de caso sobre Charles Darwin, indivíduo altamente criativo que revolucionou com suas ideias e obras publicadas os diversos campos das ciências. Gruber utilizou a análise de sua biografia, os registros pessoais e a história das descobertas do cientista como instrumentos do estudo e a partir desta investigação criou um modelo

metodológico específico para o estudo da vida de pessoas altamente criativas. Gruber reconhece o desafio de realizar pesquisa focalizada no comportamento humano e afirma a incapacidade do pesquisador para enxergar o que realmente ocorre no contexto do estudo, ressaltando que a compreensão humana é sempre adaptada e limitada pelo que o indivíduo pesquisador é capaz de compreender.

Anos depois, Gardner (1988, 1993) também realizou um estudo relevante, considerado clássico no campo da criatividade que procurava estabelecer padrões relacionados aos estilos de personalidade e circunstâncias de história de vida de *Sete gênios criativos*: Freud; Einstein; Picasso; Stravinsky; Eliot; Graham; e Ghandi, atuantes nos domínios da Medicina/Psicanálise; Física; Pintura; Música; Poesia; Dança; Política/Espiritualidade, respectivamente. Os resultados deste estudo, encontram-se claramente expostos na obra que Gardner considera a sua favorita: *Creating Minds [Mentes que criam]* (GARDNER, 1993).

Todos os participantes deste estudo de Gardner se desenvolveram simultaneamente em um mesmo tempo histórico e contexto cultural, correspondente ao período entre 1885 e 1935, além de terem gerado grandioso impacto na evolução da humanidade a partir de suas produções excepcionais nas respectivas áreas de domínio. Gardner procurou compreender uma forma de estudar os processos criativos e delineou este estudo estabelecendo uma ponte entre os detalhados estudos psicológicos conduzidos por Gruber e a abordagem quantitativa e historiométrica típica dos estudos de Simonton.

Gardner em seu estudo verificou padrões, similaridades e diferenças, entre os processos criativos típicos dos participantes, partindo da concepção de que a diversidade de domínios [áreas de conhecimento] favorece a compreensão da atividade criativa humana. Em síntese, Gardner procurou analisar os processos criativos a partir de três dimensões: *Pessoa* [percurso de vida na infância e idade adulta; desenvolvimento dos estudos; continuidades e descontinuidades relacionadas ao desenvolvimento de seus talentos]; *Outros* [relações interpessoais da vida infantil à maturidade]; *Trabalho* [relação com o domínio]. As informações que subsidiaram suas análises foram: biografias, autobiografias, registros pessoais dos participantes, obras/produções científicas, culturais e artísticas associadas ao domínio [todos os participantes eram falecidos no tempo do estudo].

Gardner, a partir desse estudo, desvelou circunstâncias de vida que desempenharam importante papel no desenvolvimento da capacidade criativa deste grupo de célebres criativos, cujos resultados apontaram o acentuado papel que determinados padrões emocionais e necessidades pessoais destes indivíduos desempenharam em relação ao desenvolvimento de sua criatividade.

Em uma abordagem de pesquisa bastante diferenciada do estudo de Gardner (1993), também ressaltamos o estudo conduzido por Csikszentmihalyi (1996). Trata-se de um importante e referencial trabalho de pesquisa, realizado entre os anos de 1990 e 1995, que se destaca no campo do desenvolvimento da criatividade. Envolveu a participação de 91 eminentes criativos, com mais de 60 anos, atuantes nas diversas áreas do conhecimento [Artes/Humanidades; Ciências; Negócios e Política] entre os quais 14 deles eram vencedores de Prêmio Nobel. Este estudo levou em conta os referenciais teóricos alinhados à perspectiva sistêmica da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1988) e gerou um conjunto de resultados consistentes que reafirmaram a referida teoria. Os resultados deste referencial estudo foram apresentados em diferentes trabalhos publicados pelo autor e, no livro *Creativity: Flow and the psychology of Discovery and invention (1996)*, Csikszentmihalyi condensou suas fundamentais postulações teóricas e principais análises dos casos investigados, bem como detalhou o método de pesquisa utilizado.

Este estudo de Csikszentmihalyi contou com entrevistas estruturadas, conduzidas por diversos colaboradores, compostas de perguntas diretas, vinculadas a quatro eixos temáticos: *Carreira e prioridades de vida; Relações Interpessoais [colegas, amigos, família]; hábitos cotidianos e insights; estrutura e dinâmica de trabalho*. Nas análises foram destacados aspectos como *traços personológicos; interesses; preferências e aversões; hábitos de lazer; relaxamento; formas de cultivo da criatividade no cotidiano e no trabalho; fatores estimulantes e inibidores do processo criativo – Flow; influência dos pais e familiares; influência dos professores; história da infância e adolescência; relação com a cultura e vizinhança*.

Em síntese, a metodologia deste estudo de Csikszentmihalyi (1996) envolvia o levantamento de informações relacionadas ao percurso de vida dos eminentes criativos, mas partia de uma visão fundamental de que para compreensão da criatividade, não basta estudar os indivíduos criativos listando suas características pessoais ou processos envolvidos na geração de novas e valiosas ideias, mas sim conhecer o *domínio*, o *campo* e o *indivíduo* de modo integrado.

Csikszentmihalyi (1996) assinala que observou 40 aspectos altamente relevantes e interessantes, que se relacionam ao processo de desenvolvimento da criatividade destes eminentes criativos. Destacamos alguns aspectos e características por ele identificados como recorrentes entre os participantes do estudo em pauta: *autoimagem positiva; autonomia; capacidade para desafiar limites estabelecidos; coragem para correr riscos; diversificadas, ricas e adversas experiências de vida; interesse elevado por um determinado domínio;*

condições favoráveis de acesso ao domínio (processo de ensino-aprendizagem de elevada qualidade); pleno reconhecimento do campo em relação ao valor e novidade de realizações exercidas no domínio; traços de temperamento e comportamento simultaneamente contraditórios, com alternância em razão do momento ou contexto vivido na atualidade: introversão/extroversão; modéstia/arrogância; ambição/altruísmo; competitividade/cooperação; realidade/fantasia liberdade-ludicidade/disciplina; liderança/submissão; euforia-prazer-alegria/angústia-sofrimento.

Além disso, as análises do referido autor também destacam a *necessidade de pessoas criativas concretizarem suas ideias*, tornando o invisível visível; o *firme propósito de contribuir para a evolução da cultura e evolução humana*; o *elevado senso de responsabilidade e comprometimento com atividades*; *habilidade para identificar, explorar, analisar ideias sob diferentes pontos de vista e propor soluções para problemas*; *abertura para novas ideias, análise de erros e retomada em busca de soluções*; *habilidade de pensamento divergente: produção de elevado fluxo de ideias e busca deliberada, para produção de ideias originais [novas] e de valor para a área de domínio [condição que permite o reconhecimento da ideia por parte do campo]*.

Este sistemático estudo de Csikszentmihalyi que ao longo de 4 anos contou com a colaboração de notáveis estudiosos do desenvolvimento da criatividade como Sawyer, Nakamura [em fase de doutoramento na época] e com a consultoria de célebres estudiosos como Gardner, Feldman, Gruber, Magyari-Beck, John-Steiner, Simonton, Sternberg e Runco, é descrito pelo próprio teórico, como um trabalho que resultou na percepção de que o campo de estudos da criatividade deve contemplar o desenvolvimento da criatividade como processo que se desenvolve ao longo do percurso de vida do indivíduo e que, por mais sistemático que os estudos possam ser, jamais serão capazes de compreender por inteiro a dimensão deste complexo processo.

Nesta mesma direção, Gardner (1988, p. 317) assinala que “[...] a criatividade envolve sistemas de grande complexidade que são revelados somente no decorrer de extensivo período de tempo [...]”, condição pouco evidenciada nos estudos predominantes deste campo.

Rothenberg (1996) também produziu extensivos estudos envolvendo eminentes criativos, ganhadores de Prêmio Nobel nas Artes e nas Ciências, como Einstein, Darwin e Planck. Contudo, sua abordagem de pesquisa foi fundamentalmente focalizada nos processos criativos, sendo pouco explicativa da dinâmica do desenvolvimento da pessoa criativa. Sua metodologia de pesquisa envolveu entrevistas, análise de documentos, biografias e autobiografias objetivando identificar processos cognitivos associados à criatividade. Os

resultados destes estudos evidenciaram alguns aspectos individuais, recorrentes em pessoas criativas notáveis: *autovalorização positiva; aversão ao dogma, flexibilidade e afinidade com as diferenças e novidade*. Uma importante contribuição deste autor, diz respeito à concepção de criatividade como a primeira forma de adaptação psicológica, que envolve a habilidade humana de modificar e melhorar as condições do ambiente, conforme as necessidades percebidas e focalizadas pelos indivíduos. Desta feita, Rothenberg, ainda que tenha produzido estudo mais focalizado na dimensão cognitiva da criatividade, também alcançou resultados relevantes em relação ao seu desenvolvimento, visto que reconheceu as necessidades dos indivíduos quanto às condições do contexto social.

Um estudo realizado por Gute, Gute, Nakamura e Csikszentmihalyi (2008), focalizado no “[...] sistema familiar que facilita a criatividade do indivíduo adulto [...]” (p. 355), investigou a vida inicial de pessoas altamente criativas e teve sua metodologia baseada em entrevistas semiestruturadas a partir das quais os participantes referenciavam suas memórias a respeito da vida familiar, em seu tempo de infância e adolescência. As análises foram realizadas com base nas informações relatadas pelos participantes e originavam os elementos a serem identificados, como indicadores dos processos de *Integração* e de *Diferenciação*, estabelecidos como categorias de análise e interpretação das informações obtidas. Compreendemos que, em virtude de as informações analisadas pelo estudo terem sido diretamente relacionados às percepções, relatos e memórias dos participantes, vinculadas às atribuições de valores e julgamento conscientes, os elementos constitutivos da subjetividade, não conscientes por parte dos participantes, passaram ao largo das análises e, conseqüentemente, das conclusões. Importa ressaltar, que a subjetividade não era objeto de estudo destes autores, fato que não deprecia o grande valor desta pesquisa no campo científico, sobretudo referente ao conhecimento dos processos de integração e diferenciação. Devido os resultados desse importante estudo apresentarem pontos de contato com pressupostos da teoria da subjetividade, abordaremos mais profundamente nossas considerações a seu respeito.

Os resultados desta pesquisa empírica evidenciaram importantes aspectos que envolvem as condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade, passíveis de serem cultivados no contexto familiar de origem. Evidenciou-se forte presença das categorias de *integração* e de *diferenciação*, nas diferentes histórias de famílias relatadas pelos participantes, independentemente de suas respectivas áreas de atuação profissional. A forma de organização e funcionamento de cada família era própria, mas apareciam determinados elementos e experiências captados pelas narrativas, que envolvia a dimensão subjetiva e a

complexidade de cada participante, em relação à utilização dos recursos disponíveis e administração das adversidades em direção ao seu desenvolvimento como pessoa criativa. No que se refere à *integração*, as subcategorias elencadas referentes ao comportamento familiar, mais associadas às condutas parentais, mas não restritos eles, envolvendo o suporte emocional e a atmosfera de harmonização foram: Suporte e aos interesses e atitudes; Tempo gasto em conjunto; Ensino de valores e regras; Tolerância aos erros. Quanto aos comportamentos familiares/parentais relacionados à *diferenciação*, que enfatizam aspectos da autonomia e aproveitamento de oportunidades para vencer desafios, os resultados apontaram recorrência de: Coroamento frente às adversidades; Estimulação para novos interesses e desafios; Modelagem de hábitos de criatividade; Constituição da diversidade demográfica familiar.

Os relatos dos participantes do referido estudo trouxeram à tona a confirmação de um princípio bastante reconhecido e compartilhado entre as diversas correntes teóricas da criatividade, incluindo a teoria da subjetividade: situações economicamente adversas, bem como contextos aparentemente restritivos, como o exemplo da questão religiosa, podem ser “compensados” pelo suporte emocional das famílias, que valorizam os interesses das crianças e encorajam o desenvolvimento de novas habilidades para enfrentamento de desafios e desenvolvimento de “habilidades” associadas à criatividade. Neste sentido, a relação entre suporte familiar e criatividade é evidenciada pelos resultados deste estudo, cujas adversidades transitórias na vida em família, ocorridas na infância, promoveram, segundo a percepção dos participantes, sua coragem para vencer desafios e descobrir novas habilidades, gerando melhores condições para o desenvolvimento da criatividade. Os aspectos correlatos ao processo de *integração*, também enfatizam a relevância do sentimento de pertencimento, dos valores compartilhados em família e da segurança emocional no contexto de interações familiares harmoniosas.

Contudo, questionamos a conclusão deste estudo que relaciona de forma direta os aspectos de vida familiar ao favorecimento da criatividade dos participantes. Sabemos que adultos criativos, não necessariamente tiveram contexto familiar aparentemente favorável ao desenvolvimento. Além disso, também consideramos que contextos aparentemente adversos ao desenvolvimento e expressão da criatividade, não determinam ou impossibilitam a produção de recursos subjetivos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. Tanto que na presente pesquisa, assumimos as categorias teóricas sentidos subjetivos e configuração subjetiva da criatividade profissional, como condição chave para a compreensão do desenvolvimento da criatividade em contextos que podem parecer adversos, porque

compreendemos que o valor e o impacto das experiências humanas dependem dos processos singularizados de subjetivação de cada indivíduo e não da qualidade da experiência em si.

Runco e Cayirdag (2012) chamam a atenção para o caráter subjetivo da interpretação das experiências humanas: “A interpretação pode, por exemplo, permitir compreender uma nova experiência da criança, ou pode ser um caminho para expressar os sentimentos da criança sobre suas experiências” (p. 35, **tradução nossa**). Estes autores investigaram como as experiências da infância e do passado de profissionais criativos influenciaram o desenvolvimento de suas habilidades criativas e defendem que pessoas criativas são capazes de transformar suas experiências em interpretações originais e significativas. Eles consideram muito importantes as situações sociais que envolvem o cotidiano de vida dos pesquisados e a dimensão individual no delineamento de investigações focalizadas no desenvolvimento da criatividade.

Segundo a avaliação de Alencar (1997, 2001), o conhecimento científico acerca dos fatores que promovem a criatividade no âmbito profissional das diversas áreas do conhecimento humano ainda é pouco explorado. Assim, no Brasil, merece destaque o relevante estudo por ela conduzido (ALENCAR, 1997), que focalizou dados biográficos, autopercepção da criatividade/fatores inibidores à produção criativa e traços de personalidade de 29 pesquisadores de destaque na produção criativa e atuantes em diversas áreas do conhecimento humano [Artes Visuais, Antropologia, Biologia, Ciência da Informação, Ciência Política, Ciências da Saúde, Comunicação, Economia, Educação, Engenharia, Geografia, Linguística, Matemática, Psicologia, Relações Internacionais, Química e Sociologia]. Os resultados evidenciaram que entre os diferentes conjuntos de fatores que contribuem para o desenvolvimento e expressão da criatividade no campo profissional, destacam-se: os *atributos pessoais* [traços de personalidade, fatores motivacionais e atitudes: intenso envolvimento com a tarefa, busca apaixonada pelo conhecimento da área específica, prazer na realização da atividade, persistência, coragem para correr riscos, autoconfiança, intuição e flexibilidade]; *características da sociedade* [valores, condições socioculturais e do trabalho]; *fatores antecedentes* [família, escola, relações com pessoas de destaque na específica área profissional].

Subotnik (2015) propõe um modelo para o desenvolvimento do talento - *Mega-Modelo de Desenvolvimento do Talento*, que define três etapas do desenvolvimento humano e categoriza o perfil de pessoa como *talentosa, performática e produtora*. Este programa específico prioriza o desenvolvimento de habilidades psicossociais, o sentimento de pertença, a superação de medos e de adversidades, incluindo atividade de *coaching* e aconselhamento

de tutores/mentores focalizado em áreas específicas do talento e parte da concepção de que o desenvolvimento de habilidades de talento é resultante do elevado nível de autorrealização. Nesta perspectiva defende este programa que o talento pode ser desenvolvido em programas específicos, considerando as características individuais de cada pessoa e favorecendo a produção científica nos diferentes domínios incluindo a área estética. (SUBOTNIK et al., 2011).

Almeida e Wechsler (2015) destacam o papel da criatividade na excelência profissional e enfatizam a convergência de variáveis cognitivas, motivacionais e de personalidade para seu desenvolvimento, salientando que a capacidade intelectual é necessária, mas não suficiente para explicar a excelência na idade adulta. Estes autores reconhecem a carência de pesquisas na área e consideram a necessidade de mais pesquisas que envolvam criatividade no campo profissional, tendo em vista que a sociedade demanda pessoas com nível de excelência nas diferentes áreas de conhecimento.

Bruno-Faria e Fonseca (2014), em recente levantamento de pesquisas nacionais e internacionais sobre o desenvolvimento de cultura de inovação no âmbito empresarial, apontaram a complexidade de aspectos relacionados à inovação organizacional, os desafios e lacunas dos estudos da área. Os resultados evidenciam a predominância de pesquisas quantitativas na produção científica recente, revelando a necessidade de aprofundamento maior a partir de estudos qualitativos, especialmente por estudos de casos, buscando explorar processos ou comportamentos novos ou emergentes dos indivíduos em meio às organizações. Salientamos este estudo, mesmo sendo de área distinta da educação e com foco na inovação, aspecto mais investigado no campo da administração, intencionalmente para demarcar a predominância da abordagem quantitativa de pesquisa e a carência de estudos mais aprofundados também neste campo.

O estudo de Locher (2010) investigou os principais aspectos que interferem no desenvolvimento criativo de pessoas altamente criativas atuantes na área artística. Seus resultados demonstraram que a *prática deliberada* antecedente ao aspecto cognitivo [centrado no conhecimento específico da área em foco] contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras e perceptuais envolvidas na produção artística. Locher ressalta a relevância de fatores motivacionais, culturais e históricos para a produção criativa e revela a necessidade de estudos baseados na vida real de pessoas criativas com significativa expressão científica e cultural, nas diversas áreas de domínio, cuja modelagem de pesquisa contemple a elevada interação e interdependência entre estes fatores.

Locher (2010) ao categorizar dois tipos de metodologia de pesquisa, focalizada no desenvolvimento da criatividade de eminentes criativos na área artística - *estudo de caso baseado em arquivos e estudo de caso da vida real* – destaca o valor do *estudo de caso da vida real*. Este autor defende que esta estratégia possibilita a compreensão da história pessoal e da personalidade do indivíduo na situação atual, além de apresentar maior rigor científico em comparação aos estudos biográficos, baseados em arquivos e produções criativas dos investigados.

Ao investigar a história de vida de um profissional *expert* na área da aprendizagem, Galvão, Perfeito e Macedo (2017) verificaram resultados divergentes da usual tendência, apontada pela literatura em associar elevado desempenho e interesse por uma determinada área às experiências de êxito e rede de apoio familiar, vinculada ao ambiente escolar e familiar. (DESSEN, 2007; SILVA, 2008). No caso estudado, críticas desfavoráveis à qualidade do desempenho do participante, ocorridas no contexto do ensino médio e pós-graduação foram, tanto pelos pesquisadores quanto pelo participante, interpretadas como fatores promotores de seu envolvimento na área profissional. Contudo, para estes autores, esse resultado permanece sem hipóteses explicativas do fenômeno em questão.

Prado (2018) investigou características, experiências e necessidades de adultos talentosos na perspectiva de auxiliar na elaboração de recursos favoráveis à sua expressão. Analisou a relação entre as dimensões individuais, contextuais e interpessoais no percurso profissional de mulheres de talento no campo profissional. Essa autora salienta que o processo de desenvolvimento do talento implica em diferenciadas trajetórias de vida, etapas e características específicas de cada pessoa e especificidades da área do conhecimento da manifestação do talento, além das interações entre condições individuais e ambientais, que podem contribuir de forma favorável ou desfavorável ao desenvolvimento e expressão do talento em alguma área. Chamaram nossa atenção, os questionamentos de Prado sobre elementos que envolvem o processo de uma pessoa se tornar um adulto talentoso, enfatizando o aspecto das características “determinantes” ao mesmo tempo em que reconhece a implicação de múltiplos aspectos neste processo de desenvolvimento:

Afinal, o que define um adulto talentoso? Quais são suas características e principais fatores determinantes do seu talento? A tendência atual da área é compreender o talento como um processo de desenvolvimento que diverge ao longo do ciclo de vida, sendo influenciado por múltiplos aspectos como, características de personalidade, acesso a oportunidades, especificidades da área de habilidade e domínio. **Não podemos inferir a existência de uma trajetória natural, linear e comum para pessoas reconhecidas como talentosas na adultez.** (PRADO, 2018, p. 24, grifo nosso).

Segundo Prado (2018) e com suporte em diversos autores citados, o indivíduo criativo recebe elevado reconhecimento social em função de seu desempenho produtivo por ser capaz de promover mudanças na sua área de atuação e impactar a vida de muitas pessoas, sendo definidos como eminentes criativos em seu campo ou domínio. Essa autora ressalta que o reconhecimento social é o critério mais utilizado na definição de um eminente criativo em um dado campo ou domínio, o que corrobora com os critérios de escolha dos participantes de nossa pesquisa, tal como abordaremos no capítulo metodológico.

Finalizamos esse capítulo com uma interessante reflexão de Prado (2018) acerca dos desafios das pesquisas no campo estudos do desenvolvimento da criatividade que, mesmo sob diferenciada perspectiva teórica, revela a adequação de nossa pesquisa às demandas de produção do conhecimento científico nesta área:

As continuidades e mudanças progressivas ocorridas a partir de **interações estabelecidas em múltiplos contextos**, desde processos biológicos até mudanças sócio-históricas, caracterizam o desenvolvimento da pessoa ao longo do seu curso de vida. **O desafio desse novo paradigma encontra-se em compreender esse processo a partir da integração dos distintos sistemas que influenciam e são influenciados pela pessoa**, bem como de que modo esses sistemas preservam as condições de saúde e as funções adaptativas dos organismos, facilitando ou dificultando a manifestação do seu potencial. (PRADO, 2018, p. 17-18, **grifo nosso**).

Essa sucinta abordagem de estudos focalizados no desenvolvimento da criatividade no campo profissional, que abarca correntes teóricas distintas da teoria de base desta pesquisa, objetivou demarcar aspectos teóricos e metodológicos que mais nos aproximam ou nos diferenciam. Compreendemos, portanto, que os estudos do campo aqui contemplados evidenciam que o objetivo definido para nossa pesquisa atende à necessidade de estudos aprofundados no conhecimento da dimensão subjetiva envolvida no desenvolvimento da criatividade profissional.

No conjunto dos autores abordados neste capítulo, conforme já pontuamos em trechos anteriores, percebemos nossa fundamentação teórica mais afinada com a perspectiva de Barron (1969, 1995) e de Locher (2010), autores que apresentam maior ênfase na dimensão da personalidade associada à criatividade. No capítulo a seguir, explicitamos a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa que dará subsídio teórico aprofundado e maior clareza a aspectos teóricos da criatividade na perspectiva da subjetividade que possam ter ficado obscuros na abordagem deste primeiro capítulo.

Ressaltamos neste final de capítulo, nosso reconhecimento do valor das inúmeras contribuições científicas, promovidas ao longo de quase sete décadas de intenso estudo no campo da criatividade sob diferentes perspectivas teóricas. Compreendemos que, se não fossem esses estudos, certamente não estaríamos na atualidade em condições de compreender a criatividade sob novos parâmetros teóricos e metodológicos, pois o processo evolutivo do conhecimento científico caminha sempre na perspectiva histórica de sua construção. Negar o valor histórico do conhecimento científico construído seria adotar postura incompatível com a abertura de novas perspectivas teóricas e epistemológicas de investigação. Temos clareza de que novos questionamentos tornam-se possíveis no campo de pesquisa e promovem avanços no conhecimento de fenômenos investigados, uma vez que se beneficiam de conhecimentos produzidos no percurso histórico de pesquisas focalizadas sob diferentes enfoques e perspectivas teóricas e metodológicas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

Consideramos o caráter histórico, processual e permanentemente, aberto às novas construções que define o processo de desenvolvimento científico nas diferentes áreas do conhecimento. São inegáveis os avanços promovidos ao longo de quase seis décadas de estudos sobre criatividade sob diferentes perspectivas teóricas, tal como enfatizamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Neste sentido, concordamos com Kunh (1996) ao afirmar que o mundo científico é quantitativa e qualitativamente enriquecido e transformado por novos fatos científicos e novas teorias. Porém, para que o pensamento de Kunh contemple a perspectiva teórica que assumimos, trazemos a compreensão de Lakatos (1979) de que, “[...] a direção da ciência é determinada principalmente pela imaginação criativa humana e não pelo universo dos fatos que nos cercam” (p. 233).

Neste capítulo abordamos a fundamentação teórica que norteou o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Iniciamos com a abordagem de conceitos fundamentais da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey que foram centrais no desenvolvimento deste estudo. Em seguida, enfocamos a temática do desenvolvimento da subjetividade por considerarmos importante expressar como compreendemos o desenvolvimento subjetivo nos parâmetros desta teoria, ainda que o objetivo deste estudo não focalize, de forma direta, este aspecto. Finalizamos este capítulo explicitando a perspectiva teórica de criatividade proposta por Mitjans Martínez que se constitui no referencial teórico desta pesquisa, bem como seus desdobramentos que favorecem a compreensão do desenvolvimento da criatividade profissional.

2.1 Fundamentos da Teoria da Subjetividade para compreensão da criatividade na perspectiva de Mitjans Martínez

De acordo com a perspectiva da subjetividade cultural-histórica que assumimos nesta pesquisa, não há nada no campo da subjetividade que não tenha sido constituído no âmbito da cultura e da história do indivíduo, em meio ao campo de suas experiências, ações e sociorrelações. A subjetividade corresponde ao conceito central da teoria da subjetividade de González Rey e refere-se às formas complexas de organização e funcionamento do sistema psíquico humano, cultural e historicamente constituído, que como sistema configuracional em

constante movimento envolve suas práticas e modos de vida em um determinado espaço social (GONZÁLEZ REY, 2003).

Para González Rey (2012c), a Teoria da Subjetividade consiste na “[...] representação diferenciada da psique humana, capaz de integrar as novas formas do desenvolvimento psíquico dentro das complexas tramas sociais em que tem lugar a vida humana” (p. 261). González Rey (2013b) detalha e destaca o caráter singular, dinâmico, complexo, contraditório, plurideterminado, histórico, cultural e social da subjetividade ao assinalar que a subjetividade corresponde aos:

Processos e formações simbólico-emocionais específicos da psique humana, que se organizam e desenvolvem de forma constante no curso da experiência em condições da cultura. Esses processos não são um reflexo do que acontece ao redor da pessoa; são as produções que se definem nas ações e relações da pessoa com o que a rodeia. (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 28).

Em busca de gerar inteligibilidade acerca de processos complexos específicos do psiquismo humano, a teoria da subjetividade propõe um modo de contemplar, na dimensão do conhecimento científico, a realidade complexa, com seus processos contraditórios, recursivos, singulares e históricos, cuja compreensão só é possível se não reduzida à simplificação ou à visão fragmentada de “aspectos” que a constituem. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Esta nova concepção ontológica¹⁵ da psique humana rompe com princípios universais, existencialistas, naturalísticos, individualistas, lineares, determinísticos e intrapsíquicos que ainda vigoram em muitas vertentes da psicologia e das ciências sociais. Diferente desta visão, compreendemos a psique humana como “[...] configuradora de um sistema que integra, embora em processos de desenvolvimento diferenciados e contraditórios, o homem e a cultura”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 138).

Essa nova perspectiva de compreensão da psique humana implica na contraposição às tendências dominantes nos estudos da psicologia quanto ao padrão linear que pressupõe relação direta de causa-efeito e dicotomização do interno-externo, individual-social, intrapsíquico-interpsíquico. Assim, a teoria da subjetividade propõe a compreensão do comportamento humano, sem isolar ou fragmentar o complexo que envolve a vida do

¹⁵ O status ontológico da psique humana se refere às produções subjetivas nas condições da cultura e implicadas na unidade inseparável entre o simbólico e o emocional que geram as ações humanas configuradas, simultaneamente, por processos subjetivos individuais e sociais. A subjetividade em sua definição ontológica é compreendida nas condições da cultura e da complexidade e transcende atribuições causais e universais bem como a concepção da subjetividade como processo intrapsíquico. (GONZÁLEZ REY, 2008).

indivíduo, suas experiências, sempre subjetivadas, e contextos nos quais suas ações e sociorrelações acontecem. (GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao assumir o caráter constitutivo e recursivo dos processos humanos complexos, a teoria da subjetividade oferece aporte para compreensão de contradições e irregularidades inerentes ao complexo e constante movimento da subjetividade. O estabelecimento da relação biunívoca e causal entre a dimensão social e a individual envolvida no processo de desenvolvimento humano ainda é muito presente nas construções do conhecimento científico das ciências humanas e da psicologia. Isso contrasta com a teoria da subjetividade que compreende o individual e o social como constitutivos da subjetividade, dimensões subjetivas inseparáveis em contínuo processo de recursividade, sem supremacia de uma sobre a outra. (GONZÁLEZ REY, 2003).

O estudo da subjetividade só se torna possível a partir da expressão do indivíduo em suas experiências concretas de vida, ocorridas em espaços sociais nos quais suas ações e relações são marcadamente singulares, irregulares, contraditórias e imprevisíveis. A teoria da subjetividade busca dar inteligibilidade a fenômenos que nas condições naturais e reais do complexo da vida humana integra, de modo indissociável, a dimensão individual-social, cultural-histórica, objetiva-subjetiva.

Neste sentido, esta nova teoria propõe uma compreensão diferenciada acerca dos processos e formas de organização da psique humana, acentuando seu caráter dinâmico, processual, singular e complexo, bem como a indissociabilidade entre o simbólico e o emocional. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Quando nos referimos à subjetividade, remetemos “[...] às formas de organização e ao desenvolvimento de processos simbólicos em sua unidade inseparável das emoções”. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 264). Para González Rey (2012a) a emocionalidade não está dissociada do simbólico, ou seja, o simbólico só tem significação como experiência humana a partir da dimensão subjetiva que o constitui.

A Teoria da Subjetividade também se contrapõe ao entendimento da criatividade, como “atributo” natural humano, dado em alguma medida desde o nascimento, tal como já discutimos no capítulo anterior. Essa compreensão universal e a-histórica da criatividade perpassa diferentes perspectivas teóricas do campo e é paradoxal à dinâmica constitutiva da subjetividade da qual compreendemos a criatividade como parte. A teoria da subjetividade não pressupõe ser possível compreender o desenvolvimento criativo de um indivíduo focalizando, de modo não integrado, aspectos da dimensão social e individual, sem considerar a dinâmica complexa de produções subjetivas que constituem a base fundamental das

emoções e ações que envolvem a vida humana nos sistemas sociorrelacionais das experiências nos diferenciados contextos.

Como já pontuamos no capítulo anterior, a ideia preponderante dos estudos sobre influências inibidoras ou favorecedoras do desenvolvimento da criatividade de forma indiscriminada e impessoal, sem o conhecimento aprofundado da história e da subjetividade dos indivíduos, torna-se questionável do ponto de vista da teoria que assumimos neste estudo. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000). Embora reconheçamos a relevância das experiências e sociorrelações do indivíduo em meio aos diferentes contextos, consideramos a complexidade inerente à psique humana que se contrapõe à compreensão determinística da atribuição direta e linear da relação causa-efeito que parte da caracterização do contexto social de inserção e presume sua influência sobre o desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004).

A Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, tal como concebida por González Rey (2012a), parte da concepção dialética¹⁶ acerca dos processos complexos do desenvolvimento humano nas mais diferentes áreas e assume posição contrária ao paradigma da simplicidade, que enfatiza princípios universais, nega a historicidade do indivíduo, produzindo concepções simplistas, reducionistas e determinísticas acerca da psique humana. Esta visão, que integra dimensões da complexa realidade de vida humana cultural e historicamente constituída, permite compreender, na dimensão da pesquisa científica, os antagonismos e contradições que fazem parte dos processos de desenvolvimento humano os quais o paradigma da ciência tradicional insiste ocultar.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) enfatizam o caráter inseparável da subjetividade e do campo simbólico da cultura no qual ela emerge, compreendendo que as produções simbólicas socialmente geradas são subjetivamente configuradas pelo indivíduo e motivam as ações humanas por meio de processos que não dissociam o simbólico do emocional. Nesta concepção teórica, o pensamento, a linguagem e todas as formas de expressão humana, incluindo as produções culturais do indivíduo ou grupo social, são compreendidos como produções subjetivas resultantes de processos subjetivamente configurados. Os sentidos subjetivos, expressos por posicionamentos, silêncios, expressões emocionais, elaborações, reflexões, referências afetivas entre outros, são sempre produzidos em uma realidade cultural-histórica que motivam a ação humana e podem orientar o

¹⁶ Dialética – Recurso epistemológico que tem por objetivo favorecer inteligibilidade sobre a realidade vivida.

desenvolvimento do indivíduo em alguma direção. Coerente a essa compreensão, González Rey e Mitjáns Martínez (2017) conceituam a subjetividade como:

Um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 27).

A teoria da subjetividade na perspectiva cultural-histórica está constituída por um conjunto de conceitos que não se pretende legimar no campo empírico, permanece aberta ao processo de construção contínua, viabilizada pelas produções teóricas resultantes dos estudos realizados sob essa linha de pesquisa. Dessa forma, o conjunto de categorias - *subjetividade, subjetividade individual e subjetividade social, sujeito, sentidos subjetivos e configuração subjetiva*, que constitui o corpo da Teoria da Subjetividade mantém-se permanentemente atualizado. Contudo, trata-se de um conjunto de conceitos que se articulam no sistema configurado da subjetividade, formando uma complexa teia de produções subjetivas passíveis de inteligibilidade, mediante o estudo aprofundado da realidade singular do indivíduo ou grupo, só viabilizado sob metodologia qualitativa específica de pesquisa, tal como explicitamos no capítulo a seguir.

González Rey (2012a, p. 127) assinala que: “Os sentidos subjetivos delimitam a especificidade do psíquico em todas as atividades ou processos humanos [...]” e representam a unidade dos processos simbólicos e emocionais, que são produzidos no momento da experiência vivida. (GONZÁLEZ REY, 2003). Os sentidos subjetivos são produzidos nas vivências sociorrelacionais e estão na base das ações, posicionamentos, emoções, pensamentos e linguagens diversas do indivíduo, tal como González Rey define:

O sentido subjetivo é definido pela inseparável unidade de processos simbólicos e das emoções. A presença de um desses processos evoca o outro sem ser a sua causa, que gera infinitas divisões e real evolução subjetiva, que não têm objetivos imediatos de referências. Estes sentidos subjetivos são definidos em torno de espaços simbólicos produzidos culturalmente, como pai, mãe, família, raça, sexo, religião, valores, etc. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 233).

Um aspecto teórico dos sentidos subjetivos, que se desdobra no método de pesquisa em subjetividade, é a impossibilidade de serem expressos de forma direta [fala, escrita, gestos, atitudes entre outras manifestações concretas do indivíduo]. González Rey ressalta esse aspecto dos sentidos subjetivos ao compreendê-los como: “[...] organização simbólico-

emocional que a experiência vivida adquire e expressam-se nas mais diversas manifestações humanas, mas nunca se revelam em sua integridade em nenhuma delas tomada separadamente”. (GONZÁLEZ REY, 2012c, p. 264).

Os sentidos subjetivos não são produções conscientes e volitivas do indivíduo e sim, parte de um sistema complexamente configurado e resultante da singular produção subjetiva, frente experiências vividas que envolvem ações e relações do indivíduo em diferentes momentos [dimensão histórica] e contextos sociais [dimensão cultural] envolvidos em sua história de vida. As produções de sentidos subjetivos além de não poderem ser tomadas de forma direta, seja pela expressão ou pelo comportamento do indivíduo, também não se mantêm na lógica da coerência, nem tampouco é acessível ao nível da consciência, assim como o trecho a seguir esclarece:

O sentido subjetivo está inseparavelmente associado às configurações subjetivas da subjetividade individual; conseqüentemente, não pode ser analisado apenas em tempo hábil no curso da expressão da linguagem. O sentido subjetivo expressa as produções simbólicas e emocionais, configuradas nas dimensões histórica e social das atividades humanas; no entanto, eles não expressam apenas o momento atual de um sistema de relações, mas a história, tanto das pessoas envolvidas em um espaço social, quanto daquele espaço social em sua articulação com os outros. Dessa forma, o sentido subjetivo baseia uma definição de subjetividade, que não se restringe aos processos e formas de organização da subjetividade individual, mas implica a definição de uma subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 233).

As produções de sentidos subjetivos, pelo seu caráter cultural-histórico, são tramas ocultas, fluidas e de longo período de evolução que se transformam continuamente. Além disso, a compreensão dos sentidos subjetivos jamais pode ocorrer de forma isolada e desconsiderada do espaço social no qual se produzem, uma vez que os sentidos subjetivos são produzidos singularmente na vivência de experiências vinculadas ao contexto social imediato e também distante [família original, família constituída, primeira escola, ambiente profissional entre outros]. A produção de sentidos subjetivos frente experiências ultrapassa as condições imediatas da experiência vivida e integra produções subjetivas vinculadas a outros espaços sociais de ação e sociorrelação da pessoa (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Os sentidos subjetivos não se tornam inteligíveis pelas relações diretas, causais, biunívocas, lineares nem tampouco bidirecionais estabelecidas entre a especificidade de experiência vivida e o comportamento humano como prenúncio do desenvolvimento em alguma direção. O conceito de sentidos subjetivos, se compreendido dessa forma, justifica e fundamenta a inadequação de atribuir, *a priori* ao estudo da subjetividade, o impacto de

experiências, situações e sociorrelações envolvidas nos diferentes contextos sociais sobre o desenvolvimento da criatividade do indivíduo.

O caráter cultural e histórico da experiência vivida é marcado pelas produções subjetivas, associadas às experiências anteriores, que de forma simultânea e complexa se articulam às produções subjetivas da experiência imediata, possibilitando a produção de novos sentidos subjetivos. Embora não transpareçam, os sentidos subjetivos estão associados aos sentidos subjetivos produzidos em experiências anteriores. Em síntese, o processo singular de subjetivação de experiências vividas, envolve a associação com sentidos subjetivos vinculados a experiências e relações sociais, originárias de diferentes espaços sociais e momentos históricos de vida do indivíduo. Destacamos o recente conceito de sentidos subjetivos de González Rey e Mitjans Martínez (2017b) que enfatiza seu papel como categoria da subjetividade que permite inteligibilidade sobre a forma que o indivíduo subjetiva suas experiências vividas:

Os sentidos subjetivos representam unidades simbólico-emocionais que emergem no decorrer de uma experiência de uma história vivida, e expressam o modo como as produções simbólicas da sociedade aparecem em produções subjetivas singulares de indivíduos e grupos. É por isso que devemos nos referir aos sentidos subjetivos sempre no plural, porque eles representam um fluxo de unidades simbólico-emocionais fugazes e inter-relacionadas que expressam o modo pelo qual a experiência vivida é produzida subjetivamente. (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p.10, **tradução nossa**)¹⁷.

González Rey (2003) concebe configurações subjetivas como “[...] inter-relações entre estados dinâmicos diversos e contraditórios entre si, que se produz no curso das atividades e relações sociais do sujeito (indivíduo) por meio das diferentes emoções produzidas em ditas atividades” (p.257). As configurações subjetivas são formas complexas e dinâmicas de organização de sentidos subjetivos, as quais representam um sistema permanentemente envolvido com outras configurações, nas quais podem estar integrados muitos diversos sentidos subjetivos de outras configurações, decorrentes da ação e relação do indivíduo em diferentes momentos e espaços de vida. (GONZÁLEZ REY, 2004).

Quando novos sentidos subjetivos emergem no contexto de uma experiência, são produzidas novas configurações subjetivas integradas por esses novos sentidos subjetivos, que

¹⁷ Los sentidos subjetivos representan unidades simbólico – emocionales que emergen en el curso de una experiencia a partir de una historia vivida, y expresan la forma en que las producciones simbólicas de la sociedad aparecen en producciones subjetivas singulares de individuos y grupos. Por eso debemos referirnos a los sentidos subjetivos siempre en plural, pues ellos representan un flujo de unidades simbólico - emocionales fugaces e interrelacionadas que expresan la forma en que la experiencia vivida es producida subjetivamente. (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2017b, p. 10).

podem ser simultaneamente gerados em diferentes contextos sociais de relação e ação da pessoa. Esses novos sentidos subjetivos que se integram às novas configurações subjetivas são qualitativamente diferentes e possibilitam o indivíduo desenvolver novas percepções e expressar novos comportamentos frente situações em contextos diversos. Este constante movimento de produção de novos sentidos subjetivos e novas configurações subjetivas tornam evidenciada a organização dinâmica e processual do sistema subjetivo humano e a constante possibilidade de transformações na vida da pessoa, a partir da abertura do campo de experiências e novas subjetivações. (MIJÁNS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2017). Além disso, pela sua fluidez, um mesmo sentido subjetivo pode estar associado a diferentes configurações subjetivas. Por exemplo, em relação aos sentidos subjetivos configurados na família, cada membro “traz” para o espaço social familiar sentidos subjetivos provenientes de outras experiências vivenciadas de modo singular em diferentes contextos. (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

González Rey e Mitjás Martínez (2017) enfatizam o valor heurístico do conceito de configuração subjetiva:

O valor heurístico do conceito de configuração subjetiva é a elucidação de elementos de diferentes experiências relevantes dos indivíduos que viveram em diferentes contextos e tempos de suas histórias como relevantes para as experiências atuais. Configurações subjetivas permitem o avanço de diferentes processos envolvidos em cada experiência humana, que nunca resultam de uma única causa. (pp. 23-24, *tradução nossa*)¹⁸.

Sobre a condição de sujeito, González Rey (2003) adverte que não necessariamente implica na “[...] ideia de controle deste sujeito sobre o mundo, mas pela ideia de sua capacidade de opção, de ruptura e de ação criativa” (2003, p. 224). Ele explica que estar na posição de sujeito não significa, necessariamente, adotar postura agressiva ou desrespeitar normas vigentes, mas implica na capacidade de buscar caminhos alternativos frente situações e contextos que tensionam e promovem a produção de sentidos subjetivos.

Sujeito é uma categoria que se distingue por representar um tipo de expressão e posicionamento característico da pessoa, frente situações de vida que lhe geram tensão. Assim, a categoria de sujeito expressa a singularidade da produção de sentidos subjetivos de cada pessoa. O indivíduo quando na posição de sujeito é ativo, reflexivo, crítico e desafiador

¹⁸ The heuristic value of the concept of subjective configuration is the elucidation of elements from different relevant experiences of the individuals that are lived in different contexts and times of their histories as relevant to current experiences. Subjective configurations permit the advancement of different processes engaged in each human experience, which never result from a single cause. (p. 23-24).

de regras e imposições instituídas e em decorrência de suas atitudes, tende gerar rupturas e transformações nos espaços sociais nos quais assume essa condição. (GONZÁLEZ REY, 2004).

Nesta perspectiva, o conceito de sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa que se torna capaz de gerar caminho alternativo de subjetivação, quando tensionada por sentidos subjetivos em um determinado espaço social. A condição de sujeito não se refere a uma qualidade subjetiva constante da pessoa, mas se expressa nas situações concretas de vida e espaços sociais, nos quais o indivíduo pode ou não assumir a condição de sujeito, dependendo das configurações subjetivas vinculadas à experiência atual, as quais sempre transcendem as subjetivações vinculadas ao espaço social imediato (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

De acordo com González Rey (2012a), a posição de sujeito é promovida pela produção de sentidos subjetivos de forma que, só “[...] há um sujeito quando há produção de sentidos subjetivos, quando há diferenciação e singularidade. Sem isso o sujeito fica anulado por determinações objetivas externas” (p. 138). O sujeito não existe na condição de submissão, frente imposições externas e sempre se propõe a criar novas formas de ação no espaço social de sua inserção. A condição de sujeito se dá em função das próprias configurações subjetivas individuais e sociais.

Para exercer a posição de sujeito, a pessoa precisa ser capaz de propor caminhos próprios e alternativos frente situações vividas, o que resulta de um conjunto de configurações subjetivas. Nem todas as pessoas ocupam a posição de sujeito, tampouco a posição de sujeito pode ser exercida em todos os contextos e circunstâncias da vida de forma indiscriminada. A posição de sujeito é expressa nos espaços de práticas sociais, nos quais o indivíduo atua como produtor de espaços singulares de subjetivação, que repercutem tanto no plano de sua ação, como abertura de novas possibilidades de agir e interagir, como no plano da subjetividade, que possibilita novas produções de sentidos subjetivos geradores da emergência de subjetivações promotoras da autorrealização e desenvolvimento em alguma direção. (GONZÁLEZ REY, 2012c).

Em virtude do caráter gerador da subjetividade, as necessidades, que dão motivos às ações humanas e direcionam o comportamento do indivíduo em alguma direção, não são compreendidas como estados fixos nem subordinadas à influência direta de objetos imediatos e “externos” à pessoa e sim, representantes de processos qualitativos diferenciados da subjetividade em contínuo movimento. (GONZÁLEZ REY, 2012b). Na perspectiva da subjetividade, as formações motivacionais superam a simples, irreduzível e direta relação

estabelecida entre necessidade-motivo ou estímulo-resposta, visto que o comportamento humano é compreendido como expressão de processos subjetivos envolvidos na dinâmica processual, contínua, singular e flexível de organização de um sistema configurado pela produção de sentidos subjetivos.

Desta feita, a teoria da subjetividade não concebe a motivação como resultante de condições intrínsecas [individuais] e extrínsecas [sociais], conforme compreendem diversos autores da área da criatividade (AMABILE, 1996; CSIKSZENTMIHALYI, 1988, 1996; FLEITH; ALENCAR, 2008; PINHEIRO-CAVALCANTI, 2009; LUBART, 2007; STERNBERG; LUBART, 1991, 1995). Ao compreender a motivação humana como resultante da produção de sentidos subjetivos configurados, que envolve tanto a subjetividade social quanto a subjetividade individual, sem prevalência do social ou do individual sob nenhuma circunstância, aparece marcada a diferenciação teórica da subjetividade em relação às distintas perspectivas teóricas da criatividade.

Os sentidos subjetivos estão na base da motivação humana em qualquer área de vida e fomentam suas ações e sentimentos, porém não permitem o controle volitivo sobre eles (GONZÁLEZ REY, 2012c). Segundo González Rey (2012a), não há sentido universal, pois se trata de uma produção singular do indivíduo, constituída no percurso de sua história e nas condições específicas de sua cultura. Essa perspectiva construtiva cultural-histórica marca o caráter singular, dinâmico, processual e não consciente da produção de sentidos subjetivos e explica o frequente antagonismo entre o que a pessoa expressa de modo consciente, nas diferentes formas de linguagem, e os sentidos subjetivos que a motivam, tensionam e formam a base de suas emoções, possibilitando suas ações e relações nos diferentes momentos e contextos de vida.

As experiências de vida do indivíduo estão sempre associadas às produções subjetivas oriundas de espaços sociais¹⁹ diversos dos quais fez/faz parte, transcendentem ao campo das relações e vivências imediatas. Portanto, o espaço social da experiência imediata sempre será subjetivado pela integração de sentidos subjetivos e configurações subjetivas vinculados a outros espaços de ação e relação que se atualizam na experiência imediata do indivíduo. González Rey (2012b) dá clareza sobre o caráter histórico das produções subjetivas vinculadas às diferentes experiências, relações e contextos de vida do indivíduo:

¹⁹ **Espaços social** corresponde à dimensão subjetiva de contextos que compõem a vida social do indivíduo nos quais os sistemas relacionais se desenvolvem. (GONZÁLEZ REY, 2003).

A relação, o processo atual, não se dá só como expressão da relação, mas dos sentidos subjetivos que se produzem nessa relação e que são inseparáveis das configurações subjetivas que se organizam em cada participante da ação no próprio curso daquela. **A história da pessoa está presente no atual, não como passado, mas na configuração subjetiva da experiência atual onde o passado é sempre presente**, é um presente sempre diferente nas configurações subjetivas múltiplas e simultâneas que caracterizam a vida humana em seus diferentes contextos e áreas. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 180, **grifo nosso**).

A teoria da subjetividade enfatiza o valor das emoções no processo de subjetivação das relações e sentimento de pertença do indivíduo, tal como expresso no trecho a seguir:

Nos seres humanos, as emoções não são reações a certas condições ou demandas externas, são expressas como um estado psicológico que permite ou não reconhecer-se como parte de algum espaço e relações sociais específicos, bem como sentir este espaço ou relação é experimentado pelo indivíduo. Na infância, este é um processo importante que define, desde as primeiras idades, padrões de reações emocionais que são inseparáveis do comportamento de uma criança. (FLEER, GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p.5, **tradução nossa**)²⁰.

González Rey (2012a) considera que, é impossível pensar a subjetividade sem considerar o sujeito, uma vez que a posição de sujeito resulta de um conjunto de sentidos subjetivos configurados, sendo esta categoria a representação do “[...] momento vivo do processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 153). Por essa razão, o estudo da categoria sujeito, representa profícua fonte de conhecimento dos processos subjetivos em qualquer área de realização, favorecendo compreensões, acerca do comportamento humano em uma perspectiva de estudo que não dissocia a dimensão social da individual, que está na base das ações e relações humanas.

O caráter ativo, consciente, volitivo e reflexivo da condição de sujeito não implica na sua consciência e controle sobre produções de sentidos subjetivos, mas refere-se ao campo de suas ações e posicionamentos, assumidos nas experiências em espaços sociais, nos quais o sujeito emerge em razão de ser tensionado em sua emocionalidade. González Rey (2003) explica em que aspecto o sujeito é intencional:

O exercício da consciência pelo sujeito é, em si mesmo, um processo de subjetivação. A consciência, portanto, designa a ação do sujeito dentro de um espaço representado, suscetível à sua intencionalidade e reflexão, o que não quer dizer que o

²⁰ In human beings, emotions are not only a reaction to certain external conditions or demands, they are expressed as a complex psychological state that permits or not, one individual to recognize him/herself as being part of some specific social space and relations, as well as feeling how this space or relation is experienced by the individual. In childhood this is an important process that defines, from the very early ages, patterns of emotional reactions that are inseparable from a child's behavior. (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 5).

sentido desses espaços seja definido a partir de sua representação ou intenção. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 226).

Assumir a posição de sujeito implica na interação entre a subjetividade social e individual no cotidiano de vida humana, visto que “[...] as dimensões da subjetividade social aparecem de forma implícita e diferenciada nas expressões do sujeito e nos sentidos subjetivos que configuram sua subjetividade individual”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 175). Santos (2010) colabora nesta compreensão ao apresentar uma síntese teórica na qual enfatiza a dinâmica configuracional dos processos subjetivos que integra as categorias sentidos subjetivos, sujeito, subjetividade individual e social:

A subjetividade compreendida como sistema configuracional, passível de transformação a partir de diferentes implicações geradas pelos sentidos subjetivos mobilizados nas experiências humanas, resgata o papel ativo do sujeito, nas relações estabelecidas com a cultura e consigo mesmo, componentes decisivos da subjetividade individual. (SANTOS, 2010, p. 48).

Torna-se importante ressaltar que a subjetividade não se restringe à dimensão pessoal, como é geralmente compreendida no senso comum, pois se configura em um sistema complexo de processos simbólico-emocionais, que inclui a dimensão sociorrelacional. Assim, a subjetividade deve ser compreendida em suas indissociadas dimensões, individual e social (GONZÁLEZ REY, 2012a). Também cabe explicitar que o social, no marco teórico da subjetividade, não se circunscreve ao âmbito da externalidade ao indivíduo, uma vez que toda experiência social é subjetivada, tendo como referência a singularidade e a historicidade de cada indivíduo.

De acordo com a perspectiva teórica da subjetividade, é em meio à história de vida diferenciada de cada pessoa que ocorre a produção de sentidos subjetivos, constituintes e constitutivos de sua subjetividade individual e da subjetividade social. Os sentidos subjetivos se expressam na ação e posicionamento do indivíduo, frente situações vivenciais do cotidiano de vida. “A capacidade gerativa recíproca e permanente entre o simbólico e o emocional é o que caracteriza os sentidos subjetivos [...]” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 134), sendo a subjetividade, por sua vez, “[...] produzida a partir de sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos [o autor se refere ao indivíduo] individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 137).

Toda experiência humana é subjetivada por um processo que pressupõe a integração de sentidos subjetivos anteriores ao momento atual e a produção de novos sentidos subjetivos, que emergem na atualidade da experiência. Esse fluxo de sentidos subjetivos produzidos nos diferentes contextos de experiências é o que representa na Teoria da Subjetividade a mútua e indissociada constituição das categorias subjetividade individual e subjetividade social. A subjetividade individual resulta de processos de organização da subjetividade, que ocorre na história singular de cada pessoa e envolve sua ação e relação nos espaços sociais dos quais participa. (GONZÁLEZ REY, 2012a).

Ressaltamos que os conceitos de subjetividade social e de subjetividade individual precisam ser compreendidos em seu processo de mútua constituição, evitando a dedução errônea de que a subjetividade individual seria inerente ao indivíduo e a subjetividade social seria outra subjetividade distinta e “externa” ao indivíduo. González Rey (2012a, p. 121) deixa claro que “[...] a subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”.

A subjetividade social não existe ausente da subjetividade individual e compreende o fluxo de ações e processos que ocorrem nos diferentes espaços sociais da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2012c). Sobre a subjetividade social e individual González Rey expressa:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205).

A subjetividade se manifesta na forma dialética entre o momento social e individual. A dimensão social faz parte da subjetividade individual como constituinte deste sistema complexo de configurações que se articulam em meio à ação social do indivíduo concreto, o que permite compreender que a gênese da subjetividade individual é constituída e constituinte pela/da subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2003). A compreensão da subjetividade social só é possível se articulada à subjetividade individual constituída pelas produções de sentidos subjetivos e configurações subjetivas singulares da pessoa, o que González Rey expressa como mútua constituição da subjetividade social e individual:

A subjetividade como produção de sentidos subjetivos associada às **configurações subjetivas da personalidade** e da ação, não se esgota na subjetividade individual, aparecendo como subjetividade social nas produções subjetivas que configuram os espaços sociais da ação. (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 40, **grifo nosso**).

O espaço social familiar, por exemplo, é um sistema social instituído, porém constituído por processos configurados subjetivamente por cada um de seus membros, que possui um espaço, expectativas e comportamentos, que não dissociam a forma de “funcionamento” familiar da sua subjetividade social. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016). Isso nos faz compreender a capacidade geradora da psique que é inseparável do funcionamento social dos diversos contextos de vida do indivíduo. Assim também é concebido o espaço social escolar, tal como, González Rey; Mitjás Martínez e Bezerra (2016b) explicam:

Toda escola é subjetivamente configurada em processos que articulam, de diferentes formas, as configurações subjetivas de seus membros, os discursos dominantes de suas práticas, as representações sociais de seus diferentes processos e o tipo de funcionamento das relações sociais dentro dela. A escola é um microcosmo dos diferentes espaços sociais em que cada aluno se desenvolve, bem como das diferentes produções sociais dominantes no espaço social e cultural em que a escola é instituída (página 265, **tradução nossa**).²¹.

Rossato e Mitjás Martínez (2013) ressaltam o caráter organizador dos sentidos subjetivos na forma de configurações subjetivas da personalidade e a mobilidade inerente ao sistema configuracional da subjetividade. Nesta mesma direção, González Rey et al. (2017c) destacam a mobilidade dos sentidos subjetivos e suas configurações no processo de configuração da personalidade do indivíduo:

É assim que novas experiências se transformam em sentidos subjetivos dentro de configurações subjetivas, causadas pela relevância subjetiva de ações, performances e qualquer outra experiência vivida. As configurações subjetivas geram permanentemente novos sentidos subjetivos que representam um movimento complexo da personalidade para a ação e da ação para a personalidade, em um processo no qual a ação e a personalidade resultam inseparáveis. (p.220-221, **tradução nossa**)²².

²¹ Toda escuela se configura subjetivamente en procesos que articulan, de formas diversas, las configuraciones subjetivas de sus miembros, los discursos dominantes de sus prácticas, las representaciones sociales de sus diferentes procesos, y el tipo de funcionamiento de las relaciones sociales a su interior. La escuela es un microcosmos de los diferentes espacios sociales en que cada alumno se desarrolla, así como de las diferentes producciones sociales dominantes en el espacio social y la cultura dentro de los cuales la escuela se instituye (p. 265).

²² This is the way new experiences turn into subjective senses within subjective configurations, caused by the

González Rey (2013b, p. 28) ao afirmar que “[...] a personalidade tem uma presença na ação não porque a determine, mas porque é inseparável dos sentidos subjetivos que se geram em toda a ação [...]”, expressa sua concepção de personalidade como configuração de diferentes configurações subjetivas. A teoria da subjetividade contradiz a compreensão predominante nas pesquisas em psicologia de caráter descritivo e que, vinculam personalidade a um conjunto de traços padronizados, presumidamente definidos, que caracterizam perfis psicológicos dos indivíduos, sem considerar sua singularidade e mobilidade. (GONZÁLEZ REY, 2003). Em uma de suas críticas, González Rey (2003) se refere à tradicional forma de conceber personalidade como um conjunto de traços personológicos:

[...] suscetíveis a ser medidos por testes psicológicos, mediante os quais os sujeitos (indivíduos) podiam ser comparados entre si com independência de aspectos culturais e sociais e com independência também das trajetórias individuais únicas e diferenciadas de cada um deles. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 255).

Muito distante desta referida concepção, a personalidade é concebida por González Rey (2003, p. 256) como “[...] sistema autônomo que se mostra de forma permanentemente como processo gerador de sentidos subjetivos ao longo da história do sujeito individual”. A configuração subjetiva da personalidade se refere aos sentidos subjetivos configurados em complexas cadeias [organização subjetiva de experiências relevantes da pessoa], que influenciam a produção de sentidos subjetivos no momento da experiência concreta do indivíduo e exercem impacto sobre suas ações e relações. (GONZÁLEZ REY, 2003).

Em uma publicação mais recente, configuração subjetiva da personalidade é concebida como tendências fortes, expressas em comportamentos em áreas diversas da vida que aparecem como sentidos subjetivos de outras configurações subjetivas, que configuram ações e relações na experiência imediata. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MATÍNEZ, 2016c, p. 13). Em síntese, a configuração subjetiva da personalidade integra diferentes produções da subjetividade individual e representa recursos subjetivos que dinamicamente orientam a ação do indivíduo nas diferentes experiências e contextos socio-relacionais .

Um dos aspectos que merecem destaque em relação à subjetividade é seu caráter contraditório, que não admite supor uma ordem ou regularidade na dinâmica de funcionamento subjetivo humano, condição que evidencia a impossibilidade de padronização dos processos subjetivos. Tal compreensão ressalta a inadequação de procedimentos de

subjective relevance of actions, performances and any other living experience. Subjective configurations permanently generate new subjective senses that represent a complex movement from personality to action and from action to personality, in such a process in which action and personality result inseparable. (p. 220-221).

pesquisa que fragmentam partes de um conjunto de elementos que só poderiam ser estudados e compreendidos a partir de sua integralidade como é o caso da personalidade.

A teoria da subjetividade nos permite a compreensão de que as forças que geram singulares ações e relações humanas resultam de processos de subjetivação de experiências de vida em contextos cultural e historicamente constituídos. Na prática da pesquisa, isso significa que, como temos recorrentemente enfatizado neste estudo, a subjetividade não decorre de evento isolado, é sempre constituída ao longo da rede complexa de sentidos subjetivos singularmente configurados, a partir do conjunto de experiências de vida, em um processo que não permite acesso direto nem está na ordem do observável. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

2.2 O desenvolvimento da subjetividade

A compreensão do desenvolvimento da subjetividade se encontra em fase de produção teórica e empírica por meio de pesquisas fundamentadas na Teoria da Subjetividade de González Rey e na perspectiva da criatividade de Mitjás Martínez. Em nossa revisão da literatura, identificamos poucos estudos que focalizaram a compreensão do processo de desenvolvimento da subjetividade sob esse mesmo enfoque teórico (AMARAL, 2011; BEZZERRA, 2014; GOULART, 2017; MUNIZ, 2015; ROSSATO, 2009; SANTOS, 2011). Com base nestes estudos, Mitjás Martínez e González Rey (2017) conceituam desenvolvimento subjetivo como:

desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida e que geram um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza. (p. 73).

Nesta perspectiva cultural-histórica, o processo de desenvolvimento da subjetividade compreende mudanças em relação à organização subjetiva do indivíduo que se configuram como momentos de um percurso que pode ou não promover o desenvolvimento subjetivo. Estas mudanças ocorrem em virtude de tensões entre pessoa e contexto, representadas no âmbito de suas ações e relações, em meio aos espaços sociais de sua inserção [familiar, escolar/acadêmico, profissional]. O singular processo de desenvolvimento subjetivo do indivíduo é marcado por recorrentes contradições e ausência de linearidade entre especificidades de experiências, contextos e produções subjetivas. (GONZÁLEZ REY, 2004a,

2012c). A compreensão do desenvolvimento da subjetividade está vinculada aos novos recursos subjetivos que permitem mudanças qualitativas na configuração subjetiva na qual o desenvolvimento se organiza. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O que torna possível o desenvolvimento subjetivo é o sistema configurado de sentidos subjetivos que promovem a produção de novas subjetivações e abertura de novas possibilidades de ação e relação na experiência atual. O trecho a seguir esclarece este importante aspecto do desenvolvimento da subjetividade:

Nenhuma ação tomada separadamente é promotora de processos humanos específicos. Toda ação deve fazer parte de um sistema dentro do qual os indivíduos assumam seus próprios papéis que estão relacionados dentro de um clima dialógico e de responsabilidade pessoal. O próprio conceito de "zona de desenvolvimento proximal", proposto por Vygotsky, só tem valor como estímulo para nova aprendizagem quando o outro que interage com a criança tem um valor emocional para ela e quando essa relação contribui para a integração da criança ao espaço da sala de aula. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016b, p.265, **tradução nossa**)²³.

González Rey (2004) destaca o papel da categoria de sujeito em relação ao processualidade e singularidade do desenvolvimento subjetivo em qualquer que seja a área específica de sua expressão [profissão, aprendizagem]. Na esteira dessa compreensão, Mitjans Martínez (2009) enfatiza a relevância da posição de sujeito no processo de desenvolvimento da criatividade, concebida como dimensão constitutiva do desenvolvimento subjetivo e como expressão das necessidades do indivíduo que se desenvolve. Isso nos permite compreender que a expressão criativa de um indivíduo em uma determinada área de domínio está diretamente relacionada à sua posição de sujeito, ou seja, a criatividade no campo profissional expressa a posição de sujeito, assumida neste contexto de ação e relação.

Nesta perspectiva, a realidade cultural e social é constitutiva da subjetividade humana, embora não possa ser definida como condição externa. (GONZÁLEZ REY, 2005). Defendemos a subjetividade como processo inerente à dimensão cultural humana que permeia as relações sociais, gerando novos produtos da cultura. Concebemos cultura como produção subjetiva humana, associada a uma determinada organização social, capaz de gerar condições

²³ Ninguna acción tomada por separado es desarrolladora de procesos humanos específicos. Toda acción tiene que ser parte de un sistema dentro del cual los individuos van asumiendo protagonismos propios que se relacionan dentro de un clima dialógico y de responsabilidad personal. El propio concepto de "zona de desarrollo próximo", propuesto por Vygotsky, sólo tiene valor como estímulo de nuevos aprendizajes cuando el otro que interactúa con el niño tiene un valor emocional para él, y cuando esta relación contribuye con la integración del niño al espacio de la sala de aula. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016b, p.265).

para sua própria evolução. (GONZÁLEZ REY, 2013a). Disso decorre o desenvolvimento da subjetividade como processo que permite novas formas de subjetivação do real.

A inter-relação entre desenvolvimento da subjetividade e criatividade se mostra presente uma vez que a cultura, concebida como geradora de produtos, resulta dos processos de produção subjetiva humana ao mesmo tempo em que a cultura, para além das condições imediatas da experiência, é produtora de subjetividades. (GONZÁLEZ REY, 2013c). O caráter cultural da subjetividade se afirma pelas condições da cultura, que influenciam as produções de sentidos subjetivos em meio às experiências do indivíduo que, dependendo de como são configuradas, promovem ou não, a expressão humana criativa em alguma área de domínio. (GONZÁLEZ REY, 2013b).

Na esteira dessas compreensões, González Rey (2005) afirma que a subjetividade se constitui na própria história e cenário real do desenvolvimento do indivíduo, não sendo os objetos, mas os sistemas de relações subjetivadas de forma singular, em meio ao contexto das ações e relações humanas, os responsáveis pelo seu desenvolvimento. Sobre a inter-relação entre cultura e desenvolvimento da subjetividade o autor expressa:

A subjetividade não é um produto da cultura, é ela mesma constitutiva da cultura, não pode ser considerada resultado subjetivo de processos objetivos externos a ela, mas expressão objetiva de uma realidade subjetivada. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 28-29).

Uma experiência só será significativa no processo de desenvolvimento subjetivo, se frente ela o indivíduo produzir novos sentidos subjetivos, direcionados ao seu desenvolvimento em alguma área. Dessa compreensão resulta o questionamento dos limites e possibilidade que envolve o papel do contexto escolar e familiar na promoção da criatividade dos indivíduos. Defendemos que os contextos e experiências só se tornam favoráveis ao desenvolvimento da criatividade quando promovem o desenvolvimento de recursos subjetivos e condições como: motivação; aprendizagem compreensiva e criativa; autodeterminação; autoavaliação positiva; produção própria de ideias; habilidade para tomada de decisões e estabelecimento de metas; controle intencional do comportamento; flexibilidade; entre outros. Em síntese, o desenvolvimento da criatividade não deriva de situações pontuais de ordem externa ao indivíduo, visto que toda experiência social é subjetivada.

Na perspectiva teórica que assumimos, a criatividade é da ordem dos processos subjetivos, constituídos em meio a um conjunto de experiências singularmente subjetivadas pelo indivíduo. As experiências escolares e familiares podem ser relevantes para o

desenvolvimento da criatividade na dependência das produções de sentidos subjetivos e configurações, que implicam na subjetividade social e individual e articulação de produções subjetivas, oriundas de outros espaços sociais de ação e relação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

Rossato (2009), a partir de seu estudo sobre o movimento da subjetividade na superação das dificuldades de aprendizagem, conceitua desenvolvimento da subjetividade como mudanças relativamente estáveis, que favorecem novas mudanças em níveis qualitativos mais elevados de organização subjetiva. Santos (2011), em concordância com Rossato (2009), explica que nem toda mudança implica no desenvolvimento da subjetividade, mas somente a que promove a produção de sentidos subjetivos reorganizadores da configuração subjetiva, implicada em alguma direção do desenvolvimento da pessoa. Nesta direção, González Rey, et al. (2017c) explicitam que:

Uma configuração subjetiva é uma força motriz do desenvolvimento subjetivo quando inclui o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que permitem que o indivíduo faça mudanças relevantes no curso de uma *performance*, relações ou outras experiências vividas significativas, levando a mudanças que definem novos recursos subjetivos²⁴. (GONZÁLEZ REY et al., 2017c, p. 318, **tradução nossa**).

Muniz (2015) afirma que o desenvolvimento subjetivo parte de experiências da pessoa em diferentes momentos da vida, nos quais seu posicionamento foi ativo e implicado emocionalmente. Conforme Muniz, as possíveis mudanças na organização subjetiva dos indivíduos ocorrem em virtude do caráter gerador do sistema que constitui a subjetividade humana. Os princípios basilares do desenvolvimento da subjetividade (AMARAL, 2011; GONZÁLEZ REY, 2003, 2012c; ROSSATO; 2009) nos parâmetros da Teoria da Subjetividade são sintetizados por Muniz (2015):

- a) O **caráter configuracional do desenvolvimento**, na sua dimensão irregular, descontínua, dinâmica e, em permanente mobilidade e processualidade;
- b) O **sujeito como cenário do desenvolvimento da subjetividade**, na relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social;
- c) A **tensão entre os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas**;
- d) [...] **novos sentidos subjetivos**, constituindo o **caráter recursivo e contraditório** do desenvolvimento da subjetividade. (MUNIZ, 2015, p. 70, **grifo nosso**).

²⁴ “One subjective configuration is a driving force of subjective development when it includes the development of new subjective resources that allows the individual to make relevant changes in the course of a performance, relations or other significant lived experiences leading to changes that define new subjective resources”. (GONZÁLEZ REY et al., 2017c, p. 318).

O arcabouço teórico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica em relação aos processos de desenvolvimento subjetivo, tal como Mitjás Martínez e González Rey (2017) conceituam, reafirma que “[...] nenhuma influência social atua de forma linear e direta no individual, mas organiza-se em produções de sentidos subjetivos que nos permitem compreender os desdobramentos das diferentes experiências para a pessoa”. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 149). Esta compreensão refuta os parâmetros universais acerca de fenômenos humanos predominantes nas pesquisas da criatividade, tal como apresentamos no capítulo anterior, que não levam em conta a historicidade do indivíduo, tampouco a dinâmica complexa e singular de suas produções subjetivas implicadas no processo de seu desenvolvimento.

Como já mencionamos anteriormente, a ação e a emoção da pessoa resultam dos processos de subjetivação que implicam em produções subjetivas, oriundas de diferentes experiências de vida e seus contextos sociais de relação. (GONZÁLEZ REY, 2013b). Sendo assim, os múltiplos elementos da subjetividade social e individual, que compõem os processos de subjetivação só podem ser compreendidos no estudo da subjetividade se inter-relacionados entre si, nunca de forma isolada, sendo impossível estabelecer qualquer relação de determinação entre quaisquer destes elementos, uma vez que se integram em sistemas caracterizados pelo permanente processo de desenvolvimento. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012).

Desta feita, os processos subjetivos relacionados à experiência que gera desenvolvimento subjetivo se associam a um complexo sistema que compreende sentidos subjetivos e configurações subjetivas provenientes de diferentes espaços sociais dos quais a pessoa faz parte. (MORI; GONZÁLEZ REY, 2012). González Rey (1997) em uma obra antiga, já explicava claramente essa compreensão do desenvolvimento subjetivo e as experiências concretas do indivíduo:

Os objetos, fenômenos e fatos da realidade social não afetam o desenvolvimento subjetivo desde sua condição externa, senão por sua expressão em termos subjetivos, o qual não significa que o real tenha um papel passivo, senão que é ativo em termos do sistema em que se constitui. (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 109).

Nesta mesma direção, Muniz (2015), com base em seu estudo, conclui que o desenvolvimento da criatividade ocorre na dependência das produções subjetivas, organizadas e constituídas, a partir das histórias de vida do indivíduo, suas ações e relações sociais nos diferentes contextos que participa. Muniz ressalta aspectos importantes em relação ao

processo de desenvolvimento subjetivo que se associam à criatividade, tais como: a autoria; o empreendedorismo; a capacidade de descobrir e tomar caminhos alternativos, extrapolando conceitos, ideias, exigências e padrões estabelecidos em um dado contexto, o que significa posição de resistência e confronto frente elementos da subjetividade social.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que a complexa dinâmica de processos subjetivos envolve a possibilidade de uma nova configuração subjetiva, integrada por novos sentidos subjetivos. Estes sentidos subjetivos gerados nos diferentes contextos de vida da pessoa podem originar mudanças no seu posicionamento como a autoconfiança ou uma nova e mais positiva percepção sobre si mesmo, o que também denominamos autoavaliação.

As experiências de vida produzidas nos diferentes contextos de ação e de relação, como escola, família, trabalho e outros, poderão desempenhar papel promotor do desenvolvimento da subjetividade do indivíduo, quando favorecerem a produção de novos sentidos subjetivos e configurações subjetivas, que possibilitem recursos subjetivos necessários para o desenvolvimento da pessoa em alguma direção. Isto quer dizer que, *a priori* nenhum contexto, de forma isolada, pode ser considerado influente no desenvolvimento subjetivo de um indivíduo. Nesta direção, González Rey e Mitjans Martínez (2017b) ressaltam:

Dada a natureza ativa e mutável dos sentidos subjetivos e a possível sucessão de configurações subjetivas em vários momentos de uma experiência, não podemos confundir desenvolvimento subjetivo com comportamento, uma vez que comportamentos aparentemente negativos ou inesperados podem expressar sentidos subjetivos associados a um caminho de desenvolvimento subjetivo. O novo e o caminho para o novo sempre geram resistências e tensões. (p.15, **tradução nossa**)²⁵

Com base nesta compreensão, podemos afirmar que o desenvolvimento subjetivo é resultante da articulação entre um conjunto de configurações subjetivas, originárias de múltiplos espaços sociais nos quais o indivíduo se expressa em ações e relações. O desenvolvimento subjetivo é favorecido pela condição de sujeito que desempenha papel relevante na promoção de recursos subjetivos de caráter autogerador da subjetividade, que ao vivenciar experiências de impacto produz novos recursos subjetivos. Essa complexa dinâmica

²⁵ Dado el carácter activo y cambiante de los sentidos subjetivos, y la sucesión posible de configuraciones subjetivas en varios momentos de una experiencia, no podemos confundir desarrollo subjetivo con comportamiento, pues comportamientos aparentemente negativos o inesperados, pueden expresar sentidos subjetivos asociados a un camino de desarrollo subjetivo. Lo nuevo y el camino hacia lo nuevo siempre generan resistencias y tensiones. (p.15).

subjetiva envolvida no processo de desenvolvimento subjetivo aparece bem esclarecida no trecho a seguir:

O desenvolvimento da subjetividade acontece quando distintos processos de subjetivação – subjetividade social, personalidade, sujeito – são capazes de integrar-se de forma recíproca, ou seja, quando é possível analisar a subjetividade social, a personalidade e o sujeito de forma individualizada e relativamente independente; mas para uma análise do desenvolvimento da subjetividade é necessário adentrar no movimento que um é capaz de promover no outro. (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 291).

2.3 A concepção teórica de Mitjás Martínez e suas implicações para a compreensão do desenvolvimento da criatividade

Mitjás Martínez (1995, 2000, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2014) assume a Teoria da Subjetividade cultural-histórica (GONZÁLEZ REY 2005a, 2005b, 2012) e propõe uma abordagem teórica que representa uma diferente forma de conceber e investigar a criatividade e seu processo de desenvolvimento. Conforme discutimos na introdução desta pesquisa, a perspectiva de Mitjás Martínez parte de um referencial teórico, metodológico e epistemológico que a concebe como expressão da subjetividade e permite compreender a complexidade das produções subjetivas que participam do processo de desenvolvimento da criatividade.

No contexto desta pesquisa a criatividade foi compreendida como:

Uma forma de **expressão da subjetividade**, que se manifesta na **produção de novidade em diferentes níveis e formas**, em função da emergência de **sentidos subjetivos** e **configurações subjetivas** diversas, assim como da **condição de sujeito da ação**. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 71, **grifo nosso**).

Nossa compreensão da criatividade como expressão da subjetividade torna-se clara por se fundamentar na concepção de subjetividade como sistema configuracional, que está na base de todas as ações humanas, incluindo o comportamento criativo. Contudo, torna-se necessário ressaltar que a subjetividade e a criatividade ultrapassam a dimensão dos processos psicológicos, adaptativos, assimilativos e de orientação (GONZÁLEZ REY MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017c). A concepção teórica da criatividade que assumimos se diferencia bastante das demais perspectivas que buscam compreender o desenvolvimento da criatividade a partir de processos psicológicos associados ao processo criativo, sem aprofundar o conhecimento sobre os sistema subjetivo e seus processos que tornam a criatividade possível.

Ao assumirmos a criatividade como expressão resultante de formas complexas de funcionamento da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012), compreendemos os processos intelectuais envolvidos na criatividade para além de seu caráter estritamente cognitivo. Desta feita, compreendemos os processos intelectuais como resultantes de configurações subjetivas, que se desdobram em processos subjetivos, como a imaginação e a fantasia que representam grande relevância no desenvolvimento da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Essa consideração fica clara no trecho a seguir que destaca o caráter subjetivo da intelectualidade que diferenciamos dos processos cognitivos:

Nos sentidos subjetivos, os processos simbólicos são inseparáveis dos emocionais, o que define que as produções subjetivas humanas não se reduzem à cognição. A inseparabilidade entre intelcto, fantasia e imaginação expressa o caráter subjetivo da operação intelectual. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56).

Embora os processos psicológicos participem da subjetividade como um momento do fluxo de sentidos subjetivos, não são processos subjetivos em si, são considerados processos operacionais, configurados tal como explicado no trecho a seguir:

As funções psicológicas, desse ponto de vista, não são apenas operações cognitivas, ou entidades fragmentadoras específicas; elas se tornam processos e funções subjetivamente configurados, estando conectados ao sistema subjetivo através de suas contínuas configurações subjetivas. (FLEER et al., 2017, p.4, **tradução nossa**)²⁶.

Processos psicológicos tais como: análise, síntese, amplitude e pertinência vocabular, habilidade de cálculos e outras capacidades específicas, só terão significado na subjetividade do indivíduo se forem integrados na configuração de sentidos subjetivos, a partir da experiência vivida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assim, a simples utilização ou domínio de processos operacionais, sem a implicação emocional com a experiência e de modo não integrado a uma configuração subjetiva, representa uma atividade de caráter reprodutivo, na qual o indivíduo desempenha função mecânica e não reflexiva, resultante de uma experiência não mobilizadora da produção de sentidos subjetivos. Os processos subjetivos se diferenciam dos processos psicológicos especialmente pelo caráter emocional e gerador da psique humana, que integra o simbólico e o emocional na forma

²⁶ Psychological functions, from this point of view, are not merely cognitive operations, or specific fragmenting entities; they become subjectively configured processes and functions, being connected to the subjective system through their ongoing subjective configurations. (FLEER et al., 2017, p. 4).

singular de cada indivíduo vivenciar situações nos diferentes contextos de vida, tal como sintetiza Subero (2017) ao afirmar que, a subjetividade se constitui culturalmente:

como fenômeno especificamente humano e qualitativamente diferenciado de outros tipos de processos psíquicos. A integração do simbólico e do emocional dá sentido às experiências que a pessoa vivencia em suas inter-relações com os indivíduos, os espaços sociais, os artefatos culturais e as ações que mobilizam neles. (p.1, **tradução nossa**)²⁷

O indivíduo criativo transcende o campo do conhecimento como conjunto de informações e por meio da criação de novas alternativas de percepção, compreensão e de soluções de problemas, gera ideias e produtos caracterizados pelo ineditismo e pela capacidade de modificar qualitativamente a especificidade de um determinado campo do conhecimento ou atividade produtiva. Este complexo processo que envolve a criatividade na dinâmica dos processos subjetivos e, portanto, extrapola a dimensão da cognição, dos processos psicológicos ou operacionais, aparece de forma clara nesta síntese de Subero (2017):

Os sentidos subjetivos tornam-se assim processos de construção autônoma e genuína da pessoa, possibilitando o surgimento da criatividade e da imaginação; fenômenos que sem a mediação da cultura seria inconcebível. Por sua vez, criatividade e imaginação promovem novas formas de compreender e desenvolver processos culturais, que modificam e transformam os recursos, práticas e formas simbólicas que compõem a cultura institucionalizada. (p.2, **tradução nossa**)²⁸

A perspectiva teórica da criatividade de Mitjans Martínez supera “[...] a ideia de que existem condições positivas e negativas de desenvolvimento que são independentes dos

²⁷ como un fenómeno específicamente humano y cualitativamente diferenciado de otros tipos de procesos psíquicos. La integración de lo simbólico y emocional da sentido a las vivencias que la persona experimenta en sus interrelaciones con los individuos, los espacios sociales, los artefactos culturales y las acciones que movilizan en ellos. (p. 1).

²⁸ Los sentidos subjetivos se convierten de este modo en procesos de construcción autónoma y genuina de la persona posibilitando la emergencia de la creatividad e imaginación; fenómenos que sin la mediación de la cultura serían inconcebibles. A su vez, la creatividad y la imaginación promueven nuevas formas de entender y elaborar procesos culturales, cosa que modifica y transforma los recursos, prácticas y formas simbólicas que conforman la cultura institucionalizada. (p. 2).

indivíduos e suas relações [...]”²⁹ (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017c, p. 310, **tradução nossa**), aspecto bastante presente nos estudos sobre o desenvolvimento da criatividade, tal como discutido anteriormente. Nessa posição teórica e metodológica que assumimos, o estudo do desenvolvimento da criatividade é favorecido pela produção de sentidos subjetivos, oriundos de diferentes áreas da vida e articulados de diferentes formas, que torna compreensiva a categoria configuração subjetiva da criatividade profissional [integrada por sentidos subjetivos] e também, a condição de sujeito [configuração subjetiva da ação criativa], categoria essencial para a ação criativa.

Com relação aos marcos teóricos que diferenciam esta perspectiva das demais teorias da criatividade, destacamos: a relação com o outro na perspectiva dialética e complexa; a interação de diferentes espaços sociais [atuais e históricos]; o caráter único e singular dos recursos subjetivos; a concepção de que a ação criativa está relacionada às configurações subjetivas e à posição de sujeito, o que diverge da direta associação com traços de personalidade e análises restritas aos processos psicológicos, que são essenciais para seu desenvolvimento, porém insuficientes para tornar a criatividade uma expressão possível na vida concreta (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007). Neste sentido, Fleer et al. (2017) nos fazem compreender como os fenômenos humanos complexos podem ser estudados sob o marco teórico da subjetividade que, em nosso caso, refere-se à criatividade:

Como um novo domínio ontológico compartilhado por todos os processos e fenômenos humanos, incluindo a cultura, a subjetividade é integradora de processos historicamente despojados separadamente, como pensamento, motivação, imaginação, percepção, personalidade, entre outros. Esses processos e funções tornam-se subjetivos quando organizados dentro de uma configuração subjetiva, auto-organizados como um sistema-sujeito que gera sentidos subjetivos, e cujo surgimento não pode ser explicado por elementos objetivos da experiência. (FLEER, 2017, p.4, **tradução nossa**)³⁰.

Mitjans Martínez (2009) reconhece as significativas contribuições de Vygotsky (1960) em relação ao estudo da criatividade, sob enfoque cultural-histórico do desenvolvimento humano, e destaca os conceitos centrais deste autor, com forte potencial heurístico sobre este

²⁹ The idea that there are positive and negative conditions of development that are independent of individuals and their relationship should be discarded once and for all. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; ROSSATO; GOULART, 2017c, p. 310).

³⁰ As a new ontological domain shared by all processes and human phenomena, including culture, subjectivity is integrative of processes that historically have been treated separately, as thought, motivation, imagination, perception, personality, among others. These processes and functions become subjective when they are organized within a subjective configuration, as self-organized as a subjective system that generates subjective senses, and whose emergence cannot be explained or be evident to observers as objective elements of the experience. (FLEER, 2017, p. 4).

desafiante campo de produções teóricas, cujo impacto se dá sobre as diferentes áreas do conhecimento humano. Em relação à criatividade, o legado de Vygotsky tributa produções teóricas do campo que focalizam os seguintes aspectos: “[...] a criatividade como produção da novidade; a ênfase no processo e não no produto; a criatividade como necessidade do sujeito em desenvolvimento; o papel da ação criativa no desenvolvimento humano”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 34).

De acordo com a perspectiva teórica cultural-histórica adotada nesta pesquisa, o ser humano não nasce humano, mas se constitui ao longo de suas experiências de vida e relação com a cultura. Com isso, torna-se claro compreender que o desenvolvimento da criatividade, embora dependa da condição biológica essencialmente humana, não é dado de forma alheia à dimensão cultural-histórica, imprescindível à constituição subjetiva da pessoa. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000; 2007).

Quando refletimos sobre as aquisições históricas da humanidade nas diferentes áreas do conhecimento, percebemos o caráter cultural do desenvolvimento humano, sobretudo pelas obras culturais nas diversas áreas que, incorporadas ao longo do processo histórico, assumem um relevante e inegável papel no processo de desenvolvimento da humanidade. Os aspectos biológicos humanos representam condição essencial para que a cultura possa favorecer o processo de desenvolvimento das habilidades e aptidões humanas, todavia, é consenso que compreender a diferenciação humana aos fatores biológicos, hereditários e genéticos significaria um reducionismo incompatível com a trajetória cultural-histórica e avanço cultural da humanidade.

Um aspecto que diferencia, sobremaneira, a concepção de Mitjás Martínez (2009) em relação às demais abordagens teóricas da criatividade e a distingue da concepção de Vygotsky (1931/1983), refere-se à unidade simbólico-emocional expressa nas configurações subjetivas. Em Vygotsky (1960), a dinâmica complexa e processual do desenvolvimento psicológico humano articula as dimensões do social e do individual com supremacia da primeira sobre a segunda. A teoria de Vygotsky, embora tenha contribuído para o desenvolvimento da teoria da subjetividade, não compreendia o caráter gerador de novos processos de subjetivação, nem tampouco a recursividade entre o social e o individual no processo de constituição da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012d).

Mitjás Martínez (2000) parte da consideração do cultural e do social como efetivamente associados ao desenvolvimento da criatividade, não como instâncias “externas” ao indivíduo e sim como forma essencial que adquirem a partir dos processos subjetivos de cada pessoa, que integram a subjetividade individual e social. Nesta perspectiva, a

criatividade pode ser também compreendida como “[...] processo complexo da subjetividade humana na sua simultânea condição de subjetividade individual e subjetividade social que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em determinado campo da ação humana”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 146).

A criatividade resulta de processos complexos da subjetividade, constituída a partir de espaços sociais nos quais o indivíduo ocupa a posição de sujeito. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004). Isso significa que, as condições sociais não determinam o desenvolvimento da criatividade do ponto de vista externo ou como influência direta sobre o indivíduo. Contudo, a criatividade só se torna possível na condição do sujeito constituído, que enfrenta de forma ativa e confrontativa situações do espaço sociorrelacional no qual se expressa criativamente, tal como esclarece Mitjás Martínez (2009):

[...] a criatividade pode ser também caracterizada pelo processo de configuração e reconfiguração³¹ da subjetividade que se expressa nas formas singulares e autônomas da ação do sujeito [indivíduo concreto, portador de personalidade que se caracteriza por ser atual, interativo, consciente, intencional e emocional] nos contextos sociorrelacionais nos quais está inserido (p. 35).

Em outras palavras, a criatividade como expressão da subjetividade, pressupõe o caráter ativo do indivíduo, que a partir de sua produção de sentidos subjetivos e da sua condição de sujeito, torna-se gerador de novos sentidos subjetivos e novas realidades, o que se torna possível a partir das experiências, ações e relações no curso histórico de seu desenvolvimento nos diferentes espaços sociais. (GONZÁLEZ REY, 2005b). Pensando na escola, na família e nos contextos organizacionais como instituições sociais educativas que, em tese, podem favorecer condições para o desenvolvimento do indivíduo em diferentes direções, de forma particular a aprendizagem e a criatividade, destacamos, a seguir, um trecho que vincula a efetividade de ações educativas intencionais, promovidas nestes espaços sociais, focalizadas na emergência da posição de sujeito:

Os processos educacionais de qualquer instituição voltada para a emergência do indivíduo como sujeito, envolvem processos participativos em que os indivíduos sentem que possuem um espaço social em que são respeitados e valorizados pelos outros, condição essencial para gerar continuamente novos desafios que permitam seu desenvolvimento. Somente nessas condições as diferentes ações intencionais

³¹ O conceito de reconfiguração atualmente é discutível, porque não se trata da modificação de algo já configurado e sim da produção de novas configurações de sentidos subjetivos. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a).

voltadas para o desenvolvimento podem ser potencialmente efetivas. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p.265)³².

Consideramos que os estudos sobre criatividade centrados nos aspectos personológicos associados ao comportamento criativo, sem aprofundamento nos processos subjetivos que possibilitam sua expressão e desenvolvimento ao longo do percurso de vida concreta da pessoa, contribuem na perspectiva descritiva do fenômeno criativo, ficando em aberto as hipóteses explicativas de seu processo de desenvolvimento. Como discutido anteriormente, grande parte dos atuais estudos sobre criatividade se mantém na perspectiva de testar e medir níveis de respostas e comportamentos associados a padrões previamente estabelecidos por escalas de medidas de criatividade, resultando conhecimentos de caráter essencialmente descritivo, geralmente com ênfase em aspectos cognitivos e traços de personalidade, ainda que a literatura do campo defenda não haver um padrão específico de perfil criativo. Em contrapartida, defendemos que a criatividade em sua complexidade “[...] não pode ser apreendida por estudos psicométricos ou experimentais parciais, que, dado seu caráter quantitativo ou relativamente artificial, são muito limitados para revelar sua essência”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 125).

A consideração da integralidade humana favorece a inteligibilidade da rede complexa de processos envolvidos no desenvolvimento criativo. Neste sentido, compreendemos a necessidade de transcender a visão fragmentada do ser humano, assumindo uma perspectiva de pesquisa que integra a dimensão cognitiva e afetiva e considera a complexidade subjetiva na compreensão de desenvolvimento da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995; 2007; VIOLANTE; DE LA TORRE, 2006).

Conforme Mitjás Martínez (2000), e em pleno consenso com os estudos da área, a criatividade é favorecida pelo saber pensar, pelas operações mentais básicas e complexas. Todavia, na perspectiva teórica assumida, a criatividade se torna possível a partir de processos subjetivos tendo em conta, evidentemente, os processos psicológicos associados à produção de sentidos subjetivos e suas configurações subjetivas. A literatura da área salienta a integração de processos complexos e multidimensionais envolvida no desenvolvimento da criatividade, porém, como já mencionamos anteriormente, não há pesquisas sob outras

³² Los procesos educativos de toda institución orientada a la emergencia del individuo como sujeto, implican procesos participativos donde los individuos sientan que tienen un espacio social en el cual son respetados y apreciados por los otros, condición esencial para continuamente generar ante ellos nuevos desafíos que le permitan su desarrollo. Sólo en estas condiciones las diferentes acciones intencionales orientadas al desarrollo pueden ser potencialmente efectivas. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 265).

abordagens teóricas que aprofundem o conhecimento sobre a produção subjetiva envolvida neste processo.

Mitjans Martínez (2000, 2002, 2005, 2008, 2009, 2012) ao conceber criatividade como expressão da subjetividade humana, associa a configuração subjetiva da personalidade à configuração subjetiva da criatividade, ambas constituídas pela ação e relação do indivíduo nos contextos sociais de sua inserção. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007). Desse modo, Mitjans Martínez (2000) chama atenção para o caráter personológico da criatividade, constituída por processos subjetivos que incluem a subjetividade individual e social de forma recursiva. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criatividade ocorre de forma associada ao desenvolvimento personológico o qual depende das ações e relações da pessoa nos diferentes contextos.

Esta compreensão do caráter personológico da criatividade resultou de um estudo focalizado nos processos subjetivos, envolvidos no desenvolvimento de profissionais altamente criativos. A partir deste estudo, Mitjans Martínez (2000) formulou a tese do caráter personológico da criatividade a qual se baseia na singularidade do conjunto de recursos subjetivos relacionados à criatividade de indivíduos concretos. A referida tese evidencia que a criatividade está associada às configurações subjetivas específicas do indivíduo e não à sua personalidade como um todo. A partir dessa compreensão, Mitjans Martínez chegou ao conceito de configuração subjetiva da criatividade conceituada como “[...] integração dinâmica dos elementos personológicos que intervêm na expressão criativa”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 82).

A tese da configuração subjetiva da criatividade de Mitjans Martínez contradiz a tendência dominante do campo, a qual estabelece um conjunto de traços personológicos, associados à criatividade de forma geral e indiscriminada. Mitjans Martínez defende que pessoas altamente criativas apresentam configurações personológicas diferentes e configurações criativas também diversas, não sendo possível estigmatizar perfis personológicos fora de uma construção teórica fundamentada pelo estudo de um caso singular.

Sendo assim, com base na referida tese formulada e aprofundada ao longo de quase duas décadas de estudos, Mitjans Martínez vem em diversos trabalhos publicados defendendo sua fundamentação teórico-empírica e epistemológica sobre a compreensão de que o estudo do desenvolvimento da criatividade deve considerar as diferenças no conjunto de elementos estruturais e funcionais subjacentes à personalidade do indivíduo como um todo, mesmo que, em alguns casos, possam haver regularidades de características entre diferentes pessoas.

Em uma definição primeira e simples, a personalidade foi compreendida como organização sistêmica e relativamente estável dos recursos, processos, formações e potencialidades, que caracterizam as funções reguladoras e auto-reguladoras do comportamento do indivíduo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989). Isso revela que desde os primeiros estudos de criatividade na perspectiva da subjetividade, é compreendida uma estreita associação entre o desenvolvimento da criatividade e a personalidade do indivíduo criativo, porém só passível de investigação mediante o conhecimento aprofundado de seus posicionamentos, ações e relações em situações de vida concreta (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1995). Este posicionamento teórico da autora é expressivamente contrário à delimitação padronizada e indiscriminada de traços de personalidade associados à criatividade, tal como discutimos no primeiro capítulo deste trabalho.

González Rey (2013b) ressalta que as configurações subjetivas da personalidade não correspondem a um plano intrapsíquico concluído, que “determina” de forma conclusiva a ação da pessoa nos diferentes contextos sociorrelacionais, uma vez que dependem das produções subjetivas organizadas nas configurações subjetivas da ação. Esta compreensão da personalidade, com forte presença sobre a ação do indivíduo, ocorre em virtude de sua indissociação com os sentidos subjetivos gerados no momento da ação e relação, envolvida no curso de uma experiência de vida concreta. Isso dá clareza à configuração subjetiva da ação criativa, referida à condição de sujeito criativo, aquele que se expressa e gera diferentes alternativas de subjetivação no curso da ação. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Resta explicitar a diferenciação entre configuração subjetiva da personalidade e configuração subjetiva da ação. A configuração subjetiva da personalidade é a organização de sentidos subjetivos com certa estabilidade e força pela sua convergência e tem grande valor na subjetividade individual. Já a configuração subjetiva da ação é referida aos sentidos subjetivos, configurados no curso da ação com grande ênfase sobre a subjetividade social. Ressaltamos que não há relação linear causal entre personalidade e ação, visto que a complexidade subjetiva das ações humanas integra a subjetividade individual e social, que organiza sentidos subjetivos de múltiplas formas no curso da experiência concreta do indivíduo. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Esta diferenciação entre configuração subjetiva da ação e configuração subjetiva da personalidade tem relevante valor na compreensão de processos que integram a dimensão individual e sociorrelacional como é o caso do desenvolvimento da criatividade.

Mitjans Martínez (2014) enfatiza que a criatividade se manifesta na emergência da configuração complexa de sentidos subjetivos, produzidos no curso histórico de experiências do indivíduo associadamente às produções subjetivas, geradas em meio aos diferentes contextos sociorrelacionais dos quais o indivíduo participa. Partindo desta compreensão dos sentidos subjetivos a partir do vivido, chegamos ao ponto chave que explica porque indivíduos se comportam de formas tão diferenciadas frente um “mesmo” evento ou circunstância. Na verdade, a experiência de cada um é diferente, embora o espaço geográfico e tempo cronológico do acontecimento ou fato possam ser coincidentes. Outro fato que se explica pelo conceito de sentidos subjetivos é que, pessoas diferentes podem apresentar comportamentos semelhantes, sendo motivados por sentidos subjetivos configurados de formas totalmente diversas (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Tal compreensão contrasta com a perspectiva descritiva do comportamento observável, quando for o caso de buscar compreender a rede de complexos processos envolvidos no desenvolvimento da criatividade.

Do ponto de vista da perspectiva da subjetividade, a pessoa torna-se criativa em função da forma singular que produz sentidos subjetivos, a partir das diferentes experiências concretas de vida em meio aos diversos espaços sociais de relação. Em outras palavras, os processos subjetivos que possibilitam a emergência da criatividade são os sentidos subjetivos produzidos no decorrer de suas ações e relações, em meio aos espaços sociais dos quais participa até que se integrem à configuração subjetiva da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008). Em síntese, na perspectiva da subjetividade “[...] a criatividade resulta de contextos e situações concretas, como expressão da articulação sujeito-contexto, ou seja, na confluência dos recursos subjetivos do sujeito e das características e demandas da situação em que está inserido”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2008, p. 120).

Na perspectiva de Mitjans Martínez (1995), a criatividade não é concebida como habilidade, nem tampouco resulta de um conjunto de elementos cognitivos, afetivos e personológicos de forma fragmentada. A criatividade na compreensão da subjetividade tem caráter personológico porque o conjunto de recursos subjetivos que a tornam possível como expressão subjetiva do indivíduo resulta de um sistema complexo, configurado de forma singular no curso histórico das experiências de vida e seus contextos sociorrelacionais. Sendo assim, a personalidade do indivíduo criativo, concebida como sistema subjetivo configurado de caráter relativamente estável, tem como parte de suas configurações subjetivas sentidos subjetivos que possibilitam a criatividade, tal como González Rey (2012) explica:

A configuração subjetiva não pode ser vista como uma entidade que repousa num sistema que está para além da ação e que chamamos personalidade. A personalidade, como hoje a representamos, é um sistema vivo que toma formas múltiplas em configurações subjetivas diferentes constantemente desenvolvidas pelas pessoas, nos diferentes campos de sua experiência. (p. 30).

Defendemos a criatividade como expressão da subjetividade que se constitui e se desenvolve no percurso da história de vida da pessoa, a partir dos diferentes espaços sociais de sua ação e relação. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2002). Desse modo, os recursos subjetivos são responsáveis pela superação de possíveis “barreiras” ao desenvolvimento da criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003; BRUNO-FARIA; VEIGA, 2015). Como já discutimos anteriormente, estas “barreiras” são, na perspectiva teórica que assumimos, impossíveis de serem *a priori* categorizadas como obstáculos ao desenvolvimento da criatividade do indivíduo, sem o conhecimento das singulares produções subjetivas para enfrentamento das adversidades e abertura de novos espaços de subjetivação. Um contexto aparentemente adverso poderá favorecer ou desfavorecer o desenvolvimento da criatividade, em razão dos sentidos subjetivos produzidos no histórico de experiências da pessoa, em meio aos espaços sociais que participa. Esse processo da subjetividade é dinamicamente configurado, imprevisível, não consciente e, muitas vezes, contraditório em relação à lógica baseada nas evidências de comportamento, posicionamentos ou ações do indivíduo. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Na perspectiva teórica de Mitjans Martínez, a criatividade é expressão de configurações subjetivas e a ação criativa promove, tanto a autorrealização pessoal quanto o desenvolvimento de recursos subjetivos que possibilitam a expressão criativa em algum campo específico de atividade. Essa recursividade entre a expressão da criatividade [ação criativa] e a produção de sentidos subjetivos que promovem o seu desenvolvimento, expressa o seu caráter subjetivo e altamente promotor de novas produções subjetivas que a tornam possível, como forma de expressão subjetiva. Para alguns indivíduos a criatividade é uma configuração subjetiva do próprio sentido de vida, podendo privilegiar produções subjetivas geradoras de estados emocionais de bem-estar e saúde em toda sua integralidade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2007).

Para desenvolvimento desta pesquisa, cujo foco foi compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade, partimos da compreensão do **desenvolvimento da criatividade como processo pelo qual se constituem, na história de vida do indivíduo, os recursos que lhe permitem a produção criativa em um campo específico de atividade.**

(MITJÁNS MARTÍNEZ, 2018). Cabe ressaltar que esta concepção de desenvolvimento da criatividade assumida converge com o conceito de criatividade proposto por Bruno-Faria (2003, 2010), fato que robustece e consolida a base teórica referencial que direcionou o desenvolvimento desta pesquisa focalizada na criatividade profissional. O modelo teórico composto por Bruno-Faria (BRUNO-FARIA, 2003; BRUNO-FARIA; MACÊDO, 2013) interrelaciona os conceitos de criatividade, inovação e mudança organizacional o que percebemos estar vinculado ao conceito de criatividade que fundamentou nosso estudo. Destacamos a seguir a referida conceituação de Bruno-Faria (2003):

Criatividade é a geração de ideias, processos, produtos e/ou serviços novos (para aquele indivíduo/grupo ou naquele contexto) que possam produzir alguma contribuição valiosa para organização e/ou para o bem-estar das pessoas que trabalham naquele contexto e que possuam elementos essenciais à sua implementação. (p. 117).

3 BASE EPISTEMOLÓGICA E METODOLÓGICA DA PESQUISA: A EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E O MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, os fundamentos da Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo, forma pela qual concretizamos a Epistemologia Qualitativa nesta pesquisa que assume a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Nossa opção pela Metodologia construtivo-interpretativa justifica-se pela sua adequação ao processo de desenvolvimento desta pesquisa focalizada na configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade, objetivo passível de investigação científica mediante a construção interpretativa do pesquisador, processo que detalhamos neste capítulo.

Na segunda parte desse capítulo, abordamos especificidades do método construtivo-interpretativo utilizado nesta pesquisa, delineamento metodológico que expressa os princípios da Epistemologia Qualitativa, pelo qual chegamos à formulação de hipóteses explicativas do problema focalizado. A seguir, explicitamos o objetivo da pesquisa, o processo de escolha dos participantes, o conjunto de procedimentos, recursos e instrumentos para construção das informações.

3.1 A Epistemologia Qualitativa e o Método da Investigação

Ao criar a Epistemologia Qualitativa, González Rey (2005b, p. 28) pretendeu desenvolver um aporte epistemológico, que “[...] satisfaz as exigências epistemológicas inerentes ao estudo da subjetividade como arte constitutiva do indivíduo e das diferentes formas de organização social [...]”, representando um esforço e um caminho: “[...]na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 29).

A Epistemologia Qualitativa está intrinsecamente vinculada à Teoria da Subjetividade e inaugura no campo da pesquisa, uma forma de conceber a construção do pensamento científico abrangente a qualquer área do conhecimento humano, cujo objeto de estudo seja a subjetividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Representa uma ruptura, com o pensamento científico dominante de base positivista e seus desdobramentos em produções teóricas, sobre fenômenos humanos complexos, porque diverge da compreensão de que existam caminhos de

investigação, que conduzam à “descoberta de dados”. A procura de respostas ou “dados” imediatos e diretamente perceptíveis e acessíveis, pela via de instrumentos utilizados na pesquisa e análise do pesquisador, pressupõe a concepção de que exista uma realidade já dada, que possa resultar e ser resultante, de influências diretas, relacionadas à experiência e condições do contexto, concebidas como “externas” ao indivíduo. Essa pressuposição de que a informação relevante para o problema da pesquisa, possa ser “coletada” em um recorte empírico de forma relativamente isenta do caráter subjetivo do pesquisador, é um aspecto epistemológico comum às diferentes metodologias qualitativas de pesquisa (WELLER; PFAFF, 2010), que marca uma forte diferença com a perspectiva epistemológica que fundamenta esta pesquisa.

Em síntese, a Epistemologia Qualitativa implica na compreensão de que o estudo da subjetividade não pressupõe “dados a serem coletados”, mas a existência de um indivíduo que produz sentidos subjetivos e se expressa frente experiências de vida e seus espaços sociorrelacionais, podendo tornar-se gerador de novas produções subjetivas capazes de transformarem sua realidade, condição que caracteriza o sistema dinâmico e configuracional dos processos subjetivos. (MUNIZ, 2015).

Neste sentido, Goulart (2017) explica que não há, nesta concepção epistemológica, a pressuposição da realidade definida em condições de ser abarcada na produção do conhecimento e que, as construções intelectuais realizadas pelo pesquisador no processo de pesquisa em subjetividade, são tensionadas e marcadas por elementos da realidade, sempre subjetivada. Tendo em vista a complexidade do real González Rey (2005c), defende em sua epistemologia a necessidade de uma representação teórica que:

[...] reconhece a infinidade e a complexidade da realidade a ser conhecida e que se orienta no sentido da produção de sistemas teóricos capazes de acompanhar tal complexidade, sem a pretensão de construir receitas ou fórmulas que terminem novamente reproduzindo a simplicidade ao se reificar – e que impeçam o seguimento sempre criativo de nossos problemas de estudo. (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 37).

Nesta perspectiva epistemológica, que fundamenta a investigação focalizada na subjetividade, a força da produção teórica é afirmada pela sua própria vulnerabilidade, que é inevitável e a coloca em condição de gerar inteligibilidade sobre a realidade estudada. Isso porque em nossa concepção “[...] teorias não são reflexos, são produções humanas que nos permitem representações possíveis do real [...]” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 202), capazes de promover inteligibilidade sobre complexos processos subjetivos envolvidos nos sistemas de

práticas humanas que geram uma realidade, cuja forma se altera na medida em que atuamos sobre ela.

A Epistemologia Qualitativa propõe três princípios fundamentais para a produção de conhecimento sobre a subjetividade: a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico; o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e o processo de comunicação dialógica entre pesquisador e participante (GONZÁLEZ REY, 2005b; GONZÁLEZ REY, 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Estes princípios são estritamente articulados entre si na dinâmica do método construtivo-interpretativo, conforme explicitaremos mais adiante.

O atributo humano da singularidade, historicamente reconhecido como impecilho à legitimação e generalização do conhecimento científico produzido na pesquisa, converte-se em um princípio fundante da Epistemologia Qualitativa. Nesta perspectiva epistemológica que assumimos a experiência singular de um indivíduo ou grupo de indivíduos é concebida como fonte de estudo de excepcional qualidade para compreensão de processos complexos humanos os quais fogem da possibilidade do controle e padronização (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d). Neste marco epistemológico, a singularidade não representa um caso único, mas a qualidade da informação produzida a partir do estudo de casos singulares. O atributo que marca o valor do singular na produção do conhecimento científico em subjetividade é contrário ao estabelecimento de padrões para compreensão de comportamentos humanos, frequentemente comparados ou generalizados para diferentes indivíduos, situações e contextos, nem tampouco admite a comparação com outros casos, como, em geral, ocorre na pesquisa tradicional. O valor do singular nesta perspectiva epistemológica se afirma pela qualidade da informação e conhecimento construído a partir do caso singular, que favorece tanto o aprimoramento da teoria da subjetividade quanto à geração e desenvolvimento de novas pesquisas nesta perspectiva (GONZÁLEZ REY, 2012a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que objetiva o conhecimento em subjetividade advém da natureza fluida, dinâmica, imprevisível e plurideterminada do sistema configuracional complexo, envolvido nos processos subjetivos que se pretende conhecer, compreender e explicar no estudo desta dimensão. A investigação na temática da subjetividade só se torna possível pela abordagem processual, construtiva e configurada pela interpretação gradativa e integrativa, realizada pelo pesquisador, sempre na perspectiva da hipótese e não da descoberta de algo que já está lá, ou da certeza cientificista do paradigma da

ciência moderna. Esta perspectiva epistemológica cultural-histórica considera o complexo processo de construção do conhecimento científico em subjetividade e a impossibilidade de postular verdade indiscutível, ou compreender a totalidade de produções subjetivas dos indivíduos pesquisados, visão que contrasta com predominantes concepções epistemológicas, vinculadas a outros referenciais teóricos e metodológicos. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

Sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos estudos são realizados a partir de análises diretamente fundamentadas em elementos parciais de informação empírica, na perspectiva verificacionista de validação ou refutação de conceitos teóricos, assumidos *a priori* do processo de investigação propriamente dito. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Esse caráter, ainda predominante nas ciências humanas e na pesquisa em criatividade atual, tanto de base quantitativa quanto qualitativa, que pressupõe a informação advinda do uso de instrumentos como via de acesso à “verdade” conclusiva sobre o estudado, contrasta fundamentalmente com a perspectiva epistemológica que assumimos neste estudo. Talvez essa diferenciação paradigmática do modo de produzir conhecimento em criatividade explique parte das razões pelas quais poucos estudos investigam a dimensão subjetiva da criatividade. Neste sentido, Mitjás Martínez (2014) esclarece a diferença entre o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, tal como postula a Epistemologia Qualitativa e as demais pesquisas qualitativas como:

[...] a conjunção de interpretação e construção em um mesmo processo e, muito especialmente, sua articulação com o momento empírico visando a produção de conhecimento científico sobre um objeto ontologicamente definido (a subjetividade), é o elemento central que diferencia a Epistemologia Qualitativa das formas em que a interpretação e a construção tinham sido consideradas em outros enfoques. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 64).

Outro princípio epistemológico fundante da Epistemologia Qualitativa é o caráter dialógico da pesquisa que se concretiza na qualidade do sistema relacional-comunicativo, entre pesquisador e participante estabelecido no processo da pesquisa. Essa condição favorece a emergência de novas produções subjetivas no espaço social da pesquisa que repercute na qualidade da informação. A dialogicidade contribui para que participante e pesquisador assumam posição de sujeito no espaço social da pesquisa, mesmo com a diferente função de cada um no contexto do estudo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c). A dialogicidade na relação pesquisador-participante resulta na ampliação de novas ideias, reflexões, rupturas, contradições e outros posicionamentos que expressam a espontaneidade vivenciada no contexto da pesquisa. Isso resulta na implicação emocional do participante a

favor da pesquisa, assim como também pode potencializar repercussões e desdobramentos da experiência vivencial da pesquisa no processo de desenvolvimento do participante e do pesquisador em diferentes campos da vida. (GOULART, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Sobre o valor da dialogicidade na relação pesquisador-participante, Mitjás Martínez (2014) enfatiza:

Sua importância radica em que, na sua condição de sujeitos implicados na pesquisa, eles possam se expressar no espaço dialógico que se gera em toda a sua complexidade subjetiva, proporcionando, assim, informações que possam ser relevantes para o processo construtivo-interpretativo desenvolvido pelo pesquisador. (p. 65).

Ao integrarmos epistemologia, teoria e metodologia nesta abordagem de pesquisa em criatividade, transcendemos a dicotomia social-individual, interno-externo, afetivo-cognitivo, intrapsíquico-interativo, que ainda vigora nas produções de pesquisa das ciências humanas (GONZÁLEZ REY, 2005; 2012a, GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e estudos da criatividade, tal como evidenciamos no primeiro capítulo deste trabalho. A título de ilustração do exposto, destacamos uma pesquisa recente sobre criatividade, que expressa a mencionada fragmentação social/externo-individual/interno, intrapsíquico-interpsíquico, objetivo-subjetivo e compreende o subjetivo como contrário ao objetivo, além do interno como individual [oposto e desintegrado do social], fragmentação que a Epistemologia Qualitativa propõe superar:

Em síntese, o Novo Modelo de Talento privilegia o processo de autorrealização, e ressalta ser esse o eixo central do desenvolvimento do talento, sugere também que o **sucesso**, ou eminência, deve ser entendido como um **conceito objetivo ou subjetivo**. O **sucesso objetivo** ocorre quando um produto ou talento é expresso e passível de **reconhecimento social**, já o **sucesso subjetivo** enfatiza a **busca de autorrealização** no processo de desenvolvimento ótimo do indivíduo, em especial das mulheres. (PRADO, 2018, p. 30, **grifo nosso**).

A Epistemologia Qualitativa se concretiza na realidade de uma pesquisa por meio do método construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2010; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017), condição metodológica necessária para o estudo da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c). O método construtivo-interpretativo, representa uma alternativa de pesquisa qualitativa intrinsecamente comprometida com os princípios da Epistemologia Qualitativa e afinada, com a perspectiva

da que assumimos nesta tese, representando um caminho que contempla a fluidez e imprevisibilidade das produções de sentidos subjetivos.

O método construtivo-interpretativo muito se diferencia das usuais metodologias qualitativas de pesquisa frequentemente utilizadas no âmbito de estudos educacionais, tais como a etnografia escolar, história oral, análise biográfica, análises interacionistas e análise de discurso (WELLER; PFAFF, 2010). Pelo método construtivo-interpretativo torna-se favorecida a produção de conhecimentos sobre fenômenos humanos complexos que envolvem a subjetividade, foco de estudo que por outras metodologias qualitativas não seria possível alcançar (GONZÁLEZ REY, 2005b; 2014). No entanto, ressaltamos que o método construtivo-interpretativo não é representado pela especificidade dos recursos, instrumentos ou procedimentos de pesquisa em si, e sim pela forma que o pesquisador conduz o processo dialógico da pesquisa e se utiliza desses recursos para construir interpretações hipotéticas que respondam ao objetivo da pesquisa. A relevância da multiplicidade de instrumentos e a forma de sua utilização no método construtivo-interpretativo aparecem bem explícitas no trecho a seguir:

Nós definimos as ferramentas metodológicas como o que é usado para facilitar e aprofundar as expressões dos participantes. O instrumento não é um objetivo em si; ao invés disso, todo instrumento é um momento do processo de construção e diálogo conduzido pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 206, **tradução nossa**)³³.

As categorias teóricas centrais dessa pesquisa [sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito], por sua fluidez e complexidade, jamais poderiam ser “captadas” de forma direta, por expressões evidentes dos participantes e restritas ao campo empírico. Logo, o método construtivo-interpretativo permitiu que, a diversidade de informações empíricas fosse, pelo processo de construção interpretativa da pesquisadora, integrada na constelação de indicadores e hipóteses que fundamentaram a construção teórica resultante deste estudo. (GONZÁLEZ REY, 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c).

O caráter da coesão entre as informações construídas no curso da pesquisa configura a necessária consistência interna expressa pela integração e pertinência dos indicadores em relação ao objetivo do estudo, os quais dão sustentação e solidez às hipóteses formuladas para construção do modelo teórico resultante do estudo. A consistência e solidez de cada hipótese

³³ We define a methodological tool as any device that is used to facilitate in depth the expressions of the participants. No instrument is a goal in itself; rather, all instruments are moments in the process of the construction and dialog conducted by the researcher. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 206).

depende da articulação coesa e coerente entre o conjunto de indicadores, gerados pela interpretação do pesquisador, sendo essa a condição necessária para a generalização teórica dos resultados da pesquisa em subjetividade.

Nesta perspectiva, a partir da construção de conhecimento resultante da pesquisa, a necessária generalização teórica torna-se possível. Sobre a generalização na pesquisa fundamentada na Teoria da Subjetividade e na expressão do caso singular, González Rey (2010) salienta que:

[...] a singularidade é a única via que estimula os processos de construção teórica portadores de um valor de generalização perante o estudo da subjetividade. [...] É o estudo da singularidade que nos permite acompanhar um modelo de valor heurístico para chegar a conclusões que estão além do singular e que são inexequíveis sem o estudo das diferenças que o caracterizam. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 113).

A pesquisa orientada pelo método construtivo-interpretativo dispensa os tradicionais procedimentos antecipados ao trabalho de campo, tais como validação de instrumentos, estudo piloto e triangulação dos resultados, os quais partem da concepção do instrumento como legitimador da pesquisa científica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) – o que se torna recorrente na grande maioria de pesquisas do campo da criatividade, sobretudo as de abordagem metodológica quantitativa. A legitimação da produção do conhecimento científico na pesquisa de método construtivo-interpretativo, não se dá pela convergência de critérios externos ao processo da pesquisa, como a triangulação que visa verificar a fidedignidade das “respostas” dos participantes, e sim pela qualidade da produção de significados, fundamentados na diversidade das informações empíricas e congruência, entre hipóteses que dão sustentação ao modelo teórico. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY, 2005a).

Do ponto de vista da generalização teórica, condição necessária à produção do conhecimento científico, a pesquisa em subjetividade fornece bases para outros estudos que investiguem o mesmo problema, porém somente em relação à forma de realizar a pesquisa, não sendo possível a replicação dos resultados. Em outras palavras, a generalização da pesquisa em subjetividade se expressa na construção do modelo teórico. As construções teóricas resultantes da pesquisa neste aporte epistemológico e metodológico, permitem inteligibilidade ao problema em questão e o aprimoramento dos conceitos teóricos da Teoria da Subjetividade, tal como González Rey e Mitjás Martínez (2017d) assinalam:

As teorias não podem fornecer os significados singulares que emergem nas pesquisas concretas. Os **conceitos teóricos representam modelos a serem construídos no curso das pesquisas**. Quando isso não acontece, as teorias correm o risco de se transformarem em dogmas e serem usadas como significados que se impõem ao processo de pesquisa (p. 37, **grifo nosso**).

Nessa perspectiva, o modelo teórico construído pode, em alguns casos, dependendo de sua consistência e pertinência, promover zonas de sentido³⁴ que tornem vulneráveis aspectos da base conceitual que fundamenta a pesquisa. Mediante o prosseguimento de estudos subsequentes, é possível a formulação de novos conceitos ou reformulação de conceitos já existentes gerando a gradual alteração da teoria de base. González Rey (2014) explica que “[...] o ‘uso das teorias’ sempre implica em ‘fazer teoria’, representando um processo ativo do pesquisador, que pressupõe, permanentemente, a sua condição de autor” (p. 17).

O sistema de produção teórica no método construtivo-interpretativo permanece constantemente articulado ao momento empírico, sendo a teoria que fundamenta o estudo mantida em constante diálogo com o conjunto de informação empírica, promovendo o desenvolvimento da pesquisa que é, também, um momento de produção teórica do pesquisador. Somente a partir do processo construtivo da informação, que requer habilidade interpretativa do pesquisador, é que o material empírico passa a ter significação para explicar o problema em estudo que, por sua vez, permitirá a construção teórica resultante da pesquisa comumente denominada modelo teórico.

O momento empírico da pesquisa, concebido como parte orgânica da teoria, consiste na parcela da realidade que passa a ter corpo a partir da construção teórica, dinâmica que marca a indissociação e a completa articulação entre o teórico e o empírico. Esse caráter epistemológico de indissociabilidade entre o teórico e o empírico se concretiza na metodologia construtiva-interpretativa e integra, de forma simultânea, a dimensão ontológica, epistemológica e metodológica, visando dar inteligibilidade aos processos complexos envolvidos na subjetividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2013b). A indissociabilidade entre o teórico e o empírico, que caracteriza o método construtivo-interpretativo, parte da compreensão de que, “[...] a teoria é uma produção viva que gera inteligibilidade sobre espaços inéditos de informação através das ideias de quem desenvolve o processo de construção”. (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 171). O momento empírico não corresponde à “realidade em si”, e sim o resultado do confronto da teoria com o que foi estudado no recorte de estudo produzido na pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005b).

³⁴ Zonas de sentidos são “zonas do real que encontram significado na produção teórica e que não se esgotam em nenhum dos momentos em que são tratadas dentro das teorias científicas. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Atualmente, existe o consenso de que não há neutralidade do pesquisador no processo de análise interpretativa de uma pesquisa, admitindo-se que suas produções científicas são inevitavelmente influenciadas por suas respectivas convicções teóricas e concepções de mundo, sendo inseparável a produção do conhecimento científico das experiências de vida do pesquisador. (WELLER, 2005). No entanto, consideramos que, embora pesquisadores de metodologias qualitativas assumam a não pretensão da total neutralidade no processo de investigação, uma vez que advogam dinâmicas histórico-relacionais e integração contextual no campo da pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2010), permanece ainda desconsiderada a dimensão subjetiva do pesquisador no desenvolvimento da atividade de pesquisa.

Quando realizamos pesquisa fundamentada na metodologia construtivo-interpretativa, vamos além da ausência da pretensão da neutralidade do pesquisador na pesquisa, pois compreendemos que os conhecimentos científicos são construídos por processos intelectuais que estão integrados ao sistema configurado de produções subjetivas do pesquisador, considerando seu percurso histórico de vida, cujo espaço social de desenvolvimento da pesquisa é parte. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d).

Sendo assim, desenvolver pesquisa no método construtivo-interpretativo implica na assunção do caráter ativo do pesquisador, indissociável de sua subjetividade. O pesquisador, na condição de sujeito no espaço da investigação, se expressa de modo intencional, reflexivo, interativo, divergente, problematizador e propositivo, frente novas situações que emergem no decorrer da pesquisa, produzindo sentidos subjetivos favoráveis ao andamento da investigação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d). O pesquisador assume sua condição de sujeito ativo e reflexivo na relação dialógica com os participantes, na criação e formas alternativas de utilização dos instrumentos, na seleção de trechos da informação e na construção interpretativa que realiza. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c). Em relação ao caráter subjetivo do pesquisador, e sua implicação na pesquisa em subjetividade, González Rey (2014) afirma: “A Epistemologia Qualitativa representa a produção do saber e, com ele, a pesquisa como processo e produções teóricas subjetivamente configuradas, tanto pelas teorias das quais fazem parte, como pelo próprio pesquisador” (p. 32).

O processo construtivo-interpretativo implica na forma reflexiva de produzir conhecimentos a partir da qual as elaborações do pesquisador pressupõem dúvidas, ensaios e a constante necessidade de desconstruir e reconstruir diferentes linhas de interpretação. Essa diferente forma de produzir conhecimento científico, sob novas bases epistemológicas tal como propõe a Epistemologia Qualitativa, considera a complexidade inerente ao estudo de

fenômenos humanos e valida a subjetividade do pesquisador bem como sua criatividade concebida como essencial na evolução da pesquisa.

O processo de constante reflexão e criatividade do pesquisador caracteriza-se como dialógico-teórico que perpassa todo o curso da pesquisa no método construtivo-interpretativo e favorece o desenvolvimento de sua habilidade para definir a mais adequada linha interpretativa a seguir, levando em conta a firme articulação entre o material empírico e construção interpretativa integrada ao restante das construções que vão surgindo no curso da pesquisa.

A ciência concebida como atividade humana é, do ponto de vista do referencial teórico assumido, uma produção subjetivamente configurada e nesta perspectiva o pesquisador, a partir do método construtivo-interpretativo, dá forma ao modelo teórico, validando e se beneficiando do caráter subjetivo dessa produção que se faz presente em todo o percurso do estudo. O processo de construção do conhecimento científico que envolve a subjetividade é, portanto, de acordo com os princípios da Epistemologia Qualitativa, uma produção humana compreensiva, reflexiva e criativa, que requer do pesquisador o posicionamento ativo e a tomada de decisão diante de novos direcionamentos que se fazem necessários no percurso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

3.2 A explicitação do processo construtivo-interpretativo

Os indicadores expressam a interpretação do pesquisador frente um conjunto selecionado de expressões do participante (informações originadas em situações informais e formais - via instrumentos), que se integram às construções parciais anteriores, ampliando a abrangência da trama complexa de processos subjetivos focalizados no estudo. Indicador refere-se à “[...] construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos [...]” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112) de sentido implícito ou explícito, que corresponde à lógica construtiva, processual e configurada das informações rumo às construções hipotéticas, que contradizem a lógica das respostas conclusivas sobre fenômenos complexos humanos. (GONZÁLEZ REY, 2014).

Os indicadores representam uma possibilidade de construção hipotética que só toma corpo a partir da associação que o pesquisador, em seu momento interpretativo, estabelece frente o conjunto de elementos da informação que, de modo indireto e não explícito, guarda

relação com o fenômeno estudado, nunca havendo correspondência biunívoca entre o “dado” observado e o indicador gerado pelo pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Os indicadores exercem papel fundamental na construção da informação, são elementos hipotéticos construídos a partir da interpretação do pesquisador frente um conjunto de expressões do participante, oriundo de momentos e instrumentos diversificados. Pelo conjunto de indicadores congruentes entre si, a pesquisa toma dimensão construtiva e explicativa do fenômeno em questão. Essa perspectiva contrasta com abordagens de pesquisas qualitativas que, com base restrita às respostas dos instrumentos e observações diretas do pesquisador, descrevem comportamentos ou caracterizam o indivíduo de acordo com conceitos e padrões previamente estabelecidos, tornando o empírico um espaço de legitimação da teoria.

Pela geração dos indicadores, o pesquisador consegue dar sentido ao que está na ordem do não-observável. (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005b). São os indicadores gerados/produzidos a partir do conjunto dos elementos da informação implícita e indireta do participante, que aparece tanto por meio dos instrumentos utilizados como na relação comunicativa e interativa estabelecida com o pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010). Eles representam a chave para compreensão da trama configurada pela subjetividade do indivíduo em estudo e pressupõem um processo gradativo, contínuo, reflexivo e criativo do pesquisador, que deve inter-relacionar elementos do material empírico capazes de fortalecer hipóteses as quais resultarão no modelo teórico da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2014).

Os trechos de informação que o pesquisador reúne para gerar os indicadores originam-se da expressão atual dos participantes, porém estão sempre além de sua consciência ou intencionalidade. (GONZÁLEZ REY, 2013b). Isso decorre da compreensão de que no método construtivo-interpretativo a intencionalidade do participante não obscurece os sentidos subjetivos e configurações subjetivas que estão na base de suas ações, expressões e posicionamentos, os quais só se tornam inteligíveis pela construção interpretativa do pesquisador. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Na esteira dessa compreensão, destacamos um trecho de González Rey e Mitjans Martínez (2017b) que dá clareza sobre o exposto:

Os indivíduos nunca são conscientes da complexidade das configurações subjetivas que emergem no decorrer de sua experiência. A subjetividade só aparece indiretamente através de construções teóricas baseadas nas cadeias de significações que o pesquisador constrói, processo pelo qual as ideias do pesquisador e as significações produzidas a partir do material empírico são inseparáveis (p.204).³⁵

³⁵“Individuals are never conscious of the complexity of the subjective configurations that emerge in their ongoing experience. Thus, subjectivity only appears indirectly through theoretical constructions based on chains of meanings

Os eixos norteadores da construção interpretativa não são estabelecidos *a priori* e sim a partir da seleção de trechos de informação, que o pesquisador considera relevantes e associados ao objetivo da pesquisa. Com base neste material empírico, viabilizado pelos instrumentos utilizados, o pesquisador realiza interpretações que julga pertinentes, gerando indicadores que se integram a sucessivos conjuntos de informação direcionados a uma linha interpretativa, que aponta para o problema da pesquisa, culminando na sustentação de hipóteses explicativas do fenômeno em estudo, que fornecem subsídios para a construção teórica final da pesquisa.

O método construtivo-interpretativo pressupõe um processo que se desenvolve sem a presunção de hipóteses *a priori*, visto que o conhecimento sobre subjetividade só se torna possível a partir da construção hipotética, realizada no curso vivo e dinâmico da investigação. (GONZÁLEZ REY, 2005b; 2014). As hipóteses são resultantes da trama [de indicadores] tecida pelas interpretações do pesquisador, que busca compreender o fenômeno em estudo sem fragmentar a rede de relações e contextos envolvidos nos processos subjetivos, que envolve a realidade de vida humana. Neste sentido, o recorte empírico da pesquisa construtivo-interpretativa, embora direcione o processo construtivo das hipóteses ao objetivo do estudo e conseqüentemente à construção do modelo teórico, não limita a compreensão da rede de produções subjetivas, que por sua natureza dinâmica, fluida e processual requer a constante abertura para novas articulações entre o teórico e o empírico.

As hipóteses correspondem à produção do pesquisador e estão em constante desenvolvimento no curso da pesquisa, sendo partes constitutivas do processo de construção teórica da pesquisa. No curso do processo construtivo-interpretativo, o pesquisador precisa manter-se crítico e reflexivo em relação às hipóteses construídas, que podem ser reafirmadas ou refutadas diante dos novos elementos que surgem no decorrer da investigação tal como González Rey (1997) explica:

Neste processo configuracional se seguem de forma simultânea várias hipóteses abertas diante do conteúdo expresso pelo sujeito (participante) [...] e formam parte dos momentos de sínteses do referido processo, mas em outros casos são descartadas diante da impossibilidade de segui-las através da informação produzida (p. 157)

that are theoretically constructed by the researcher in such a process in which the researcher's ideas and the meanings produced from the empirical material are inseparable." (p. 204).

Esta teia interpretativa que se constrói, se configura, se desconfigura e se reconfigura ao integrar novas informações e significações [construção interpretativa do pesquisador], tornando a construção um processo continuamente e configurado de hipóteses explicativas do fenômeno em estudo. Nessa dinâmica processual de construção das informações, a geração de indicadores e formulação de hipóteses, vinculadas ao objetivo do estudo, faz emergir do entrelaçamento teórico-empírico os subsídios que fundamentam o modelo teórico resultante da pesquisa, tal como González Rey e Mitjás Martínez (2017b) explicitam neste trecho:

A teoria é entendida como fonte de categorias e princípios teóricos que sustentam novas construções teóricas que são geradas durante a pesquisa. Os modelos teóricos são as construções teóricas, hipóteses, idéias e *insights* do pesquisador que regem o caminho seguido pela pesquisa. O material empírico não é definido como uma fonte externa e objetiva que rege a investigação, como algo dado na realidade; em vez disso, é visto como material empírico que só é relevante para a pesquisa através dos significados que tomam corpo na construção teórica (p. 205).³⁶

Dessa compreensão decorre a lógica configuracional do processo construtivo-interpretativo que, nessa prática de pesquisa, é representada pela construção gradual do pesquisador que, como já mencionado, não define *a priori* nenhum conceito ou expectativa sobre a construção a ser configurada no curso da investigação. (GONZÁLEZ REY, 2005b). Em síntese, no âmbito desta pesquisa, os sentidos subjetivos e configurações subjetivas relacionadas aos casos em estudo, resultam da lógica configuracional representada pelas construções hipotéticas do investigador, frente um conjunto de expressões do participante. González Rey e Mitjás Martínez (2017d), ilustram bem o processo construtivo das informações no trecho a seguir:

O problema vai se esclarecendo, aprofundando e desdobrando no curso da pesquisa – quando novas ideias surgem no pesquisador como resultado desse processo – e vai gerando novos desafios que se integram no modelo teórico dentro do qual o problema avança como parte do processo de construção da informação (p. 93).

³⁶ “The theory is understood to be a source of theoretical categories and principles that support new theoretical constructions that are generated during the research. The theoretical models are the theoretical constructions, hypotheses, researcher’s ideas and insights that rule the path followed by the research. The empirical material is not anymore defined as an external and objective source that rules the investigation, as something given in reality; rather, it is viewed as empirical material that is only relevant to the research through the meanings through which it becomes part of the theoretical construction.” (p. 205).

A lógica configuracional³⁷ que caracteriza o processo construtivo-interpretativo é descrita por Goulart (2017) de forma mais detalhada:

Nessa proposta, evitam-se conclusões gerais de caráter indutivo com base nas informações analisadas, de modo que a ênfase é dada em construções interpretativas graduais baseadas em indicadores, que, a partir de seus pontos de convergência, vão se desdobrando em hipóteses mais abrangentes. Esse jogo recursivo entre indicadores e hipóteses, somado às construções teóricas que o acompanha, forma o modelo teórico sobre o problema estudado. (GOULART, 2017, p. 92).

Nesta perspectiva metodológica, o conjunto de instrumentos utilizados e a forma pela qual se constrói a informação na pesquisa buscam superar as típicas e inevitáveis diferenças entre a expressão intencional do participante e a realidade de sua constituição subjetiva. O processo construtivo-interpretativo favorece a compreensão das expressões do participante para além do explícito em sua fala, sua escrita e demais formas de linguagem, mesmo diante da eventual e inevitável “expressividade positiva”. Podemos afirmar que o dilema da “resposta socialmente esperada”, impossível de ser evitada no campo da pesquisa em geral, no método construtivo-interpretativo se converte em pistas, que na linha interpretativa do pesquisador perspicaz favorece suas construções e hipóteses sobre o problema em estudo. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Fleer, González Rey e Veresov (2017) enfatizam o importante papel dos indicadores e hipóteses na investigação focalizada na compreensão dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas: “Um grupo de indicadores, construídos gradualmente pelo pesquisador, torna as hipóteses consistentes e capazes de serem integradas à construção do modelo teórico, possibilitando gerar inteligibilidade aos sentidos subjetivos e configurações subjetivas” (p. 5, **tradução nossa**)³⁸.

A fundamentação teórica deste estudo está em plena coerência com os princípios da Epistemologia Qualitativa e assim, somente a partir do método construtivo-interpretativo tornou-se possível compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade. A configuração subjetiva torna-se passível de compreensão somente a partir de sentidos subjetivos a ela

³⁷ **Lógica configuracional** é uma forma de produção de conhecimento neste marco teórico de caráter irregular e contraditório e que constitui um processo aberto e diferenciado para cada participante, cujas construções teóricas parciais e específicas se mantêm integradas entre si. (GONZÁLEZ REY, 2005a).

³⁸ “A group of indicators constructed by the researcher gradually become a consistent hypothesis capable of being integrated within the on going theoretical model, able to generate intelligibility on subjective senses and subjective configurations”. (FLEER; GONZÁLEZ REY; VERESOV, 2017, p. 5).

associados, os quais por seu caráter contínuo, incontrollável, imprevisível, inconsciente, altamente dinâmico e fluido, não admitem ser identificados de forma direta. Diante dessa imprevisibilidade da rota de produção de conhecimento científico sobre processos humanos complexos envolvidos na subjetividade, o método construtivo-interpretativo, tal como apresentado neste capítulo, demandou e favoreceu o posicionamento ativo, reflexivo e criativo da pesquisadora, favorecendo o espaço social dialógico, aberto e flexível diante das novas situações que surgiam no decorrer das experiências desta pesquisa.

3.3 A função dos instrumentos

Na metodologia construtivo-interpretativa, o valor dos instrumentos está atrelado à emergência de produções subjetivas do participante no campo da pesquisa, podendo ser considerados como “indutores” de expressões significativas, para a construção de hipóteses explicativas do problema focalizado no estudo (GONZÁLEZ REY, 2010, 2003, 2005b, 2014). As informações vinculadas ao uso dos instrumentos só tomam forma na pesquisa, mediante a construção interpretativa do pesquisador, que gera indicadores que, pela sua coerência, permitem a elaboração de hipóteses. Esta abordagem metodológica contrasta com a usual forma de pesquisas que elege o instrumento como estratégia para “coleta de dados” e as respostas do participante, em sua forma direta e observável, como base para elaborações conclusivas sobre o fenômeno em questão. Nessa compreensão, González Rey (2014) salienta a diferenciada função do instrumento no método construtivo-interpretativo: “[...] não apenas como um indutor de informação, mas um recurso relacional que facilita a expressão do outro, ultrapassando a reificação do dado de pesquisa enquanto elemento dissociado da experiência do pesquisador” (p. 18).

Diferentemente da tendência predominante de pesquisas que, geralmente, atribui finalidades distintas a cada instrumento, no método construtivo-interpretativo o conjunto de instrumentos utilizados representa um sistema único de informação no qual a informação isolada não possui valor em si, só tomando sentido na pesquisa a partir da construção interpretativa realizada pelo pesquisador. O processo de construção da informação se desenvolve a partir de trilhas hipotéticas do pesquisador, baseadas em um sistema único que integra informações de diferentes instrumentos e momentos da expressão do participante. As informações podem ser contraditórias, complementares e reincidentes, assim como também

podem ser relevantes as questões omitidas ou negadas na expressão ou na fala do participante. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d).

O caráter dialógico da relação pesquisador-participante faz com que o pesquisador avance em uma rota reflexiva e imprevisível rumo à construção do conhecimento inter-relacionando fatos, expressões e posicionamentos do participante, que se desdobram no curso da investigação. Essa dialogicidade se expressa também na forma de uso e criação dos instrumentos da pesquisa, concebidos como parte do diálogo e não como vias para o alcance de respostas conclusivas acerca do estudado. Os instrumentos, nesta perspectiva metodológica, representam:

Momento de um relato que vai percorrendo vias diferentes no conjunto de expressões do participante da pesquisa e que é provocado de forma constante pela participação ativa do pesquisador cujo roteiro são as necessidades que aparecem no processo da construção teórica que é o processo essencial no andamento da pesquisa. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d, p. 95).

O processo de utilização dos instrumentos, implicado pela relação comunicativa dialógica entre pesquisador e participante, transforma a experiência da pesquisa em um espaço favorecedor da produção de sentidos subjetivos, que promove tanto o desenvolvimento e qualidade da investigação em subjetividade quanto a possibilidade de produção de novos sentidos subjetivos, referentes a outras dimensões da vida dos envolvidos no processo de investigação. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017d).

Esse espaço social da pesquisa, que se converte em contexto promotor de novas necessidades e possibilidades, requer o posicionamento reflexivo e criativo do pesquisador nas adequações metodológicas, só percebidas no curso da investigação. (GONZÁLEZ REY, 2010, 2014). A abertura do pesquisador para criar, alterar e redimensionar de maneiras diversas a utilização de instrumentos no curso da investigação é um aspecto importante do método construtivo-interpretativo que contribui positivamente para a qualidade da informação construída. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Podemos considerar os instrumentos como “[...] indutores da expressão aberta do participante como via para o diálogo com o pesquisador”. (GONZÁLEZ REY, 2013a, p. 31). Os instrumentos são relevantes como provocadores do envolvimento emocional, reflexivo e significativo do participante, estimulando o diálogo sobre experiências de vida que no momento da pesquisa podem ser retomadas, “revividas”, refletidas, percebidas e sentidas pela primeira vez. Isso se dá em virtude do espaço dialógico da pesquisa, no qual novas produções subjetivas emergem. O mais importante não são os instrumentos em si, mas a forma de sua

utilização no método construtivo-interpretativo, como caminho provocador da produção de sentidos subjetivos que favorecem o desenvolvimento da pesquisa e permitem diferentes e criativas estratégias de “acesso” indireto às tramas subjetivas envolvidas no tema em estudo.

A qualidade da informação construída depende, em primeira instância, da autenticidade e profundidade das expressões do participante, favorecidas pela relação dialógica estabelecida, assim como da dialogicidade no uso dos instrumentos. A construção interpretativa sempre será pautada e explicitamente referida a um conjunto de informações empíricas (expressões verbais, escritas, gestuais, fisionômicas, choro, riso, silêncio, entre outras), que interpretadas na lógica configuracional proposta pelo pesquisador na forma de indicadores articulados, permitem a sustentação das hipóteses que originam o modelo teórico resultante da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2010, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014).

Nesta pesquisa buscamos compreender como os sentidos subjetivos produzidos pelos participantes, no curso de suas histórias em diferentes espaços sociorrelacionais, foram se integrando à configuração subjetiva da criatividade profissional. Sabíamos que a geração de conhecimento sobre a configuração subjetiva da criatividade profissional de cada participante só seria possível pela construção interpretativa de sentidos subjetivos, não expressos de forma direta, tal como explicitamos no capítulo seguinte. Esse processo aparece bem explícito neste trecho de González Rey e Mitjás Martínez (2017d):

Os sentidos subjetivos aparecem num processo simultâneo e contraditório em que um sentido nunca representa uma entidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, mas uma produção simbólico-emocional com limites imprecisos, na qual diversos **sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo, que é a configuração subjetiva** (p. 119).

3.4 O objetivo da pesquisa³⁹

Compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional, como forma de avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade.

3.5 O processo de escolha dos participantes da pesquisa

³⁹ O **objetivo único da pesquisa** é justificado pela razão teórica e epistemológica de que: “O conceito de configuração subjetiva é produzido teoricamente no curso do momento empírico da investigação”. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016c, p. 15). Considerando a complexidade do processo de construção interpretativa da categoria teórica configuração subjetiva da criatividade profissional, compreendemos como dispensável a delimitação de objetivos específicos nessa pesquisa.

Para escolha dos participantes, adotamos como critérios, que estivessem profissionalmente ativos e apresentassem realizações profissionais de significativa relevância no campo, sendo em consequência de sua produção reconhecidos como profissionais criativos, segundo julgamento dos respectivos campos de atuação. Para efeito desta pesquisa, compreendemos como evidências da criatividade, profissional participantes de premiações, medalhas, participação de destaque em eventos referenciais do campo profissional e a própria trajetória profissional de cada participante (vide anexos A e B – Evidências da criatividade profissional). O estabelecimento destes critérios encontra-se alinhados à concepção de que, uma obra é criativa quando resultante de um processo de produção de algo novo, que cumpre determinadas exigências sociais e é reconhecido por algum tipo de valor. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, 2014).

Partimos da compreensão de que o profissional criativo é caracterizado pela força do impacto de sua obra no campo de domínio específico, considerando o valor e novidade de sua produção, o que corresponde aos três pontos relevantes para o reconhecimento social da criatividade, conforme Romo (2016):

Um ponto é o **indivíduo com suas capacidades, interesses e dedicação** a um campo particular, outro o **campo de domínio com um sistema simbólico próprio do momento histórico com suas regras, estrutura e práticas** onde o indivíduo é socializado e o terceiro é o **âmbito no qual o indivíduo direciona seu produto que por sua vez o valorará.** (p. 103, grifo nosso).

Em virtude da qualidade da produção criativa que emerge no campo de atividade profissional, ocorre sua repercussão no campo social mais amplo, tal como apontado em diversos estudos envolvendo profissionais criativos. (BARRON, 1969, 1995; CSIKSZENTMIHALYI, 1993, GUTE et al., 2008). Partindo dessa compreensão, estabelecemos que a atuação dos participantes da pesquisa em seus específicos campos profissionais, precisaria gerar impacto na área de domínio com alcance do reconhecimento no âmbito da sociedade maior.

O processo de escolha dos participantes partiu destes critérios adotados e, então, iniciamos as buscas por meio eletrônico, visitando *sites* de sociedades, associações e conselhos de diferentes categorias profissionais e *blogs* nas diversas áreas. A partir dessas buscas, identificamos seis profissionais que, a princípio, correspondiam aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa: uma designer de joias; uma neurocientista; um biólogo; um inventor da área de edificações; um jornalista; e um cabeleireiro. Demos

preferência para profissionais residentes em Brasília, uma vez que a proximidade geográfica facilitaria a logística dos encontros que deveriam ser presenciais.

Com cada um dos possíveis participantes, fizemos contato por meio telefônico e por e-mail. Destes seis profissionais selecionados, só não fizemos contato com um deles, em decorrência de já contarmos com a adesão de três participantes, número máximo estabelecido, por considerarmos o detalhamento e profundidade necessária à complexidade do estudo. Dois dos selecionados não responderam à carta convite para participação na pesquisa que foi enviada por e-mail. Dessa forma, iniciamos o estudo contando com três participantes: um cabeleireiro; um jornalista e um inventor da área de edificações os quais se demonstraram lisonjeados pelo convite e aceitaram contribuir com a pesquisa.

No final de 2014, houve um encontro individual da pesquisadora com cada participante, com duração de aproximadamente 1h30, objetivando dar início ao processo de pesquisa. Objetivamos neste encontro favorecer o estabelecimento da relação de confiança, o compromisso e interesse no trabalho bem como a familiarização com o contexto e objetivo do estudo. Neste contato inicial, privilegamos uma forma de comunicação amigável, espontânea e favorável ao processo de pesquisa e entregamos a *Carta Convite* (vide Apêndice B) que oficializava seu compromisso de participação no estudo, informava sobre objetivos, instrumentos a serem utilizados bem como o número e tempo estimado dos encontros individuais.

O primeiro encontro com o jornalista ocorreu, excepcionalmente, parte em sua residência e parte no restaurante onde almoçava diariamente. Já com o inventor foi em uma casa de chá, próxima de sua residência. Os encontros individuais com o jornalista e com o inventor aconteceram na Universidade de Brasília, na sala da Professora orientadora deste estudo, e com o cabeleireiro na unidade sede de sua empresa - em sala de reunião, no espaço do jardim e em São Paulo.

Chegamos a realizar três encontros com o inventor, porém ao percebermos que seu perfil não correspondia aos critérios estabelecidos para o estudo, optamos pela dispensa de sua participação na pesquisa. Embora fosse interessante sua trajetória de vida, julgamos não se adequar aos critérios estabelecidos para participação neste estudo. Mesmo diante da necessária interrupção do processo de construção das informações, envolvendo esse participante, chamou nossa atenção a riqueza de sua história de vida e o potencial de informações para o desenvolvimento de um interessante artigo sobre o tema da criatividade, que deverá ser publicado futuramente, porém sob enfoque diferente do proposto nesta pesquisa.

Finalmente, contamos com dois participantes do gênero masculino, naturais de diferentes estados do Brasil e residentes em Brasília desde a juventude. Os dois participantes estavam na faixa etária entre 55 e 60 anos e eram reconhecidamente profissionais altamente criativos nos seus respectivos campos de atuação. São eles um Jornalista [também Historiador e Escritor] e um Cabeleireiro.

3.6 Procedimentos, recursos e instrumentos para construção das informações

A pesquisadora buscou promover um clima interativo e amigável no campo da pesquisa que favoreceu a adequação dos instrumentos à especificidade de cada participante. Importante ressaltar que em virtude das peculiaridades de cada participante, só conhecidas no na experiência concreta da pesquisa, houve necessidade de alteração de instrumentos inicialmente propostos, demandando flexibilizar tanto a forma de utilização quanto o tipo de instrumento. Assim, foram necessárias novas estratégias para favorecer a expressão dos participantes visando o objetivo proposto neste estudo. Uma vez realizadas as adaptações necessárias, os instrumentos utilizados favoreceram a expressividade dos participantes e a construção das informações referidas aos diversos contextos sociorrelacionais e experiências de vida.

Para composição do conjunto de instrumentos utilizados nesta pesquisa, procuramos privilegiar a expressão livre, criativa e personalizada de cada participante, considerando que sentidos subjetivos e configurações subjetivas não são “acessados diretamente” por expressões pontuais dos indivíduos. (GONZÁLEZ REY, 2010). Os instrumentos tiveram a função de viabilizar e estimular o envolvimento e expressão do participante na pesquisa, favorecendo informações que só adquiriram significado, a partir da construção interpretativa desenvolvida pela pesquisadora.

O processo de pesquisa foi desenvolvido considerando a indissociabilidade entre empírico e teórico e representou um grande desafio na forma de realizar pesquisa, pois os indicadores e hipóteses que apontavam para o objetivo de estudo, permaneciam em constante movimento no entrelace de questões teóricas e situações empíricas.

O estudo foi desenvolvido na forma de dois estudos de caso, estratégia adotada por favorecer o caráter processual, singular, dialógico e construtivo-interpretativo desta investigação. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Optamos pelo estudo de caso por compreendermos ser esta estratégia de pesquisa favorável ao processo de construção

da informação, especialmente por ser aberta ao uso de diversificados instrumentos de pesquisa (GIL, 2009; YIN, 2001) e pelo valor do singular no processo de produção de conhecimento científico, postulado como um dos princípios da Epistemologia Qualitativa. A diversificação de instrumentos favoreceu a expressão dos participantes referidas às suas experiências e relações no percurso histórico de vida, assim como González Rey (2005b) explica:

O estudo de caso representa uma ferramenta privilegiada para o acesso a uma fonte diferenciada que, de forma única, nos apresenta simultaneamente a constituição subjetiva da história própria (subjetividade individual) e uma forma não-repetível de subjetivação da realidade social que o sujeito coube viver. (p. 156).

Nos dois casos estudados foram utilizados os recursos de gravações em áudio das entrevistas e dinâmicas conversacionais bem como o *Diário de Bordo*, recurso para registro de informação e observações relevantes.

A observação também representou fonte de produção de informação, uma vez que o conjunto de expressão do participante como gestos, expressões fisionômicas, lágrimas e sorrisos, podem se converter em matéria prima para geração de indicadores relacionados à subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2005a). Sendo assim, a observação fez parte de todos os momentos do processo de pesquisa, não se constituindo como um instrumento em si, mas como posicionamento de atenção da pesquisadora em relação aos comportamentos e reações de cada participante no curso da investigação. Explicitamos, nos quadros a seguir, a sistematização dos cinco encontros individuais, realizados com cada participante da pesquisas bem como os instrumentos utilizados para favorecer reflexões, posicionamentos e expressões referidas aos campos diversos de experiências de vida. Ressaltamos adequação dos instrumentos, favorecendo a construção de informações que permitiram a elaboração de indicadores e hipóteses correspondentes ao objetivo proposto neste estudo.

Quadro 1. Sistematização dos encontros e utilização dos instrumentos de pesquisa no Caso de Vicente.

Encontros Individuais	Instrumentos de Pesquisa Utilizados no Caso de Vicente⁴⁰
1º encontro	Entrevista 1 Eixo Temático: Vida familiar - APÊNDICE D Técnica de exploração múltipla (TEM) - APÊNDICE E Dinâmica conversacional - Vide tópico 3.6.3.2.

⁴⁰ Nome fictício adotado para o participante da pesquisa.

Encontros Individuais	Instrumentos de Pesquisa Utilizados no Caso de Vicente⁴⁰
2º encontro	Entrevista 2 Eixo Temático: Vida acadêmica e Formação profissional - APÊNDICE D Minha fotografia - APÊNDICE F Dinâmica conversacional (sobre o instrumento TEM) -Vide tópico 3.6.8.
3º encontro	Entrevista 3 Eixo Temático: Vida profissional - APÊNDICE D Dinâmica conversacional (Minha Fotografia) - Vide tópico 3.6.9
4º encontro	Entrevista 4 Eixo Temático: Vida cotidiana: hábitos, lazer e preferências-APÊNDICE D Completamento de frases - APÊNDICE H Dinâmica conversacional (sobre textos reflexivos) - Vide tópico 3.6.5.
5º encontro	Dinâmica conversacional (sobre textos reflexivos) - Vide tópico 3.6.5.

3.6.1 Especificidades do processo de construção da informação no caso de Vicente

O processo construtivo das informações do caso Vicente partiu do conjunto de instrumentos constantes no Projeto de pesquisa, qualificado em maio de 2016, quais sejam: *Técnica de Exploração Múltipla*, *Imagens Fotográficas*, *Completamento de Frases*, *Entrevistas Individuais com Eixos temáticos* (vida familiar, formação escolar/acadêmica e profissional, vida profissional, vida cotidiana) e *Dinâmicas conversacionais* (abordagem de temas ocasionais para aprofundamento da compreensão de trechos de informação de instrumentos diversos). Os instrumentos *Redação* e *Expressando emoções*, não foram utilizados, da forma inicialmente proposta em virtude da recusa de Vicente em realizá-los. O instrumento *Expressando Emoções*, solicitava a expressão gráfica (desenho) de imagem representativa de seu cotidiano de vida e o tema sugerido para a redação era *O sentido de minha vida*. Vicente argumentou que os conteúdos que esses instrumentos poderiam conter já tinham sido expressos de forma mais espontânea e aprofundada nos diálogos da pesquisa. Então, propôs enviar à pesquisadora três textos de sua autoria que abordavam o mesmo tema da redação. Os textos de Vicente eram, de fato, bastante reflexivos e pertinentes aos temas que pretendíamos abordar na redação inicialmente proposta, e tomaram relevância no conjunto de dinâmicas conversacionais nas quais abordamos trechos dos conteúdos expressos que muito contribuíram no processo de construção-interpretativa das informações.

Quadro 2. Sistematização dos encontros e utilização dos instrumentos de pesquisa no Caso de Augusto.

Encontros Individuais	Instrumentos de Pesquisa Utilizados no Caso de Augusto⁴¹
1º encontro	Entrevista 1 Eixo Temático: Vida familiar - APÊNDICE D Técnica de exploração múltipla - APÊNDICE E Dinâmica conversacional
2º encontro	Completamento de frases - APÊNDICE H Dinâmica conversacional: Preparação para o evento <i>Beauty Fair 2016</i> (<i>Workshop</i> Feira de Beleza – SP)
3º encontro	Entrevista 2 Eixo Temático: Vida Profissional/ Evento <i>Beauty Fair 2016</i> Obs.: Entrevista realizada no ônibus a caminho do evento <i>Beauty Fair/2016</i> – S.P
4º encontro	Entrevista 3 Eixo Temático: Vida acadêmica e Formação profissional – APÊNDICE D Dinâmica conversacional (sobre técnica de exploração múltipla -TEM e Completamento de frases)
5º encontro	Imagens da minha vida Dinâmica conversacional (sobre as imagens construídas no Instrumento Imagens da minha vida: experiências nos contextos familiar, escolar e profissional).

3.6.2 Especificidades do processo de construção da informação no caso de Augusto

O processo construtivo das informações do caso Augusto, também partiu do conjunto de instrumentos constantes no Projeto de Qualificação de Doutorado: *Técnica de Exploração Múltipla, Completamento de Frases, Entrevistas Individuais com Eixos temáticos* (vida familiar, formação escolar/acadêmica e profissional, vida profissional, vida cotidiana) e *Dinâmicas conversacionais* (abordagem de temas ocasionais e aprofundamento de trechos de informação de instrumentos diversos). Entretanto, como os encontros de pesquisa com Augusto tiveram início posteriormente ao caso Vicente, julgamos ser inapropriadas à natureza do seu trabalho e estilo de expressão, o uso dos instrumentos como *Redação* e outros que demandavam busca prévia ao encontro da pesquisa. Isso nos motivou a criar o instrumento denominado *Imagens da minha vida*, que foi muito bem aceito por Augusto e relevante no favorecimento de produções subjetivas relacionadas aos diferentes momentos e contextos de sua história de vida.

⁴¹ Nome fictício adotado para o participante da pesquisa.

3.6.3 Sistema conversacional

Buscamos, por meio do sistema conversacional desenvolvido no curso desta pesquisa, favorecer a expressão dos participantes em relação aos temas vinculados ao objetivo proposto, uma vez que a comunicação dialógica pesquisador-participante se constitui como aspecto fundamental à evolução da pesquisa. A comunicação é relevante para o estabelecimento da relação que favorece o processo de expressão autêntica do participante, promovendo o alcance do campo de suas produções subjetivas que vai muito além de sua expressão intencional e consciente [que vincula significante-significado/palavra-sentido]. (GONZÁLEZ REY, 2011). Privilegiamos a relação dialógica entre pesquisador-participante por entendermos que dela depende a implicação emocional do participante no desenvolvimento da pesquisa, condição que muito influencia a qualidade das expressões e conseqüentemente o processo de construção das informações, conforme assinala González Rey (2005b):

As relações com o pesquisador, a confiança e o interesse que ele desperta são essenciais para criar um conjunto de necessidades do sujeito (participante) em relação à sua participação na pesquisa, determinantes para sua capacidade de expressão no decorrer dela. (p. 81).

Nesta perspectiva de compreensão do *sistema conversacional*, o diálogo entre pesquisador-participante foi composto tanto pela via de *entrevistas*, com eixos temáticos delineados, quanto pelas *dinâmicas conversacionais*, abordando temas de acordo com as necessidades surgidas no curso desta pesquisa. O delineamento metodológico caracterizado pelo sistema conversacional promoveu a implicação ativa dos participantes e da pesquisadora, nos sistemas sociorrelacionais que tiveram relevância na qualidade da informação construída na pesquisa. Assim, procuramos promover a implicação emocional dos participantes no processo da pesquisa, cultivando a confiança e provocando, em alguns momentos, certa tensão emocional no sentido de qualificar a informação, matéria prima para a construção interpretativa da pesquisadora. (GONZÁLEZ REY, 2005a). O processo de pesquisa foi caracterizado pela dialogicidade na relação participante-pesquisadora e se expressou, tal como compreendido no trecho a seguir:

[...] o diálogo é muito mais que as palavras, muito mais que sua organização no fluxo do falar, as expressões verbais e escritas das pessoas expressam configurações subjetivas que estão mais além do significado explícito e que só aparecem pela intensidade do caráter emocional do diálogo. (GONZÁLEZ REY, 2013b, p. 31).

Nesta perspectiva, o diálogo reflexivo, o clima de confiança e as novas situações de vida que surgiam no decorrer da pesquisa, alimentaram o sistema sociorrelacional que tomou uma dimensão muito além dos cinco encontros pessoais, previstos na pesquisa. No caso de Vicente, houve solenidade de premiação, lançamento de livro e outras ocasiões, nas quais a participação da pesquisadora refletiu a espontaneidade e valor da relação na vida de ambos, que se tornava mais próxima a cada encontro no curso da pesquisa.

No caso de Augusto, o processo de pesquisa também gerou oportunidades de experiências que contribuíram para sua participação implicada emocionalmente. Os momentos de contato da pesquisadora com Augusto transcenderam os cinco encontros inicialmente planejados na pesquisa, tais como: participação da pesquisadora em reuniões da equipe profissional da empresa; visita à escola de formação profissional; integração profissional da pesquisadora como consultora pedagógica da equipe da empresa no planejamento do *workshop* realizado na Feira Internacional de Beleza - *Beauty Fair*/2016 – São Paulo; participação em diversos eventos promovidos pela empresa - aproximação com a família de Augusto (esposa, filhos, irmãos, sobrinhos); participação na festa comemorativa dos 60 anos de Augusto.

3.6.3.1 Entrevistas

As entrevistas desta pesquisa tiveram caráter flexível, aberto e dialógico e viabilizaram informações relevantes, que tomaram significado a partir das construções interpretativas, realizadas pela pesquisadora, tal como explicitamos em tópico anterior.

Os eixos temáticos (vide apêndice F) tiveram a função de orientar o foco principal das entrevistas, porém de modo sutil e flexível. Dessa forma, a organização dos eixos temáticos [*contexto familiar de origem e da família constituída; contexto educacional formativo básico e profissional; contexto profissional de atuação e cotidiano de vida atual*] favoreceu o desenvolvimento da pesquisa no sentido da expressão dos participantes envolvendo as experiências ocorridas nos diferentes espaços sociorrelacionais de sua história.

No processo de desenvolvimento das entrevistas, buscamos privilegiar o caráter dialógico e interativo da comunicação pesquisadora-participante, superando a linearidade entre perguntas e respostas e favorecendo a emergência de expressões favoráveis à geração de indicadores e construção de hipóteses, com potencial explicativo acerca da configuração subjetiva da criatividade profissional do participante.

Desta feita, as entrevistas foram realizadas a partir da concepção de que as expressões dos participantes sobre suas experiências de vida são geradas por sentidos subjetivos atualizados e referidos aos diferentes espaços sociais de relação e ação os quais são parte histórica de sua vida. Nesta perspectiva das entrevistas, consideramos as “memórias” dos participantes não como simples relato de seu passado, mas sim como González Rey (2007) enfatiza:

[...] a forma como o passado aparece para o sujeito (pessoa) não é uma memória concreta e pontual que objetivamente ocorreu, mas um momento de produção de sentido subjetivo sobre aquela época de sua vida”. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 181).

3.6.3.2 Dinâmicas conversacionais

As dinâmicas conversacionais privilegiam o caráter natural e a autenticidade da comunicação e relação pesquisador-participante e demandam posicionamento ativo do pesquisador, marcado pela espontaneidade e capacidade reflexiva no momento da conversação. Devem surgir com o avanço qualitativo das relações, que ocorrem no espaço social da pesquisa e por isso, não podem ser definidas *a priori* do processo construtivo das informações. Diferentes das entrevistas, nas dinâmicas conversacionais não são adequados roteiros ou eixos temáticos prévios ou relativamente sistematizados, elas permitem a qualidade de comunicação espontânea e interativa, condição que facilita a expressão de sentidos subjetivos no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2005b).

As dinâmicas conversacionais tendem a superar o caráter instrumentalista que pode ocorrer nas entrevistas, geralmente centrado na pergunta-resposta. Ainda que as entrevistas tenham sido desenvolvidas de modo flexível, consideramos o risco de, em alguma medida, haver a condução diretiva do pesquisador, seja pelos temas previamente estabelecidos ou pela natural preocupação em vincular as informações da entrevista ao objetivo do estudo, condição prejudicial à comunicação espontânea do participante. Em razão disso, as dinâmicas conversacionais foram integradas aos momentos de entrevistas, e despertaram no participante o desejo de falar e de ser ouvido bem como favoreceram a condição para que cada participante se situasse no lugar de onde se expressa, o que favoreceu a qualidade das informações.

As dinâmicas conversacionais desta pesquisa ocorreram, algumas vezes simultaneamente à utilização dos instrumentos e, outras vezes, *a posteriori*, como no

Completamento de frases e na Técnica de exploração múltipla. Podemos afirmar que as dinâmicas conversacionais representaram grande destaque no processo de construção interpretativa das informações nos dois casos estudados, uma vez que favoreceram o esclarecimento de informações das entrevistas e demais instrumentos escritos e imagéticos que permitiram maior profundidade e amplitude interpretativa das informações.

3.6.4 Análise documental

Refere-se ao acesso a informações que já existiam, independentemente da ação da pesquisadora ou do desenvolvimento da pesquisa, que no caso deste estudo eram ilustrativas de realizações criativas no campo profissional, tanto pregressas como atuais dos participantes. A análise documental foi instrumento utilizado tanto para escolha dos participantes quanto para o acompanhamento dos feitos de cada um deles no percurso da pesquisa. Por este instrumento foi viabilizado o conhecimento da biografia de cada participante, ou pretensão participante, tendo sido consultados: *curriculum lattes* (no caso do perfil profissional acadêmico de Vicente), portfólios e publicações em revistas, jornais e livros, além das informações disponíveis em meio eletrônico como *Site, Facebook e Blog*.

A análise documental foi motivada pela necessidade de reunir elementos da informação que evidenciassem, de forma consistente, o reconhecimento social e específico da criatividade profissional de cada participante - premiações acadêmicas e profissionais, medalhas, condecorações entre outros (vide Apêndices A e B). Porém, além disso, a análise documental junto às redes sociais e comunicação eletrônica (*facebook, Instagram, whatsapp, e-mail*) também favoreceram a interação pesquisadora-participante no decorrer dos quatro anos de desenvolvimento desta pesquisa.

3.6.5 Textos reflexivos (Utilizados no caso de Vicente)

Inicialmente foi proposto a Vicente que produzisse uma redação⁴² sobre o tema *O sentido da minha vida*. Contudo, considerando sua recusa em realizá-la, Vicente propôs

⁴² A redação se constitui em uma importante via de informações favoráveis à geração de indicadores que integram recursos personológicos do participante. Instrumento de expressiva contribuição para gerar relevantes indicadores indiretos úteis na construção de hipóteses que conformarão a construção teórica do pesquisador no curso da pesquisa. Por seu caráter aberto, favorece a informação personalizada, oportunizando ao pesquisador a geração de indicadores que permitam e favoreçam a sua construção interpretativa a partir de informações relacionadas a três dimensões do texto escrito pelo participante que compreende: *conteúdo*

disponibilizar para fim da pesquisa três textos de sua autoria, escritos há alguns anos atrás, mas que, segundo ele, abordavam a mesma temática e permaneciam atuais.

Concordamos que os conteúdos destes textos autorais de Vicente abrangiam campos diversos de suas experiências de vida e alcançavam os mesmos objetivos da redação inicialmente proposta. Logo, flexibilizamos nosso planejamento inicial e exploramos intensamente, nas dinâmicas conversacionais, trechos destes textos reflexivos os quais contribuíram bastante no processo construtivo-interpretativo das informações do caso. Nestes textos, Vicente expressa em profundidade suas reflexões e sentimentos sobre experiências vivenciadas e relacionados às diferentes e integradas esferas de sua vida, instrumento que, em virtude de seu valor no estudo, tomou espaço privilegiado no processo construtivo das informações.

3.6.6 Imagens da minha vida (Utilizado no caso de Augusto)

Instrumento criado pela pesquisadora, cujo objetivo foi favorecer a livre e espontânea expressão do participante em relação à integração dos diferentes tempos e espaços de sua vida (vida em família, vida de estudante, vida profissional e lazer). Tendo como base as cartas do Instrumento *Points of you – The coaching game* e *Points of You – Pactum: A game for expanding your view point* (SHANI; GOLAN, 2007), o participante foi convidado a escolher três figuras representativas dos temas elencados e em seguida ordená-las de acordo com o tempo passado, presente e futuro (vide Apêndice I).

O processo de reflexão e expressão de Augusto sobre sua vida foi bastante favorecido por este instrumento, considerando a natureza de sua atuação profissional no campo estético e o uso da imagem que é parte significativa de sua linguagem perceptiva e expressiva.

3.6.7 Completamento de frases

Instrumento aberto proposto originalmente por Rotter (1963, 2009) e adaptado por González Rey e Mitjans Martínez (1989) para o estudo da subjetividade, sendo para finalidade desta pesquisa criada uma nova versão, considerando o objetivo pretendido. Trata-se de um instrumento escrito, composto por uma lista de 81 frases incompletas, compostas de

abordado, expressão emocional e a forma de elaboração do texto. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ,1989).

curtos indutores com espaço para o preenchimento do participante. Este instrumento abrange ampla diversidade de assuntos e suscita o favorecimento de expressões relacionadas aos diversos contextos de vida do participante.

O completamento de frases facilita expressões do participante, que no processo construtivo-interpretativo foram associadas a sentidos subjetivos vinculados a diferentes contextos sociorrelacionais e momentos de vida. (GONZÁLEZ REY, 2005b). Em outras palavras, o completamento de frases favoreceu o processo de construção interpretativa das expressões do participante, que integradas pela pesquisadora permitiram a compreensão de conteúdos explícitos e implícitos, a partir da percepção de diferenças qualitativamente sutis, referidas a um mesmo conteúdo que surgiram nas construções dos participantes, provocadas pelos diversos indutores do instrumento [trechos já escritos].

Desta feita, o completamento de frase “[...] facilitou expressões do sujeito [participante] que se completaram entre si, permitindo-nos uma construção, a mais ampla possível dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado”. (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 51).

3.6.8 Técnica de exploração múltipla – TEM

Em sua concepção original, a Técnica de Exploração Múltipla (TEM) (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989), representava uma alternativa metodológica para “acesso” aos indicadores funcionais de *projeção futura, flexibilidade e capacidade de estruturação do campo de ação*. Considerando a especificidade peculiar de cada participante desta pesquisa, a TEM objetivou ampliar e favorecer expressões relacionadas aos seus anseios e expectativas relacionadas aos diferentes campos de vida, compreensão necessária ao objetivo do estudo. Avaliamos que o caráter aberto e abrangente deste instrumento favoreceu expressões dos participantes referidas aos impactos de diferentes experiências e percepções, associadas aos diversos espaços sociais de sua ação e relação, condição fundamental para o processo construtivo-interpretativo das informações da pesquisa realizada.

3.6.9 Minha fotografia (Utilizado no caso de Vicente)

Instrumento criado pela pesquisadora no qual o participante foi solicitado a fotografar ou escolher imagens de pessoas, lugares, atividades, objetos, cenas que se associassem à sua

autopercepção (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002) e que lhe ajudariam a refletir e posteriormente responder à questão: *Quem sou eu?*

A partir do primeiro encontro, o participante foi convidado a apresentar à pesquisadora as imagens que selecionasse, expressando suas ideias e emoções presentes e reflexões sobre sua representação a partir dessas imagens. Esse instrumento objetivou abrir espaço para uma forma alternativa de expressão do participante, diferente da fala ou da escrita, por meio da qual pudesse criar associações e expressar conteúdos relacionados a si mesmo, favorecendo a emergência de conteúdos sutis e difíceis de serem provocados por outros instrumentos.

Este instrumento se destacou pelo seu caráter aberto e criativo no qual a pesquisadora não exerceu direcionamento ou interferência alguma. No primeiro momento, o instrumento favoreceu a percepção imagética, como alternativa reflexiva e expressiva sensível e diferenciada da comunicação verbal, predominante no conjunto dos instrumentos utilizados na pesquisa. No segundo momento, esta alternativa enriqueceu o diálogo concretizado em dinâmica conversacional, que focalizou sua percepção e seus sentimentos relacionados às imagens selecionadas.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

4.1 O caso de Vicente: Subjetividade e criatividade no campo profissional do jornalismo

4.1.1 Caracterização de Vicente

Vicente tem 56 anos, é jornalista graduado na década de 1980, mestre e doutor em História e escritor. Nasceu no nordeste do Brasil, porém viveu parte de sua infância e juventude no Rio de Janeiro, passando a residir em Brasília no final da década de 1970, onde reside atualmente. Filho primogênito de oficial militar, que sempre cultivou o hábito de contar histórias para Vicente, suas três irmãs e um irmão e que, com o apoio de Vicente, no decorrer dessa pesquisa, publicou um livro de histórias que sempre gostou de contar. A mãe de Vicente durante toda a vida manteve o gosto e hábito da leitura, tendo a escrita como significativa fonte de autorrealização. É graduada em antropologia e tem livro de contos e crônicas publicado, além de, eventualmente, divulgar seus textos por meio das redes sociais digitais.

Vicente teve sua formação escolar básica iniciada no sistema público de ensino e concluída na rede privada nos anos de 1970. Coursou o ensino médio no Colégio Militar do Rio de Janeiro e graduou-se em Jornalismo na Universidade de Brasília. Teve dois casamentos, hoje desfeitos, e três filhos com os quais somente na fase adulta passou a manter relação mais próxima, tendo sido pai de pouco convívio nos tempos de infância e adolescência.

Após atuar por mais de três décadas no campo do jornalismo, conquistou prêmio nacional pelo livro resultante de sua pesquisa de mestrado em História. Na atualidade desta pesquisa, Vicente realizava, em *Home Office*, a finalização da escrita de sua terceira obra autoral, livro baseado em sua Tese de doutorado - pesquisa premiada pela universidade de sua vinculação como *Melhor tese de 2015* na área de História. Trata-se em um desdobramento de sua pesquisa de mestrado que envolve relatos históricos e biográficos da vida de um grupo de jovens idealistas. Nesta obra, Vicente articula elementos que integram Jornalismo-História-Literatura.

Vicente sempre se realizou ao exercer o jornalismo de forma peculiarmente combativa e belicista. Contudo, na última década, caminhou no sentido paradoxal, retomando trajetórias de vida de pessoas que, como ele, sonharam com um mundo melhor e tentaram escrever a

própria história. E é nesta profunda e singular implicação emocional, que entrelaça histórias de vida de pessoas que protagonizaram fatos históricos e notícias jornalísticas do passado, que Vicente torna esse passado novamente presente na obra literária que lançou recentemente. Vicente iniciou sua trajetória profissional como jornalista, tornando-se historiador com seus aprofundados estudos sobre um específico tema que lhe encanta e se torna também reconhecido como escritor.

Vicente sempre almejou escrever a sua própria história! E essa história que Vicente hoje escreve, a respeito de outras vidas, vidas de sonhos e de sofrimentos, é, também, parte importante de seu passado que ele necessita escrever de novo, ou, quem sabe, pela primeira vez, tal como ele próprio expressa:

*Eu não saí do jornalismo. Eu reciclei a forma do jornalismo como história. Na verdade, eu acho que entrei no jornalismo para construir a história do tempo presente. Eu sempre quis ser historiador e eu acho que não tive coragem de ser historiador e fui ser jornalista pra pagar as contas. Eu estou tendo a coragem de transformar o jornalismo do tempo presente. O jornalismo é a história do tempo presente. E o que é a história? É o jornalismo sobre o tempo passado. Eu tô no mesmo ramo. **Eu só inverte: as histórias que eu escrevia sobre o presente eu passei a fazer o jornalismo sobre o passado.** (trecho de entrevista concedida a um programa de jornalismo independente).*

4.1.2 A configuração subjetiva da criatividade Profissional

O processo construtivo das informações foi gradativamente possibilitado pela geração de indicadores e elaborações hipotéticas, que favoreceram a compreensão de sentidos subjetivos integrantes da configuração subjetiva da criatividade profissional⁴³ de Vicente quais sejam: (a) *A condição de sujeito*; (b) *Sentidos subjetivos expressos na busca de reconhecimento*; (c) *Sentidos subjetivos expressos na valorização do conhecimento e da escrita*; (d) *Sentidos subjetivos expressos na sua posição reflexiva frente o campo profissional*.

⁴³ Não foi nossa pretensão esgotar a configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente, logo apresentamos tão somente o que foi possível construir a partir da pesquisa realizada.

4.1.3 A posição de sujeito⁴⁴

Vicente expressa em seus textos reflexivos dilemas de sua vida, unindo elementos históricos e mitológicos, valendo-se de sua abrangente e profunda cultura clássica e erudita nas construções complexas e intelectualizadas que produz. Como alternativa da produção da redação inicialmente proposta, Vicente apresentou seus três textos reflexivos prediletos que, em *dinâmicas conversacionais* posteriores, aprofundamos a compreensão de alguns trechos, a exemplo do que destacamos a seguir, considerando que a temática “construir a própria história”, torna-se recorrente em diversos instrumentos:

*Quem somos, onde estamos? Devemos questionar, em especial, para onde vamos? Eis as indagações fundamentais do pensamento. Ora, é preciso primeiro compreender que a estrada que nos leva ao futuro é a mesma que nos trouxe do passado. Por essa razão, para alcançarmos os objetivos a que nos propomos, para tentar **construir nossa própria História neste mundo**, precisamos ter uma clareza sobre nossa trajetória que só pode ser obtida se **recuperarmos o que deixamos atrás de nós exatamente nos lugares de onde viemos.***

Nesse trecho Vicente expressa estar implicado em retomar algo do passado, que precisa ser revisto no momento presente, algo tão relevante em sua vida que aparece com força em sua expressão. Interpretamos esse trecho reflexivo como **indicador da profunda vinculação emocional com sua história passada e de sua necessidade de construir sua própria história**. Em face deste trecho, propusemos avançar no aprofundamento desse aspecto e questionamos Vicente sobre o que teria ficado para trás, o que ele tentava recuperar em sua história. A resposta não veio facilmente, Vicente contra-argumentou que o texto era hipotético e tentou desviar o assunto, mas a partir da insistente provocação da pesquisadora, aprofundou a reflexão e finalmente expressou:

*Sorriso de criança... sei lá. Eu era tão sorridente. Eu era sorridente até um determinado momento. Na primeira infância o pessoal falava que eu era só olhar e sorriso. De repente, eu fiquei triste - Vou ter que elaborar isso. Quando fui pra escola... sei lá. Passei a urinar na cama. Teve algum trauma. Quando tinha 5 ou 6 anos passei a ser um garoto inseguro, triste...
Mas eu era muito risonho. Queria recuperar essa criança interior aí sorridente.*

⁴⁴ Nos dois casos desta pesquisa, investigamos a configuração subjetiva da criatividade profissional, portanto, ao nos referirmos à condição de sujeito de ambos não abordamos a configuração subjetiva da ação criativa no campo profissional e sim à condição de sujeito favorecida pela produção de sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva da criatividade profissional.

Este fragmento de informação contém elementos interessantes, que nos levam a interpretar o valor dessa informação para compreensão de produções subjetivas de Vicente diante de suas experiências nos diferentes contextos de sua vida, algo que no percurso desta construção iremos tornando claro com o auxílio dos demais indicadores, que se associam à sua condição de sujeito que aparece com força nesta construção interpretativa. Percebe-se que Vicente associa o trecho de sua escrita a uma experiência concreta de sua vida, à mudança em relação à sua forma de expressar-se diante da vida: *passsei a ser um garoto inseguro, triste*. Vicente na *dinâmica conversacional* reflete e expressa que tal alteração no seu comportamento de criança, coincide com o período de sua entrada no contexto escolar, por volta dos seis anos de idade, uma associação, que parte de uma informação concreta, jamais pensada por ele. O estabelecimento de novas relações e associações entre fatos e partes de sua história de vida tornou-se recorrente no sistema conversacional desta pesquisa, algo que Vicente reconhecia e avaliava como muito positivo e interessante e que favorecia seu envolvimento emocional no desenvolvimento do estudo, tal como expressa:

Interessante, tem coisas que estou produzindo aqui com você, pela primeira vez! A gente acaba sendo obrigado a pensar em coisas que nunca pensou antes... Estou adorando essa terapia! Me sinto uma pessoa importante: objeto de uma tese.

Retomando o fragmento de dinâmica conversacional, no qual Vicente expressa a mudança de comportamento que foi percebida pelas pessoas de seu convívio: *o pessoal falava que eu era só olhar e sorriso*, aparece o valor dado às pessoas, a importância que ele dá às impressões que os outros têm de sua pessoa. O referencial do outro já aparece como algo que toma parte importante no processo de produções de sentidos subjetivos de Vicente, porém aprofundaremos tal aspecto no decorrer dessa tessitura interpretativa. Aparece também a forma como passou a se perceber e sentir desde a infância: *triste e inseguro*. Pensamos: Será que Vicente é mesmo triste e inseguro? Não tomaremos a sua fala nem tampouco sua autopercepção como referência primordial de nossa construção, contudo, isso deve ser levado em conta no que se refere à compreensão de sua autoavaliação⁴⁵, por exemplo. Porém, interpretamos essa informação da mudança de posicionamento, frente à vida como **indicador da ruptura de Vicente com seu comportamento social dócil: *Eu era só olhar e sorriso***. Em

⁴⁵ Nesta pesquisa compreendemos autoavaliação como sistema configurado de sentidos subjetivos produzidos em experiências e seus espaços sócio-relacionais que possibilitam a consolidação da identidade – referida ao valor próprio e ao sentimento de pertença. (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013). No caso de Vicente, a autoavaliação estaria, de acordo com nossa hipótese, associada à posição de sujeito e necessidade de ser aceito.

nossa compreensão, mais relevante é o fato de Vicente, naquele momento de sua vida, romper com uma forma predominante de comportamento *dócil*. A informação de como era visto pelos outros após sua mudança não aparece neste momento, e sim sua autopercepção de tornar-se *triste e inseguro*. No entanto, essa mudança de atitude frente experiências de vida muito se aproxima da atual postura de determinação e coragem, que Vicente emerge em alguns momentos e contextos de sua vida, posicionamento fortemente associado à sua posição sujeito.

A subversão de Vicente diante do agrado e expectativas do outro, se apresentando bem diferente da forma usual que “*era só olhar e sorriso*”, integrada à sua necessidade de *construir sua própria história*, expressão recorrente nos diferentes momentos e instrumentos dessa pesquisa, nos permite interpretar essa mudança de atitude como **indicador da emergência de novos e alternativos caminhos possibilitados pelas produções subjetivas geradoras da posição de resistência e ruptura frente expectativas e padrões socialmente estabelecidos**, posicionamento que reforça a posição de sujeito de Vicente.

Mas qual a relação entre este fato da alteração do comportamento de Vicente em sua infância e o contexto escolar? Vicente até a idade de seis anos, não vivenciava experiências externas ao campo familiar, o que nos permite interpretar que **suas iniciais experiências escolares geraram tensão emocional favorecendo a produção de sentidos subjetivos que modificaram sua forma de sentir e se expressar nos diferentes contextos de vida**.

Vicente não associa suas vivências escolares à mudança de atitude, sinaliza somente a possibilidade de algum trauma do qual não se recorda. Isso condiz com a teoria da subjetividade, pois bem sabemos que produções de sentidos subjetivos não são processos conscientes, ou seja, para Vicente os reais motivos da mudança no seu modo de sentir e se expressar no mundo, a partir dos 6 anos de idade, permanecem distantes de sua consciência.

Interpretamos as experiências relacionadas à entrada de Vicente no contexto escolar, associadamente às produções subjetivas vinculadas ao espaço social familiar, como **indicador de que tensões emocionais promoveram em Vicente na idade aproximada de 6 anos novas produções de sentidos subjetivos geradores de novos sentimentos e posicionamentos frente novas experiências e sociorrelações**.

Compreendemos que no caso de Vicente a tensão emocional de determinadas experiências, promove a emergência de novos sentidos subjetivos que lhe permitem sentir-se forte, corajoso e construtor de sua própria história. Importante pontuar que a necessidade de Vicente sentir e expressar sua força e coragem aparece com relevância nos diferentes

momentos e instrumentos dessa pesquisa, aspecto relevante no processo de produções de sentidos subjetivos que aprofundaremos no decorrer dessa construção interpretativa.

Deixar de ser [ou deixar de parecer] o menino risonho e dócil, deu espaço a uma nova postura no contexto sociorrelacional externo ao ambiente familiar. A seguir explicitaremos uma experiência escolar de Vicente aos 11 anos de idade que se integra a esse momento de vida no qual deixou de “ser” o menino dócil e risonho.

Vicente expressa que na idade de 11 anos, quando cursava a 5ª e 6ª série do ensino fundamental, que “*não tendo lhe restado outra escolha*”, acabou ficando no curso de pintura em porcelana, como atividade artística complementar à escola. Em entrevista Vicente conta achando graça:

Eu faltei no dia da escolha. Todo mundo: Madeira, Mecânica... e aí fiquei na Pintura em Porcelana.

A turma falava: ah, tá na porcelana... Mas eu não ligava não.

No 1º ano eu fiquei e gostei. E no 2º eu permaneci na Porcelana. Rs Rs

Mas não foi tempo marcante não.

Parece que a partir das primeiras experiências escolares, Vicente perde a ingenuidade e torna-se ciente da realidade do mundo que lhe demandaria mais do que “só olhar e sorriso”, e dessa forma “preparou-se” para vencer os embates da vida, mudança promovida pela produção de sentidos subjetivos favorecedores de sua condição de sujeito. Integrando este indicador aos anteriormente formulados, temos base para lançar a hipótese de que **as produções de sentidos subjetivos vinculadas às suas experiências escolares favoreceram seu processo de constituição subjetiva, especificamente o desenvolvimento de sua posição de sujeito.**

O caráter subversivo de sua conduta expressava-se na escola de modo claro. O que Vicente “alega” ter sido inicialmente fruto da “não escolha” [o curso de pintura em porcelana] tornou-se objeto de seu desejo sendo mantida como sua opção de curso no ano letivo posterior. Essa forma pela qual Vicente subvertia expectativas sociais vinculadas à concepção de gênero, que participava da subjetividade social da escola de seu tempo de infância, nos permite interpretar como **indicador de sua coragem para correr riscos e exercício de postura contestadora frente regras socialmente estabelecidas.** Cabe salientar que o referido indicador fortalece a **hipótese de sua posição de sujeito que emerge no contexto escolar.**

Como forma de contestação da subjetividade social da escola, Vicente não só aceitou ficar na turma de porcelana, que era até então só de meninas, como também decidiu

permanecer nela no ano seguinte, postura que reforça sua necessidade e motivação em exercer no espaço social escolar sua posição firme e contestadora. **Mesmo diante da crítica e gracejo dos colegas, que diziam: *Ah... tá na porcelana!?* Vicente relembra essa passagem de sua vida escolar com satisfação e quanto aos gracejos dos colegas disse: *Mas eu não ligava não*, permanecendo na infância firme em sua decisão que interpretamos como mais um indicador do caráter subversivo de sua postura no contexto escolar que reforça a hipótese de sua posição de sujeito que emergia neste específico espaço social.**

Apesar de Vicente nos instrumentos pouco expressar sobre suas experiências escolares e acadêmicas, e até alegar enfaticamente não percebê-las como eventos marcantes de sua vida, nossa construção interpretativa nos conduz à **hipótese da relevância do espaço social escolar nos processos de produções subjetivas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento de sua condição de sujeito.**

Hipotetizamos que a percepção que Vicente tem de suas experiências escolares, como “não marcantes”, tem relação com sua condição de sujeito, que tornava possível a subjetivação das experiências neste contexto propiciando um espaço de expressão no qual seus intentos eram alcançados e conseqüentemente seus conflitos emocionais associados a outros espaços sociorrelacionais eram abrandados. Isso seria uma hipótese explicativa, alinhada aos indicadores que apontam para a relevância das experiências escolares nas produções subjetivas de Vicente, uma vez que nos momentos que se referia às vivências escolares dizia: *Mas não foi tempo marcante não*.

Entretanto, o fato de Vicente sempre trazer a informação de que as “coisas” acontecem em sua vida aleatórias à sua vontade, não lhe restando escolha, algo que ele repete nos diferentes instrumentos de pesquisa e que aparece nos diferentes espaços sociais de sua vida, como a exemplo desse evento da escola onde ele diz: *faltei no primeiro dia da escolha*, interpretamos de forma contrária à ideia de que Vicente seria submetido por contingências externas. Todas as vezes que ele trazia essa informação de que algo aconteceu à revelia de sua escolha, aparecia um momento seguinte no qual a sua posição de sujeito prevalecia. Os trechos de informação que elencamos a seguir nos permitem essa interpretação:

Todos os dias... eu sempre rebelde queria desobedecer às ordens do estudo. Não estudava. Ia ler a Barsa inteira. Não tava dormindo, nem brincando, então ficava lendo o que descobria na Barsa. Ia me envolvendo, buscando, estudando estatísticas, pegava coisas da história e misturava com a geografia... fazia assim pra embromar minha mãe. Eu lia a Barsa. Eu li a enciclopédia inteira RS RS. (trecho de entrevista no qual se referia à postura adotada frente à obrigação de estudar todas as tardes por imposição de sua mãe).

Vicente sempre arrumava um jeito de contestar e divergir das imposições de regras, às vezes de modo contundente e outras de modo sutil. No trecho a seguir, Vicente conta como se “rebelava” contra as imposições de estudos diários de sua mãe:

Eu gostava de assistir o jornal da tarde. Terminava o jornal ela desligava. Eu gostava de ver, gostava de assistir, ela desligava. Às vezes não tinha dever:- Não interessa, vai ler. Eu sempre rebelde, lia a Barsa. Olhava os livros, os mapas, gostava de geografia. Ia procurando, lendo... Decorei capitais e estatísticas dos países... gostava tb de história e fazia conexões da história com as informações da barsa no presente.

Estes trechos da informação nos permitem elaborar o **indicador de que, no contexto familiar Vicente subvertia a ordem vigente, mas de modo sutil**. De forma similar, Vicente se posicionava no campo profissional do jornalismo, buscando formas alternativas de sentir-se bem diante das imposições e rigidez do contexto, postura que se repete em muitas outras situações de sua vida, como no momento de ingresso no jornalismo relata ouvir dos chefes e colegas:

Diziam: - Indisciplinado, só faz o que quer... E eu dizia: - Todas as pautas que me dão eu faço, só que trago duas.

Observamos que Vicente, ao se referir ao tempo de sua entrada na escola, associa ao sentimento de tristeza e insegurança, ao passo que quando faz referência ao curso de porcelana, desafiando as expectativas da subjetividade social da escola, no que se refere a gênero, o faz com postura ativa e satisfação. Consideramos que a escola representa, via de regra, a primeira experiência do contato sistemático em contexto externo à família, e em virtude disso tende a favorecer produções de sentidos subjetivos relacionados ao contexto familiar de origem. Logo, integramos o momento de entrada de Vicente na escola com sua mudança na forma de sentir e se expressar no mundo à experiência na qual subvertia as expectativas de comportamento de menino ao cursar pintura em porcelana e chegamos ao **indicador de que as experiências escolares de Vicente foram marcos relevantes para sua posição de sujeito**.

Integraremos os indicadores já apontados até este ponto da construção a um conjunto de elementos, associados às relações de Vicente no contexto familiar de origem. Com suas irmãs a relação era distanciada desde a infância, com o pai havia um conflito afetivo, relacionado à ausência do toque físico como expressão de afeto e com seu tio, do qual herdou parte de seu nome, havia uma extrema afeição. Ao falar desse tio, Vicente fica muito

emocionado, diz que é ex-oficial militar, combatente da 2ª guerra mundial, destemido, desafiador e enaltece seus atributos de honra, força e capacidade de superar adversidades. Em *dinâmica conversacional*, traz elementos que marcam a importância desse tio na sua vida, sobretudo, no que se refere à afetividade:

Esse cara é meu ídolo. Ícone do meu pai. O ícone da minha vida. Ele é de bem com a vida (Vicente chora e ao mesmo tempo sorri). Tem ética, coragem, enfrenta. Eu era muito duro...esse meu tio me beijava no rosto. Eu nunca beijei homem no rosto, era coisa de viado. Hoje beijo meu pai, mas nunca beijei. Esse meu tio era muito afetivo.

Em relação ao convívio entre irmãos, Vicente expressa em *dinâmica conversacional*:

Havia duas irmãs muito unidas, eu distante. Era muito... meninos pra lados diferentes. Já em relação ao irmão havia tb diferença de idade. Tempos de vida... Então era assim; eu dentro de casa ...era eu sozinho de um lado e as irmãs unidas pro outro lado. Mas tudo junto. Em casa eram 3 isolados. Mas viviam juntos. Nunca tive proximidade com irmãos, só após 17 anos, quando as turmas se misturaram.

Ao explicar o distanciamento dos irmãos, atribuindo às diferenças de gênero e idade, Vicente expressa, portanto, o reconhecimento das expectativas sociais que existiam no tempo de sua infância e que, foram contrariadas com sua experiência do curso de porcelana, comportamento contraditório à sua posição assumida na família, tal como expressa: *Naquele tempo era assim: menino pra um lado e menina pro outro.*

Apesar de revelar o distanciamento entre irmãos, Vicente demonstra preocupação em negar qualquer suposição de conflitos, relacionais e afetivos vivenciados no contexto familiar:

*Nunca tive problema maior com ninguém...
Infância maravilhosa, nenhuma queixa maior não, não tem problema não.*

Essa necessidade de Vicente negar conflitos emocionais familiares aparece de forma contraditória no *completamento de frases*:

*Sinto muito amor.
Gosto quando recebo carinho.
Preciso muito de família.
Afeto dos filhos.
Todo mundo quer amar e ser amado.*

Neste conjunto de frases, Vicente expressa o que *sente, gosta e necessita* e toda essa forte referência aparece claramente associada aos afetos familiares. Esse conjunto de frases integradas, nas quais Vicente expressa a centralidade dos vínculos afetivos familiares em sua emocionalidade, contradiz seu discurso que nega qualquer conflito em família e permite nossa interpretação como **indicador de necessidades afetivas familiares não supridas, condição que parece gerar tensão emocional e produções subjetivas em diferentes espaços sociais, ações e sociorrelações.**

Por outro lado, interpretamos que Vicente não beijava seu pai, aspecto subjetivado por ele como de extrema relevância afetiva, não pela razão que ele expressa: *beijar era coisa de viado*, [o que é contraditório com sua posição irreverente quanto a gênero na escola], mas em virtude da relação estabelecida com o pai, na qual a forma de expressão afetiva não se dava por afagos e carícias, aspecto que impacta intensamente sua emocionalidade. Compreendemos que Vicente subjetivava a ausência de afagos do pai sem ousar modificar essa realidade, aparecendo no contexto familiar sujeitado frente esta situação, não ousando confrontar. Vicente se mostra intensamente afetado pela ausência de afagos do pai e ao mesmo tempo, expressa sua ausência de recursos para lidar com a situação, com essa falta.

O trecho de informação a seguir, oriundo de postagem de Vicente nas redes sociais em comemoração ao dia dos pais, fundamenta o **indicador de que para Vicente a carência de afagos do pai ocupa posição relevante em suas produções subjetivas:**

Reparem, nessa foto antiga, como minha irmã caçula encaixa-se à vontade no colo do meu pai. Ou, na foto de quatro décadas depois, reparem como as filhas e X e Y encaixam-se idem. O meu pai sempre foi assim. Primeiro encaixava as filhas no colo para contar histórias. Agora, as netas. Com elas, fica manhoso. Com os filhos, eu e W., ou os netos, o carinho se materializa em forma de conversas relevantes e apoio incondicional. Foi ele quem nos ensinou a atirar, por exemplo. A todos, empenhou apoio, mesmo quando não tínhamos razão. Buscou conduzir, todos nós, para sermos homens e mulheres de bem. Esse é o meu pai. Aos 83, ainda guerreiro. Mas, sobretudo um grande pai, avô e bisavô idem.

Em sua fala, Vicente expressa ter consciência de que se trata de uma forma peculiar pela qual seu pai expressa afeto aos filhos homens, contudo suas produções de sentidos subjetivos, que se expressam na constante referência a tal especificidade da relação, são contraditórias a essa compreensão restrita ao discurso. Ao integrarmos essa expressão de Vicente à foto do referido *post* nas redes sociais, na qual aparece seu pai abraçando suas irmãs, às informações anteriormente construídas, relacionadas aos afetos familiares, interpretamos como **indicador da centralidade que as necessidades afetivas familiares**

exercem nas produções subjetivas de Vicente nas quais a ausência do afago paterno ocupa central relevância.

Quanto à relação afetiva com seu tio, dois aspectos chamam nossa atenção: o primeiro refere-se ao tio que expressa seu afeto por Vicente na forma de afago - muito diferente de seu pai; o segundo é a emergência da emoção no momento que Vicente fala desse tio. Vicente ao falar de seu tio associa seu pai e sem perceber, traz à tona a carência de afago paterno reforçando o **indicador da necessidade de expressão de afeto paterno não suprida.**

Outro aspecto parece importante: a contradição de Vicente ao justificar que não beijava o pai porque *era coisa de viado*, posição contraditória com sua atitude contestadora da concepção de gênero, expressa no contexto escolar [curso de porcelana], conforme já assinalamos anteriormente. Isso nos leva a formular o **indicador de que, Vicente na relação com seu pai e no espaço social familiar de origem não ocupa a posição de sujeito.**

Integrando esse conjunto de informações **ao indicador de que experiências escolares foram marcos de sua posição de sujeito**, elaboramos a **hipótese de que a posição de sujeito assumida por Vicente no contexto escolar ocorre em associação com produções subjetivas vinculadas ao contexto das relações afetivas familiares.**

A partir do conjunto de indicadores associados aos afetos familiares, integrados aos indicadores referidos ao contexto escolar, construímos a **hipótese do expressivo peso destas experiências familiares sobre as produções subjetivas de Vicente relacionadas à sua posição de sujeito.** Embora Vicente não expresse posição de sujeito no contexto familiar, no contexto escolar sua condição de sujeito se expressa com força fato que, unido ao conjunto de indicadores anteriores, leva-nos à **hipótese de que as produções de sentidos subjetivos de Vicente estão inter-relacionadas entre os espaços sociais familiar e escolar, condição que lhe permite exercer sua posição de sujeito no espaço externo à família.**

Retomamos neste momento da construção algo que inicialmente construímos: o menino dócil e sorridente, a insegurança e tristeza em contraposição à força e coragem. Neste ponto da construção nos parece claro que, **Vicente em família se mantém triste e inseguro enquanto que, no contexto externo à família parece forte e corajoso na posição de sujeito.** Isso nos permite formular o **indicador de que a posição de sujeito de Vicente na escola está inter-relacionada às produções subjetivas do contexto familiar, espaço social no qual não se posiciona como sujeito e se mantém submetido a todas as regras, limites e imposições.**

As reiteradas evidências de contradições na postura de Vicente em experiências do contexto familiar e escolar, as quais sinalizamos nesta construção, corroboram a **hipótese da**

estreita relação entre conflitos afetivos familiares e a posição de sujeito assumida nos contextos externos à família, como a escola - novas produções subjetivas que emergem da trama de sentidos subjetivos, produzidos nos inter-relacionados contextos de experiência de Vicente (família-escola), tornam-se favorecedores de sua posição de sujeito.

Nas experiências vinculadas ao contexto familiar de origem, Vicente não vislumbrava a possibilidade de transformar sua realidade de vida familiar, com produção de novos recursos subjetivos, capazes de promover mudanças em seu bem-estar emocional. Seu posicionamento no contexto familiar foi, como vimos, de negação dos conflitos, tal como expressa neste trecho de texto de sua autoria, que relê em dinâmica conversacional que introduz dizendo: *“Aqui é um momento emotivo!”*:

Se resistirmos ao inevitável como Édipo, uma tragédia pode atravessar nosso caminho, mas caso venhamos a compreender e aceitar esse destino, é provável que a vida flua relativamente bem (comenta: “é o que eu acho!”).

Considerando todo o conjunto de indicadores até então gerados, construímos a **hipótese de que, Vicente subjetivou experiências familiares de forma congruente às experiências do contexto escolar, uma vez que sentidos subjetivos produzidos nas suas relações familiares, passaram a gerar novos sentidos subjetivos favorecedores de sua posição de sujeito na escola.** Na vida familiar uma complexa dinâmica na produção de sentidos subjetivos, relacionados à necessidade de afagos do pai, que a partir das relações e experiências escolares, favoreceu o surgimento de um sujeito gerador de novas produções subjetivas, que mesmo sendo incapaz de transformar sua realidade de vida familiar, possivelmente amenizava seu sofrimento emocional decorrente desses conflitos.

Considerando todo esse conjunto de indicadores, construímos a **hipótese de que, Vicente após seus 6 anos de idade, tenha se tornado triste e inseguro ao subjetivar o contexto escolar como o espaço sociorrelacional a demandar seu posicionamento mais firme, menos dócil e diferente do que habitualmente vinha apresentando em casa, anteriormente ao seu ingresso na escola.** Porém, com base nos indicadores já mencionados, que integram produções subjetivas de Vicente, vinculadas ao contexto familiar e escolar, podemos **hipotetizar que sua condição de sujeito emerge do processo de subjetivação de experiências em campos diversos que fazem parte de sua vida.**

Em suma, nossas construções relacionadas à posição de sujeito de Vicente apontam que suas produções subjetivas, diante de situações concretas de vida, favoreceram a geração

de sentidos subjetivos que se integraram a diferentes contextos relacionais (escola e família) em meio aos quais sua posição de sujeito foi sendo constituída.

Em entrevista, Vicente expressa intensa emoção ao lembrar um colega do Colégio Militar, muito carente, órfão de pai e com baixo desempenho escolar que ele tentava ajudar e que fora jubilado da escola por baixo rendimento:

Lá eu conheci pobre. Filhos de militares de baixa patente. Tinha o ranso de ser reco, **mas ali tinha contato.**
Filhos de sargentos falecidos. Acordavam às 3h da manhã e dormiam na sala. Eu ajudava eles a ter nota.
A ameaça da minha mãe era ir para o colégio Interno. Descobri que meus amigos tinham um sonho: colégio interno. **Comecei a ver o mundo em diferente perspectiva, humanitária...**

A compaixão por esse amigo é claramente expressa na atitude de ajuda de Vicente à época e na forte emotividade que a lembrança dessa experiência evoca na atualidade. Vicente já possuía tudo o que esse amigo parecia almejar: pai vivo, oportunidade de vida estável, facilidade para aprender e elevado desempenho escolar. Podemos associar essa experiência à valorização do heróico, sua necessidade de ser justiceiro e expressar força e coragem, ajudando os mais fracos, assim como também à necessidade de estabelecer vínculo afetivo com pessoas em detrimento das convenções ou expectativas da subjetividade social.

Ao expressar: *Tinha o ranso de ser reco, mas ali tinha contato*, Vicente enfatiza o valor dado à qualidade das relações no seu tempo do Colégio Militar. Ao lembrar suas experiências naquele contexto, Vicente expressa a importância das relações sociais, afeto e amizades em suas produções subjetivas, o que nos permite considerarmos como **indicador da busca em suprir nas relações de amizade suas carências afetivas familiares.**

Ao integrarmos esse indicador referido ao valor das experiências escolares, na geração de novos sentidos subjetivos, relacionados aos afetos e de certa forma, tendo função “equivalente” em nível subjetivo, para suprir a tensão emocional provocada pela afetividade não suprida no campo familiar, **reforçamos a hipótese da influência das experiências escolares na sua posição de sujeito e também, a hipótese de integração entre os diferentes contextos sociorrelacionais no processo de subjetivação de suas experiências.**

A experiência de Vicente no Colégio Militar, a princípio, nos pareceu paradoxal em relação ao sistema disciplinar rígido que se supõe predominar naquele contexto, ao menos em termos das representações sociais referidas a este contexto. No entanto, em *Dinâmica conversacional* ele expressa:

*Estudei em colégio militar, quando morei no RJ e ninguém queria ser militar. Era época dos surfistas. Sou muito perguntador. Saio de sala compreendendo bem a matéria. Nunca decorei nada. Nunca fui o 1º da turma. Mas o Colégio Militar me levou a estudar mais. **Era o massacre da serra elétrica.** Nunca fui CDF, mas no 3º ano tive estalo na Matemática. Tirei 10 em tudo. Compreendi integral e a temida geometria descritiva... esqueci tudo. Virei jornalista.*

Nestes trechos, Vicente enfatiza o quanto fora tensionado pela subjetividade social do Colégio Militar, em relação ao desempenho acadêmico que exigia intensa dedicação aos estudos, que até então não lhe demandava maior esforço. Lembramos aqui da “patrulha escolar”, tal como ele mesmo diz, exercida pela mãe diariamente e durante todo o ensino fundamental, diante da qual Vicente buscava formas de “burlar” lendo enciclopédias. Ao integrarmos esses dois momentos da trajetória escolar de Vicente, chegamos ao **indicador de que Vicente enfrenta imposições de forma desafiadora, “aceitando” estas demandas com posicionamento ativo e firme determinação.** Em dinâmica conversacional, Vicente fala de seu prazer em caminhar sobre montanhas e desafiar limites, informação que favorece nossa compreensão dessa sua peculiaridade:

Tenho prazer em descobrir coisas novas. Às vezes me perco, fico machucado, arranhado, mas aí descubro: por aqui não dá. Fiz muito isso no meu sítio. Até hoje tô descobrindo...

Como já mencionado, nos tempos da infância, diante da imposição materna das tardes de estudos, Vicente burlava as regras impostas e se punha a ler enciclopédias avidamente em lugar da leitura de conteúdos escolares. Em certa medida, Vicente cumpria o que lhe era solicitado, mas por outro lado se expressava de modo peculiar, não se submetendo inteiramente aos limites impostos. Observamos que na atualidade Vicente relembra esse fato recorrentemente como façanha, achando graça e repetindo em muitos momentos da pesquisa esse trecho de sua história. No entanto, não interpretamos essa atitude de Vicente como indicador de sujeito no contexto familiar, mas sim como **indicador da relevância das experiências escolares e da posição de sua mãe como referência de regras sistematicamente instituídas, diante das quais Vicente ousava desafiar no âmbito da rotina familiar, porém de forma sutil e estratégica.**

Em entrevista e em diversos outros momentos da pesquisa, Vicente se referia à rigidez da mãe em relação às cobranças de estudo diário, que perduraram durante toda sua infância, o

que chamava de *patrulha escolar*. Transcrevemos novamente o trecho a seguir para facilitar a nova interpretação, que faremos neste ponto da construção em relação à mesma informação:

Eu gostava de assistir o jornal da tarde. Terminava o jornal ela desligava. Eu gostava de ver, gostava de assistir, ela desligava. Às vezes não tinha dever: - Não interessa, vai ler. Eu sempre rebelde. Lia a Barsa. Olhava os livros, os mapas, gostava de geografia. Ia procurando, lendo, decorei capitais e estatísticas dos países... gostava também de história e fazia conexões da história com as informações da barsa no presente.

Neste trecho, Vicente fala que era rebelde, no entanto interpretamos que sua atitude contradiz isso, ao menos no âmbito familiar, pois o que Vicente chama de rebeldia é tão somente o acato da ordem estabelecida, com uma sutil diferenciação no seu modo de cumpri-la. Importa enfatizar, que ao se referir a esta experiência, Vicente diz: *Não tava dormindo, nem brincando, então ficava lendo o que descobria na Barsa*, ou seja, nesta experiência Vicente expressa não subverter de modo absoluto as ordens da mãe, mas articulava meios para, ao seu modo e dentro de alguns limites, cumprir parcialmente as exigências. Vicente dizia que sua mãe fazia “vistas grossas” e assim, manteve por anos os estudos diários na leitura de enciclopédias. Interpretamos, portanto, esse modo de Vicente se posicionar em relação às exigências da mãe focalizadas nos estudos, como **indicador de sua submissão ao comando das ordens impostas pela mãe no contexto sociorrelacional familiar**.

Os indicadores até então construídos, nos permitem compreender a experiência escolar do ensino médio, como **indicador de que os rituais cotidianos sistematizados por normas de conduta, horários e expectativas de desempenho acadêmico, muito presentes na subjetividade social do Colégio Militar, em associação com as produções subjetivas da “patrulha escolar” diária de sua mãe, foram subjetivadas por Vicente de modo favorável à sua posição de sujeito, que emergia na tensão com o estabelecido, forjando abertura de novos caminhos de subjetivação e ação**.

Com base no conjunto de elementos da informação interpretada por nós, na forma dos indicadores até aqui gerados, **hipotetizamos que Vicente subverteu o “poder” da domesticação escolar, efetivamente pela sua posição de sujeito assumida, expressa pelo posicionamento desafiador e estratégicas formas de solucionar problemas e descobrir novos caminhos alternativos de lidar com “imposições” do espaço social**.

A tensão emocional constante, relacionada às exigências de elevado desempenho escolar, vivenciada durante todo o curso no Colégio Militar aparece como elemento central de suas experiências escolares do ensino médio. O processo que se iniciou na fase do ensino

fundamental, com a *patrulha escolar* da mãe, parece que teve continuidade no ensino médio cursado no Colégio Militar, quando passa a ser a escola, e não mais a mãe, a exigir de Vicente o seu empenho nos estudos. Tanto que Vicente muitas vezes repetia: *era o massacre da serra elétrica*. Ao questionarmos sobre o motivo que o levou a cursar o ensino médio no Colégio Militar, Vicente expressa:

Pesquisadora: O que o levou a estudar no Colégio Militar?

Eu montava na hípica e meu pai disse que se fosse pro colégio Militar, eu iria para a Montaria. Só que acabei ficando na Infantaria.

E como foi isso?

Acabei ficando. Também não era esse sacrifício todo. O que pegava era o cabelo Reco no ápice do Surf...

A minha formação foi extremamente sólida. Estudei muito no colégio militar.

E como foi o seu jeito de ser e lidar com a disciplina do Colégio militar?

Muito mito! Um bando de menino rebelde que ninguém controla. O grande problema sério, conflito maior era o cabelo. Mesmo assim, havia vista grossa perto das férias e o cabelo crescia um pouco mais.

A montaria era, na época, sua grande paixão, contudo, a promessa de seu pai não se cumpriu por contingências alheias à sua vontade. Questionado em *dinâmica conversacional* sobre sua “reação” diante da frustrada expectativa de ingresso na cavalaria, Vicente não deu vazão ao assunto, dizendo somente não ter se importado de ficar na infantaria. **Esse posicionamento de Vicente, em aceitar o infortúnio de não ingressar na cavalaria e sim na infantaria, sem nenhuma queixa na época nem tampouco na atualidade, corrobora o indicador de sua submissão frente às determinações familiares**, conforme já anteriormente abordado. Esse indicador articulado a outros referentes ao posicionamento aparentemente submisso de Vicente, diante de contingências externas ao contexto familiar, como no caso do curso de pintura em porcelana e o ingresso no curso de jornalismo, aspecto que veremos em detalhes mais a seguir, interpretamos como **indicador da capacidade de assumir sua posição de sujeito de modo inusitado e aparentemente contraditório, diante das novas realidades que se desdobram em constantes experiências de desafio, que Vicente enfrenta com coragem e determinação**. Em um texto reflexivo, apresentado na pesquisa como um de seus melhores escritos, Vicente expressa:

Mas os que tecem a trama épica nunca são vítimas do Destino. Não se curvam conformados, lamuriando-se contra as trapaças da sorte. São lutadores, guerreiros buscando construir a própria história. Nelson Mandela enfrentou com altivez uma cela fétida por 27 anos antes de antes de conseguir acabar com o regime do apartheid da África do Sul. O Dalai Lama vaga há mais de 40 anos sem rumo, como o Moisés do Oriente, enquanto tenta criar oportunidades de libertar o

Tibete da opressão dos invasores chineses. Mas o final da história épica é sempre otimista, homem sempre consegue controlar o Destino.

Neste trecho, Vicente expressa uma associação entre experiências adversas e êxito nas investidas de heróicos personagens emblemáticos da história da humanidade, mas ao final distingue a história épica da realidade que vivencia em seu cotidiano, onde se coloca sempre em busca de controlar o próprio destino e escrever sua própria história. Pelo conjunto dos indicadores até agora gerados, **hipotetizamos que Vicente, embora aparentemente se posicione como sujeito em relação às contingências externas que se interpõem e modificam seu caminho, no campo das experiências concretas de vida, de modo não consciente, enfrenta, combate; desafiadoramente circunstâncias adversas a partir das quais gera produção de sentidos subjetivos, motivadores de seu posicionamento contestador e subversivo frente imposições.**

Se levássemos em consideração suas expressões isoladamente, sem integrar as informações referentes aos diferentes espaços sociais de sua ação e relação, Vicente pareceria sujeito. Entretanto, com o aprofundamento desta construção, transcendemos o campo do dito e de sua expressão direta e alcançamos a compreensão da lógica configuracional, que se torna mais clara quando levamos em conta as contradições de sua expressão. Observamos que, conteúdos expressos em sua fala se contradizem nos seus escritos, momentos da expressão escrita no qual Vicente alcança a dimensão mais profunda de sua capacidade reflexiva, acerca dos dilemas que o afligem. Em nossa interpretação, o fascínio de Vicente por personagens míticos e históricos, que são emblemáticos de força e poder, é um **forte indicador que expressa seu desejo e necessidade de como eles, suportar e vencer situações adversas da vida.** Neste sentido, observamos que, a inspiração criativa expressa na escrita reflexiva de Vicente, evoca elementos estreitamente associados aos indicadores gerados até este momento da construção, que apontam para sua posição de sujeito, bastante marcada na ação de superar adversidades, mediante da produção de novos recursos subjetivos, que o torna capaz de buscar novos caminhos rumo à equilibração dinâmica de seus conflitos socio-relacionais e emocionais.

São incontáveis as vezes que Vicente diz e escreve sobre *construir a própria história*. Isso aparece não de forma explícita, referida a si mesmo, porém é recorrente nos seus escritos reflexivos e em momentos de conversa. A forte incidência dessa temática em sua expressão, associada à convergência com os indicadores construídos nos permite interpretá-la, como **indicador que reforça a hipótese da posição de sujeito, por sinalizar a necessidade de**

construir a própria história, de ser autor de suas escolhas e definidor de caminhos próprios, nos quais os novos recursos subjetivos gerados nas experiências permitissem sentir-se forte e corajoso, deixando para trás o menino triste e inseguro da infância. A temática referida a *Construir a própria história*, aparece recorrentemente tanto nas suas produções escritas na tese de história, quanto nos seus textos reflexivos. Em suas construções escritas ou verbais a referência sobre *Construir a própria história*, aparece sempre unida à força e coragem para superar forças contrárias aos seus intentos.

Os textos de Vicente são povoados de personagens heróicos da história da humanidade, da mitologia e da ficção, referências que aparecerão muitas vezes no prosseguimento dessa construção. Vicente sempre alia o poder heróico às vivências opressivas, que geram sofrimento e temor e se emociona com essas construções, lê e relê em diferentes tempos de sua vida e diz: *Se escrevesse hoje, escreveria do mesmo jeito*. Esse reconhecimento da atualidade de suas produções escritas revela a extrema carga emocional que as produções autorais de Vicente carregam, sendo fonte constante de **produções de sentidos subjetivos, associados à força e coragem que emergem em meio às tensões que ocorrem em seus diferentes contextos sociorrelacionais**, o que **reforça mais uma vez a hipótese de sua posição de sujeito**. Além disso, já aparece aqui a força da expressão escrita no processo de produção de sentidos subjetivos de Vicente, o que interpretamos como **indicador da expressão escrita como forma de expressão de sua subjetividade**, algo que neste ponto da construção já se faz presente e que será aprofundado no decorrer deste processo construtivo-interpretativo das informações.

Destacamos alguns trechos de expressão de Vicente que reforçam o conjunto de **indicadores vinculados à hipótese de sua posição de sujeito tais como: contraposição frente regras; superação de limites; proposição de novas soluções e alternativas frente imposições do contexto**. Destacamos os trechos a seguir que dão subsídio a esta interpretação:

Idealizo como tudo deveria ser, não aceito meu destino como o acaso determina, mas como deveria ser. Sou esperançoso. (Entrevista)

Completamento de frase:

*Não tenho coragem **costumo ter**.*

*Não consigo - **mas consigo**.*

*As **contradições são necessárias**.*

Nunca ***diga nunca***.

Sempre quis construir ***minha própria história***.

Compreendemos que a posição de sujeito de Vicente não aparece de modo evidenciado e para percebê-la torna-se preciso aprofundar na complexa relação entre seus contraditórios posicionamentos e expressões. Em nossa interpretação, muitas de suas contradições revelam que suas produções de sentidos subjetivos integram produções subjetivas que associam o contexto familiar de origem ao contexto de experiências escolares, tal como apontamos até este ponto da nossa construção interpretativa.

Vicente sente-se à vontade em exercer posicionamento discordante e parece sempre provocar o inquietamento das pessoas, alimentando discussões polêmicas sobre questões diversas, que coloca em pauta em seus frequentes *posts* nas redes sociais digitais. Chamou nossa atenção o fato de Vicente em seus diferentes contextos sociorrelacionais [ensino médio, curso universitário de jornalismo e atividade profissional] assumir posição divergente da maioria das pessoas, como expressa neste trecho de entrevista:

*Estudei em colégio militar quando morei no RJ e ninguém queria ser militar. Era época dos surfistas.
Na UnB ficava junto com os bichos-grilo, contra-cultura, hippies, ufólogos, em aliança com os anarquistas e contra os comunistas - Stalinistas revolucionários.
O que se valorizava na época era ser do PC do B. Eu tinha mais relação com os anarquistas e maconheiros, mesmo não sabendo tragar.
Diziam: - Indisciplinado, só faz o que quer... E eu dizia: - Todas as pautas que me dão eu faço, só que trago duas.*

Ao frisar que na Universidade “ficava junto” com maconheiros, mas não sabia tragar; unia-se aos anarquistas no combate aos comunistas, mas era filho de militar; entrou no Colégio Militar e virou “Reco”, quando a moda era ser surfista, Vicente expressa que nestes diferentes momentos de sua vida assumia posição desafiadora frente situações e contextos. Já no campo profissional, tal como ele próprio expressa, e seu pai endossa, era dono da *caneta ferina*, aliás, em recente *post* nas redes sociais, Vicente diz que atualmente o perfil de sua pena está na fase *aspesor de ácido sulfúrico*, aspecto que detalharemos no prosseguimento dessa construção, momento no qual focalizaremos suas expressões no contexto profissional do jornalismo. Em suma, interpretamos esse conjunto de expressões como **indicador de que Vicente nos contextos sociorrelacionais externos ao contexto familiar, confronta bravamente ideias e posicionamentos preponderantes**, construção que fortalece a **hipótese de sua posição de sujeito**.

Em vários momentos da pesquisa, Vicente expressa não ter consciência dos motivos que o levaram à “escolha” do jornalismo como opção de seu concurso vestibular aos 17 anos. Em *entrevista* ele aborda esta questão recorrente dizendo:

Meu pai nunca determinou o destino de nenhum filho. Pra ele o jornalismo era coisa de comunista, mas ele nunca se intrometeu.

Compreendemos que ao expressar: *meu pai nunca determinou o destino de nenhum filho*, Vicente acaba por afirmar seu reconhecimento da força e poder do pai, que embora enfatize não ter havido oposição quanto à escolha profissional dos filhos, de certa forma assume que, em tese, a determinação do pai poderia ter ocorrido. Integramos esta informação aos indicadores que apontam para sua posição de sujeito e a interpretamos **como indicador de que Vicente produz sentidos subjetivos, associados à relação paterna, como forma de se contrapor à autoridade do pai de forma sutil e indireta**, uma vez que não dispõe de recursos subjetivos para contestar sua autoridade de outro modo.

Em *dinâmica conversacional* Vicente conta que seu pai guardou por muitos anos um desenho seu feito na escola que tem o do *Batman* e escrito com a letra da professora: *Papai é o Batman*. Em um de seus textos reflexivos, inicialmente intitulado: *Eu queria ser o Batman*, Vicente expressa:

Ao arrumar seu baú de velharias, meu pai encontrou recentemente um desenho de minha autoria. Pela primariedade dos rabiscos, eu não devia ter sequer cinco anos. Era um esboço de um homem-morcego. Abaixo, uma frase escrita com letra segura e feminina, decerto da professora: “Papai é o Batman”. Eis aí a síntese de dois heróis da primeira infância. Já mantive com zelo extremado com toda a coleção de gibis do Cavaleiro das Trevas. Ainda hoje não perco um filme sequer do Morcegão quando lançado por Hollywood.

Questionamos neste momento da construção: Se o pai era o *Batman*, quem era Vicente? Onde estava? Por que não aparecia? Interpretamos essa informação como **indicador da forte presença de seu pai na sua produção de sentidos subjetivos, que vincula afeto e heroísmo, recursos subjetivos necessários frente o medo e insegurança, associados às vivências do contexto familiar que, quando em situações e contextos externos à família se convertiam em sentidos subjetivos de força e coragem, necessários para o enfrentamento de seu medo e insegurança**. Indicador que vai ao encontro de anteriores interpretações vinculadas à integração de sentidos subjetivos, produzidos no contexto familiar e escolar e, também, fortalece a **hipótese da posição de sujeito emergir na confluência de produções subjetivas que inter-relaciona produções subjetivas oriundas do contexto familiar e escolar**.

Retomamos ao tempo universitário no qual Vicente se uniu aos anarquistas e maconheiros, posição contraditória à representação social, que é parte da subjetividade social

de uma família de pai e avós militares de elevada patente. Por outro lado, Vicente enfatiza em um de seus textos reflexivos um evento inesperado ao qual atribui importância para sua entrada na carreira jornalística:

Mas fiz a escolha de prestar vestibular para a Marinha, atendendo aos insistentes conselhos dos meus pais, como também do amigo P. A diplomacia exigia pelo menos dois anos de universidade como pré-requisito. Teria que tentar primeiro a Marinha.

*Era um início de tarde de verão no Rio de Janeiro quando teve início o Vestibular para a Marinha. O concurso foi no estádio do Maracanã, o maior do mundo. Cerca de 20 mil candidatos de todo o país para duas centenas de vagas, todos espalhados pelas cadeiras numeradas, fileira sim, fileira não. **Egresso da Escola de Prometeu, aquela que busca controlar o Destino pelo conhecimento**, eu estudara muito, estava extremamente preparado, com forte probabilidade de estar entre os primeiros colocados. **E já havia decidido meu Destino. Cursaria dois anos na Marinha. Se eu gostasse, prosseguiria. Se não me adaptasse, faria outra escolha, tentaria ser diplomata.***

As provas foram distribuídas aos candidatos. A ordem era clara e expressa. Não poderíamos virar a prova até que todas elas fossem distribuídas e, por fim, tocada a sirene para dar início à fase das respostas.

“Faltam dois minutos para o início, não virem as provas” – anunciava o alto-falante do Maracanã.

“Falta um minuto, não virem as provas” – insistia.

“Faltam 30 segundos para o início, não virem as provas”.

*Foi nesse instante que bateu uma brisa. Não sei de onde veio, se da esquerda ou da direita. Talvez tenha vindo de trás. O fato é que **aquela brisa lançou minha prova ao chão**. Peguei-a, sem virar. Devia faltar cinco segundos ou menos para o início. **Mas como naquele exato instante em que o samurai cruzou por acaso com o caminho do bandido, ou Édipo topou em uma encruzilhada com o pai Laio, um fiscal passava às minhas costas. Pegou-me pelo braço e anunciou algo, aos gritos, minha desclassificação.** Não adiantou explicar que fora a brisa quem jogara a prova ao chão. Não adiantou argumentar que eu não virara a prova, que nada avistara, nada pudera ler, que faltavam menos de cinco segundos, que os demais candidatos já estavam respondendo. **Fui retirado sumariamente do Maracanã, sem direito a defesa.***

Essa detalhada história, que Vicente conta e reconta em diversos momentos da pesquisa, aparentemente se posicionando como sujeito, frente circunstâncias incontroláveis do destino, em nossa interpretação lhe poupou tanto o ingresso na Marinha, possivelmente provisório, quanto à possibilidade de seguir a carreira diplomática, carreira aconselhada e não resultante de sua livre escolha. No segundo vestibular Vicente não tentou novamente a entrada na Marinha e buscou outro caminho: o jornalismo. Aparece aqui um momento da vida de Vicente que ele narra com detalhes, mas na posição de narrador não onisciente, aquele que só tem acesso e só expressa o que é visivelmente observável. Desta tentativa de realizar a prova de seleção para a Marinha, e talvez ingressar na Diplomacia, e pela forma que isso aparece na narrativa de Vicente, interpretamos como **indicador da necessidade de se posicionar como herói, ainda que vencido por uma batalha**. Essa narrativa de cunho

dramático toma significado na nossa interpretação, não pelo fato em si, mas pela forma que se apresenta. **Por outro lado, Vicente claramente enfatiza o elevado nível da batalha, a infelicidade das circunstâncias que o deixou sem chance de defesa e sua posição não submetida, pois mesmo sem chance de mudar o ocorrido, fez toda argumentação pertinente ao caso, expressão que interpretamos como mais um indicador de sua posição de sujeito.**

Ao prestar o vestibular para jornalismo, Vicente permaneceu na ideia de ingressar na Diplomacia, caso o jornalismo não lhe interessasse. Mas a paixão pelo jornalismo foi imediata e Vicente esqueceu por completo. Parece claro, que Vicente não trabalhou de modo consciente a sua escolha profissional, no primeiro momento ensaiou seguir conselhos dos pais, contudo, independentemente dos motivos, não concretizou. Vicente na concretude de sua vida profissional, não seguiu nenhum conselho, simplesmente entrou no jornalismo, algo que hoje tenta e ainda não consegue compreender porque.

Vicente, na tentativa de explicar o inexplicável “drama da prova voadora”, insiste em atribuir a fatores externos o direcionamento de suas “escolhas”. Fica intrigado com o destino que muda a direção de sua vida e com os motivos que o levaram ao jornalismo. Nesses trechos da informação Vicente expressa:

Escarafuncho pelas entranhas da memória, mas até hoje não me recordo porque usei da liberdade de escolher o Jornalismo. Talvez por gostar de ler jornais. (Texto reflexivo).

Não sei até hj porque fiz jornalismo. Não me lembro de ter feito esta escolha. Nunca houve arrependimento (Entrevista).

O Acaso só me arrumou emprego de repórter no maior jornal da cidade. Deslumbrei-me com a profissão, que segui por exatos 30 anos. (Texto reflexivo).

Vicente expressa por diversas formas seu envolvimento profundo com o jornalismo, desde o início do curso de graduação, o que nos permite compreender como **indicador da profissão de jornalista como espaço de produção de sentidos subjetivos que favorecem sua posição de sujeito e se interrelacionam às produções subjetivas do contexto sociorrelacional familiar e escolar.**

Dessa construção resulta a hipótese de que a escolha profissional de Vicente emerge de processos subjetivos vinculados à sua posição de sujeito e alheios à sua consciência e controle. A abrangência da trajetória profissional de Vicente, é algo que chama nossa atenção. Vicente começa no jornalismo, especificamente na mídia impressa e a seguir integra-se ao campo da história, já com interesse de pesquisa de mestrado e doutorado, e a

partir daí produz literatura que surge como consequência do fluxo natural de suas produções e interesses. Esse processo nos permite compreender a valorização da escrita, como fio condutor que perpassa todos esses integrados campos de produção criativa de Vicente. Em um trecho de entrevista, divulgada no âmbito do jornalismo independente do *You tube*, Vicente expressa a forma que compreende essa integração, entre as esferas do jornalismo e da história em sua vida profissional:

Eu não saí do jornalismo. Eu reciclei a forma do jornalismo como história. Na verdade, eu acho que entrei no jornalismo para construir a história do tempo presente. Eu sempre quis ser historiador e eu acho que não tive coragem de ser historiador e fui ser jornalista pra pagar as contas. Eu estou tendo a coragem de transformar o jornalismo do tempo presente. O jornalismo é a história do tempo presente. E o que é a história? É o jornalismo sobre o tempo passado. Eu tô no mesmo ramo. Eu só inverti: as histórias que eu escrevia sobre o presente eu passei a fazer o jornalismo sobre o passado.

Em *dinâmica conversacional*, Vicente expressa ideias paradoxais em relação ao seu posicionamento diante de certos acontecimentos da vida, tenta insistentemente compreender o que acontece consigo posteriormente às vivências turbulentas de sua história de vida:

Quando tudo está a se arrasar... Milagres me levam a situações muito melhor... eu tava lambendo o chão quando um milagre aconteceu... são coisas que eu não produzi, que eu não controlei, que não foi eu que forjei. (Texto reflexivo).

Interpretamos que Vicente procura conferir seu mérito, o que foi ou não por ele forjado, revela sua angústia e necessidade de reconhecimento de seu papel no direcionamento de sua própria vida. Visto de modo superficial, esse posicionamento pareceria contraditório à hipótese de sua posição de sujeito. Porém, o que Vicente procura compreender escapa da possibilidade humana de entendimento e controle, fato que nos leva a interpretar tal expressão como **indicador do conflito entre o que é ou não passível de ser controlado por seu conhecimento**. As escolhas próprias tomam uma dimensão relevante nas produções subjetivas de Vicente o que não é contraditório com a hipótese de sua posição de sujeito.

Como vimos anteriormente, Vicente expressa resistir, não se conformar com o acaso, mantendo-se na esperança de estabelecer o controle da própria história, mas por outro lado, reconhece e atribui às forças do destino alguns encaminhamentos de vida, tal como expressa em entrevista:

A minha vida toda é quase uma tragédia no sentido de controlar o destino.

O acaso me tirou da Marinha e me levou para o Jornalismo.

Vicente expressa em um de seus textos reflexivos, uma síntese dos principais acontecimentos de sua vida onde essa temática se repete:

A Brisa do Acaso soprou muitas vezes em minha vida. Aliás, sempre sopra em encruzilhadas de escolhas relevantes, algo estranho, sobre o qual jamais compreendi. Meu primeiro casamento terminou a partir de uma sucessão de Brisas do Acaso. Nos estudos, lutava eu para retomar meu mestrado em Ciência Política quando o acaso empurrou-me para a História Cultural, onde afinal encontrei meu verdadeiro lugar. No campo profissional, por quatro vezes estava eu no ápice, gozando da mesma paz e popularidade de Édipo Rei depois de decifrar o enigma da Esfinge, quando fui abatido por demissões injustificadas e inesperadas. E por quatro vezes, quando cheguei à lama, com tudo a se arrastar, de repente, como por milagre, surgiram convites que me levaram a caminhos muito melhores que os anteriores.

Compreendemos que as experiências profissionais mais impactantes para Vicente relacionam-se a momentos de rupturas como, por exemplo, suas recorrentes demissões, que alega enfaticamente terem sido involuntárias, injustificadas e “incontroláveis situações do destino”. Vicente se expressa aparentemente sujeitado nos diferentes contextos de sua vida, porém experiências concretas de sua vida contrastam com essa posição, especialmente nas situações envolvendo seu campo profissional, tal como aparece nos trechos de informação em destaque a seguir:

*Minha impetuosidade incomodava a inércia de muitos acomodados. (Entrevista).
Minha opinião costuma ser contundente. (Completamento de frase).
Melhor sofrer por ter feito do que por não ter feito. (Completamento de frase).*

Corroborando com as contradições que aparecem na expressão de Vicente, que ora parece sujeito e ora parece sujeitado, destacamos trechos da TEM, de entrevistas e do completamento de frases nos quais expressa sobre a forma que compreende se posicionar no campo profissional do jornalismo:

*Eu aceito muito a contragosto, cumpro e obedeço a contragosto rs rs...
Tudo isso é muito difícil. Sou essencialmente Prometeu: o cara que constrói, forja...
A criação é Prometeica! E Zeus me prende no tártaro. (Entrevista).
Detesto a covardia, traição. (Completamento de frase).*

Estas expressões e posicionamentos de Vicente, evidenciados nos diferentes momentos da pesquisa, interpretamos como **indicador de sua posição de sujeito que**

emerge no campo de atividade profissional. Esse conjunto de indicadores elaborados até este momento da construção nos permite construirmos a **hipótese de que suas experiências no campo profissional são fontes geradoras de produções de sentidos subjetivos promotores de recursos subjetivos relacionados à sua posição de sujeito.**

As recorrentes referências às *contingências do acaso*, que aparecem tanto na fala quanto nos textos reflexivos de Vicente, resultam da produção de sentidos subjetivos, que emergem nas experiências que o indignam, que o tornam sentir-se momentaneamente sem saída, tal como se expressa no trecho de *dinâmica conversacional*:

Quando você tá sangrando, você tem duas opções: ou se entrega ou reage. E você não reage com amor, reage com ódio, com sede de vingança e usa todos os recursos que tem para se superar. Superar a adversidade, se superar e enfrentar (expressão gestual e fisionômica de raiva – Vicente faz gesto e som de violento tapa).

Vicente neste momento pareceu tomado de emoção raivosa, expressão que alinhada aos indicadores anteriores nos conduzem a compreender como **indicador de que situações adversas de vida provocam profunda indignação e ira mobilizando a produção de sentidos subjetivos favorecedores da coragem para vencer obstáculos e superar seus limites.** Esse indicador explica algo que Vicente expressa recorrentemente em seus textos reflexivos: o fluxo de sentidos subjetivos favorecedores de sua criatividade expressão da abertura de novos caminhos e realidades que emergem a partir de experiências adversas de sua vida.

Interpretamos que em Vicente situações inesperadas torna-se fonte de tensão emocional e produção de sentidos subjetivos que, na dimensão concreta de suas experiências, se convertem no posicionamento reflexivo, aspecto que destacamos desde já, mas que só aprofundaremos no prosseguimento desta construção. Identificamos, portanto, um paradoxo: no âmbito de sua reflexão, Vicente atribui às forças externas o acontecimentos de certos eventos de sua vida, ao mesmo tempo em que busca construir sua própria história na expectativa do melhor destino.

Como vimos, no âmbito da concretude de suas experiências de vida, Vicente expressa produzir sentidos subjetivos favoráveis ao seu desenvolvimento criação de novas possibilidades a partir de situações adversas vivenciadas nos contextos. Ao integrarmos esse conjunto de informações com os indicadores anteriormente gerados, formulamos **a hipótese de que a posição de sujeito de Vicente é favorecida pela produção de novos sentidos**

subjetivos que emergem na vivência de experiências promotoras do sentimento de indignação e lhe permitem criar novos espaços de subjetivação.

Ao referir-se à relação com os outros no campo profissional, Vicente expressa não se sentir aceito, mas geralmente atribui os conflitos sociorelacionais aos seus atributos intelectuais e profissionais que geravam destaque, inveja e perseguição de colegas e eventuais chefias:

*Sempre não era aceito. Como era tão jovem, filho de milico, dava tanto furo?....
Nunca era aceito socialmente.
Eu era um enfant terrible, imaturo, infantil.*

Ao se definir no campo profissional como “*enfant terrible*, imaturo, infantil” Vicente nos permite compreender tal expressão como **indicador de que seu comportamento no campo profissional era fortemente mobilizado por emoções genuinamente infantis, espontâneas e sem controle da razão.** Ao integrarmos esse indicadores aos já formulados, chegamos à hipótese de que Vicente em meio aos espaços sociais externos ao contexto familiar, busca se **libertar de amarras, possivelmente vinculadas às experiências subjetivadas no contexto familiar e confrontar e superar desafios e imposições: primeiramente desafiou “limites” do contexto escolar e posteriormente adotou comportamento similar no campo de atividade profissional do jornalismo.** Isso se expressa claramente na sua forma de atuar no campo profissional, sobretudo em seu posicionamento severamente crítico, ousado, destemido, provocativo e de criativo humor na qualidade do jornalismo que exerce.

Retomamos a metáfora da *caneta ferina* que Vicente lança mão desde o início de sua carreira, exercendo o jornalismo crítico e investigativo, não temendo nem poupando ninguém. Isso corrobora **a hipótese de que a coragem de Vicente de enfrentar situações conflituosas externas ao contexto familiar resulta de produções subjetivas relacionadas à necessidade de superar o medo e a insegurança provenientes da infância, produzindo recursos subjetivos que favorecem sua posição de sujeito que emerge no campo profissional e participa de sua configuração subjetiva da criatividade profissional.**

Embates e rupturas são situações rotineiras no cotidiano profissional de Vicente, expressos por seu posicionamento crítico, contestador e promotor de impacto que **hipotetizamos resultar do fluxo de sentidos subjetivos produzidos em diferentes e inter-relacionados espaços sociais, como família de origem e a escola.** Todavia, Vicente lamenta-se e expressa um conflito entre o que de fato é sua necessidade afetiva, vinculada às

sociorrelações e o que vive como realidade resultante de seu posicionamento, conforme expressa nos trechos de *entrevistas* e *dinâmicas conversacionais* que destacamos a seguir:

Minha produção era maior e melhor.

Eu era solitário, sozinho, não tinha turma. (refere-se ao campo profissional)

Sempre não era aceito. Como era tão jovem, filho de milico, dava tanto furo... Nunca era aceito socialmente.

Diziam: Indisciplinado, só faz o que quer... E eu dizia: Todas as pautas que me dão eu faço, só que trago duas.

Eu dava muito furo, gerava reboição, sempre estava gerando: como esse moleque faz isso e ninguém fez?

Nos primeiros trechos em destaque, Vicente expressa se perceber como mobilizador de atenções em decorrência de sua produção qualitativamente melhor em relação aos demais, enfatizando o teor da novidade e valorização de seu trabalho no jornalismo, o que podemos interpretar como **o indicador da elevada autovalorização de sua atividade profissional, no campo do jornalismo**. Este aspecto que também se relaciona à sua necessidade de reconhecimento social, caracteriza sua posição de sujeito, vez que denota a força de seu posicionamento e impacto de sua produção criativa no campo profissional, fruto de seu posicionamento assertivo e autodeterminado na sua forma de atuar e produzir no campo profissional.

Também aparece como **indicador da posição de sujeito, a forma com que Vicente se posicionava, trabalhando da forma habitual, superando as adversidades dos conflitos e sofrimento, por sentir-se perseguido por colegas e eventuais chefias, situação que se perpetuava nos diferentes momentos de sua trajetória profissional**. Interpretamos este posicionamento firme, mantido de forma ativa, mesmo nos momentos mais difíceis de sua carreira jornalística, como **indicador de que, as adversidades com as quais ele se deparava no cotidiano de vida profissional, não representaram barreiras à sua expressão criativa neste campo**. Vicente subjetivava suas experiências do campo profissional, produzindo recursos subjetivos capazes de motivar seu ímpeto desbravador e competitivo, que embora não reconhecido por ele, favoreceu a busca de formas alternativas de expressar-se criativamente no seu campo profissional, gerando produções jornalísticas impactantes.

Eu não obedecia a pauta. Levava sempre duas matérias. A pauta pré-estabelecida e a outra que fazia e entregava junto. Sempre fiz a pauta e a matéria que era o fruto da criação do repórter.

O furo de reportagem era minha rotina.

Minha primeira reportagem deu capa do jornal de domingo, foi fuga da pauta, eu tinha menos de um mês no jornal.

Por outro lado, nos trechos de informação abaixo destacados, Vicente se expressa de forma contraditória ao se referir ao campo profissional:

*Não gosto do clima de competitividade corporativa. (TEM).
Meu maior estímulo: os desafios. (Completamento de frase).*

Interpretamos que o incômodo de Vicente, relacionado à competitividade no campo profissional, ocorre em virtude de suas produções de sentidos subjetivos, que emergem em situações de competitividade, conflitam com sua necessidade de ser aceito socialmente, uma vez que competir pressupõe algum grau de oposição frente o outro. Identificamos uma contradição: embora Vicente expresse sentir desconforto diante do clima de competição profissional, e dizer não se perceber como pessoa competitiva, seu posicionamento profissional cotidiano é fortemente marcado por sua necessidade de ser reconhecido e destacado pelo mérito profissional. Porém, retomaremos nossa interpretação a esse respeito no tópico a seguir. Neste ponto, podemos interpretar esta postura como **indicador de que em virtude de sua necessidade de ser aceito e reconhecido, no campo profissional Vicente produz sentidos subjetivos que se expressam na subversão de padrões, na constante contestação e confronto de ideias que revelam seu mérito na forma peculiar de articular suas ideias e os conhecimentos que domina.**

Considerando o construído, lançamos a **hipótese de que no campo profissional a produção de sentidos subjetivos faz emergir o menino Vicente, porém não mais sujeito como no espaço social familiar de origem, mas tomado pela geração de novas produções subjetivas, que favorecem sua posição de sujeito e se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional.**

Compreendemos que no campo profissional, Vicente vivenciou e subjetivou experiências adversas, assumindo posicionamento qualitativamente diferente em comparação à forma com a qual se relacionava no contexto familiar de origem. Os indicadores já sinalizados até este ponto de nossa construção interpretativa que apontam o diferenciado posicionamento e expressão de Vicente no campo profissional e no contexto familiar de origem dão suporte à **hipótese de que na configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente participam sentidos subjetivos associados às experiências sociorrelacionais de seu contexto familiar de origem.**

Vicente expressa não ter medo nem ser suscetível à ameaça, mas por outro lado declara que tinha medo das perseguições no campo profissional, o que revela uma contradição.

No tempo do Jornal X acordava com medo e infeliz pelo assédio moral. Eu tinha medo da perseguição.

Também no Jornal Y houve perseguição do chefe. Recebia muitas pautas de buraco de rua, fruto de perseguição do chefe.

Já em SP as experiências foram diferentes. Passei a amar SP porque não tinha perseguição do chefe.

Quando morei em SP eu era o cara legal que veio de Brasília. Lá queriam resultado e competência.

Eu nunca quis voltar pra Brasília, preferia ficar em São Paulo.

Ao considerarmos os indicadores, que apontam para o papel da adversidade nas produções subjetivas favorecedoras de recursos para superação de limites, aspecto já anteriormente abordado, integramos esse conjunto de expressões, que interpretamos como **indicador da existência de conflito entre o medo e a coragem de enfrentar ameaças, o que reforça a hipótese de que, sentidos subjetivos produzidos por Vicente em diferentes contextos e especialmente nas experiências relacionais, vivenciadas no campo profissional se associam à ameaça e na sua singularidade torna-se subjetivado, como estímulo ao desenvolvimento da criatividade profissional.**

Retomamos Vicente no âmbito familiar de origem, onde produzia sentidos subjetivos de medo e descrença na possibilidade de mudanças, isto é, no contexto familiar não produzia novos sentidos subjetivos, geradores de recursos para lidar com suas emoções e ações. Toda essa trama de produções subjetivas, que emergem nas relações de Vicente nos inter-relacionados contextos de sua vida, reforça a **hipótese da posição de sujeito de Vicente assumida em espaços sociais externos ao campo familiar de origem, especialmente no campo profissional, com sua atuação fortemente caracterizada pela criatividade.**

Vimos que, coragem e medo são temas recorrentemente expressos na fala e textos reflexivos de Vicente. Em diálogo com seu filho diante de um rio caudaloso, Vicente expressa: *Eu também tenho medo, mas também tenho coragem. Medo e coragem podem coexistir. Coragem é fazer o que precisa ser feito, independentemente de o medo existir.* Também expressa em seu texto reflexivo:

Não sentir medo não significa, em si, um ato de coragem; ao contrário, pode ser sinal de imprudência. Ter coragem é fazer o que tem que ser feito, apesar dos perigos e temores. Phobos, o daimon do medo, aproximou-se do jovem ateniense.

Mas ele não se deixou dominar. Só há uma maneira de controlar Phobos: quando a razão sobrepõe-se à emoção.

Observamos a recorrência dos super-heróis, que exercem fascínio sobre Vicente desde a infância, como também as analogias com mitos que aparecem com força em suas reflexões e escritos. Vimos que ele associa esses mitos, enfatizando os atributos de força e coragem em constante contraste com o medo e a ameaça. Também enfatiza que o super-herói só aparece quando diante de uma situação adversa e inegavelmente ameaçadora, e sem negar o medo se posiciona com a coragem necessária, para o embate rumo à vitória, lançando mão de seus próprios recursos, muitas vezes representado pela face oculta, guerreira, mas benevolente, uma vez que defende a paz, tal como expressa no *completamento de frases*:

Luto, *pela paz, um paradoxo.*
 Sonho *pela paz. Toda vez que acordo.*
 A humanidade *é um projeto catastrófico.*
 Detesto *covardia, traição.*
 Fico desanimado *depois de uma derrota.*
 Penso que os outros *sempre podem ser aliados.*

Interpretamos a sua recorrência aos super-heróis, como indicador de sua condição de sujeito. Ao expressar que *os outros sempre podem ser aliados*, Vicente associa o cotidiano de suas experiências a um campo de batalha, onde é preciso lutar e vencer a cada instante, assim como também revela certa descrença na humanidade, o reconhecimento da face perversa das pessoas, que subjetiva como constante ameaça o que em nossa **hipótese, motiva suas produções subjetivas, que promovem o caráter bélico de seus escritos, o uso de sua caneta ferina no jornalismo**, tal qual seu pai assinala em *post* nas redes sociais, referindo-se ao tempo da juventude, aos 18 anos aproximadamente, já se posicionando como guerreiro incansável:

Essa é uma foto no mundo das ilusões. Aí ele já pensava em ser El Cid para fazer justiça com a caneta ferina. Já sonhava em ter no futuro sua Ximena para formar perfeito quadro de justiceiro. Só vocês, amigos, poderão responder se ele conseguiu realizar seus sonhos.

Interessante observar o *post* do pai de Vicente nas redes sociais, que menciona esta relevante experiência e corrobora **o indicador do impacto de seu texto jornalístico, já nos primeiros tempos de atuação profissional, revelando também a valorização de seus pais em relação ao seu trabalho profissional do jornalismo**, o que também se associa ao

reconhecimento social de Vicente, a partir de sua atuação no campo do jornalismo, tema a ser abordado no próximo tópico desta construção interpretativa:

Você se saiu vencedor no seu primeiro desafio jornalístico. O artigo saiu na primeira página da edição de domingo do Jornal X: Criança carente em Brasília. Sua mãe ficou tão empolgada que quase comprou a edição do jornal.

Como vimos, a autonomia, a autodeterminação, a flexibilidade, a abertura para inovar, a coragem para correr riscos e desafiar o estabelecido são características marcadamente presentes na forma de Vicente se expressar no campo profissional. A partir dos indicadores até aqui gerados, lançamos a **hipótese de que os processos engendrados pela subjetivação do conjunto de experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida de Vicente, dentre as quais as relações familiares de origem exercem papel relevante, favorecem a sua condição de sujeito.**

Por sua vez, Vicente expressa sua posição de sujeito na constante tensão e confronto frente o estabelecido, o que se converte em recursos subjetivos que se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional.

Vicente assume posição estratégica, quando intenta subverter a ordem e o comando externo, munido-se de informações atualizadas e conhecimento clássico e erudito, que lhe dão subsídios para articular ideias e assumir posições nos debates, que funcionam como arma de ataque como escudo de defesa, conforme aprofundaremos no tópico referente à valorização do conhecimento. Como soldado invencível, Vicente se mantém no “campo de batalha”, munido de conhecimento e capacidade argumentativa com margem para lhe “garantir” o ataque e a defesa necessários, expressando sua posição de sujeito no equilíbrio de tensões, que emergem de sentidos subjetivos de medo e a coragem.

Vicente, no curso desta pesquisa, resistiu realizar os instrumentos da forma sugerida, e propôs formas alternativas de contribuir com informações relacionadas aos objetivos do estudo, como por exemplo: negou-se a produzir uma redação intitulada “O sentido de minha vida”- proposta como instrumento desta pesquisa - sob forte argumentação contrária ao sugerido instrumento, propôs e entregou à pesquisadora um conjunto de textos reflexivos, os seus preferidos, que apontavam para o mesmo tema. Interpretamos esse posicionamento **como mais um indicador de sua posição de sujeito**, dessa vez assumida no contexto da pesquisa.

Destacamos um conjunto de ideias que Vicente expressa no *completamento de frases* e também um trecho de entrevista, que interpretamos como **indicador de sua determinação em assumir posicionamento contestador, frente circunstâncias da subjetividade social**

[contextos externos ao convívio familiar], contraditórias aos seus princípios éticos e valores morais, que converge com os indicadores anteriores e fortalece a construção da hipótese de sua posição de sujeito:

Sou uma pessoa um homem bom.

Detesto a covardia, traição.

Minha opinião costuma ser contundente.

Luto pela paz, um paradoxo.

Eu dava muito furo, gerava reboliço, sempre estava gerando: - Como esse moleque faz isso e ninguém fez? (Entrevista – refere-se à subjetividade social do contexto profissional no início de sua carreira de jornalista).

Pelo conjunto integrado de indicadores que sustentam a hipótese da posição de sujeito de Vicente até então construídos, na perspectiva dinâmica, processual, contínua, irregular, contraditória e singular do sistema configurado de produções subjetivas, construímos a hipótese de que, na configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente participam sentidos subjetivos diversos, que integram produções subjetivas, vinculadas ao contexto familiar de origem, ao contexto escolar e ao contexto profissional que de forma inter-relacionada, promovem a emergência da posição de sujeito de Vicente no campo profissional.

4.1.4 Sentidos subjetivos expressos na busca de reconhecimento

Vicente, repetidas vezes, expressa com satisfação o fato de ter sido destaque em um determinado momento de seu ensino médio, realizado no Colégio Militar, em uma delas expressou assim: *Nunca fui CDF, mas no 3º ano tive estalo na Matemática. Tirei 10 em tudo. Compreendi integral e a temida geometria descritiva... esqueci tudo. Virei jornalista.* Conta, ainda, que no exame vestibular que prestou na Cesgranrio, obteve pontos suficientes para ingresso no curso de medicina em qualquer universidade pública do país, alcançando o 1º lugar em jornalismo, além de mencionar o resultado do teste vocacional realizado: *Fiz teste vocacional e apresentei habilidade muito grande para 7 diferentes áreas.*

Ao se referir ao campo profissional, Vicente expressa em entrevista:

Eu era infantil, inseguro, tímido, tinha baixa autoestima.

Hoje releio os textos e vejo que eu era um jovem talentoso.

No meio da batalha eu trabalhava muito e não percebia nada.

Minha produção era maior e melhor.

A partir deste conjunto de informações compreendemos Vicente em seu cotidiano profissional, dedicado ao trabalho, produzia bons textos, ciente do valor de sua produção, porém havia um incômodo: insegurança, timidez e baixa-estima. E tudo parecia para Vicente uma batalha: *No meio da **batalha** eu trabalhava muito e **não percebia nada***. Ao colocar em destaque sua habilidade de raciocínio lógico-matemático, algo incomum no perfil de pessoas que produz nas ciências humanas, expressa sentidos subjetivos, associados à necessidade de reconhecimento para além do valor de um jornalista comum. Vicente expressa seu árduo esforço e a consciência de que seu trabalho era melhor que os outros. Integrando a ênfase dada aos pontos alcançados no vestibular, com a necessidade de reconhecer a qualidade do seu trabalho na comparação com os outros, mesmo na circunstância tumultuada por questões relacionais, geramos **o indicador de sua busca pelo reconhecimento de sua capacidade intelectual e mérito profissional**.

Ao se referir ao melhor tempo de sua carreira, destaca a ausência de “perseguição” e o reconhecimento e valorização de sua competência, que se manteve por um breve período de mais de três décadas de vida profissional no jornalismo:

Quando morei em SP eu era o cara legal que veio de Brasília. Lá queriam resultado e competência.

Já em SP as experiências foram diferentes. Passei a amar SP porque não tinha perseguição do chefe. Eu nunca quis voltar pra Brasília, preferia ficar em São Paulo.

Em entrevista, Vicente conta que seu primeiro emprego, após a formatura em jornalismo foi justamente no jornal que no tempo de estudante sonhara um dia trabalhar. Enfatiza ter vislumbrado alcançar este posto ao menos dez anos mais tarde e revela seu orgulho nesta conquista, que na verdade era seu grande sonho: *entrar no maior jornal do país*. Muitos anos depois, ao visitar o editor que fez sua primeira e bem sucedida entrevista de emprego, logo após a formatura, na sequência de muitas portas se fecharem, já doente em fase terminal, Vicente recebeu de suas mãos uma anotação antiga, que dizia entre outras coisas: *1º emprego, *excepcional*, relíquia de valor afetivo imenso que Vicente mantém em moldura e exposta na sua casa desde então.

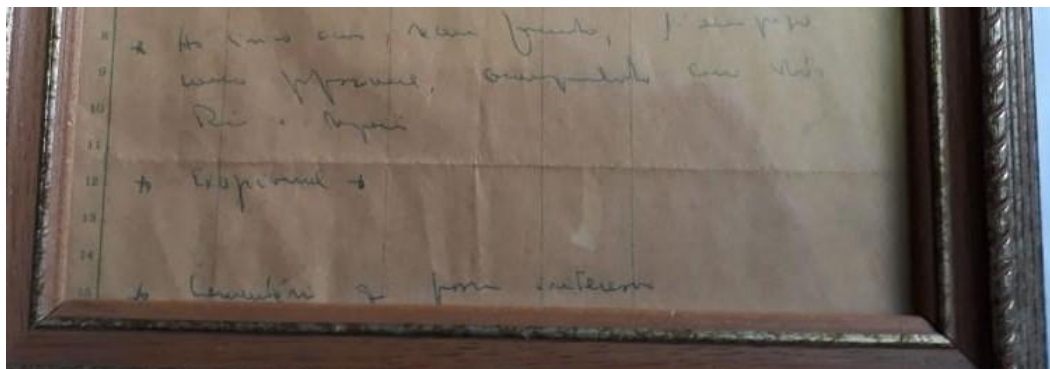


Figura 1. Relíquia de Vicente – Anotação do Editor do jornal mais importante do país, em face de seu desempenho excepcional na entrevista de seleção para cargo de jornalista, conquistado meses após sua formatura.

Interpretamos a emocionalidade expressa por Vicente nos detalhes associados a essa específica experiência de sua vida profissional, somado ao fato de que esse editor, à época, procurava um jornalista de perfil criativo e inovador, como **indicador da relevância do reconhecimento de sua capacidade profissional e criativa sobre suas produções subjetivas emergentes no campo profissional.**

A busca pelo reconhecimento de seu valor aparece recorrentemente em diferentes instrumentos, sempre em decorrência de sua capacidade profissional que integra a produção intelectual e criativa expressa no campo profissional do jornalismo. Também ao se referir às relações estabelecidas no contexto familiar de origem, Vicente faz questão de reconhecer o mérito profissional e intelectual de seus familiares. No âmbito familiar, Vicente parece associar, e confundir, o apreço social decorrente do reconhecimento do mérito profissional com a afetividade. Interpretamos que a busca do reconhecimento em Vicente está sempre vinculada à valoração do conhecimento, da intelectualidade e da habilidade na escrita, parte importante de sua configuração subjetiva da criatividade profissional, aspecto que aprofundaremos no prosseguimento dessa construção.

Nas entrevistas, Vicente fez muita alusão ao hábito que seu pai tinha de receber visitas de amigos e parentes em casa. Eram momentos de conversa, de encontros, de histórias que alegravam a rotina familiar. Nos tempos em que foi casado, Vicente tentou promover em sua casa um movimento semelhante e para isso, manteve grande e bela mesa de jantar durante anos na expectativa de, como seu pai, reunir familiares em torno dela, mas não obteve êxito. Desiludido em relação a esse propósito, tal como expressa em diferentes momentos da pesquisa, Vicente diz em *entrevista*:

Eu botei a mesa de jantar em destaque na sala de meu apartamento, passei 9 anos dando grandes festas... só que entre os amigos. Só uma vez reuni os 3 filhos e nenhuma vez os meus irmãos.

Era uma fantasia familiar. Um dia falei: Desapega dessa mesa, da fantasia, da frustração, desapega dessa coisa: como meu pai de reunir...

Vicente reconhece seu pai como agregador de amigos e familiares, algo que ele expressa ter buscado perpetuar, porém na atualidade reconhece a impossibilidade de viver tal realidade. Interpretamos essa constante busca de Vicente em agregar a família como **indicador de sentidos subjetivos associados à necessidade de manter vínculos afetivos familiares**. Também interpretamos essa ânsia por estar integrado aos familiares e amigos, como **indicador de sua necessidade e busca por ser aceito, apreciado e reconhecido**. Nessa atitude Vicente expressa sentidos subjetivos que revelam sua busca pelo bem-estar emocional, convívio familiar e acolhimento afetivo.

As experiências mais difíceis para Vicente referem-se a momentos que se sentiu solitário, sem amigos, traído, enganado ou perseguido por colegas no campo profissional. Por outro lado, experiências que subjetivou como fontes de alegria em sua vida referem-se a momentos compartilhados entre amigos, como expressa nesse trecho de entrevistas:

*Uma grande lembrança da minha vida foi a 1ª vez que dormi na pedra da gávea e só de lembrar já fico de olhos marejados. Morei na praia no Rio, mas **eu tinha medo do mar**. Até hoje tenho medo do mar. Eu não me lembro de ter tocado o dedinho na água. Não me lembro de ter molhado mais do que o joelho. Eu ficava só na areia.*

***Um dia me chamaram pra subir a pedra da gávea, com mais três garotos**. Eu não dormi, passei a madrugada inteira olhando o céu. Muito emocionado, maravilhado. Foi mágico!*

*Até hoje me lembro. **Acho que adquiri ali um pouco de autoconfiança**. Não era do mar, não era um surfista, era montanhista. **Ah... vc tem um espaço no mundo: a montanha**. Tinha 15 anos.*

*Encontrei meu lugar no mundo. Eu sou da montanha. **O primeiro momento que encontrei meu lugar no mundo foi aí**, que eu me lembre. Até hoje lembro. **Isso aí pra mim é muito forte, a montanha**.*

A partir do relato dessa experiência, Vicente expressa seu caráter reflexivo, já presente na adolescência e que abordaremos mais aprofundadamente em tópico a seguir dessa construção. Mas o que aparece com mais força nesse seu depoimento emocionado, é o fato de até a idade de 15 anos não se sentir como parte reconhecida no espaço do mundo. Não sentir que tem espaço no mundo pode ser fonte de muita angústia e sofrimento, uma vez que os sentidos subjetivos aí envolvidos estão associados ao sentimento de pertencimento, algo humanamente necessário e de extrema relevância nos processos de produção de sentidos subjetivos. Interpretamos tal expressão como forte **indicador da busca pelo reconhecimento**

do outro em relação ao seu valor próprio como pessoa, de forma vinculada a sua *performance*, que expressa o valor dado ao que é capaz de fazer, de produzir, de criar, de realizar no processo de produção subjetiva de Vicente.

Em diversos momentos, Vicente expressa a valorização da opinião de amigos em escolhas relevantes de sua vida, e em entrevista diz: *Eu não sabia o que ia fazer... ao final do ensino médio tive a oportunidade de conversar com um amigo que tentava me cooptar pra formarmos um grupo anarquistas. Aos 15 anos, com amigos escalou o morro da gávea, uma experiência que subjetivou de modo a sentir o seu lugar no mundo, tal como expressa: Eu não era do mar, eu era da montanha.*

Também no campo profissional, Vicente expressa sua recorrente busca em ser reconhecido e apreciado pela qualidade de sua produção em textos jornalísticos, trabalhos de pesquisa e escritos literários. Integrando esse conjunto de informações, chegamos ao **indicador de que Vicente valoriza o social, a opinião do outro a seu respeito e associa o reconhecimento do conhecimento que possui ou obra que publica ao seu valor como pessoa.**

Percebemos aqui, aprofundando nossa construção interpretativa, mais dois aspectos que fortalecem o **indicador da associação que Vicente faz entre o seu próprio valor e o reconhecimento de suas obras no campo profissional da escrita.** Primeiro, houve o êxito da escalada da montanha em contraste com o fracasso na experiência com o mar, que não ousava enfrentar. O segundo aspecto que chama a atenção é o fato de Vicente expressar: *me chamaram pra subir a pedra da gávea, com mais três garotos.* Nesta forma de expressão fica claro que Vicente foi escolhido, foi chamado, não partiu dele a proposição da ideia. A forma como ele se expressa revela sua posição como alguém que foi incluído, que não se sentia parte do grupo, foi convidado, mas não participou do momento da ideia do grupo. Mais elementos se somam para indicar o que Vicente expressa sobre os amigos, no *completamento de frases* e também nas *entrevistas*:

Meus amigos são ~~poucos os de verdade~~ os mesmos de sempre.

Gosto de conversar com amigos.

Meus colegas ora, são só colegas.

*Esse sítio não tá sendo diversão, **tenho ido sozinho**, pra trabalhar, **não é diversão.***

Nestes trechos, Vicente inicialmente reconhece ter poucos amigos de verdade, mas depois prefere dizer simplesmente que são os de sempre. Ao ironizar a diferenciação que faz entre colegas e *amigos de verdade*, reforça ainda mais o valor dado aos amigos. Esse valor

dado aos amigos aparece também na cerimônia de lançamento de seu livro. Decepcionado com a ausência daqueles que julgava serem amigos, Vicente realizou posteriormente outro evento, especificamente com o propósito de verificar quais seriam os *verdadeiros amigos*, que estariam presentes nesta segunda oportunidade. Em *entrevista* ele diz:

Esse era um momento importante pra mim, então pessoas que gostam de mim estavam lá. Se não estavam lá, não eram amigos. Quando vejo foto do lançamento, vejo tanta gente que não sabia que gostava de mim.

Interpretamos que **Vicente vincula relações de amizade ao reconhecimento e prestígio social decorrente de sua produção na escrita**, fato que reafirma o indicador anteriormente assinalado. Vicente compreendeu aqueles presentes no evento como seus amigos de verdade. Esse posicionamento um tanto pueril, revela a emocionalidade preponderante de Vicente, vinculada aos sentidos subjetivos dessa experiência, que envolve a expressão de seu saber e a presença de pessoas [vinculação do reconhecimento social do seu trabalho ao seu valor como pessoa]. A importância que Vicente deu à presença de pessoas neste evento, a qual subjetivou como “amigos de verdade” é um **indicador de sua vinculação do reconhecimento do valor de sua produção escrita/criativa [o livro] ao seu valor pessoal [autoavaliação positiva], produção subjetiva que gera, em Vicente, a constante necessidade e expectativa em relação ao reconhecimento social do valor de sua obra escrita [jornalismo/história/literatura].**

No campo profissional, apesar de Vicente lamentar-se das turbulentas relações e relatar recorrentes traições e decepções com colegas de trabalho, o papel do outro na sua vida aparece como relevante, tal como expressa *nesse Completamento de frases*:

*Algumas vezes caminho só.
Penso que os outros sempre podem ser aliados.
Nunca me esqueço alguma gratidão.*

Vicente revela na *TEM* e *dinâmica conversacional* um acontecimento marcante de sua vida: ver, de surpresa, seu livro exposto em uma livraria de São Paulo. Ele expressa com entusiasmo: *Meu livro estava exposto em pirâmide gigantesca na entrada principal da maior livraria do Brasil!* Essa forma entusiasmada reforça o **indicador do forte impacto emocional promovido pelo reconhecimento social do valor de sua obra escrita/criativa.**

Vicente diz não valorizar o prêmio, não ser facilmente influenciado pela premiação, mas sua mobilização emocional gerada ao ver seu livro em pirâmide na livraria contradiz isso. Questionado sobre esta contradição, Vicente alegou naquele momento ter sido pego de surpresa, e por não estar na expectativa, reagira de forma natural – em nossa interpretação com espanto. Disse que se fosse uma situação de competição, ou de premiação, algo já seria esperado e sua “reação” seria diferentemente. Essa contradição torna-se bastante significativa neste momento do processo construtivo-interpretativo, pois expressa que nossa interpretação não está na correspondência do que Vicente expressa em palavras de forma isolada. Logo, interpretamos a emocionalidade eufórica de Vicente ao ver seus livros em pirâmide na livraria como **indicador de que sentidos subjetivos produzidos na experiência da escalada da pedra da gávea, momento que se sentiu parte do mundo, se associam aos sentidos subjetivos produzidos diante da pirâmide de livros – o que expressa que o reconhecimento do valor de sua obra se mantém atrelado à sua autovalorização.** O entusiasmo de Vicente nesta experiência, assim como no momento da escalada da montanha da gávea, em nossa interpretação sustenta a **hipótese de que frente a valorização e reconhecimento social de sua produção, neste caso literária em âmbito nacional, Vicente produz sentidos subjetivos associados à autovalorização positiva e sentimento de pertença, condição que lhe gera sensação de conforto e bem-estar.**

No Instrumento *TEM* ao se referir aos seus maiores desejos, Vicente inicialmente escreveu o termo *conquistas*, mas em seguida riscou e substituiu pelo verbo *desbravar*. Interpretamos que Vicente associou o termo *conquista* com a ação de competir, o que interfere na sua relação com o outro, fonte de conflito para ele, expressão que interpretamos como **indicador da existência de conflitos nas relações que envolvem disputas.** No entanto, identificamos uma contradição, visto que suas conquistas profissionais e prêmios ganhos, resultaram do reconhecimento de seu mérito o que inegavelmente pressupõe algum nível de disputa assumida por Vicente. Com base nisso, compreendemos que produções de sentidos subjetivos de Vicente, que estão na base de sua busca do reconhecimento, não se vinculam ao posicionamento competitivo e sim à necessidade de se sentir aceito e valorizado. Assim, chegamos ao **indicador de que sentidos subjetivos de competitividade não mobilizam a ação diretiva de Vicente por competir, e sim a necessidade de ser aceito a partir do reconhecimento de seu valor, que nas produções subjetivas se vincula à valorização do conhecimento/produção escrita/intelectual e criativa.**

Destacamos um trecho de *dinâmica conversacional* onde Vicente expressa o valor dado ao reconhecimento do outro, em relação à sua produção escrita:

Fiquei no terceiro lugar no Prêmio Jabuti porque não convinha ser dado a uma mesma editora prêmio em ano subsequente e em temática semelhante. Meu livro foi analisado pelo editor e avaliado como muito melhor. Eu sou prêmio Esso. Tem colega que diz se ganhasse prêmio Esso, jamais ficaria desempregado.

Integrando o conjunto de indicadores que apontam a necessidade de Vicente ser aceito, admirado e reconhecido pelos outros, vinculada ao reconhecimento do valor de sua produção na escrita, chegamos à **hipótese de que produções subjetivas associadas à busca do reconhecimento se inter-relacionam dinamicamente às diferentes experiências nos espaços de ação e relação frente as quais produziu sentidos subjetivos depreciativos de sua autoavaliação e descoberta de seu lugar no mundo, fluxo de sentidos subjetivos que se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional e se expressam no seu peculiar posicionamento de guerreiro incansável e empreendedor de esforços direcionados ao alcance da qualidade cada vez maior de sua produção escrita.**

4.1.5 Sentidos subjetivos expressos na valorização do conhecimento e da escrita

Desde a fase escolar inicial, Vicente mantém seu interesse pelo conhecimento, avidamente curioso por conhecer o mundo e dominar conteúdos que lia nas enciclopédias. Como já anteriormente mencionado, Vicente “escapava” das tardes de estudos impostas por sua mãe lendo enciclopédias, tal como conta em entrevista:

Eu sempre rebelde queria desobedecer às ordens do estudo. Não estudava. Ia ler a Barsa inteira. Gostava também de história e fazia conexões da história com as informações da Barsa no presente.

Vicente conta que tanto nos hábitos de vida familiar paterna quanto materna, o apreço pela leitura e escrita, aparecem de forma marcante, além da tradição da carreira militar:

Minha casa era cheia de livros. Minha mãe lia muito, meu pai nem tanto. Mas minha mãe o tempo todo lendo, lendo romance. E se envolvia com livros... Todos os dias...

Meus pais, os pais deles já nasceram lendo... são muitas gerações já nascendo lendo.

Minha mãe é escritora cronista. Escreve muito bem. Desde criança ela se expressa conosco por meio de longas cartas. Meu pai tb tem por hábito escrever cartas aos filhos. Sim, conselhos, ao invés de ter conversa tem longas cartas.

O pai dela era escritor, historiador, médico, mas não como profissão porque a família o incentivou a ser médico, mas tinha horror... foi médico do exército. Escritor e historiador no estilo positivista.

Meu pai, aviador oficial militar que desenha e tem textos fabulosos... Sempre contou estórias inventadas com ilustração de caricaturas para os filhos.

Meu pai é filho de família de escritores. O pai dele era poeta, escreveu livros de poesia, era contador e era também curador homeopata da região. Veia literária e poeta romântico.

Eram duas castas de militares pelas duas famílias. A família do meu pai teve tio e primo ministro de aeronáutica e exército.

Do ponto de vista de sua autopercepção relacionada à escrita, Vicente expressa esse conjunto de ideias no *completamento de frases*:

*Sinto-me realizado quando crio um bom texto.
Meu trabalho é escrever.
Minha principal ambição viver de escrever.
Produzo melhor quando só.*

Nestes completamentos de frases Vicente expressa sua identificação profunda com a escrita que é fonte de sua autorrealização profissional, espaço de criação que ocupa papel central em sua vida. Para muitas pessoas a escrita representa uma forma de linguagem, mas para Vicente representa mais que isso. A escrita para Vicente é fonte inesgotável de autorrealização, uma vez que a partir dessa atividade emergem sentidos subjetivos mobilizadores de sua expressão criativa e essencialmente subjetiva.

Vicente cria quando escreve, assim como o escultor cria quando esculpe na argila ou no mármore. Escrever é uma atividade solitária, assim como Vicente reconhece, mas o seu produto vislumbra alcançar multidões. A escrita é para Vicente uma forma de expressão que flui, pois o que ele sente e expressa desperta emoções nas pessoas, uma vez que essa produção é parte de sua subjetividade. Destacamos um trecho de *dinâmica conversacional em que* Vicente expressa o valor do conhecimento na produção escrita e também sua percepção de que seu trabalho na escrita é solitário:

*O que me pega é o conhecimento que vou falar agora esse tipinho chato, horrível. 4% em média da população que só tá permeável a alguém que conheça mais e melhor do que ele. São pessoas que não conseguem viver num mundo real só sobrevivem em guetos, laboratórios onde tem emprego fixo senão são demitidos fácil.
Sei que sou um elemento difícil, quase um alienígena, tenho consciência de que 4% como eu é provocador, é vaidoso, os outros têm medo, os outros têm inveja, os outros têm... porque é um tipinho difícil.*

Neste trecho, Vicente expressa sua autopercepção como pessoa pouco integrada ao mundo, o que converge com nossas construções anteriores, porém neste momento da construção integra o conhecimento como valor, que não resolve de forma efetiva sua necessidade de integração social. Assume-se como provocador e vaidoso e ao mesmo tempo expressa sua percepção de que, seu posicionamento social gera no outro medo e inveja. Todo esse conjunto de informação que aqui já aparece de forma reunida, em um mesmo trecho de sua fala, se articula à linha interpretativa que viemos seguindo até agora. Assim, a correspondência entre sua atitude provocativa e o propósito de gerar medo no outro, não aparece por acaso neste momento da expressão de Vicente.

Interpretamos que Vicente se utiliza do domínio do conhecimento para gerar o reconhecimento de seu valor e poder, o que se desdobra no seu posicionamento destemido e audacioso no sistema sociorrelacional externo ao contexto familiar, como na escola e posteriormente no campo profissional do jornalismo. Essa dinâmica singular de produção de sentidos subjetivos promove o desenvolvimento de recursos subjetivos de coragem [ainda que mantenha o medo]. Tal como ele recorrentemente expressa: *O medo não é o contrário da coragem, o medo coexiste com a coragem. Coragem é fazer o que tem que ser feito, mesmo tendo medo.*

Vicente ao expressar seu conhecimento percebe que é apreciado por uns e invejado por outros. Estas informações dão base ao **indicador de que a autoavaliação positiva de Vicente está vinculada à demonstração social de seu conhecimento/produção escrita, que promove produção de sentidos subjetivos associados à força, coragem e sentimento de pertença - paradoxalmente à insegurança e ao medo associados às produções subjetivas do contexto familiar de origem.**

No *completamento de frases*, Vicente expressa sua ideia sobre conhecimento: *O conhecimento ajuda a controlar o destino.* Como já mencionado, Vicente expressa seu encantamento por personagens de ficção, especialmente pelo *Batman*, enaltecendo sua força, coragem e poder de combate a favor do bem, embora reconheça e ressalte a necessidade do lado sombra, para resistir e combater o inimigo. Especialmente no instrumento *TEM*, Vicente expressa sua admiração por personagens de ficção e da vida real, que se destacam pelos atributos de coragem, autocontrole, racionalidade e iniciativa inovadora:

*Personagens de ficção: Capitão Kirk – desbravador de novos caminhos;
Dom Corleone – Poderoso chefe- autocontrole, racionalidade;
Personagens reais: Karol Woytila – coragem; Francisco de Assis – amor universal.*

Vicente ao listar pessoas que admira, cita personagens da vida real e da ficção cujos atributos correspondem à sua própria busca como: *desbravar novos caminhos; estabelecer o autocontrole; manter a racionalidade; ter coragem e cultivar o amor universal*, temas recorrentes em sua fala e textos reflexivos. Personagens mitológicos também aparecem com grande força na expressão de Vicente, tanto na fala quanto na reflexão escrita, sempre associados à condição heróica de transformar a realidade e dominar o destino, tal como aparece neste trecho de texto de sua autoria:

O mito de Prometeu, enfim, explica a vontade do homem de dominar as forças da Natureza a fim de construir a Civilização. Ensina que os acontecimentos do mundo nem sempre se dão por vontade exclusiva dos deuses, do Destino, daquele Acaso que gera a tragédia. Prometeu ensina ao homem que qualquer um pode ir controlando o Destino através do conhecimento, das ciências e das técnicas de domínio da Natureza.

*A fórmula mágica de Prometeu, enfim, é o conhecimento, os estudos. Foi através desse pacto com Prometeu que o homem pode então conhecer o passado. Tanto o seu próprio passado, quando a história do seu povo. Ou seja, saber de onde veio. Pode também entender o presente, onde está. Se passar uma linha do passado para o presente, pode também projetar o futuro e, assim, **decidir o que gostaria de planejar para seu próprio Destino**. Pelo conhecimento, o homem pode até mudar o Destino de um povo. Ou de toda a Humanidade.*

Em suas frequentes reflexões sobre conhecimento, força e coragem, Vicente destaca a possibilidade de controlar o destino dos acontecimentos pelo domínio do conhecimento, mas contraditoriamente a essa alegoria, em outros momentos é realista e declara sofrer pela impossibilidade de controle do implacável destino. Em *dinâmica conversacional* Vicente refere-se ao maior dilema de sua vida:

*Controlar o destino e os acontecimentos... Pois é, um dilema terrível e eu sempre vivo esse dilema... eu **busco controlar pelo estudo, pelo conhecimento e eu não controlo os grandes caminhos**. A minha vida toda é quase uma tragédia no sentido de controlar o destino.*

Essas recorrentes expressões na quais Vicente associa atributos de personagens míticos e de ficção com suas necessidades e posicionamentos diante de circunstâncias da vida com ênfase no conhecimento, na coragem, na superação e necessidade de controle dos acontecimentos nos leva a formular o **indicador da valoração do conhecimento como expressão de sentidos subjetivos associados à busca de novos e alternativos caminhos, além de coragem para superar limites e vencer desafios**.

Na introdução de sua Tese de Doutorado, Vicente expressa seu fascínio pelo conhecimento sobre arte da guerra e revoluções e apresenta-se como idealista, aquele que não se contenta nem se conforma com o que está posto:

Sonhador ou idealista, missionário ou revolucionário, pouco importa [...] Sou um deles. Sonhador na infância, imaginava-me entre os personagens da Liga da Justiça. Queria ter sido um dos 300 espartanos de Leônidas. Na juventude, transformei-me em idealista. Passei a ler sobre as revoluções. A francesa, a soviética, as grandes guerras do Século XX. Depois, sobre nossa própria revolução, em suas dimensões distintas – o regime militar, a luta armada urbana e a guerrilha rural. O tempo passa... e eis que me encontro na maturidade, sob o diapasão da racionalidade, buscando compreender o fenômeno revolucionário. Em outras palavras, pesquisando sobre o que leva alguns homens a sacrificar a própria vida por um ideal político.

Esse rico trecho de informação revela a capacidade reflexiva de Vicente e, de forma integrada aos anteriores indicadores que apontam para o valor do conhecimento em suas produções subjetivas, expressa a dimensão do conhecimento como parte de sua orientação de vida. Vicente na infância teve fascínio pelas histórias heróicas e começou a associar produções subjetivas de força e coragem, contraditórias aos sentidos subjetivos de medo e a insegurança que o incomodavam, os quais procura neutralizar com recursos próprios, porém de modo não consciente – produções de sentidos subjetivos.

Na atualidade, Vicente busca compreender as motivações do idealismo humano que levam as pessoas a vencerem seus limites e superar as mais adversas circunstâncias de vida [tema focal de sua tese de doutorado e segundo livro de sua autoria]. Esta informação robustece o **indicador da valoração do conhecimento/produção escrita** e nos permite construir a seguinte hipótese: **O amplo repertório de histórias lidas por Vicente na sua infância, favoreceram produção de sentidos subjetivos vinculados ao heróico, à ousadia que povoam seus pensamentos, suas ideias, suas fantasias, seus sonhos e que motivam seus posicionamentos nos diferentes contextos e circunstâncias de vida, sobretudo frente experiências do campo profissional do jornalismo.**

Vicente elegeu o conhecimento, como arma de ataque e escudo de defesa, forma de expressão de sentidos subjetivos desbravadores de novas possibilidades de transformar o mundo ou, ao menos, sua própria realidade de vida. assim como expressa nestes trechos de entrevista e de texto reflexivo, que julgamos sintetizar seu posicionamento armado para a guerra - ataque e a defesa:

*Nas contingências da vida eu como controlador nato passo a vida tentando em aliança com Prometeu, **disciplina com pensamento tático...**(Entrevista). Mas a trama épica não é tão simples. Ela nunca é linear. Sempre há perigos a serem enfrentados, há sofrimentos, muitas vezes há derrotas, vários dramas e até mesmo algumas tragédias no meio do caminho. (Texto reflexivo).*

Em *dinâmicas conversacionais*, Vicente reconhece o valor do conhecimento na fluência e originalidade de seus textos jornalísticos, científicos ou literários. Ao se referir à criatividade comenta:

Minha criatividade é fundamentada na cultura erudita, forjada no conceito de cultura tradicional, o conhecimento gera capacidade criativa em mim. No meu Livro “X” tive dificuldade de dialogar com o tema. Já na tese eu introjeto e incorporo a teoria e o diálogo sai de dentro de mim, como se eu estivesse dizendo: ontem eu li o jornal. Na tese o conhecimento passa a fazer parte de mim. Quando o conhecimento deixa de ser corpo estranho e passa a ser parte de você, daí a criatividade flui.

Vicente expressa intenso contentamento com a produção de sua tese e atribui esse resultado ao domínio do conhecimento que passou a ser maior, tanto na dimensão da amplitude quanto da profundidade dos temas abordados. Ao se referir aos momentos de maior fluência na sua escrita criativa, Vicente enfatiza a importância da emoção, sem desprivilegiar o valor do conhecimento. Neste trecho de entrevista, Vicente revela a necessidade de estar afetado emocionalmente para produzir textos criativos:

*Quando domino o assunto consigo produzir com leveza. O conhecimento me deixa a vontade pra fluir... Tenho que ter emoção, gana, paixão. Pode ser ódio também, paixão negativa, com féu ou com amor profundo. Acontece coisas que parece psicografia. E quando eu leio eu choro de novo. Eu tento não chorar e choro. E quando releio eu choro. Tão grande a emoção que eu escrevi. A mesma emoção volta quando eu releio. Eu me emociono toda vez que leio o que escrevo. **Meu texto não é só uma construção racional. Eu não mudaria uma linha do que está aqui hoje.***

Interpretamos o fluxo intenso de emoções incontidas que emerge na releitura de seus textos como indicador de que a produção de sentidos subjetivos associados à expressão criativa na escrita está estreitamente vinculada à sua emocionalidade, que transcende os limites da temporalidade ou da especificidade dos contextos e experiências e se integra na configuração subjetiva da criatividade profissional.

Em diversos momentos Vicente expressa sua satisfação em produzir textos de qualidade, tal qual expressa nesse *Completamento de frases* e em *entrevista*:

*Eu produzo textos, escrita.
 Criar é uma delícia.
 Quando crio algo novo fico eufórico.
 Sinto-me realizado quando crio um bom texto.
 Eu vou me sentir escritor qdo lançar um livro atrás do outro.
 Quero viver de vender livros.*

O entusiasmo que Vicente expressa ao se referir à criação e escrita é **indicador de que a escrita criativa é fonte de produções de sentidos subjetivos, de autorrealização e bem-estar/saúde emocional**. Contudo, apesar de Vicente perceber o valor do conhecimento na sua produção escrita/criativa, sente-se intrigado por não compreender ou dominar de forma consciente, o que o faz produzir mais e melhor.

A ausência de cobrança externa a demandar de Vicente o cumprimento de metas e prazos é fato nas circunstâncias de vida profissional da atualidade, condição que supõe desfavorecer seu ritmo de produtividade na escrita. Em *dinâmica conversacional* ele lamenta:

*Minha falta de disciplina não me ajuda. O home office não tá ajudando. Eu tenho perdido tempo com o home office. Tô num capítulo há meses...
 Quero descobrir o que me leva à obsessão.
 Preciso de amarras pra não cair, eu estou me perdendo na liberdade.*

A partir da necessidade de Vicente expressa por produzir textos criativos, motivada por sentidos subjetivos e expressos nessa incessante e obstinada busca em produzir textos inusitados, incomuns e de valor reconhecido no seu campo de atuação profissional, chegamos ao **indicador da valorização da criatividade e da qualidade expressa em seus escritos**. Sobre sua forma de produzir textos, Vicente expressa em *dinâmica conversacional*:

*Agora, como que eu produzia tanto nos tempos da revista?... Acho que entra num contínuo... Vc pode me ajudar a entender alguma coisa.
 Quando sento pra produzir, saio do mundo. Eu ainda preciso descobrir o que me faz obcecado, sair do mundo e entrar em uma obsessão.
 Por que que eu empaquei no último capítulo, eu não sei...tô empacado há um ano... que é o capítulo da polêmica, da porrada, e eu gosto de porrada.*

Nesse trecho Vicente expressa seu desejo de controlar sua inspiração criativa. No entanto, o que percebemos ser mais importante aqui, é o fato de estar claro que sua escrita criativa depende de uma condição que não está sob seu controle efetivamente, porque está fora de sua consciência. Vicente se inquieta diante de sua atual condição e expressa: *Preciso de amarras pra não cair, eu estou me perdendo na liberdade*. Tenta, na intenção de racionalizar e otimizar o fluxo de sua produtividade, mas não chega à conclusão alguma.

Interpretamos que essa tensão na busca de entendimento e controle, sobre o que promove sua produtividade na escrita de seus textos, é **indicador de sua necessidade de estabelecer controle sobre acontecimentos relevantes da sua vida**, o converge com indicadores anteriores. Lembramos do desconforto e aflição de Vicente em circunstâncias importantes de sua vida, as quais compreende não estar sob seu controle. Logo, integrando essas informações aos indicadores, que apontam para a necessidade de Vicente estabelecer controle sobre circunstâncias de sua vida, interpretamos ser essa necessidade de domínio do conhecimento, aliada à expressão escrita criativa, **indicador da valorização da criatividade no campo de atuação profissional**.

A partir dos indicadores até então gerados, construímos a seguinte **hipótese: Vicente ao subjetivar suas experiências de vida, assume posição crítica e contestadora se favorecendo de seu amplo repertório de conhecimento, como forma de expressão de produções de sentidos subjetivos, que configurados na experiência presente lhe faz sentir-se forte e corajoso, combatendo o medo e a insegurança, associados a sentidos subjetivos produzidos em experiências familiares e escolares de sua infância, como já mencionamos anteriormente**. Destacamos um trecho de entrevista, que evidencia esta complexa dinâmica que se expressa na forma corajosa de atuação, que exerce no cotidiano profissional desde seus primeiros momentos da carreira jornalística:

Desviei da pauta ao ver um homem morando num viaduto. Era um mendigo filósofo. Isso fazia sucesso. A pauta era “Buraco de rua”, vi uma trilha, segui e descobri uma nascente. O fotógrafo fez uma foto belíssima. Daí faço, além da pauta, a matéria: Existe um lugar idílico condenado à morte pelo Plano Piloto de Lúcio Costa⁴⁶.

Vicente procura estabelecer o domínio cada vez mais refinado do conhecimento, descobrindo com sua perspicácia inusitadas formas de articular ideias e redigir textos, que informam e envolvem o leitor, seja no texto jornalístico, científico ou literário, lá está sua marca. Nos últimos momentos da pesquisa, por mensagem via *Whatsapp*, Vicente fala em enviar novamente seus textos preferidos, nos quais expressa seus dilemas mais profundos:

*Vicente: O melhor que consegui encontrar é um que trato do desejo de ser herói. Título original - Eu queria ser o Batman. Mas mudei para O vôo do Batman.
Mônica: Já tenho ele, você se lembra que até já conversamos sobre alguns trechos...*

⁴⁶ Reportagem publicada em alto da capa do jornal que motivou a contratação de Vicente como repórter no 2º mês de estágio, no 2º semestre de jornalismo. Além disso, a reportagem impactou o poder público ao ponto de ser decretada a área como reserva ambiental que atualmente é Parque Olhos d'água de Brasília-DF.

Vicente: É um texto sobre a questão do acaso. Ou seja, o dilema entre o acaso e o controle da vida.

Mônica: Sim tudo isso foi muito bom. Valeu demais. Agora o que eu havia lhe pedido era algo da atualidade, uma produção atual...

Vicente se esquece que já havia entregado à pesquisadora seus textos preferidos e inclusive, conversado sobre eles em *dinâmicas conversacionais*, o que reforça o valor destes escritos no processo de produção subjetiva. A partir dessas informações, que apontam para o **valor do conhecimento e da escrita nas produções subjetivas de Vicente**, chegamos à seguinte hipótese: **sentidos subjetivos expressos na busca pelo reconhecimento, conforme abordado no tópico anterior, se integram simultaneamente aos sentidos subjetivos expressos, na valorização do conhecimento e da escrita, favorecendo suas produções de jornalista, historiador e escritor nas quais expressa emoções e escreve sua própria história, tal como sempre intencionou fazer.**

Vicente expressa em entrevista que somente alguém que ele supõe ter conhecimento em maior nível que o seu, poderia exercer algum tipo de influência sobre ele. Isso reforça o indicador do valor dado ao conhecimento e nos permite compreender sua obstinação em produzir textos reconhecidos pelo caráter da novidade e do valor. O trecho de entrevista em destaque, corrobora o indicador anteriormente assinalado de que **Vicente vincula o atributo do conhecimento à autoavaliação e também à valoração do outro como pessoa:**

Eu sou assim, só respeito quem é melhor do que eu. E se encontrar alguém melhor do que eu, eu sirvo, eu sigo, ou eu respeito... eu tenho consciência disso.

Em entrevista Vicente enfatiza que autoridade determinada por posição social ou cargo é algo que não lhe impacta:

Autoridade... O doutoor, o deputaaado, o miniiistro... é pouco isso em mim, sabe? Não sou de me impressionar com isso como de usar. A minha vida sempre foi com autoridades desde novinho, e eu nunca me intimidei... Autoridade nem me deslumbra e nem me intimida.

Ao integrar essas informações ao conjunto de indicadores, até então construídos, interpretamos a forma de Vicente se relacionar com autoridade, como **indicador de que a autoridade o impacta sim, na medida em que promove a produção de sentidos subjetivos mobilizadores de sua atitude de enfrentamento e de contestação frente limites da subjetividade social vigente.** Contraditoriamente ao que Vicente expressa, interpretamos que

mesmo não se intimidando diante de autoridade determinada pelo cargo ou posição social, seu posicionamento confrontador expressa sua produção de sentidos subjetivos, que estão na base dessa atitude desafiadora e contestadora de autoridade, legitimada pela subjetividade social. Ao contrastar sua consideração maior aos que detém mais conhecimento e não aos que se impõe como autoridade, Vicente acrescenta mais uma informação, que corrobora o **indicador da valoração do conhecimento, como expressão de sentidos subjetivos de valoração pessoal e atributo de poder**, ou seja, para Vicente o poder e autoridade só existem pelo conhecimento, o que expressa sua produção de sentidos subjetivos que vincula sua expressão do conhecimento de si e do outro como atributo de valor maior, força e poder.

Como já interpretado anteriormente, o controle do destino é o grande dilema que aparece recorrentemente nas reflexões de Vicente. Integramos sua expressão: *Eu sou prometeico* a outros indicadores que convergem nesta mesma direção e interpretamos essa necessidade de controle como **indicador do uso do conhecimento como recurso de combate [arma de ataque e escudo de defesa] diante de ameaça, do inesperado, do desconhecido**.

Neste trecho de entrevista, Vicente expressa como se utiliza do conhecimento no cotidiano do jornalismo:

Sou jornalista, como vou seduzir você pra alcançar as informações privilegiadas? Tenho que lançar mão de recursos. O conhecimento você deixa escondido. Você precisa persuadir... O que é que é um jornalista? É um cara que faz redes de contato, fontes e persuade suas fontes a contar algum segredo para ele publicar. Fiz isso muito por intuição e depois agreguei técnicas.

Aqui Vicente expressa a forma que estabelece o controle de situação, algo que aparece bastante no percurso desta nossa construção, no campo jornalístico. Nesse jogo de persuadir o outro, a fonte da notícia, Vicente lança mão de seu conhecimento e de sua percepção mais intuitiva talvez. Há um plano, abordar o informante requer manejo, habilidade para encantar. Aquele que seduz, provoca o encanto ou ao menos a admiração e confiança do outro. E aí está o que Vicente sempre procura e gosta de fazer: desbravar novos caminhos, ser reconhecido em seu valor, expressar conhecimento e habilidade [saber fazer bem], além de dominar a situação exercendo sua posição de sujeito. A partir dessa interpretação chegamos ao **indicador do valor do conhecimento, como expressão de sentidos subjetivos que lhe permite nas experiências de jornalista produzir novos sentidos subjetivos alinhados aos seus anseios, o que promove novos espaços de subjetivação e recursos subjetivos para transformação de sua realidade**.

Chamou nossa atenção, a forte relutância de Vicente em se expressar nesta pesquisa de forma diferente da comunicação oral, esquivando-se de instrumentos que requeriam expressão escrita, paradoxalmente sua habitual e preferencial forma de expressão no seu campo profissional. Essa expressão de Vicente no contexto da pesquisa, nos conduz ao **indicador de que a sua expressão escrita se constitui em uma experiência altamente significativa, que só acontece mobilizada por sentidos subjetivos, vinculados às tensões que emergem no momento da experiência presente, a partir de singulares produções subjetivas, integradas a momentos e contextos [de experiência e subjetivação] que extrapolam a situação da experiência imediata.** Parece claro que a dinâmica dialógica do processo de pesquisa, não favoreceu essa **dinâmica subjetiva, que hipotetizamos representar os processos subjetivos que, permitem e promovem a produção escrita de Vicente no campo profissional [espaço social de ação e relação favorecedor da criação de novos espaços de subjetivação, expressa na sua produção escrita].**

Considerando o conjunto de indicadores referentes à valorização do conhecimento e da escrita, **hipotetizamos que sentidos subjetivos associados à valorização do conhecimento e da escrita, integram-se aos sentidos subjetivos associados à necessidade de reconhecimento e à sua posição de sujeito.** Estes sentidos subjetivos são oriundos de processos de subjetivação de experiências [ações e sociorrelações] em contextos diversos [família, escola, amigos, profissão], gerando um sistema configuracional de sentidos subjetivos que se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional.

4.1.6 Sentidos subjetivos expressos na posição reflexiva frente o campo profissional

No curso dessa construção interpretativa, tem sido frequente trechos de fala e escritos de Vicente expressivos de seu hábito reflexivo, que caracteriza seu envolvimento emocional profundo implicado em suas experiências de sua vida. Vicente retoma nas *entrevistas e dinâmicas conversacionais*, acontecimentos diversos de seu cotidiano, não objetivando contar o que se passou, mas produzindo novas compreensões tocadas por sua emocionalidade. Com base no conjunto de informação que aponta para o caráter reflexivo de Vicente, construímos a **hipótese de que sentidos subjetivos relacionados às produções reflexivas de Vicente, tanto os que as motivam quanto os que emergem dessas reflexões, se expressam em sua ação e sociorrelação vinculada ao campo profissional do jornalismo/ produção escrita, fazendo parte da configuração subjetiva de sua criatividade profissional.**

Como já explicitamos anteriormente, nossa **hipótese mais ampla, aponta que a condição de sujeito, o valor dado ao conhecimento e a necessidade de reconhecimento de Vicente, são parte de sua configuração subjetiva da criatividade no campo profissional.** Observamos a incansável posição reflexiva de Vicente, que envolve elucubrações intelectuais que, evidentemente, trazem em si sua forte carga de emocionalidade, considerando o pensamento humano como processo subjetivado. Ao dialogar Vicente propõe ao interlocutor um elevado nível de abstração e consideração histórica, tal como revela no trecho de de *dinâmica conversacional* que destacamos:

Acredito que o sonho é uma construção e imagem dos desejos. Sou platônico e não aristotélico. Vejo o mundo como ideia, como deveria ser.

Eu acredito que, interpretando minha escola, que é a partir do momento que o 1º cara sai da caverna para construir a história, motor da evolução do mundo...

Vicente expressa com muita ênfase e frequência sua angústia frente os dilemas das escolhas e do destino, como já apontamos anteriormente. O que nos parece importante não é o fato de Vicente ter ou não em alguns momentos chance de fazer escolhas, visto que faz parte da vida humana situações inesperadas, inevitáveis e às vezes dramáticas, frente as quais nada podemos fazer. Então, o que chama nossa atenção é a angústia que Vicente expressa ao se perceber envolvido em situações, frente as quais julga não possuir recursos para alterar rumos e definir alternativos caminhos a trilhar. Em nossos diálogos e em seus textos reflexivos, aparece a tensão que emerge nos momentos inesperados, não planejados que fogem de sua expectativa, independentemente de se referirem a algo que para ele seja ruim ou bom. Integramos essa informação ao conjunto de indicadores e hipóteses até agora construídos e, interpretamos essa tensão de Vicente, frente o inesperado, como **indicador de que frente o inesperado ou desconhecido, Vicente produz sentidos subjetivos associados a produções subjetivas de medo e insegurança, oriundas de outros espaços e momentos de sua vida, com ênfase das subjetivações provenientes das experiências familiares da infância, atualizadas na experiência presente.** Destacamos novamente esse trecho de *dinâmica conversacional*, que expressa a necessidade de Vicente em estabelecer o controle dos acontecimentos:

Controlar o destino e os acontecimentos... Pois é, um dilema terrível e eu sempre vivo esse dilema... eu busco controlar pelo estudo, pelo conhecimento e eu não controlo os grandes caminhos. A minha vida toda é quase uma tragédia no sentido de controlar o destino.

Se por um lado a ausência de oportunidade de escolha torna-se fonte de tensão emocional para Vicente, realizar escolhas também o aflige bastante, tal como expressa nesse trecho de *dinâmica conversacional*:

Eu vivo em uma eterna angústia, acho que sou um alienígena... rs rs... porque você planeja, segue rumo e não controla tudo, mesmo fazendo escolhas é angustiante.

Se tomássemos em consideração apenas a aparente postura de resignação de Vicente, diante de experiências que subjetiva como incontroláveis, sem considerarmos a complexidade dos sentidos subjetivos, que estão na base das ações, emoções e posicionamentos humanos, estaríamos contradizendo a sua posição de sujeito, uma hipótese consistente que já construímos. Mas como a posição de sujeito de Vicente se expressa na sua ação de diferentes formas, conforme detalhamos no primeiro tópico desta construção, interpretamos **esta postura aparentemente resignada, como indicador de que experiências inesperadas e restritivas [promotoras de sentidos subjetivos de medo e insegurança] de suas escolhas são subjetivadas de modo favorecedor de novos espaços de subjetivação [produção de novos sentidos subjetivos – coragem, autoconfiança e força] que se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente**. Compreendemos que essa tensão de Vicente diante do inesperado decorre da produção de sentidos subjetivos que emergem se integrarem aos sentidos subjetivos de medo e insegurança que em nossa hipótese são oriundos de experiências sociorrelacionais angustiantes de vida familiar de origem.

Embora este aspecto já tenha sido abordado na construção das hipóteses da posição de sujeito, especificamente no que se refere ao seu posicionamento frente adversidades da vida, neste ponto final do processo construtivo-interpretativo do caso de Vicente, **intencionamos compreender de que forma a produção de sentidos subjetivos expressos em sua posição reflexiva favorece os recursos subjetivos que formam parte de sua configuração subjetiva da criatividade profissional**.

A escolha de Vicente em atuar no jornalismo crítico e investigativo, contrasta com a aparente postura sujeitada que ele expressa frente situações inesperadas da vida. O conjunto de informações e construções, já apresentado até esse ponto da nossa construção interpretativa do caso de Vicente, envolvendo sentidos subjetivos, que de acordo com nossas hipóteses participam de sua configuração subjetiva da criatividade profissional, nos permite afirmar que como jornalista Vicente se mantém constantemente sob o fio da navalha e fazendo uso de sua “*caneta ferina*”. Contudo, paradoxalmente, Vicente não teme reprimendas inesperadas de

outrem que julgue seu escrito inoportuno ou inconveniente em algum sentido. Vicente chega a dizer que seu texto jornalístico é de caráter bélico e atribui a isso o impacto que frequentemente gera junto à opinião pública. Em nossa interpretação, lançando mão da própria alegoria de Vicente, é como se ao atuar como jornalista, Vicente vestisse a capa poderosa do *Batman*, seu super-herói favorito até hoje venerado, tal como expressa nesse trecho de texto reflexivo:

Meu herói predileto, contudo, continua a ser o Batman, aquele demônio de estimação que um cavaleiro chamado Bruce Wayne mantém sob rédeas curtas, para que seja invocado toda vez que precisa tentar controlar o Destino de Gotham City.

Bruce e Batman são faces complementares. Formam um díptico, como os meio-irmãos Castor e Pólux da mitologia grega, eternizados por Zeus na forma das estrelas que representam o signo de Gêmeos no Zodíaco. Bruce consegue como poucos dominar seus demônios interiores, invocar o besta-fera apenas nos momentos necessários, fazer uso da força instintiva e, depois, guardá-lo de volta no armário das trevas, a bat-caverna. Com a maior serenidade, como se nada tivesse acontecido. Eis aí a história de um homem de bem que guarda dentro de si um demônio de estimação adestrado.

No instrumento *TEM*, Vicente revela seus maiores temores da vida: *fantasmas, falta de dinheiro e traições profissionais*, assim como também no *Completamento de frases* expressa:

*Fico intrigado com o desconhecido.
Meu maior medo fantasma.*

Vicente associa seu medo às situações de vida concreta que, inegavelmente guardam em si a possibilidade de contingências inesperadas e ameaçadoras, mas também traz à tona novamente o seu recorrente medo do desconhecido, do inesperado. O fantasma, a ausência de dinheiro, as traições profissionais remetem ao campo do desconhecido, pois são situações que escapam de possibilidade de sua previsão e controle. Mas quais sentidos subjetivos estariam na base destas emoções, motivando a necessidade de assumir o controle de situações que aparecem de inúmeras formas na expressão de Vicente? Integrando o conjunto de indicadores até aqui gerados, formulamos um conjunto de **hipóteses que mantém forte vínculo entre suas produções subjetivas oriundas das experiências afetivas familiares e seus recursos subjetivos desenvolvidos os quais se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional:**

1. Sentidos subjetivos vinculados à necessidade do reconhecimento social se associam ao valor dado ao conhecimento [Vicente é aquele que tudo sabe e vincula conhecimento à força e poder].
2. Vicente se sente forte, seguro e corajoso quando [nos contextos externos ao familiar] expressa seu conhecimento e em virtude dele é reconhecido e apreciado [sentimento de pertença – necessidade não suprida e associada às produções subjetivas oriundas do convívio familiar].
3. Vicente teme situações inesperadas nas quais emerge o menino triste e inseguro [porém, não ingênuo tal como parecia antes de sua entrada na escola: *antes eu era só olhar e sorriso; aos 6 anos eu passei a ser um menino triste, tímido e inseguro*].
4. A valorização do conhecimento e da escrita [*arma de ataque e escudo de defesa*] expressa a produção de novos sentidos subjetivos que associados às vivências afetivas familiares promovem recursos subjetivos de força e coragem para vencer o medo frente o que, em algum tempo, não conseguiu/não consegue controlar [associação com o que lhe incomoda, visto que não possui recursos subjetivos para modificar – produções subjetivas que em nossa interpretação se vincula ao sistema sociorrelacional familiar de origem].
5. Vicente produz sentidos subjetivos associados à força e coragem frente situações conhecidas, escolhidas, planejadas, as quais permitem seu posicionamento estratégico e tático de “guerra” [a “caneta ferina” com a qual escreve textos jornalísticos “bélicos” de caráter altamente crítico].

Nesses trechos de entrevista, Vicente expressa parte da informação que fundamentou nossa construção sobre o impacto que situações inesperadas promovem sobre suas produções de sentidos subjetivos:

Sobre o elemento surpresa... Eu tento resolver as coisas pela filosofia: há coisas que são escritas nas estrelas e outras que são escolhas.

Conforme apontamos em nossa construção-interpretativa sobre a valoração do reconhecimento e do conhecimento de Vicente, o conhecimento se vincula a sentidos subjetivos de poder, de sentir-se aceito e de controle. Logo, a necessidade de controle em Vicente requer planejamento, previsão lógica e estratégica, o que se contrapõe às contingências do inesperado. Ao elencar as três maiores frustrações de sua vida [Instrumento TEM], Vicente destaca o elemento surpresa como agravante:

- 1º - *Demissões de empregos, sempre frustrações.*
 2º - *Separações, dois divórcios. 1º pior pois foi surpresa.*
 3º - *Ainda não ter materializado sonho de juventude de ser escritor.*

Vicente expressa indignação, quando relembra suas recorrentes e inesperadas demissões as quais considera injustificadas, fruto de perseguição, tal qual aparece neste trecho de *dinâmica conversacional*:

*Em outras situações estava tudo certo e pá fui demitido. Não pude entender, fugiu à lógica do meu planejamento.
 Foge ao meu controle. É o destino que não consigo controlar.
 Nas contingências da vida eu como controlador nato passo a vida tentando, em aliança com Prometeu, disciplina com pensamento tático... e de repente alguém puxa meu tapete.*

Observamos que, em nenhum momento do processo de pesquisa, Vicente expressou reconhecer alguma atitude ou posicionamento seu como inapropriado no âmbito de sua história. Chamou nossa atenção o fato de ser tão reflexivo e em contraste, nunca expressar autocrítica de que algo poderia ter feito de modo diferente, ou melhor. Por outro lado, Vicente expressa no completamento de frase: *Fico desanimado depois de uma derrota; no futuro serei sábio e sereno.* Ao vislumbrar sabedoria e serenidade, Vicente dá base ao **indicador de sua busca [esperança] em produzir novos espaços de subjetivação favoráveis ao seu bem-estar emocional, na perspectiva da integralidade humana.**

Ao integrarmos essa expressão, referente ao impacto negativo da derrota, à ausente percepção de possíveis falhas ou arrependimentos e à sua recorrente alegoria de super-heróis e histórias míticas, geramos **o indicador de que, frente experiências de derrota, Vicente produz sentidos subjetivos desfavoráveis à sua autoavaliação positiva.**

Vicente a despeito de sua tendência reflexiva, se mantém na posição dual entre a conexão que estabelece ora com sua dimensão emocional e ora com a dimensão racionalista. Vicente expressa, e nós concordamos, que toda sua intelectualidade e capacidade reflexiva, não contempla a complexidade de suas indagações. Interpretamos essa expressão como **indicador da dualidade entre razão e emoção e da necessidade de equilibrar a dimensão prática de vida em relação à sua postura reflexiva**, tal como aparece neste trecho de *dinâmica conversacional*:

Penso demais, era mais fácil ser burro. Eu não sou simples. Eu nasci complexo. Eu seria tão mais feliz se eu nascesse simples... se aceitasse verdades, se tivesse

respostas. Eu não tenho respostas... “Penso logo existo”... essa existência de pensamento é difícil... vc começa a medir muitas coisas... Sou platônico e não aristotélico. Vejo o mundo como ideia, como deveria ser.

Essa peculiaridade reflexiva torna o caso de Vicente mais complexo, porém ao contrário de confundir nossa construção, corrobora nossas hipóteses anteriores sobre a valorização do conhecimento e necessidade de reconhecimento. Diante desse dilema, que envolve a razão e emoção de Vicente, formulamos a hipótese de que, para **Vicente o conhecimento é subjetivado como poderosa fonte de produção de sentidos subjetivos associados à coragem e poder para superar adversidades vinculadas às experiências atuais e também passadas** – especialmente experiências vivenciadas nas relações familiares de origem.

Em momento de *dinâmica conversacional*, dialogamos sobre suas recorrentes reflexões e Vicente cita Walter Benjamin: “*A estrada que nos leva ao futuro é a mesma que nos traz do passado*”, passagem que por inúmeras vezes repetia e que, também cita como epígrafe de sua tese de doutorado. Escolhe reler um trecho de texto reflexivo de sua autoria dizendo que esta seria a melhor parte do texto do seu texto:

O passado... a estrada é a mesma... e você fica na eterna encruzilhada entre a recordação e as esperanças.

(- Mas nem tudo aqui eu tenho consciência, né?)

*[...] Eu sempre gosto de observar o tempo passando. As estações do ano, muito marcantes. Tempo de seca e tempo de chuva, de plantar e de colher. É emocionante o tempo florescer [...]. O nascer do dia é sempre intenso[...]. Assim também é o nascer do sol. Vem aspergindo **esperanças. De trabalho, de amores, de acabar com todas as dores** e colher apenas flores. Mas **os frutos que desabrocharão amanhã** vão depender das **sementes que plantamos ontem**. Assim, quando o Sol desponta no horizonte e encontra algum idealista ou empreendedor de pé, ocorre um fenômeno que parece físico, mas em verdade é metafísico –no qual as sombras do ontem projetam-se sobre o dia de hoje, apontando a direção das luzes do amanhã. Então passado, presente e futuro se entrelaçam, fazendo de toda alvorada a encruzilhada mágica da recordação com a Esperança.*

Nesta reflexão Vicente articula os elementos *dia, sombra e luz*, afirmando ser possível alcançar a plenitude presente [o dia] quando se é capaz de identificar o que no seu passado [a sombra] deve ser compreendido e resgatado, tendo em vista um futuro [a luz]. Vicente associa o dia ao momento presente [o tempo em que a vida acontece e a ação vigora] e o passado à sombra [que obscurece a luz do dia], uma metáfora muito afinada com nossa linha interpretativa das informações. Integramos esta informação ao que Vicente expressa no complemento de frase:

*O passado nunca é passado.
Considero que posso **recomeçar**.
Sempre posso **recomeçar**.*

Disso resulta o **indicador de que os sentidos subjetivos que emergem na tensão da experiência imediata de Vicente se integram às produções subjetivas oriundas de experiências passadas**. Esse indicador reforça a **hipótese de que experiências passadas, referentes ao contexto familiar de origem exercem tensão sobre processos de subjetivação de experiências de sua vida presente em diferentes contextos, nesse caso especialmente favorecendo suas produções subjetivas favorecedoras de recursos subjetivos associados à sua capacidade reflexiva frente experiências do campo profissional a qual hipotetizamos ser parte integrante e relevante de sua configuração subjetiva da criatividade profissional**.

Este referido conjunto de elementos evocados no *completamento de frases*, onde Vicente articula presente-passado-futuro, reforça o **indicador de que o passado de Vicente exerce força sobre suas produções subjetivas associadas às experiências socio-relacionais e ações da vida presente**. Aqui ele expressa seu desejo, não de construir sua história, mas de recomeçá-la de modo diferente, de uma nova forma. Essa parece ser sua esperança: *fazer sua vida de uma nova forma*. Essa nossa interpretação que aparentemente contradiz nossa anterior construção referida à ausência de autocrítica de Vicente em relação aos seus atos e posicionamentos passados, aqui aparece como **hipótese de que sua capacidade reflexiva expressa na escrita não está limitada por parâmetros estreitos de seus comportamentos, de sua fala ou ao nível de sua consciência, mas atinge a dimensão maior de sua produção criativa na escrita, que integra o que é inseparável na dimensão da subjetividade: razão e emoção**.

Ao integrarmos esse indicador que relaciona a habilidade reflexiva de Vicente, aspecto que na sua escrita toma dimensão qualitativa excepcional e congruente às suas produções subjetivas, à realidade de seu campo profissional de atuação que integra Jornalismo/História/Literatura, **hipotetizamos que sentidos subjetivos vinculados ao posicionamento reflexivo de Vicente se expressam na qualidade criativa de sua produção escrita e se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional**.

Vicente se apresenta na forma de *Seis Eus* a partir da composição de um mosaico de seis quadros, que dispôs na parede da sala de visitas de seu atual apartamento [*Instrumento Imagem fotográfica – Quem sou eu?*] e em *dinâmica conversacional* expressa sua representação:

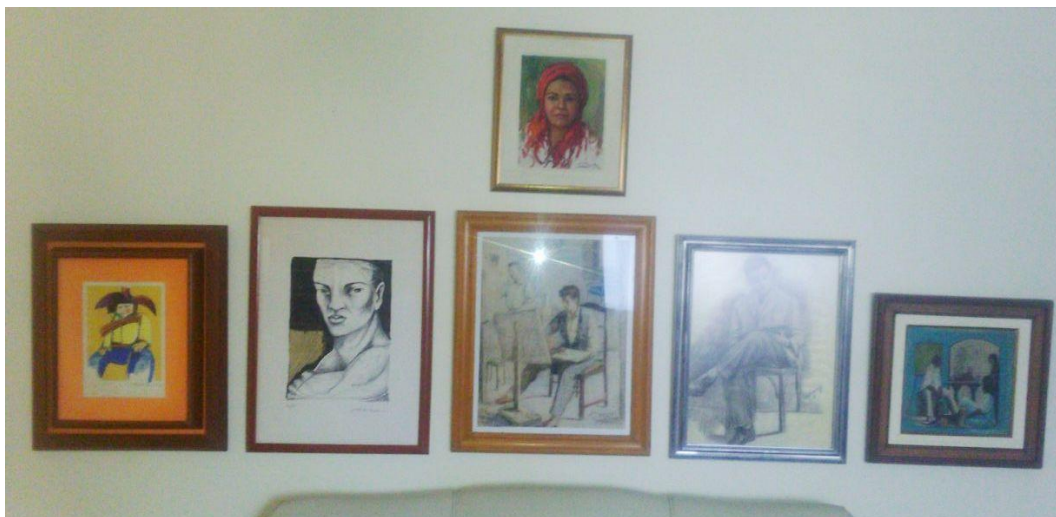


Figura 2. Instrumento *Minha fotografia* (Apêndice H – Selecione imagens que lhe permitam expressar: *Quem sou eu?*) - Recente composição de quadros escolhidos por Vicente, dispostos sobre o sofá de sua sala de estar.

Na parede principal da sala eu só coloquei homens. Seis homens e uma mulher em cima - que eu não sabia onde colocar: Cangaceiro, trabalhador, artista, jovem lendo/intelectual, família. Escolhi inconsciente. E aqui uma mulher. Foi a última que coloquei.

Ali estavam meus seis eus: a Família; o inteligente/intelectual; o criativo - no centro - o criador; o trabalhador guerreiro [sou forte, aguento lambada no lombo]; e aqui o cangaceiro - minha raiz cultural. A criatividade tá no meio e abaixo da mulher sábia. Tem o lado mais doce do lado direito e do lado esquerdo o mais rústico. Na terapia descobri que preciso deixar minha máscara, persona que esconde minhas fragilidades... Preciso desenvolver meu lado feminino.

4.1.7 Síntese conclusiva do caso de Vicente: O que o caso aporta em relação ao objetivo da pesquisa

Para compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente, foi necessário conhecer [dar condições de inteligibilidade] à dinâmica processualidade do fluxo de sentidos subjetivos, produzidos a partir de experiências vivenciadas nos diferentes momentos e contextos de sua vida. Parte da infinidade de sentidos subjetivos, produzidos por Vicente nos espaços sociais de relação, em seu passado e no presente, foi “expressa” no espaço dialógico dessa pesquisa de forma indireta, a partir da nossa construção-interpretativa. Obviamente, não conseguimos, e nem era nossa expectativa, contemplar a totalidade das produções subjetivas que participam da configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente. Todavia, conseguimos construir uma rede complexa de sentidos subjetivos que, na perspectiva hipotética, dão inteligibilidade ao sistema configurado de produções subjetivas,

que contribuem para compreensão da configuração subjetiva de sua criatividade profissional, forma pela qual tornamos viável a compreensão do desenvolvimento de sua criatividade.

Nossa construção permitiu compreender que sentidos subjetivos diversos e oriundos de diferentes contextos sociorrelacionais se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional de Vicente, promovendo o desenvolvimento de recursos subjetivos, que tornam sua criatividade possível no campo profissional do jornalismo, articulado à história e à literatura. Estes sentidos subjetivos que se expressam no campo profissional, efetivamente, por meio da expressão de sua posição de sujeito e produção criativa no jornalismo, estão fortemente associados às produções subjetivas do contexto sociorrelacional familiar de origem [contexto no qual não ocupa posição de sujeito]. Mostramos nesse caso que as experiências escolares iniciais de Vicente, exerceram papel importante no desenvolvimento de sua criatividade, pois naquele novo contexto de ação e relação ele se posicionou como sujeito, isto é, produziu sentidos subjetivos relacionados às experiências familiares, que favoreceram a produção de recursos subjetivos, capazes de sustentar seu posicionamento firme, confrontador e irreverente que lhe fazia sentir-se forte e corajoso, superando sua insegurança e medo. Ao longo de todo percurso escolar, Vicente manteve sua produção de sentidos subjetivos neste contexto na contraposição dos sentidos subjetivos produzidos no contexto familiar, o que lhe permitia vivenciar experiências e produzir sentidos subjetivos, promotores de novos sentidos subjetivos fortemente associados aos recursos subjetivos que, na idade adulta, lhe permitiram expressar sua criatividade no contexto profissional.

Assim, o caso evidencia a forte vinculação de Vicente com a expressão escrita, o domínio do conhecimento e sua necessidade de ser reconhecido e aceito, a partir da produção de sentidos subjetivos que integravam produções oriundas das experiências na família ao espaço social da escola. Estes sentidos subjetivos, posteriormente, também se expressaram no contexto profissional especificamente promovendo recursos subjetivos, que favoreceram sua produção escrita criativa, seu posicionamento provocativo, crítico e reflexivo no jornalismo [espaço social de ação e relação no qual Vicente se posiciona como sujeito e expressa sua criatividade na produção escrita].

Em nossa construção interpretativa, as experiências relacionais familiares de origem e também escolares ocuparam papel relevante no desenvolvimento da criatividade de Vicente, especialmente pela articulação de sentidos subjetivos produzidos nestas experiências. A compreensão da configuração subjetiva da criatividade de Vicente nos permitiu avançar na compreensão de como recursos subjetivos, que hoje fazem sua criatividade possível no campo

profissional, foram desenvolvidos, entre outros fatores, pela forma em que subjetivou experiências vividas [impacto emocional desencadeado no ingresso escolar; relação com colegas nos primeiros anos escolares; relação afetiva conflituosa com o pai e distanciada relação aos irmãos; leitura diária de enciclopédias para burlar a obrigação das tardes de estudo impostas pela mãe; desejo diário de assistir o jornal na TV impedido pela mãe, entre outros].

Consideramos que o estudo da configuração subjetiva da criatividade profissional do caso de Vicente permitiu a compreensão do desenvolvimento de recursos subjetivos, que tornaram a criatividade possível no seu campo específico de atividade profissional. A configuração subjetiva da criatividade profissional estudada no caso de Vicente converge com a concepção de desenvolvimento da criatividade⁴⁷ assumida nesta pesquisa, pois evidenciou que: o desenvolvimento da criatividade ocorreu por meio de um processo constituído subjetivamente [na articulação entre produções subjetivas oriundas de suas históricas e singulares experiências de vida], a partir do qual recursos subjetivos foram produzidos, favorecendo sua criatividade no campo profissional do jornalismo.

4.2 O caso de Augusto: Subjetividade e criatividade no campo profissional da beleza

4.2.1 Caracterização de Augusto

Augusto tem 60 anos de idade, é cabeleireiro desde os 18. Atualmente é líder e diretor criativo de sua empresa criada há mais de três décadas, que é destaque nacional no campo profissional da beleza, sediada em Brasília, capital do Brasil. Nascido e criado na cidade brasileira de Londrina-PR, Augusto migrou para Brasília aos 17 anos de idade, inicialmente trabalhou na frutaria de seu irmão e logo decidiu ser cabeleireiro. Descendente de família tradicional japonesa, foi criado em uma próspera fazenda produtora de café, que operava em ritmo industrial da plantação ao ensaque do produto para venda no atacado. Filho caçula de família de 9 irmãos, cresceu na comunidade de 50 famílias japonesas e frequentou escola pública rural, concluindo o ensino médio em escola pública de Brasília, em meados da década de 1970.

Decidido desde os 17 anos de idade a seguir carreira de cabeleireiro, vem empreendendo iniciativas inovadoras em sua empresa, hoje consolidada em seu segmento,

⁴⁷Assumimos o desenvolvimento da criatividade para fins desta pesquisa como processo pelo qual se constituem, na história de vida do indivíduo, os recursos que lhe permitem a produção criativa em um campo específico de atividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2018).

que agrega formação profissional a uma rede de salões de beleza consagrada nacionalmente como referência no segmento da beleza. Augusto é conhecido como “o cara que deu certo”, sendo reconhecida a originalidade de suas iniciativas profissionais e empresariais, que o qualificam como profissional criativo e gestor de uma empresa inovadora no campo profissional de venda de produtos e serviços de beleza.

Augusto atualmente é casado pela segunda vez, tem três filhos, dois do primeiro casamento e uma do segundo. Sua empresa é composta por 10 unidades de Salão de Beleza, incluindo um Centro de Capacitação Profissional que oferta cursos nas diferentes modalidades de serviços profissionais de beleza. Sua empresa agrega grande parte de sua família como irmãos, sobrinhos e primos já em três gerações, incluindo sua esposa e um dos filhos.

Augusto se manteve interessado e participativo na construção da pesquisa, noticiando seus colaboradores de sua satisfação em ser participante deste estudo. Em decorrência do caráter dialógico do processo dessa pesquisa e interesses comuns, que integravam a pesquisa em andamento à participação da empresa de Augusto em um evento de destaque na área da beleza, a pesquisadora se integrou à equipe de profissionais de Augusto em um *workshop* intitulado *Personal Beauty*, apresentado na maior e mais relevante feira de exposição e vendas de produtos e serviços de beleza da América Latina – *Beauty Fair 2016*. Essa experiência, na qual a pesquisadora prestou consultoria pedagógica a Augusto e sua equipe profissional, contribuiu para a dialogicidade no espaço da pesquisa e se desdobrou em uma publicação apresentada em comunicação oral e trabalho completo nos *Anais do II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação/2017 – Criabrazilis* (PINHEIRO-CAVALCANTI; CAMPOLINA, 2017).

4.2.2 A configuração subjetiva da criatividade profissional

A delimitação dos eixos de análise do caso Augusto partiu do gradativo processo interpretativo das informações, que possibilitou construções hipotéticas acerca de sentidos subjetivos participantes de sua configuração subjetiva da criatividade profissional quais sejam: *(a) A posição de sujeito; (b) Sentidos subjetivos expressos na valorização da afetividade, do contato, da imagem pessoal e bem-estar; (c) Sentidos subjetivos expressos na integração teoria-prática no processo de formação e desenvolvimento profissional; (d) Sentidos subjetivos expressos no compromisso social.*

O caráter dialógico da relação pesquisadora-participante estabelecido ao longo dos quatro anos de desenvolvimento dessa pesquisa favoreceu a integração da pesquisadora em situações diversas que foram muito além dos cinco encontros formalmente previstos no projeto da pesquisa. Entre as diversas incursões da pesquisadora no contexto de atuação profissional de Augusto, destacamos a já mencionada integração à equipe de profissionais parceiros de Augusto no *Workshop* de lançamento do novo conceito de profissional do campo da beleza - *Personal Beauty* – iniciativa profissional inovadora descrita por Pinheiro-Cavalcanti e Campolina (2017).

4.2.3 A posição de sujeito

Mesmo mostrando-se determinado para o ingresso na carreira de cabeleireiro desde seus 18 anos, Augusto Augusto expressa que viveu conflitos nesse processo. Conta que na época que trabalhava na frutaria de seu irmão, uma cabeleireira que tinha salão de beleza em Brasília e era amiga da família o encorajou a seguir essa carreira. Então, retornou para sua cidade natal e buscou fazer o curso de cabeleireiro, apesar dos conflitos entre o seu propósito e os preconceitos da família, para a qual “ser cabeleireiro era coisa de mulher”. Em entrevista Augusto expressa:

Passei em frente uma escola de cabeleireiro que tinha uma placa... Aí falei. Ficou programado, subi a escada só que desci de vergonha, né? Pq um bando de mulher, né? Falei: não, pelo amor de Deus, desci de novo. Só subi e desci. Aí na segunda falei: quer saber? Vou lá - nesse mesmo dia, fiquei vendo a placa e resolvi: vou subir. Agora vou de vez. Aí cheguei lá, tinha um mestre japonês: - Vc deseja alguma coisa e tal? Eu falei:- Não... eu queria aprender a cortar cabelo - mas com uma vergonha danada, Mônica! Imagina só: eu e ele de homem conversando...

Interessante que Augusto foi primeiramente à escola de cabeleireiro, mesmo antes de buscar o apoio familiar que para ele era importante. Essa postura de contrariar as expectativas da subjetividade social e enfrentar o preconceito de muitos, é um **significativo indicador de sua posição de sujeito, assumida desde muito jovem e em paralelo com sua entrada no campo profissional da beleza**. Após essa experiência inicial de contato com o contexto de salão de beleza, Augusto buscou um aliado forte, que era seu avô querido, também o grande líder da comunidade japonesa como conta nesse momento de entrevista:

Mas existia um conflito dentro de mim aqui. Aí fui pedir a benção pro meu avô patriarca:

Era uma casa linda de dois pavimentos no centro da cidade, aquela campainha BLIM BLAUM, né?

*É, mas assim, aquilo na mente... de vc falar: Meus Deus! A campainha tocando, minha tia vem e fala: -Oi, tb bem?-Oi, o vovô tá aí?- Sobe ele ta lá em cima... Aí ele tava na cadeira, vendo TV preto e branco e eu comecei a fazer massagem no pé dele. E ele:- Tudo bem?- Tá tudo bem, vô... - Mas que bom que vc tá me visitando tal... Aí pegou um dinheirinho, me deu. Falei: -Não vô tal ... Aí ele: - Toma cê pode tá precisando de alguma coisa, né? Falei: -Não precisa, vô tal... mas tá tudo bem com vc? Fui fazendo massagem no pé, né? Aí, de repente ele falou: - Acho que vc quer conversar comigo, vc não quer falar. Isso em japonês. Aí falei:- É verdade. **Eu tô fazendo um curso de cabeleireiro. Ele disse: Muito bem! O cabelo cresce! Ganbarê! - quer dizer força! Força total pra vc, seja o melhor e vai em frente! Aí, minha filha, aí saí pulando!!***

A riqueza de detalhes que Augusto expressa neste trecho chama nossa atenção e contrasta com sua forma habitual de falar com poucas palavras. Ao buscar apoio do avô, Augusto expressa sua reverência aos valores de família, presentes em sua subjetividade social, pois seu avô era o patriarca e o conselheiro de toda a comunidade. Mas por outro lado, sua atitude de dialogar com o avô revela sua coragem para enfrentar desafios, pois sob grande tensão emocional se dispôs a superar o receio e a forte expectativa relacionada à resposta de seu avô, que poderia aprovar ou não sua decisão de ser cabeleireiro.

Essa experiência marcou profundamente sua entrada no campo profissional da beleza. Augusto relembra a palavra *Força* pronunciada pelo seu avô, com muita alegria. Ao lembrar-se desse momento e da palavra encorajadora do avô, ele diz na entrevista: *Aí, minha filha, aí saí pulando!* Essa experiência aparece como promotora de impacto emocional profundo na história de Augusto, o que na atualidade de sua expressão podemos compreender como, **indicador de sua produção de sentidos subjetivos, associados à vinculação emocional profunda com a profissão e dedicação, para alcance da qualidade cada vez maior de seu serviço. Ao invés de ruptura, Augusto firme compromisso profissional direcionado à prosperidade, autocontrole, discernimento ético, honestidade, dedicação intensa, autoconfiança, otimismo e forte vinculação com a cultura oriental e história afetiva familiar.** Esse indicador se expressa no espaço social de sua profissão no qual se destaca, por apresentar uma oferta de serviço de beleza que agrega qualidade, novidade e valor de impacto na concepção e práticas, associadas ao campo profissional da beleza. (PINHEIRO-CAVALCANTI; CAMPOLINA, 2017).

Sobre o posicionamento do restante da família em relação à profissão escolhida, Augusto conta em entrevista:

Aí nesse projeto, foi interessante porque a família tinha um porém de concordar e não concordar, concordar e não concordar. É o preconceito, né? Tinha os primos:- E aí?- Como é que vai a faculdade de veado? Eu falei: - Tá ótimo! Pai e mãe em silêncio, sabe? Não dizia nem sim, nem não. É... é lindo, né? Vc tá torcendo, não sou contra nem a favor, querendo que vc seja feliz.

Com base nessas significativas informações, referidas ao passado familiar de quase quatro décadas, mas atualizadas na ação presente pela produção de sentidos subjetivos, expressos no posicionamento confrontador da subjetividade social e autodeterminação de Augusto no prosseguimento da carreira de cabeleireiro, formulamos o **indicador da produção de sentidos subjetivos, vinculados ao foco no campo profissional da beleza, espaço social favorecedor de novas produções subjetivas, fontes de motivação para superação de adversidades e harmonização das relações interpessoais familiares, com amplitude para formação de uma comunidade maior, junto a clientes, alunos da educação profissional e profissionais parceiros.** Esse firme posicionamento de Augusto também é por nós interpretado como mais um **indicador de sua posição de sujeito que, de acordo com nossa hipótese, tornou-se favorecida pela sua entrada no campo profissional da beleza.**

Augusto conta como foi seu trato com o dono da escola de cabeleireiro, onde fez sua formação profissional:

Cheguei pro dono da escola e falei: - Eu não tenho condição de pagar a escola, a mensalidade, mas eu vou limpar o salão todo dia pra você. Eu falei: - Todo dia eu vou limpar a escola. Ele falou: - Não... imagina... Eu falei: Não, mas eu quero retribuir. Mas em contrapartida eu gostaria que você me isentasse da mensalidade porque eu não tenho condições (porque se a família me ajudasse, eu ia comprar ferramentas). Aí, nesse projeto, Mônica, RS RS. Tinha 18 anos.

Sua entrada na escola de cabeleireiro foi marcada pelo posicionamento resolutivo e implicado emocionalmente, na busca por melhores condições de formação e desenvolvimento profissional que, a partir dos diversos elementos da informação nos permite formular o **indicador de sua atuação profissional, caracterizada desde o início da carreira de cabeleireiro, pela determinação em aprender, pelo propósito e esforço direcionado ao desenvolvimento profissional, pela articulação de conhecimento e prática profissional e pelas estratégias criativas e empreendedoras, focadas na qualificação da atividade profissional no campo da beleza.**

Em *dinâmica conversacional*, Augusto contou esse interessante trecho de sua história, achando divertido e engraçado e logo associou ao momento de reaproximação de seus irmãos, que hoje estão integrados à empresa:

Todos vieram pra minha área... Porque acredito que... que sempre teve opositores. Tiveram né? Eu não vou recordar disso, mas sempre levei assim em uma boa, mas nunca de assim... eu querer provar alguma coisa pra eles, muito pelo contrário. Aí, depois que H. falou que vinha pra cá, falei:-Vem, meu irmão! A I. queria vir:-Vem pra cá! Começaram a migrar, me acompanhar! OLHA QUE INTERESSANTE! Acho que cada um respeitando a posição do outro. Eu sendo caçula, liderando a empresa, as coisas estão... equilibradas.

Dois aspectos aparecem com relevância na expressão de Augusto: primeiramente a oposição e crítica depreciativa dos familiares em relação à sua carreira e anos depois, a completa aceitação e profunda adesão ao seu projeto de vida e profissão no campo profissional da beleza. Neste trecho de entrevista, Augusto expressa a forma que lidou com a aproximação de seus irmãos em relação ao seu propósito de vida profissional, assumindo postura de acolhimento, sem mágoas nem ressentimentos. Essa expressão referida ao conjunto de irmãos, que passaram não somente a apoiá-lo, mas a fazer parte de seu projeto profissional, aparece com significativa força na história de vida de Augusto, fato que interpretamos como **indicador da valorização da família e de positividade em relação a projetos de ampliação de seu negócio.**

Trata-se de um acontecimento que marcou o momento de sua trajetória, no qual houve o pleno reconhecimento do valor de sua atividade profissional no âmbito familiar de origem, que interpretamos como **indicador de sentidos subjetivos, que integram sua determinação profissional e capacidade de lidar com situações adversas, que se convertem em novas produções subjetivas capazes de transformar sua realidade de vida.** Essa busca do equilíbrio entre a vida familiar e profissional que Augusto expressa recorrentemente, é um aspecto já explorado nos indicadores anteriores, que aponta para a associação entre sentidos subjetivos de afetividade familiar e sua forma peculiar de atuação no campo profissional da beleza, caracterizada pela postura de acolhimento afetivo e compromisso, em contemplar as necessidades de seus clientes de modo particular, intenso e incomum. Essa forma de expressão de Augusto caracteriza sua atuação profissional, tanto no processo de formação profissional da beleza quanto no serviço cotidiano prestado aos clientes, conforme enfatizam Pinheiro-Cavalcanti e Campolina (2017).

Apesar de Augusto não reclamar de suas experiências escolares, expressa neste conjunto de imagens [Instrumento *Imagens de minha vida*], como sente seu tempo de vida escolar:



Figura 3. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2c: *Imagens de minha vida escolar/acadêmica – passado, presente e futuro*).

Me remete essa lembrança boa de estudante que eu sempre tive, né? De vc tá sempre apreciando a paisagem de dentro do ônibus. Objetivo: estudar – sempre fui líder nas salas, né? Nas escolas.

E a segunda imagem me remete à vida acadêmica, já mais acadêmica, já mais acolhido... Poxa, vc começa a se tornar adulto, né? As pessoas te propondo: - Faz medicina, faz direito, faz arquitetura, né? Mas aquilo eu tava acolhido assim em todos os sentidos, tava bem, já me sentia assim calçado na base.

Quando pedimos que escolhesse uma imagem referida ao seu passado na escola, Augusto faz referência ao momento de sua juventude já no ensino médio, expressa sua escolha por ser cabeleireiro e enfatiza: *eu tava acolhido assim em todos os sentidos, tava bem, já me sentia assim calçado na base*. Augusto integra a imagem de um novo *começo*, o que são fortes elementos da informação que corroboram nossa construção interpretativa, que tem apontado diversos indicadores de produções de sentidos subjetivos, vinculados às experiências de vida escolar e sua criatividade, expressa no campo profissional. Essa clara associação entre vida escolar e campo de atuação profissional feita por Augusto, nos permite formular o **indicador da produção de sentidos subjetivos associados à sua escolha profissional, marco de sua vida como um novo começo [abertura para novas experiências e espaços de subjetivação] no qual a criatividade tem papel relevante**.

Em um momento de reflexão em *dinâmica conversacional*, Augusto refere-se novamente ao momento de sua escolha por ser cabeleireiro e expressa:

Jovens... as pessoas fazendo medicina... eu cabeleireiro. Mas eu falo assim... fico intrigado. Tava ali naquele grupo de jovens, né? Tudo integrado. Falo: -Nossa, que

bacana, né? Mas o meu mundo é diferente, o meu propósito era diferente naquela época. Dos outros jovens, né? Mas eu sempre respeitando a linha deles, acadêmica. Aí vc me pergunta como é que eles estão hj? - Bem, alguns bem, outros não. E alguns falam pra mim: Augusto, vc acertou! Eu falo:- Não acertei nada. Vc tb acertou, eu estou acertando. Eu respeito dessa maneira. Não é bacana isso?

Augusto expressa desde a juventude perceber que, sua visão de mundo e propósito de vida se diferenciava do seu grupo de amigos. Integrando essa expressão de Augusto ao indicador anteriormente gerado, interpretamos seu posicionamento firme e resolutivo na escolha de sua profissão como **indicador de sua posição de sujeito**.

Finalizamos nossa construção-interpretativa, que aponta para a hipótese da posição de sujeito de Augusto, destacando um trecho de *dinâmica conversacional*, no qual ele expressa:

O saudável é o natural. Porque existe a essência, existe o ego e nós não podemos perder a essência, nós temos que tomar muito cuidado quando vc tem uma carreira, principalmente o ego, a vaidade, né? Como o sucesso é o momento que vc tem que entrar, mas vc tem que ter a maturidade e o equilíbrio e aí vem a herança espiritual da formação que vai prevalecer pra vc não perder essa base. E é o cuidado de qualquer carreira profissional não é só a nossa área do personal Beauty ou o cabeleireiro... Isso em todas as áreas é o momento parece que de uma... é uma, é uma prova da natureza que ela te dá: Eu te dou e daqui pra frente qual vai ser seu comportamento? É... esse desafio vem da natureza e do sistema.

Aqui Augusto expressa sua valorização da essência humana, o que à primeira vista poderia parecer um paradoxo: *como buscar a essência em uma profissão na qual o foco está na aparência, na imagem visual da pessoa?* Contudo, com base no que construímos até agora, interpretamos que é exatamente isso que Augusto faz: Consegue promover no espaço social da aparência a consciência e valorização da essência do humano. É nesse espaço social contraditório em relação à sua produção de sentidos subjetivos que Augusto, sob forte tensão da subjetividade social do campo profissional da beleza, no qual prevalece a aparência, que ele se posiciona firmemente em defesa incondicional do valor da essência humana. No embate entre a essência e a aparência, Augusto assume sua posição de sujeito e enfrenta o desafio de se contrapor à subjetividade social de vaidades e egos exacerbados, marcando sua forma singular de se expressar e criar conceitos, modos de vida, de aprendizagem e de trabalho no campo profissional da beleza. Todo esse complexo posicionamento de **Augusto nos permite interpretar, muito claramente, mais um forte indicador de sua posição de sujeito no campo profissional**. Este indicador, alinhado aos anteriores dá sustentação à **hipótese de que a posição de sujeito de Augusto é favorecida e favorecedora de sua atuação criativa no**

campo profissional da beleza e ocupa parte relevante de sua configuração subjetiva da criatividade profissional.

4.2.4 Sentidos subjetivos expressos na valorização da afetividade, do contato, da imagem pessoal e bem-estar

Na primeira entrevista, cujo eixo temático era sua história familiar de origem, Augusto inicia sua fala remetendo à grandiosa produção de café de seu avô, cenário principal de suas experiências da primeira infância aos 18 anos de idade, enfatizando a vida em comunidade, articuladamente à figura de força e liderança de seu avô. Junto a toda essa memória, Augusto associa a experiência marcante do primeiro sapato calçado:

*Uma criança que realmente nasceu em uma fazenda, né? Em uma colônia japonesa de 50 famílias, em Londrina...
Aí de repente, eu era uma criança que aos 7 ou 8 anos teve seu primeiro sapato, usado.
Mas a inteligência que eu tenho... toda admiração de meus avós... já emitia filmes de samurais, traziam do Japão em rolos. Já, sabe?
Meu avô sempre reuniu essa comunidade da família. Além da comunidade japonesa a família também.
Então eu tenho essa lembrança na minha cabeça de uma fazenda lindíssima de café: uma máquina.... Aí quando eu percebi tudo aquilo eu ... eu admirando brincando ...*

Augusto nestas suas primeiras palavras, descreve o lugar de onde veio com emoção e enfatiza a importância de seu avô e das experiências tecnológicas de modernidade, que marcaram sua primeira infância. Logo de início, aparece o valor dado à experiência do seu primeiro sapato, já usado, que só calçou após os 7 anos de idade, época que coincide com o tempo de entrada na escola.

Augusto marca suas experiências de infância ao assistir filmes de samurais, vindos do Japão, no contexto de vida na fazenda. Um contraste que interpretamos, **como indicador da valorização de experiências inovadoras** desde muito cedo, já presentes em seu cotidiano de vida. Também aparece em destaque a expressão emocionada de Augusto sobre referências do espaço organizado, produtivo e próspero da fazenda onde cresceu. Todo esse conjunto de lembranças, ou imagens, como Augusto prefere dizer, associadas às experiências da primeira infância toma força pelo envolvimento emocional, que emerge no momento da primeira entrevista e nos permite interpretar como **indicador de que referências de inovação e produtividade, muito marcantes pela imagem visual percebida na infância, vinculadas**

ao contexto afetivo do cotidiano familiar, exercem força sobre suas produções subjetivas atuais, que emergem n momento da pesquisa. Nesta mesma direção, Augusto expressa no momento seguinte da entrevista:

E a família já tinha campo de Basebol... e toda a uniformização da família N. E quando eu enxerguei aquela organização daquela indústria de café pra deixar em grãos, né? Eu tinha até medo de entrar... E que dava quatro salões desse e você entrava e levava susto! Aquela coisa barulhenta. Aí você entrava e falava: Nossa Senhora! Mas o que que é isso? Mas era a máquina! Aí saia o café... aí de repente ...ensacado, prontinho pro atacado! Enxerguei tudo isso.

Augusto expressa o impacto, valor e força das imagens no processo de subjetivação de suas primeiras experiências de sua infância. Esse trecho de informação, somado ao indicador anteriormente gerado, nos leva a formular o segundo **indicador que, aponta a valorização da imagem nas produções subjetivas de Augusto, fato que interpretamos como estreitamente associado à singularidade de sua subjetividade individual, expressa na subjetividade social de seu cotidiano de ação e relação no campo profissional da beleza.** Isso nos leva a compreender que as imagens que impactavam sua emoção desde muito cedo, favoreceram o desenvolvimento e aprimoramento de sua percepção visual, desde seus primeiros momentos da infância. Por outro lado, havia o contraste entre o que Augusto percebia do ponto de vista da imagem e as condições de vida muito simples, na qual sua imagem pessoal não era tratada com relevância. Augusto começou falando do sapato usado, que calçou só aos 7 anos e em seguida menciona as roupas, tal como expressa neste trecho de entrevista:

Sou Caçula de 9 irmãos, então minhas roupas por exemplo, eu era o último, né? Hj é moda, né? Quem cuidou de mim foi minha irmã mais velha que faleceu. Ela teve esse carinho muito grande, né, como se eu fosse filho dela pq mamãe tava em outra atividade. Dona de casa, mas tinha que fazer comida pra levar pra roça, cuidar dos filhos...

Ao falar de sua vida da infância, aparece claramente a referência à sua imagem pessoal, à sua vestimenta da infância, a forma que se apresentava fisicamente ao mundo, e a isso integra produções subjetivas de afeto e de cuidado: primeiro a relação com sua irmã que cuidou dele como filho e depois sua mãe que mais envolvia com os afazeres domésticos e compromissos com a comunidade.

É possível compreender que na subjetividade social de sua família a vestimenta era algo prático que somente cumpria a necessidade de cobrir e proteger o corpo. No entanto, por

fazer parte da imagem pessoal, aparece na expressão de Augusto como algo relevante na subjetivação das experiências da infância, algo que aponta associações entre as experiências da infância e sua atividade cotidiana no campo profissional da beleza.

A presença da irmã mais velha surge com muita força na expressão de Augusto, juntamente com a valorização de seu afeto. A ausência de contato com os pais no dia a dia também aparece, quando Augusto fala: *como se eu fosse filho dela porque a mamãe tava em outra atividade* – o que deixa claro que sua referência de mãe continuava sendo aquela que não podia cuidá-lo, pelos compromissos que sempre teve com a comunidade e outros afazeres domésticos.

Essa referência paralela da imagem pessoal e do afeto, que aparece na expressão de Augusto não ocorre por acaso. Isso nos permite formular o **indicador de que a percepção visual e estética referidas à imagem pessoal vinculada às produções de sentidos subjetivos relacionados aos afetos familiares, exercem força sobre produção subjetiva de Augusto**. A força deste indicador nos permite formular a **hipótese de que a marcante valorização da imagem pessoal, uma das formas pelas quais Augusto percebe o mundo e marca sua presença nele é sensivelmente influenciada por suas experiências de infância, tempo em que percebia o mundo a partir do sentido da visão, experiência favorecedora do desenvolvimento de recursos subjetivos que se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional expressa no campo da beleza**.

Cavaleri Filho (2012) nos auxilia a compreender a representação de imagem pessoal na contemporaneidade cultural do nosso país, algo que nos parâmetros da teoria de base desta pesquisa entendemos como parte da subjetividade social:

A imagem é o conjunto de traços e caracteres que distinguem e individualizam uma pessoa no meio social. [...] a imagem é um bem personalíssimo, emanção de uma pessoa, através da qual projeta-se, identifica-se e individualiza-se no meio social. É o sinal sensível da sua personalidade, destacável do corpo e suscetível de representação através de múltiplos processos, tais como pinturas, esculturas, desenhos, cartazes, fotografias, filmes [...]. (2012, p.116).

Ao considerarmos a validade desta concepção de imagem pessoal, como forma do indivíduo se identificar e se distinguir no âmbito da relação com o outro, sendo via de regra uma expressão sensível da personalidade de uma pessoa, e integrarmos esse conceito à subjetividade social e individual de Augusto, compreendemos a forma singular de sua concepção de beleza, tal qual expressa em *dinâmica conversacional*:

Eu acredito que, Mônica, não existe é... o julgamento do feio.... o ser humano ele é muito bonito se vc apreciar a estética, ele se torna mais belo ainda se nós contribuirmos com ele, com ela, como ser humano...

O ser humano é muito bonito se vc apreciar realmente, vendo não somente no mundo estético, mas o que a alma pode trazer pra sua estética, aquela alma limpa é... uma alma pura pra que ela não seja contaminada nesse mundo tão desigual, né? Mostrar que ele é saudável, ele é bonito. O saudável é o natural.

E a gente percebe que é uma natureza perfeita. O ser humano é uma máquina de tamanha riqueza que a gente tem que colaborar e mostrar que: Olha vc tem uma mente, uma riqueza...

Nossa construção interpretativa até esse ponto desenvolvida nos permite compreender de forma integrada algumas expressões de sentidos subjetivos que compreendemos estar vinculadas à configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto: o afeto da/pela irmã mais velha, as experiências na próspera fazenda, o afeto e admiração pelo avô [líder da comunidade japonesa, competente, inovador], a valorização do trabalho duro na subjetividade social da família, a restrição de contato com a mãe.

Também em relação ao seu pai, Augusto conta que houve privação de contato atribuído ao trabalho cotidiano na lavoura, mas revela com emoção o tempo de sua vida no qual pode estar mais perto dele:

Papai era agricultor, do café, o guerreiro. Ah... Meu pai é... indiscutível, né? Alegre também. Nunca vi meu pai reclamar de absolutamente nada, nem nunca vi ele doente. Na minha infância não me lembro bem da convivência pq ele só trabalhava, né?

*A minha maior convivência foi aqui em bsb quando ele veio passear e teve derrame. Nós cuidamos dele. Inconsciente, mas eu fiz questão de cuidar dele junto com a família que já estava em Brasília. **Eu fiz aquilo como se fosse um momento que trouxe ele pra mim.** Uma estrutura na forma física, então eu tive esse prazer.*

Foram cerca de 8 anos. No começo queria muito cuidar... dava banho e tal, mas aí falei: não é assim, eu tenho minha profissão, meus compromissos... Aí essa pessoa que cuidou dele está com a gente até hoje, chama-se F. e eu busquei na Ceilândia.

Augusto expressa neste trecho de entrevista sua admiração e afeto pelo pai e enfatiza sua disposição para o trabalho e bom humor. Reconhece o pouco contato que teve com ele, o que não impediu seu afeto e admiração. O prazer de cuidar de seu pai, já inconsciente e sua expressão: ***Eu fiz aquilo como se fosse um momento que trouxe ele pra mim***, nos permite formular o **indicador da produção de sentidos subjetivos que integram afetividade e cuidados com o corpo físico. Compreendemos uma associação entre a os cuidados pessoais, expressão de afeto e imagem pessoal** que na realidade profissional de Augusto torna-se preponderante, além da importância da percepção visual.

Ainda na mesma direção desse indicador formulado, Augusto expressa na *TEM* o que mais lhe agrada na vida, deixando clara sua predileção pelo ser humano e toda forma de expressão da vida, da natureza. As maiores alegrias expressas na *TEM* foram:

*A natureza intacta, a nascente, sorriso, alegria e o brilho no olhar do ser humano
O rio, o lago, o mar, a floresta, as montanhas, o céu, o sol, ~~a chuva~~, lua e as
estrelas.
O ser humano na sua origem natural.*

Essa predileção de Augusto pelo ser humano e pelos cuidados com ele se confirmam no *completamento de frases* onde também, enfatiza o gosto por compartilhar a alegria com pessoas, pela preservação da natureza e sintetiza, ampliando seu afeto a tudo que existe na vida:

*Eu gosto **natureza e o ser humano**.
Meu maior estímulo **o ser humano e a família**.
Sinto-me realizado **quando vejo o próximo feliz**.
Gosto quando **vejo as pessoas sorrindo**.
Tenho admiração **pela vida – natureza**.
Minha preocupação **natureza**.
Afeto **a tudo**.*

Interpretamos esse conjunto de expressões, intensamente focalizadas na essencial relação com o humano e com a natureza, como **indicador da produção de sentidos subjetivos vinculados à necessidade de manter vínculos afetivos e promover o bem-estar humano integrado à natureza**.

Com relação ao cotidiano de atividade profissional, Augusto expressa, em todos os instrumentos e momentos da pesquisa, o valor que sua atividade profissional ocupa em sua vida. Começamos pelo *completamento de frase*:

*Não esqueço do trabalho **como prazer**.
O meu trabalho **é prazer**.
O trabalho **é uma atividade**.
Não posso **parar**.
Minha profissão **linda muita responsabilidade**.
Trabalhar faz sentido quando **tem um propósito**.
Produzo melhor **quando há uma sintonia**.
Minhas melhores produções **em equipe**.*

Augusto expressa intenso envolvimento profissional, prazer e compromisso com o propósito de contribuir para o desenvolvimento e alegria de pessoas. Por outro lado,

reconhece o lado difícil dessa missão. Para ele o mais interessante em sua profissão é: *lidar com pessoas e promover o seu desenvolvimento o tempo todo*. Essa é a responsabilidade que Augusto sempre relembra ao se referir ao seu cotidiano profissional: *cuidar de pessoas, fazê-las felizes*.

No *completamento de frases*, Augusto faz muitas referências ao campo profissional integrando criatividade, motivação profissional, afetividade e forte vinculação de sua vida com a profissão que exerce:

*Diariamente me esforço em inovar.
Criar sempre.
Quando crio algo novo espetáculo.
Amo minha família nossa equipe.
Eu prefiro sempre ter resultados.
Considero que posso melhorar.
Farei tudo sempre o melhor.
Sinto com frequência a vontade de fazer algo.*

A partir deste conjunto de expressões de Augusto, referidas à sua atividade profissional, formulamos o **indicador de sua autorrealização vinculada à atividade profissional e do compromisso com a qualidade de sua produção**. Este indicador torna-se mais consistente quando integramos um significativo trecho de *dinâmica conversacional* sobre suas quase quatro décadas de atuação profissional:

*É uma essência completa de alma e de amor, né, Mônica? É paixão. A sutileza que poucos percebem. E quem percebe fala: Wow! Isso é arte.
Isso tá presente na sua vida?
Nossa! Diante de um ser humano, né? Quando vc vai pintar, vai cortar um cabelo... se vc não sente isso, fica muito vazio, né? Muito vazio. Graças, sabe, a Deus eu cheguei a conquistar essa essência desde que eu comecei minha profissão.*

Em outro momento de entrevista, estávamos em São Paulo, no ônibus a caminho do grande evento, onde lançaria o novo conceito de profissional do campo da beleza – *Personal Beauty* - no qual Augusto e sua equipe promoveriam um *Workshop* e, então, ele disse:

Há quase 4 décadas com muita alegria com muito amor, com muita determinação, com muita confiança e acreditando sempre no Ser. Isso é muito bom, vc sempre apostar no talento, no dom de cada um. Eu tenho certeza absoluta que cada um nasceu com um dom para a jornada da vida e a nossa função nada mais é do que descobrir e encontrar esse momento do ser humano e ajudar a conquistar os desafios da nova era.

Muito significativo foi o modo que Augusto descreveu o seu sonho, que prefere chamar de projeto, pois já está parcialmente preparado o lugar para sua construção, informação que converge com o último indicador mencionado. Fica claro que Augusto mantém forte vinculação entre seu propósito de vida pessoal e sua realização profissional na qual expressa seu encantamento por cuidar de pessoas e fazê-las felizes:

*O sonho que eu tenho que... a realização de vc ter um espaço - talvez pela minha década de 50 aos 60. **Observando o comportamento das clientes, comportamento dos seres humanos...** É... não é um sonho. É um espaço de convivência pra terceira idade. Esse é um projeto. Já até adquirimos o espaço, né?
Ter o meu espaço... né? Que seja junto desta comunidade e vc ter essa sociabilidade e cuidar um do outro. Que seja uma, duas ou três casas... se for 50, ótimo ou se for 100, ótimo, né? Mas vc cria essa comunidade do bem. Esse projeto de liderar esses momentos, viver todos esses momentos até a hora de ir embora, de morrer, né?
Eu não quero minha casinha, meu apartamento ficar lá sozinho... Eu quero uma comunidade, eu quero tá lá com a Mônica, sabe? Não é gostoso? Acho que o que é bonito, a alma, a grandeza... Se vc ver uma cliente minha por exemplo, uma amiga, uma parente vc vai falar de tudo: você tá linda, vc tá um espetáculo!*

É interessante como neste projeto de Augusto aparece a profissão de forma integrada à sua vida pessoal, fato que expressa a dimensão que a equipe de colaboradores, sua família e seus clientes ocupam em sua vida. A integração que Augusto faz entre família, equipe de profissionais e clientes, colocando todos como de forte relevância em sua vida, nos permite formular o **indicador de que a produção de sentidos subjetivos vinculados ao campo de atividade profissional, integram produções subjetivas de família, equipe de trabalho e clientes, o que representa não haver fronteiras entre campo profissional e vida pessoal, espaço de atividade profissional e lazer/autorrealização.**

Essa integração do cotidiano profissional de Augusto com seu projeto de vida futura, onde planeja formar uma comunidade de convivência e cuidados à terceira idade, no qual um dos idosos será ele próprio, parece estar associada à sua experiência de vida em comunidade, sob liderança de seu venerado avô paterno. Este projeto de Augusto, além de reafirmar seu intenso envolvimento afetivo com sua atividade profissional e reforçar os indicadores anteriormente gerados nesta direção, também expressa o **indicador de sua produção de sentidos subjetivos favoráveis à criação de novas e diferenciadas formas de atender as necessidades das pessoas no que tange à imagem pessoal e cuidados para o seu bem-estar e elevação de sua autoestima.**

Consideramos que o conjunto de indicadores e hipóteses que apontam para a produção de sentidos subjetivos expressos na valorização da afetividade, do contato, da imagem pessoal e bem-estar permite inteligibilidade à configuração subjetiva da criatividade profissional de

Augusto. A expressão criativa de Augusto emerge especificamente no contexto de sua atividade profissional na qual destacamos os seguintes aspectos: afetividade nas relações; conforto; segurança/higiene; sensibilidade sensorial; abertura para novas ideias; implementação constante de novas tecnologias associadas à beleza; modernidade nas instalações, equipamentos e serviços; estética do ambiente; qualidade e personificação do atendimento que compreende a o cuidado com a imagem pessoal de cada pessoa e sua autoestima e bem-estar. (PINHEIRO-CAVALCANTI; CAMPOLINA, 2017).

4.2.5 Sentidos subjetivos expressos na integração teoria-prática no processo de formação e desenvolvimento profissional

Mesmo compreendendo trabalho e vida familiar de forma integrada como acabamos de mencionar, Augusto no âmbito da empresa assume posição severa, quando se trata de estimular que pessoas de sua equipe mantenham o equilíbrio entre esses dois eixos da vida. Em *dinâmica conversacional*, já no final do processo de pesquisa, Augusto diz:

Família e o profissional, você tem que ter equilíbrio. Não pode misturar. Família é uma base. Mesmo vc estando bem ou mal você tem que traçar esse equilíbrio. Muita gente mistura... ah pq briguei com marido... minha irmã morreu... isso é muito delicado profissionalmente.

Neste significativo trecho de informação, Augusto expressa sua valorização da dimensão profissional e familiar, o que interpretamos como **indicador de que suas produções subjetivas integram de modo equilibrado o âmbito da vida familiar e profissional, requerendo de sua equipe o mesmo compromisso e o profissionalismo no cotidiano de sua empresa.**

Compreendemos com base no construído que no âmbito do seu cotidiano de vida, Augusto não demarca fronteira entre família e profissão, uma vez que suas produções de sentidos subjetivos integram produções subjetivas oriundas destes dois complementares e relevantes contextos de sua vida, promovendo geração de sentidos subjetivos, associados ao bem-estar no campo profissional já que sua ação e relação neste contexto, encontram-se estreitamente associadas às suas necessidades pessoais.

Aparece também a expressão do compromisso com a atividade profissional: *Mesmo você estando bem ou mal você tem que traçar esse equilíbrio*, o que compreendemos como **indicador de sentidos subjetivos, associados à forma que Augusto subjetivou a pesada**

rotina de trabalho de seus pais, que implicou na pouca convivência com eles na sua infância. Isso nos leva a formular a **hipótese de que Augusto, na atualidade de vida profissional, ao buscar e requerer de seus colaboradores o equilíbrio entre a vida familiar e profissional, produz novos sentidos subjetivos expressos no caráter humanizado, afetivo e cuidadoso de suas relações com clientes e equipe profissional.** Em outras palavras, nas experiências do campo profissional a tensão emocional vivenciada por Augusto pela ausência de contato com seus pais na fase de infância se converte em sentidos subjetivos associados à afetividade e cuidado com o outro.

Embora Augusto expresse e enfatize a qualidade da relação que tinha com seu pai [*Meu pai sempre rindo. Relação sempre positiva, nota 1000*], interpretamos esse conjunto de informações, que corroborando com o indicador anteriormente gerado, avança na linha interpretativa como **indicador de que sentidos subjetivos vinculados à sua história familiar de origem se expressam no campo profissional mobilizando novas produções subjetivas, posicionamentos e comportamentos que se associam ainda forma contraditória.** Em nossa interpretação, a expectativa de que seus colaboradores saibam equilibrar vida familiar e vida profissional, está longe de ser a uma expressão de sentidos subjetivos de negação da afetividade humana no campo profissional, ou desvalorização da família na vida das pessoas de sua equipe. Compreendemos que Augusto focaliza um importante desafio em sua vida, que é precisamente equilibrar os momentos de vida familiar e dedicação ao campo profissional, tal como expressa neste trecho de entrevista:

Eu tenho três filhos maravilhosos, né? Ahhh o ônus pra mim hj é o tempo, né? Que vc tem que ter a sabedoria de vc... hj através da tecnologia vc está com seus filhos, né? Que é a comunicação deles pq hj essa era da comunicação completamente tecnológica e vc resgatar o toque, o afeto, é que são pequenos... não pequenos, mas grandes gestos de vc abraçar o seu filho, sua filha, a sua esposa... vc mantém a base familiar, vc mantém a base do acolhimento da família, do carinho, do amor, é ... Então, quando vc está no mundo vc percebe que o que prevalece realmente é a palavra família.

É saber ter essa sabedoria pra vc administrar a pena, mas eu não digo pena, é equilíbrio, né, é... pq... e hj meu desafio nada mais é do que o tempo de vc poder compartilhar isso com seus filhos.

Augusto fala das tecnologias da comunicação que hoje utiliza para manter contato familiar cotidiano na sua rotina de intensa atividade profissional. Por outro lado, menciona o valor dado ao contato físico, ao toque afetivo, algo que em nossa construção já sinalizamos como relevante na sua produção de sentidos subjetivos. Isso nós compreendemos como **indicador das produções de sentidos subjetivos associados à pouca convivência diária**

com seus pais ocasionada pela rotina pesada de trabalho de ambos, o que na atualidade de suas experiências se converte na necessidade de estar perto das pessoas, manter vínculos afetivos no campo profissional e sobretudo a grande proximidade e afeto na relação com seus filhos. Ao expressar no completamento de frase: *Senti falta de comunicação* obtemos mais uma informação que dá subsídio a este mesmo indicador.

Integrando o conjunto de indicadores gerados à esta expressão, interpretamos como **indicador da profunda e constante necessidade de contato e afeto familiar vivenciada em sua infância**. Logo, construímos a seguinte hipótese: **produções de sentidos subjetivos relacionados ao pouco contato com seus pais, na atualidade da família constituída são configurados de uma nova forma, na qual Augusto produz novos sentidos subjetivos e configurações que permitem formas diferenciadas de sentir e expressar afeto**.

Já na emergência das experiências profissionais de Augusto, os sentidos subjetivos provenientes da ausência de contato com seus pais se convertem em novos sentidos subjetivos, que se expressam no cuidado com a imagem pessoal integrada à afetividade, que formam parte de sua configuração subjetiva da criatividade profissional.

No conjunto de expressões de Augusto, observamos ser o tema família o mais recorrente assunto abordado nos instrumentos. Observamos a constante associação de momentos vinculados ao campo profissional com o contexto de família, que se expressa não somente em termos da emocionalidade evocada, mas também por sua recorrência temática. O termo *família* aparece 41 vezes no conjunto de instrumentos escritos e orais da pesquisa, praticamente a mesma incidência em que termo *profissional* aparece. No *Completamento de frases* Augusto expressa:

O tempo mais feliz com a família.
O passado faz a sua base.
O meu maior prazer a família e os encontros.
Senti falta comunicação.

Também na *TEM* Augusto expressa ser os momentos vivenciados em família os de maior alegria, além de cultivar a admiração por seus antepassados familiares. Embora reconheça, sem lamentos, não ter vivido a proximidade do dia a dia com seus pais, Augusto atribui ao passado suas melhores lembranças, o que nos permite interpretar que outras experiências vivenciadas na infância, também foram fontes significativas de produções subjetivas. De forma alguma, Augusto se ressentiu ou atribuiu alguma dificuldade em aceitar o seu passado.

A interpretação desse conjunto de frases é favorecida pela integração do trecho de entrevista, onde Augusto fala sobre a relação com seus filhos:

Eu tenho uma descendência japonesa, mas eu não posso implantar uma disciplina que os meus avós e meus pais me deram. Uma outra disciplina... até mais saudável, muito mais saudável. Por quê? Há o diálogo, há o afetivo... eu beijo meus filhos, eu abraço... o que não havia antes. Então eu... acho que isso é uma evolução pra mim mesmo:- Poxa, agora eu posso fazer de verdade porque são meus filhos, né?

Talvez porque meus pais não tiveram esse modelo... eu posso replicar agora ... eles vão replicar isso com os colegas, com os amigos. Isso é muito gostoso.

Estamos compartilhando diretamente, não é indireta:- Foi bacana! - Deu certo? - Foi legal? Vc compartilha isso. E você fala:- Puxa, que legal meus filhos são... estão junto, né? Isso é muito bom e a tecnologia trouxe isso.

Aqui Augusto expressa sua forma de extrapolar e superar as limitações da educação rígida de seus pais e também enfatiza de que maneira mantém o contato constante e a relação próxima e afetuosa com os filhos – dois aspectos da vida familiar de origem os quais Augusto se propõe a superar - aqui aparecem: **o distanciamento dos pais** [no seu caso associados ao trabalho exaustivo que exerciam] e a **rigidez de padrões e hábitos familiares**. A relação com os filhos expressa neste trecho é **indicador de sua produção de sentidos subjetivos associados à necessidade de contato com os pais na sua infância e sua disposição em desafiar a rigidez de padrões educativos familiares quando passa a exercer a paternidade de forma afetiva, companheira e próxima, modelo de relação que contrasta à educação familiar de sua infância**. Interpretamos também o extremo valor dado à essência do ser humano, à integração corpo-mente-espírito e ao toque físico como **indicador da produção de sentidos subjetivos vinculados às vivências familiares nas quais a harmonia da vida com a natureza ocupou papel relevante e o toque, como gesto expressivo de afeto, fora ausente**.

Ao se referir aos pais, Augusto faz referência rápida à sua mãe: *Ela tinha uma comunidade muito forte de budismo, né? E... ela fazia aquelas danças japonesas, aquelas quermeses... Ela convivia socialmente muito bem com a comunidade*. Contudo, quando relembra o seu pai, Augusto conta com emoção:

Na minha infância... não me recordo bem da convivência pq ele só trabalhava, né?

A minha maior convivência foi aqui em bsb quando ele veio passear e teve derrame. Nós cuidamos dele. Inconsciente, mas eu fiz questão de cuidar dele junto com a família que já estava em Brasília. Eu fiz aquilo como se fosse um momento que trouxe ele pra mim. Uma estrutura na forma física, então eu tive esse prazer.

Foram cerca de 8 anos. No começo queria muito cuidar... dava banho e tal, mas aí falei: - Não é assim, eu tenho minha profissão, meus compromissos... Aí, essa pessoa que cuidou dele está com a gente até hoje, chama-se F. e eu busquei na Ceilândia.

Percebemos o forte vínculo afetivo de Augusto com seu pai e certo distanciamento na relação com a mãe. Essa afetividade presente nos cuidados com o corpo de seu pai, quando já estava em inconsciente, expressa sua produção de sentidos subjetivos vinculados ao afeto e sua necessidade de aproximação, de viver o que nunca fora vivido na relação afetiva paterna. Paradoxalmente, Augusto revela profundo afeto e admiração pelo pai ao mesmo tempo em que expressa a grande lacuna no contato físico e na comunicação mais próxima de cada dia.

Nos trechos acima que realçamos em negrito, Augusto expressa suas produções subjetivas associadas aos cuidados com o corpo, o que nos permite compreender, como **indicador da força exercida pela dimensão corpórea do ser humano em sua plena integração: corpo-mente-espírito sobre a produção de sentidos subjetivos vinculados à afetividade**. Ao associarmos este indicador ao campo profissional da beleza, sua fonte de autorrealização pessoal e profissional, torna-se sustentável formular a **hipótese de que sentidos subjetivos que integram as dimensões humanas na unidade corpo-mente-espírito favorecem a abertura para novas formas e sustentáveis ideias associadas à produtividade e qualidade de serviços da beleza**.

Observamos a busca constante de Augusto em descobrir novas e valorosas soluções para favorecer a qualidade do atendimento aos seus clientes de seus salões e também sua equipe de profissionais. Seu lema de vida e trabalho que estampa em uma diversidade de espaços dos seus salões é: *Servir sempre*.

Em um momento dessa pesquisa, Augusto foi solicitado a escolher três cartas referentes à sua família de origem [instrumento *Imagens de minha vida*], porém ele se remeteu à família constituída:



Figura 4. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2a/2b: *Imagens de minha vida em família de origem/Imagens de minha vida em família constituída/ – passado, presente e futuro*)⁴⁸.

Escolho estas duas aqui rs rs...

No passado sempre vai ter sempre esse carinho... o amor, né? Eu vejo essa harmonia de vc ter uma parceira né? Vc tá namorando...

No presente vc... fazer um café da manhã pros seus filhos... netos né? Vc vai amassar o pão que vai acolher as famílias que é o pão, a comida, né?

E no futuro tem essa senhora aí feliz da vida com óculos rosa, tomando sorvete na rua e tá tudo certo (ri com prazer). Sem tantas regras. Acho sensacional!

Resolvemos acolher essa expressão de Augusto e em seguida propomos abordar a família de origem:



Figura 5. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2a: *Imagens de minha vida em família de origem – passado, presente e futuro*)⁴⁹.

Bom, aqui essa imagem do passado, né? Seria praticamente... eu tenho lembranças boas do passado, sabe? Mas assim, o que me remete aos meus pais, né? Que vc fez a pergunta... É eu com a minha filha, com o meu filho aqui na cama com meu pai, tá

⁴⁸ Embora tenhamos expressado que as três imagens fossem referentes à sua família de origem em relação ao tempo passado, presente e futuro, Augusto associou e fez referência aos laços afetivos vinculados à família de origem (natureza), e em seguida trouxe a família constituída: à harmônica relação conjugal e familiar, (“o pão que acolhe as famílias” - a afetividade, as **mãos que trabalham, cuidam** do que é importante) e o **bem-estar na vida como um todo**: ser original, sem perder a **essência**, com **leveza** e **sem rótulos, preconceitos ou padrões pré-estabelecidos**.

⁴⁹ Considerando o valor de suas experiências de vida familiar de origem, expressa em anteriores momentos da pesquisa, propusemos a Augusto novamente o item 2a do instrumento - *Imagens de minha vida em família de origem*.

vendo? E que meu filho tá sentindo a mesma essência. Tá lá a alma, a mente ainda tranqüila e tendo a oportunidade de ver o avô e avó, né? Isso eu vivenciei em algum momento no passado.

E nessa parte aqui é a parte de ver no presente agora os meus filhos, junto comigo, nessa irreverência de tênis furado...várias cores e tá tudo certo... né? Não tem que ser tão exigente com eles.

E aqui os netos, no futuro. Mas tudo com muita harmonia... eu tenho sempre essas imagens o tempo todo.

Essa aqui [Augusto se refere à primeira imagem –passado] não. De vez em quando, tá meu pai, minha mãe ali na cama, né? Eu falando com meus pais e ela (refere-se à filha) prestando atenção. [Augusto interrompe e sai da sala para acender um cigarro].

Nestes dois últimos trechos, Augusto expressa sentidos subjetivos associados ao valor familiar afetivo no qual a referência é muito mais focalizada na atualidade de sua relação com os filhos do que com os pais. Neste momento, aparece certa resistência em abordar a relação familiar de origem. Cita primeiramente o pai e o contexto de intimidade, o ninho, a cama. Na imagem que escolhe, Augusto não aparece como filho e nem tampouco se relaciona com seus pais, sendo somente a mão de seu pai [avô do filho] visivelmente acariciando uma criança, que não é ele próprio e sim o seu filho. Interpretamos essa expressão como **indicador que reforça o distanciamento de sua relação com a mãe e a força do vínculo afetivo com o pai, que no momento atual de sua vida se mantém, sendo a carência do contato físico do tempo da infância superado pela produção de novos sentidos subjetivos vinculados à qualidade da relação que estabelece com seus filhos na atualidade.**

Outro aspecto que aparece claramente nesta expressão é a produção de sentidos subjetivos de ruptura e confronto com padrões estéticos da subjetividade social [imagem dos tênis]. Interpretamos este aspecto como **indicador da produção de sentidos subjetivos que vincula a ruptura com padrões estéticos e estereótipos sociais e defesa do exercício da liberdade humana de ser e viver em harmonia com a natureza e origens culturais.**

Seguindo essa linha interpretativa, mais uma vez aparece na expressão de Augusto o respeito à essência humana em sua integralidade como valor relevante de sua subjetividade individual, que também se relaciona à subjetividade social, pois em suas ações e relações do cotidiano no campo profissional da beleza, seu posicionamento como pessoa e profissional é coerente com seus princípios éticos e valores humanos. Augusto expressa essa valorização em muitos momentos de reflexão sobre família, atividade profissional e processo de desenvolvimento de sua equipe de profissionais, assim como na formação de novos profissionais na escola de beleza. Em uma aula inaugural de um dos cursos de beleza de seu instituto de formação profissional, Augusto diz aos cursistas:

*Não basta ser bom. Não basta ser excelente. Isso já tem aos montes! Vocês têm que ser especiais. **Você tem que fazer seu cliente feliz.** Você tem que fazer ele sentir e dizer: Ninguém nunca lavou meus cabelos assim. **Estamos aqui para formar ser humano para o trabalho profissional na beleza.***

Esse trecho de informação reforça o indicador anteriormente formulado e, somado ao que Augusto expressa em *dinâmica conversacional* que destacamos a seguir, converge em uma relevante construção interpretativa:

*A nossa lembrança nada mais é do que a **integridade e o caráter** que a família me passou... de vc ser... o diálogo com o cliente, **aceitar o próximo como ele é.** Não julgar pq é muita responsabilidade, **vc respeitar as culturas como sempre falei pra vc: Existe a moda, existe o comportamento, existe a beleza tb, então nós temos que saber apreciar essa beleza, vc tá tendo uma sensibilidade muito maior do que ser somente cabeleireiro. Respeitar o momento de cada um.***

*Imagina: 15 anos debutante, aí depois a pessoa se forma e aí vc prepara a pessoa, depois ela se casa e depois vc trabalha até pra ela se separar tb, rs rs... **OLHA QUE LOUCURA?***

Essa informação converge para a **hipótese da integração teoria-prática no processo de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo de sua equipe, fundamentada na concepção de cuidados com a pessoa e com a beleza, valorização da afetividade, do contato, da imagem pessoal e bem-estar humano, como parte relevante de sentidos subjetivos que se integram na configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto.** Esta hipótese está extremamente integrada à linha interpretativa de que sentidos subjetivos vinculados à afetividade, contato, imagem pessoal e bem-estar humano, como parte relevante da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto.

Percebemos uma interessante associação do conteúdo desse primeiro trecho, com o que Augusto expressou em *dinâmica conversacional* (*Imagens da minha Vida*):



Figura 6. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 1a: *Imagens do meu passado*).

Essa imagem ela lembra, né? A formação do Augusto desde criança, né? Pq era dessa forma que o Augusto desde criança até seus sete ou oito anos, né? Andava na fazenda... pé no chão, na lama, a essência pura.

*Não, ela não condiz realmente com a dificuldade. Isso me lembra tudo que vc imagina de bom. Existe essa palavra dificuldade lá... distante. É uma dificuldade do quê? Da época. Dos imigrantes, né? Isso faz parte do processo do Paraná. Existia a cidade, mas isso **aqui é a maior essência atual**. Aqui pra vc ver assim... parece uma argila, né? É muito puro, é muito verdadeiro. Queria que tivesse até descalço, mas tinha a sandália, né? Esse já tá muito moderno... eu, eu... senti tudo isso, né? Vivenciei tudo isso. **UMA DELÍCIA... NOSSA... UM ESPETÁCULO!***

Segundo, remete daqui pra cá que era o plantio da semente e começando a germinar na fazenda, pra colheita.

Esse daqui... nós tínhamos sempre um momento de lazer tb. De vc ser sempre a criança... no balanço só que o nosso, era de pneu com corda, sem corrente. Tem que ser harmonioso... então esse sorriso da criança me trouxe isso: tá feliz aqui. A Maria Chiquinha dela rs...

*Então isso daqui, então não tinha dificuldade. E isso daqui completa praticamente tudo, né? **Que é o equilíbrio da natureza, da maturidade que vem crescendo junto. Respeitando e complementando a vida familiar, a natureza, sua profissão, quando vc olha assim e fala: Meu Deus, dá vontade de soprar, sabe? Então eu senti que eu já soprei, né?***

Muito gostoso, muito gostoso... Nossa senhora... Essas imagens são lindas!

A natureza com o homem. Esse equilíbrio, essa harmonia.

A gente nunca pode ficar distante do passado da gente, né?

Nesse momento privilegiado de reflexão de Augusto, inspirado pela força das imagens que cuidadosamente escolheu e ordenou, aparecem muitos elementos que se integram à linha interpretativa de nossa construção, o que compreendemos como **indicador de sentidos subjetivos, vinculados ao/à: valor da família; gosto pelo natural [integração família/natureza/profissão]; necessidade de iniciar projetos [plantio da semente]; prazer em acompanhar o processo de desenvolvimento do ser; vínculo afetivo com sua história pessoal familiar; necessidade e prazer em compartilhar, ajudar o outro associada à expressão de autorrealização pessoal e profissional a qual se refere ao dizer: *Eu já soprei, né?***

Chamou nossa atenção a ênfase de Augusto à idade de sete a oito anos, tempo de sua entrada na escola, que ele associa nessas imagens ao tempo da “essência pura”. Integrando isso ao trecho no qual ele fala dos seus primeiros momentos na escola:

Aí de repente, eu era uma criança que aos sete ou oito anos teve seu primeiro sapato, usado.

Mas era aquela criança feliz! Não sabia falar Português. Sabia falar japonês só.

A primeira vez que fui na escola, eu andava 5 Km a pé. Ai eu era... eu e outra japonesa na escola...Até hj a escola existe, mas só que tá cheia de morcego pq não pode destruir, né?

Podemos compreender a importância das experiências vivenciadas nesta iniciação escolar sobre as produções de sentidos subjetivos de Augusto. Aqui ele reúne o principal: a

ruptura do momento de entrada no mundo estranho; o primeiro sapato calçado que também simboliza essa ruptura; a alegria unida à pureza e simplicidade; o sacrifício da longa caminhada diária para chegar na escola e o fato de não se comunicar em Português. Em outros momentos, Augusto expressa novamente o desafio de ser o único menino japonês da classe, de não falar o português e do esforço diário na longa caminhada de acesso à escola, assim como a estranheza das pessoas em relação ao lanche que levava diariamente para a escola, como diz neste trecho de entrevista:

*Aí nesse enterro do meu irmão que morava no PR, o mais velho, tb **um amigo do meu irmão falou assim pra mim: vc não lembra mais de mim, mas eu lembro de vc com aquela marmita, vc trouxe arroz branco com ovo frito... Marcou aquela comida! E sem sal, né? SENSACIONAL, MÔNICA.***

Essas experiências relacionadas ao contexto escolar permanecem fortemente presentes na expressão emocional de Augusto. Esse conjunto de expressões nos leva a interpretar que ao chegar na escola, Augusto levava consigo suas primeiras experiências de vida na fazenda, sua pureza de criança, a necessidade de aprender um novo idioma e junto a tudo isso o desafio de do processo de alfabetização na Língua Portuguesa. O estranhado lanche de arroz branco com ovo frito e os 5 KM de caminhada diária para chegar na escola parecem ter relevância em suas produções subjetivas. Compreendemos que estas vivências de desconforto e desgaste do corpo físico, a necessidade de aconchego do corpo, de acolhimento afetivo e aceitação social tomaram papel importante em suas produções de sentidos subjetivos. Mesmo sem se lamentar da dificuldade, Augusto nos permite compreender essas informações como **indicador de produções de sentidos subjetivos associados ao esforço, autodeterminação e valorização do apoio e acolhimento afetivo e incondicional do outro**, algo que conseguimos interpretar, a partir desse significativo trecho de *dinâmica conversacional* no qual ele emocionado se recorda de sua história escolar:

Ah... eu tenho umm... a memória da minha primeira professora (longa pausa).

Pesquisadora: Como foi isso?

O nome dela nunca esqueci: Dona Maria Vida Passos. Primário ainda. Primeiro ano, nunca esqueci.

Pesquisadora: Por quê?

Porque eu só falava japonês, eu não falava Português e ela me ensinou muito. NOSSA SENHORA... ISSO EU NUNCA PODIA ESQUECER.

Pesquisadora: E como ela te ensinava?

Ah... com muito carinho... muita dedicação. Era só eu e uma japonesa que estudava. Andava 5 km a pé, pois é... (Pausa).

Pesquisadora: E como vc se comunicava?

RSRSR... com muita dificuldade! Eu tinha sons de Português, mas não tinha...

Pesquisadora: Vc conseguiu se alfabetizar?

Na língua Portuguesa. FANTÁSTICO!

Pesquisadora: Vc tem memória de como isso acontecia?

Não. Só a emoção, o afeto... E de rejeição tb. Rejeição não, preconceito. Por ser japonês, né? Aquelas carteiras de... é... sentava 4 pessoas juntas, né? De repente chega um japonês. Mas... em frente! OLHA COMO É IMPORTANTE, NÉ?

Parafraseei essa parte significativa de sua fala na qual Augusto expressa com muitos detalhes sua afetividade pela primeira professora e a força de suas primeiras experiências escolares na sua produção de sentidos subjetivos. A escola, como tempo e lugar importante de sua vida, apareceram na expressão de Augusto como espaço social de forte mobilização emocional e produções de sentidos subjetivos quando ele diz:

E ao mesmo tempo superando tudo isso!

Pesquisadora: Com a ajuda da professora?

Exatamente, que era a líder. Era uma pessoa normal, só que tinha o acolhimento. O tom de voz era normal. Acho que ela não... não rejeitou, né? Ela aceitou. ISSO FOI MUITO BOM!

Pesquisadora: E como ela era com os outros?

Normal, normal. Era escola municipal, né? Escola rural... dócil.

Pesquisadora: E essa rejeição dos colegas, como vc percebia?

Olhar... ria, né? rs rs rs... Acho que curiosidade deles, crianças, né? Coitados... é engraçado isso, né? Comida, por exemplo, eu te falei, né? A minha comida era um arroz e um ovo frito em cima, né? Rsrs. Estranho... e dos outros: cheio de carne, não sei o que e tal... mas é isso.

Integramos esses trechos da informação ao que Augusto expressou sobre suas brincadeiras neste tempo da escola, como se divertia:

Brincava, normal, nada radical. Qualquer coisa: natação, bola... Por exemplo: Ed. física na hora de correr na rua... eu já não era muito fã de correr na rua. Eu ia, só que o professor tinha que puxar: -Vamo, Augusto, vamo... O joelho doía. Eu falava pra ele: - Oh, eu não tô aguentando não, tá doendo muito... Ele falava: Vai!! rs rs... coisa de criança, né? Mas nunca de alguém me chamar a atenção por causa disso.

Esse incômodo recorrente nas atividades de corrida na rua, pode ser interpretado como mais um elemento da informação, que reforça ter sido o esforço diário da caminhada de 5Km para chegada à escola, uma vivência relevante na produção de sentidos subjetivos de desconforto e desconsolo. Neste trecho, Augusto expressa sua busca pela atenção cuidadosa de seu professor que, muito semelhante ao posicionamento da sua primeira professora o estimulava a prosseguir, e superar seus limites e adversidades do contexto. Interpretamos que, neste momento Augusto se permitia ser frágil, reclamar a dor do joelho e ser um aluno comum talvez. Contudo, ao expressar: *Mas nunca de alguém me chamar a atenção por causa*

disso – Augusto revela sua preocupação com limite da subjetividade social escolar do comportamento do “bom” aluno, demonstrando sua necessidade de adequação aos padrões e expectativas escolares.

Todos esses indicadores até então gerados a partir das diferentes expressões de Augusto, fortemente referenciadas nas vivências familiares de origem e primeiros momentos de sua escolarização, nos permitem construir a **hipótese de que suas experiências do primeiro ano escolar exerceram forte tensão sobre sua produção de sentidos subjetivos associados à autodeterminação, capacidade de superar limites e valorização da essência humana, produções subjetivas de caráter personológico que, como veremos adiante, se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional.**

A intensa produção de sentidos subjetivos de Augusto, expressa no valor à **essência natural da vida e da humanidade, à vida em sua essência e à representatividade que o campo profissional da beleza exerce sobre a autoestima e bem-estar das pessoas**, nós interpretamos como **indicador de sentidos subjetivos, que integram o respeito à vida humana e à natureza, em todas as suas dimensões, produções subjetivas de grande relevância que se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional.** Esta formulação parte deste interessante trecho de *dinâmica conversacional* ocorrida no evento *Beauty Fair 2016*, no qual Augusto compartilha com a pesquisadora sua alegria de ali estarem juntos e poder fazê-la compreender, no campo da experiência o contexto profissional da beleza, tal como ele percebe:

Vc está agora na essência do negócio, e na essência do ser e na essência de uma profissão, na essência de uma categoria, ou na essência de um mundo tão gigante que é o mundo da estética, da responsabilidade do serviço e da responsabilidade também dos cosméticos que são criados pelos grandes cientistas, né? Que vc vendo do outro lado e fala assim:-Poxa, o que um creme pode fazer diferença na autoestima das pessoas? O que que um batom, uma maquiagem pode fazer a diferença na alegria na vida das pessoas, e vc tá aqui compartilhando com a gente tudo isso.

E vc tá vendo que antes vc era a consumidora, hj vc tá vendo a própria essência como ela ... a tamanha responsabilidade de um batom, a tamanha responsabilidade de uma sombra, de um creme de cabelo, de um xampu, né? São elementos simbólicos que leva a pessoa ao campo das emoções, né? Exato! ENTÃO, OLHA QUE LEGAL! Vc começa e estamos juntos hj num mundo, em uma arena onde tudo pode acontecer... a verdadeira essência! Mas se a gente não tivesse planejado, não estaria aqui.

Chamou nossa atenção, o fato de Augusto ao se referir às experiências escolares, destacar a liderança que sempre exerceu neste contexto. No *completamento de frases* completou dois indutores consecutivos (14 e 15) assim: *Fui um aluno bom; Às vezes ótimo,*

expressões que procuramos compreender melhor em *dinâmica conversacional*, quando Augusto explica:

O bom seria pra mim. O ótimo seria pros outros. Eu sempre compartilhei meus conhecimentos com os outros. - Vc tá tendo dificuldade, bicho? - Eu te ajudo! Aquele que tinha mais dificuldade. Por livre e espontânea vontade. Uma liderança. Até de momentos de falar assim:-Augusto, cuida da sala, vai. Desde pequenininho. É ... - Eu vou no banheiro e vc cuida aí da turma, né?

Interpretamos sua experiência escolar, caracterizada por dois momentos distintos, onde no primeiro momento vivenciou e superou a rejeição e o preconceito da turma, conseguindo com o apoio afetivo e aceitação de sua primeira professora, se alfabetizar e ao mesmo tempo aprender a falar na língua portuguesa e no segundo momento, quando passou a exercer a liderança como aluno aplicado e colaborativo, com professores e colegas. Isso nos permite formular **o indicador de que, sentidos subjetivos produzidos no contexto escolar, associados à necessidade de ser aceito favoreceram o desenvolvimento de recursos subjetivos de liderança colaborativa, focalizada no bem comum, na contribuição para um ambiente amistoso de ajuda mútua e cooperação.**

Esse indicador, integrado aos anteriores, contribui na sustentação da **hipótese de que da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto, participam sentidos subjetivos oriundos de suas vivências escolares, que se convertem em sentidos subjetivos associados à humanização do processo de trabalho e desenvolvimento profissional, integrando teoria-prática focada na elevação da autoestima e bem-estar de clientes e equipe profissional.**

Retomamos nesse momento da construção a temática escolar e acadêmica de Augusto que, em nossa interpretação desempenhou papel importante nas produções subjetivas, vinculadas à sua capacidade de superar adversidades, aprender e liderar pessoas, mas foi “interrompida” no momento de sua iniciação na carreira de cabeleireiro. Diga-se de passagem, desde o começo muito motivado e confiante de ter feito a melhor escolha, haja vista sua posição de sujeito ser marcada por essa ruptura, entre o menino estudante e o rapaz que se torna profissional e logo depois um empresário de sucesso. Ao refletir sobre suas recorrentes “tentativas” de fazer curso superior, que nunca lograram êxito, fato que contrasta com seu posicionamento resolutivo, diante de metas e dedicação de esforços rumo aos seus intentos e realização profissional, Augusto diz em *dinâmica conversacional*:

É uma das coisas que... a minha formação foi na universidade da vida, né? Segundo grau concluí... e depois disso... Até hj... Não é “pensar” - muito feio, mas sempre imaginei estudando novamente, mas o tempo passou, né, Mônica? Mas nessa parte acadêmica sempre fui muito observador. Então essa universidade da vida me ensinou muito, me ensina muito.

Online, né?... eu cheguei a tentar, mas eu tava sem capacidade realmente de raciocinar, né? Tentei iniciar... Mas eu falei: quer saber? Não, eu vou deixar assim.

OLHA COMO É QUE É A VIDA?!

*Foram momentos de fatos do dia a dia. (Longa Pausa) foi me fazendo me sentir dessa forma, né? Mas eu tentei até de madrugada, falei:- Quer saber? Vou agora, né? Mas eu tô cansado **RS RS RS...***

Mas aí depois vinha o desgaste emocional que, né? E vc raciocinar novamente... Eu disse:-Não, deixa pra lá!

E vem filho, aí vem o relacionamento, vem o dia a dia dos problemas, né? E eu não foquei.

E não vou negar pra vc, é uma das coisas que eu sinto falta. Eu pensei até em ficar um tempo fora por causa disso, né? Eu vou planejar a minha vida... de manhã eu não vou fazer mais nada, vou só estudar... Mas talvez eu agora consiga. Até com meus filhos.

Neste ponto da conversa indaguei: *Mas como você se sentiu, com ação zero em relação a um projeto que você se coloca? Pelo conhecimento que eu tenho de você, deve ter gerado assim...* (Augusto completa: *um conflito*) - eu repito: *um conflito*. E Augusto expressa seu incômodo frente essa contradição:

Juntou tudo. Ah, quando vc chega num nível de responsabilidade... nesse capital humano, Mônica, é diferente. Deixa eu pensar... mas eu tô em falta comigo mesmo. Isso é uma contradição, é uma contradição.

Pergunto:Então vc permanece querendo?

Desejando.??? (rever). Porque como vc vê hj a forma com que ela (a educação nas universidades) é conduzida, o quê? Não te dá tesão. A forma que ela é repassada.

*Quando eu vejo... converso com professor da universidade, eu até converso com alguns da UnB tb:- Ôoo, mas vc tá muito lento ainda, né? **Rs Rs... Dá aquela contradição. OLHA QUE LOUCURA!** Ao mesmo tempo, já fui convidado a fazer mesmo, a ingressar em faculdade particular, né? Eu falo: Meu Deus do céu... ah vc fala:-O que que falta pra vc? Eu não sei o que que falta, mas é qdo vc vai conversar com outros professores que já são clientes nosso, vc fala:-Não é possível!? Não dá pra entender não o que esses caras estão ensinando!*

O firme posicionamento de Augusto focado no seu constante processo de aprimoramento pessoal e profissional, contrasta e contradiz seu relato de “desejo” de fazer curso superior. Durante todo o curso da pesquisa, o único lamento que Augusto expressou foi não ter feito curso superior. Contudo, essa relutância entre o desejo declarado e a dificuldade de cursar o ensino superior, aparece justificada ora por problemas de vida pessoal e profissional [outra contradição, visto que Augusto defende a necessidade desse equilíbrio entre vida profissional e pessoal] ora pela sua crítica da baixa valoração da qualidade do ensino superior do país, fato não compensador de seu esforço.

Interpretamos essa crítica e desvalorização, do que se ensina e se aprende nas faculdades atuais do país, expressa por Augusto como **indicador da ausência de motivo para fazer o curso superior, visto que a simples diplomação seria suficientemente relevante** para motivar sua volta aos estudos sistematizados. Porém, na dimensão de seu discurso, Augusto expressa seu “desejo” de cursar ensino de nível superior, o que interpretamos como **indicador da forte representação social, que é parte da subjetividade social do Brasil contemporâneo, de que “toda pessoa deveria cursar e concluir ensino de nível superior em alguma área”, indiscriminadamente, ainda que o curso superior não mantenha vínculo com a atividade profissional de atuação.** Isso nos leva a compreender que Augusto na sua vida prática, mais uma vez, contradiz e subverte uma expectativa que de modo geral é parte da subjetividade social dominante do nosso país. A expressão verbal de Augusto: *sempre imaginei estudando novamente...* mostra uma contradição entre um pensamento que embora seja recorrente, não mobiliza sua ação para essa finalidade, ou seja, não há implicação emocional em corresponder a esta expectativa, o que é, também, um **forte indicador de sua condição de sujeito.**

Todo esse processo subjetivo ocorre de modo não consciente, fazendo com que Augusto produza sentidos subjetivos vinculados à subjetividade social de valorização do conhecimento, mas não estritamente relacionado ao ensino superior em si, ao ponto de se perguntar quando tenta explicar porque não consegue fazer o curso superior: - *Meu Deus do céu! Você fala:- O que é que falta pra você? Eu não sei o que é que falta!* O que nos leva a formular o **indicador de que, a produção de sentidos subjetivos associados à formação de nível superior tradicional não se vincula às produções subjetivas, associadas ao desenvolvimento profissional de Augusto, isto é, os sentidos subjetivos que mobilizam o desenvolvimento profissional de Augusto estão fortemente vinculados ao conhecimento que, integra ação profissional humanizada no campo da beleza e prática de cuidado e vida harmônica do ser, o que nada tem a ver com o sistemático e tradicional curso superior, tal qual sintetiza: Então, essa universidade da vida me ensinou muito, me ensina muito.**

Um trecho de *dinâmica conversacional* onde Augusto se refere ao fato de não ter até hoje “conseguido” cursar psicologia ou arquitetura, reforça esse indicador formulado, e permite uma nova interpretação: Augusto produz sentidos subjetivos de autoavaliação, frente o reconhecimento, apreço e admiração dos “diplomados”. Em entrevista, Augusto conta como vivência no contexto social a sua condição de empresário de sucesso, que não cursou nível superior de ensino:

Eu me formei ó eu tô fudido, vc não formou vc tá bem. É uma contradição. E eu não tô frustrado. Eu falo:-Nossa! Um é juiz, outro procurador, outro não sei o que, outro médico, né? Outro me abraça, outro me beija, outro fala: -Eu te admiro, cara! Vc desistiu, mas vc tá bem, né? AÍ EU FALO, EU TÔ FAZENDO PELO PRAZER. SERÁ QUE ESSA É A DIFERENÇA, MÔNICA? EU NÃO SEI..

No trecho a seguir, Augusto expressa sua forte emoção ao ser convidado a exercer papel de representante internacional de direitos humanos, convite realizado por autoridade do país:

FOI MUITO FORTE ESSA LIÇÃO QUE EU TIRO DA VIDA! NOSSA! MUITO FORTE EU CONVERSAR COM MINISTRO DO SUPREMO e ficar sentado com ele conversando e falar: -Olha, eu quero convidar vc pra fazer parte da corte internacional de direitos humanos. Eu falo: -Não, pelo amor de Deus, não quero isso não. Eu não quero isso. Disse:-Não, prefiro ficar no backstage. Agora, a partir dos 70 anos... aí quem sabe, né?

Integrando esse conjunto de expressões, referidas ao reconhecimento de seu valor no campo profissional, geramos o **indicador de que o reconhecimento social de seu mérito profissional exerce impacto sobre sua produção de sentidos subjetivos**. Isso nos permite compreender que, embora Augusto expresse o impacto emocional do reconhecimento social de seu mérito, sua ação profissional não é orientada em busca desse reconhecimento. Sua atividade cotidiana exercida no campo profissional, como cabeleireiro e diretor criativo de sua empresa é que, na atualidade promove a produção de sentidos de sua autorrealização pessoal e profissional.

Cabe lembrar, que ao finalizar o ensino médio, Augusto revelou ter se sentido *já calçado na base* (expressão usada por ele).

No campo da liderança de sua categoria profissional, Augusto se destaca pela defesa em tornar os profissionais da beleza reconhecidos e respeitados nacionalmente. Trabalha junto às associações de profissionais de diferentes segmentos de beleza, articula discussões junto ao poder legislativo federal e distrital, e alavanca condições de respaldo jurídico e empresarial favoráveis ao incremento do setor de serviços de beleza, tal como expressa neste trecho de entrevista e na *TEM*:

Hj a categoria ... é categoria que começou na fragilidade, por uma necessidade de sobrevivência e até por falta de opção por sobreviver: ou vc virava cozinheiro, motorista, costureiro, padeiro, prestador de serviço, né? Depois tem o personal que arruma todos os armários, tb tem aquela que acompanha pra escolher roupas... seria a mesma coisa só que de forma diferente.

*Principais projetos de vida: Educação, formação, capacitação, qualificação do ser humano isso eu sempre trouxe.
É em primeiro lugar, minha missão. Porque vc... nós somos de uma categoria muito frágil que é uma profissão que está sendo reconhecida agora, mas durante todo esse período que eu estou presente nessas quatro décadas eu vejo a frustração e o sofrimento com a não reconhecimento da regulamentação da profissão.*

Com base nestas informações, formulamos o **indicador da produção de sentidos subjetivos associados à valorização de sua categoria profissional concomitantemente ao propósito de educar, capacitar e qualificar**⁵⁰ seres humanos, para a vida e profissão. Esse indicador vem corroborar e robustecer o conjunto de indicadores, que apontam para a **hipótese de que sentidos subjetivos expressos na integração teoria-prática no processo de formação e desenvolvimento profissional, participam da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto.**

Voltemos à questão do “desejo” de fazer curso superior e destacamos um interessante momento de *dinâmica conversacional*, onde Augusto associa sua história à lenda de Tramontina⁵¹ dizendo:

Então são coisas que me deixam assim meio... eu tava vendo a história do Tramontina, por exemplo, sabe? Uma loucura! Das ferramentas. Ele era analfabeto, já morreu, eu acho. Acho que eu tô no mesmo caminho, viu? No mesmo caminho!

A valoração do curso superior na subjetividade social predominante, a despeito de sua paradoxal crítica à qualidade do ensino tradicional, permanece gerando incômodo e conflito em Augusto. Por outro lado, ao associar sua condição à lenda de Tramontina, Augusto pode estar expressando sentidos subjetivos de autoavaliação positiva, interpretação que reforça o indicador anterior o qual expressa os sentidos subjetivos da formação acadêmica superior como condição não necessária/relevante para sua realização profissional no campo da beleza. Curiosamente os cursos superiores cogitados por Augusto eram arquitetura ou psicologia, áreas de conhecimento indiretamente vinculadas ao campo da estética e do comportamento humano, porém ainda distantes da realidade de sua atividade profissional.

⁵⁰ *Educar, Capacitar e Qualificar* - termos escolhidos por Augusto para representar a missão de sua escola de beleza.

⁵¹ Reza a lenda que Tramontina era porteiro de um prostíbulo e foi demitido por ser analfabeto. Em virtude de sua habilidade na construção de ferramentas, na relação com as pessoas, na resolução de problemas e empreendedorismo, tornou-se um próspero empresário. Um dia fundou e declarou ser analfabeto. No desfecho da história, Tramontina diz: *Se eu soubesse ler não teria chegado aonde cheguei, não teria fundado esta escola.*

Em trechos de entrevistas, dinâmicas conversacionais e no *completamento de frases*, Augusto expressa referência não ao sistema formal de ensino, mas ao compromisso de educar, formar seres humanos para o mundo profissional da beleza e com isso contribuir para a elevação da autoestima das pessoas, alunos da escola de beleza, profissionais parceiros e seus clientes. Sendo assim, destacamos trechos que deixam claro sua predileção e compromisso em educar pessoas, para atuar de forma especial no campo profissional da beleza:

Vc poder contribuir e vc aprender como é o mundo estético. Com as nossas palavras, que elas são simples e práticas, e vc passa isso ao mundo pra levar consigo e: - Poxa, eu estava até pensando nisso, mas não sabia como fazer e executar.

E Vc poder lapidar isso de uma forma... já com a base, com a didática... criar essa autoconfiança dentro de cada um deles... Dizer pra eles que vale a pena! - Vá em frente, não desista, tenha essa determinação dentro de vc, tenha certeza que não é somente o empreendedorismo, não é somente o dom nem o talento. Ele ter um reconhecimento da própria sociedade pra que ele possa ser saudável, pra deixar um modelo do que é o belo, do que é bom, que é o excelente que é a competência.

4.2.6 Sentidos subjetivos expressos no compromisso social

Nas primeiras entrevistas, Augusto tinha a tendência de expressar menos sobre seus sentimentos e vida pessoal e se referir mais ao contexto das pessoas, das instituições, muitas vezes enfatizando o ponto de vista empresarial em relação à crise política e econômica atual do país, cujos desdobramentos impactam na gestão e desenvolvimento de sua empresa. Essa constante preocupação de Augusto em relação ao social, **expressa suas produções subjetivas vinculadas ao seu elevado compromisso social, com a meta de contribuir na qualidade de vida e qualificação profissional de pessoas.** Em uma das vezes que insistimos para que falasse mais de si, Augusto expressou:

*Pessoal Augusto? Eu não tenho assim... falar: - Augusto, vc... Não, eu não tenho.... Eu sou uma pessoa feliz, graças a Deus, né? **Porque eu supero isso muito rápido com relação ao capital humano, com relação às pessoas.***

Eu não posso dizer que posso frustrar por eu ter tido uma decepção num relacionamento, não... pra mim isso é um aprendizado. Acho que vc tem que evoluir e não julgar.

Frequentemente, Augusto expressa seu interesse e disposição em acompanhar de perto tudo que se passa no cotidiano de sua empresa, especialmente o que concerne ao propósito de promover ações para o desenvolvimento e bem-estar social de seus profissionais parceiros e também pretensos profissionais, que fazem curso em sua escola de beleza. A consciência e

compromisso social de Augusto é um atributo seu, reconhecido pelas pessoas transcendente ao convívio no campo de atividade profissional que alcança o âmbito da sociedade maior. Isso ocorre em virtude da repercussão de suas iniciativas de expansão, inovação, constante aprimoramento técnico de sua equipe e do caráter humanizado e personalizado dos serviços ofertados nas unidades de sua empresa, aspectos que promovem o seu destaque no campo profissional da beleza. Em uma entrevista realizada em meio à *Beauty Fair 2016*, evento de dimensão internacional que mobiliza o setor produtivo de serviços e produtos de beleza da América Latina, Augusto fala com satisfação sobre o reconhecimento social de sua forma de atuar no campo profissional da beleza:

Olha, com toda a humildade, eu reflito muito pq quando usam a palavra: meu mestre, eu me espelho em vc, eu me inspiro em vc, eu amo vc, te admiro, tenho admiração, como eu posso ser igual a vc? O que que eu faço pra ser igual a vc? Isso me faz... uma tamanha alegria de responsabilidade ... TÃO BOM! Por exemplo, ontem muitos me abraçaram e falaram: Augusto, ganhei meu dia. É... é muito bom, é muito gostoso.

Mesmo sabendo do reconhecimento social de sua incomum forma de atuação profissional, Augusto assume posição discreta e mantém-se firme no propósito de compartilhar experiências e conhecimentos em todos os segmentos que compõem a rede de profissionais da beleza. No seu cotidiano de atividades, ministra aulas inaugurais de cursos, acompanha serviços gerais das 10 unidades de atendimento, rega plantas da unidade sede do salão, apoia iniciativas de profissionais parceiros a lançar produtos e serviços no mercado mais amplo e na mídia, supervisiona obras de manutenção das unidades da empresa e atende seus clientes pontualmente com alegria, abraço, olhar nos olhos, afetividade e diálogo manso e discreto.

Muito frequentemente, Augusto veste uma camisa branca escrita: *Servir sempre* – que expressa seu compromisso pessoal diário e ao mesmo tempo, seu lema de vida e trabalho que dissemina na forma de ações cotidianas da empresa. Todo esse conjunto de expressões de Augusto reforça nossas construções, até aqui formuladas, que apontam para a **hipótese da vinculação de sentidos subjetivos que integram espaço de vida pessoal e profissional, com ênfase na afetividade e na promoção do bem-estar humano.**

O trecho a seguir é continuidade do anteriormente destacado e nele Augusto reflete sobre o impacto do reconhecimento das pessoas e enfatiza seu compromisso social que se concretiza no compartilhamento de conhecimentos, ganhos e conquistas de sua jornada de vida integrada à atividade profissional:

E ao mesmo tempo falo: Puxa vida, será que ... é ... eu sou tão natural, sabe? Mas será que é... tô fazendo tanta diferença, né? Que as pessoas me abraçam, pedem uma palavra, às vezes não precisa nem de uma palavra, mas um toque, né? De... de energia, de olhar pros olhos da pessoa, sabe? Olhar pra alma da pessoa e falar assim: olha isso eu já consegui.

Isso é uma responsabilidade, eu... eu sou muito grato por isso, eu tenho muita gratidão por vc ver, ver... estar se constelando de uma forma positiva. Parece que o negativo, ele não consegue, vai sempre no... na sua posição, né? A responsabilidade do positivo é muito maior, o equilíbrio.

Não é somente ganha-ganha, não é somente conquistas-conquistas... é ...Eu acredito muito em compartilhar realmente!

Que nós temos, é o que eu falei pra vc uma categoria que... que como toda categoria ela tem que ser lapidada, né? Não adianta vc ter sabe... ser um médico, né? E ir pro lado mal. Tem o bem e o mal, o bem e o mal o tempo todo. (Augusto fica emocionado).

Essa expressão de Augusto, intensamente emocionada e de riquíssimo conteúdo, converge para o conjunto de hipóteses que temos construído neste estudo de caso, a fim de apontar a relevância da produção de sentidos subjetivos de compromisso social, que participam de sua configuração subjetiva da criatividade profissional. Interpretamos que o reconhecimento social de seu mérito profissional e criativo, resulta da vinculação de seu propósito de vida ao campo de realização profissional, tal como apontamos no indicador anterior. Essa linha interpretativa se torna mais consistente, pelo que Augusto expressa no *completamento de frases*: Sempre quis *fazer a diferença na vida*; Minha principal ambição *deixar um legado campeão*. Dessa forma, Augusto expressa o que interpretamos como **indicador de sentidos subjetivos, que integram seu propósito de vida e atividade profissional.** Sobre seu legado, Augusto expressa em *dinâmica conversacional*:

O legado que nós queremos deixar é nada mais do que: educar – vale a pena, formar – vale a pena, vc qualificar e vc se qualificar vale a pena, pra vc buscar conhecimento vale a pena. Vc está junto dialogando, com a alegria, energia vc capta... e parece que a percepção ela é mais saudável, vc não consegue enxergar o mal assim.

Nestes dois últimos trechos destacados, Augusto expressa sua percepção de que o negativo e o mal existem e frente essa realidade, sua atitude profissional e pessoal diária revela: positividade, compartilhamento, responsabilidade social. Essa associação que Augusto faz entre a forma de atuar no campo profissional e a necessidade de combater o mal e, tudo o que é negativo ao bem-estar e qualidade de vida humana, expressão que converge com nossa linha interpretativa, focalizada no tópico anterior, permite formular **a hipótese: Augusto no campo profissional produz sentidos subjetivos de positividade, afetividade, compartilhamento e responsabilidade, que partem de sua subjetividade individual e no**

que se associam às produções subjetivas de sua experiências familiares de origem e escolares que também se expressam na produção de sentidos subjetivos associados aos valores humanitários e éticos que se integram na configuração profissional da criatividade profissional.

Augusto representa seu momento atual de vida com esse conjunto de imagens [Instrumento *Imagens de minha vida*]:



Figura 7. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 1b: *Imagens de meu presente*).

A contemplação (dois meninos na areia)... isso é gostoso! Mas isso (o deserto) sempre vai existir. A persistência... senão...

Eu já contemplei... já já contemplei isso (a paisagem do deserto) dá um desconforto... acho lindo naquele primeiro momento, mas depois é a persistência de vc sobreviver, né?

*São os desafios, seria a palavra mais correta. Experimentar o tempo todo, senão, imagina: olhar assim e falar: Meu Deus, eu vou pra lá, vou cá...? **Ou vc vai no rastro, ou vc vai na própria trilha.***

Mas o que que vc vai procurar caminhando dessa forma? Água. Um propósito. Um propósito... E a gente sempre passa por isso no relacionamento, profissionalmente, emocionalmente... Nas décadas, nas fases... vc passa por isso todos os dias. É sempre assim.

Nessa expressão de Augusto, referida ao seu tempo de vida atual, aparecem três aspectos que interpretamos como de valor relevante na sua subjetividade, os quais interpretamos como **indicador de sentidos subjetivos vinculados à aceitação de diferenças, à transposição de barreiras da subjetividade social, à superação de adversidades, à defesa da vida humana em sua plenitude.**

Percebemos que estas imagens provocaram impacto emocional em Augusto, certamente em razão da imagem visual ser uma forte linguagem que favorece sua

comunicação e diálogo no mundo, tanto no âmbito de sua percepção como de sua expressão. Assim, ele diz:

HUM... COISA BACANA, HEIN?

Saber ter a maturidade de conviver com vários tipos comportamentais do ser humano, não um tipo, vários comportamentos diferentes... e aceitação.

Hj o mundo pra mim é isso. Sou o maior aliado de cada um procurar sua identidade, né?

POXA, QUE BACANA QUE ELES TÊM ESSE COMPORTAMENTO NATURAL! *A naturalidade... deve ser natural! ÓTIMO!*

Augusto expressa a centralidade do humano em sua vida, a relação, a paz promovida na aceitação do outro. Mas também traz a parte dura, do sacrifício necessário para avançar e progredir contra adversidades, que se impõe no percurso do viver. Tudo isso se integra à nossa trilha interpretativa, que aqui encontra mais um **indicador da produção de sentidos subjetivos associados à aceitação incondicional das diferenças humanas, com ênfase na alegria e bem-estar que ser natural e aceito promove.** Neste momento Augusto expressa sua alegria e leveza ao reunir essas imagens, refletir e expressar suas ideias. Percebemos uma intensa mobilização emocional, que transparecia nas palavras e na expressão não verbal. É como se Augusto reconhecesse naquelas imagens ele próprio feliz, integrado à natureza, vivendo a essência da vida humana, mas havia o deserto nessa representação, algo que remete à vida real, o cotidiano sem fantasia.

Nas imagens que Augusto escolhe para representar sua vida presente, aparece a contemplação do belo, do essencial, do humano. Em relação às diferenças, Augusto se levanta da cadeira, mostra o tênis amarelo que estava usando, o *blaiser* com mangas arregaçadas e diz: *e tá tudo certo!* Isso nos leva a elaborar o **indicador de produção de sentidos subjetivos, vinculados à sua imagem pessoal.** No comentário sobre o conjunto de imagens ele diz: ou você vai no rastro, ou na própria trilha. Augusto faz alusão à sua capacidade de produzir o próprio destino, o que pode ser interpretado como mais uma expressão de sua posição de sujeito, que no caso desta imagem aparece tão associado à superação de adversidades quanto da aceitação do diferente, uma composição de imagem que representa a exata contradição da experiência de rejeição, vivenciada no seu primeiro ano de escola. Mais adiante Augusto expressa mais uma reflexão, olhando para as mesmas imagens:

HUM... COISA BACANA, HEIN?

Hj o comportamento que eu sinto perante o meu momento, né? Pra vc saber ter a maturidade de conviver com vários tipos comportamentais do ser humano, não um tipo, vários comportamentos diferentes, e aceitação.

Hj o mundo pra mim é isso.

Isso é difícil pra vc?(pergunta da pesquisadora)

Não muito pelo contrário. Sou o maior aliado de cada um procurar sua identidade, né? Por ex. eu tô de tênis amarelo, tô de blaiser e tá tudo certo! Acho isso muito bacana nessa era atual. Respeitando o momento de cada um.

*Não seria Shoud be! **Seria: poxa que bacana que eles têm esse comportamento natural!** A naturalidade... deve ser natural! **ÒTIMO!***

A riqueza dessa expressão de Augusto toma neste momento da construção, uma dimensão maior, porque expressa sua produção de sentidos subjetivos de aceitação incondicional que, em nossa hipótese, participa da sua configuração subjetiva da criatividade profissional. É como se ouvíssemos Augusto olhar para as imagens e falar assim:

*Viver isso é possível, é assim que sempre quis viver e por isso promovo o tempo todo a aceitação das diferenças. Mas não é fácil, exige muito esforço, mas vale a pena! Aquele japonêsinho que não falava português, levava arroz de lanche na escola e todos achavam estranho, encontrou um jeito de ser feliz: promove aceitação incondicional das diferenças no seu dia a dia profissional. A imagem pessoal não é mais problema, hoje lanço estilo, mas respeito e entendo que o natural é sempre melhor e **O LEMA DE MINHA EMPRESA HOJE É: SERVIR, APRENDER, DESENVOLVER, ELEVAR A AUTOESTIMA DE SI MESMO E DOS CLIENTES, SER VERDADEIRO E FELIZ.***

A paixão de Augusto pela sua atividade profissional é tanta, que ele não admite chamar de *Trabalho*, só usa o termo *Atividade*. Nos trechos de conversação que destacamos a seguir, Augusto expressa como sente, atua e se posiciona no campo profissional da beleza, um espaço social no qual sua produção de sentidos subjetivos é intensa e sempre renovada:

Eu vejo dessa forma, vc tem que ter paixão intensa pelo que vc tá fazendo. Não é vc fazer pra ganhar dinheiro. É vc ter uma profissão porque ama a profissão.

Na verdade e na transparência vc vai estar sempre feliz e alegre, né? Sua alma vai estar sempre alegre.

É uma essência completa de alma e de amor, né, Mônica? É paixão. A sutileza que poucos percebem.

E quem percebe fala: Wow! Isso é arte.

Nossa! Diante de um ser humano, né? Quando vc vai pintar, vai cortar um cabelo... se vc não sente isso, fica muito vazio, né? Muito vazio. Graças, sabe, a Deus eu cheguei a conquistar essa essência desde que eu comecei minha profissão.

Interpretamos o elevado comprometimento social de Augusto, como **indicador de sentidos subjetivos, produzidos ao viver experiências [ação e relação] no contexto profissional**. Sua iniciativa de criar e manter uma escola de beleza, que forma profissionais para atuação em todo o Brasil, distingue-se pela sua atuação como formador de profissionais que investe e incentiva a capacidade de transformação de vidas como um todo, construindo

uma dinâmica atmosfera de integração, entre atividade e formação profissional. Isso inclui o constante auto aperfeiçoamento pessoal e profissional, na prática cotidiana que integra vida, aprendizagem e serviço, na qual o autoconhecimento, as relações interpessoais e a promoção da autoestima, ocupam papel fundamental segundo a concepção de trabalho e aprendizagem, proposta por Augusto nas unidades de sua empresa.

Augusto vê algumas imagens, pensando na sua vida profissional e novamente escolhe a mesma figura dos homens de termo e botas femininas, que escolhera para representar sua vida pessoal. Compreendemos que, de forma não consciente, Augusto expressou o que nossos indicadores têm apontado nesta construção: vida pessoal e vida profissional estão integradas nas produções subjetivas de Augusto. E nestas duas dimensões de vida, que para ele é uma só, a aceitação das diferenças aparece com fundamental relevância, o que nos permite compreender, como **indicador da relevância da aceitação humana incondicional em suas produções subjetivas, vinculadas à vida pessoal e também ao cotidiano profissional**, algo que anteriormente já havíamos mencionado.



Figura 8. Instrumento *Imagens da minha vida*. (Apêndice I – item 2d: *Imagens de minha vida profissional– passado, presente e futuro*).

A minha vida profissional tá junta aqui, Mônica! Não existe passado, nem presente, nem futuro. São... é vc respeitando o comportamento, né? Essa tessitura de fazer, né? E divertindo. Até pra educar, tem que ter alegria, tem que ser divertido. Pra vc ter produtividade e prosperidade, ela tem que ter diversão. Tem que ser divertido, né? Não é diversão, tem que ser alegre. Não precisa ser tão rígida mais.

Aparece também a alegria, o esforço e o tempo dedicado numa construção de muitos nós e um só fio. Aqui Augusto representa a produção de sentidos subjetivos, vinculados ao seu compromisso de formar e educar pessoas, para a vida e trabalho. Em seu comentário aparece: *Não precisa ser tão rígida mais*. Augusto aqui retoma o que comentou em outro dia sobre flexibilidade, que tem se tornado mais presente em sua vida.

Como já anteriormente mencionado, Augusto nos diversos momentos da pesquisa, expressou ter consciência da repercussão positiva que sua atuação profissional promove e do reconhecimento das pessoas em relação ao seu valor como profissional atuante no campo da beleza. No *Completamento de frases* Augusto expressa:

*Não sei não existe.
Não consigo impossível.
Luto sempre.
Nunca desista.*

Essa forma positiva de perceber a si próprio, transpondo barreiras rumo à realização de seus propósitos, valorizando o aprendizado e investindo esforços na sua atividade profissional cotidiana, aparece na fala de Augusto e se traduz no campo de suas ações. Augusto em sua vida se deparou com adversidades, produziu sentidos subjetivos e recursos necessários, para superação de situações difíceis. Na experiência de entrada na escola, sem falar Português soube lidar com o preconceito dos colegas de classe, foi acolhido pela professora e produziu sentidos subjetivos favorecedores de sua aprendizagem da nova língua, da leitura e escrita. Esta foi, sem sombra de dúvidas, uma experiência difícil, a partir da qual Augusto produziu sentidos subjetivos diversos, porém os que focalizamos nesta pesquisa, que interpretamos se associar à configuração subjetiva da criatividade profissional, são os vinculados à sua relação de aceitação e afeto com a primeira professora, tal como ele nos conta:

*E como ela te ensinava?
Ah... com muito carinho... muita dedicação. Era só eu e uma japonesa que estudava.
Andava 5 km a pé, pois é...
E como vc se comunicava?
RSRSR com muita dificuldade. Eu tinha sons de Português, mas não tinha...
Vc conseguiu se alfabetizar?
Na língua Portuguesa. Fantástico!
Vc tem memória de como isso acontecia?
Não. Só a emoção, o afeto... E de rejeição tb. Rejeição não, preconceito. Por ser japonês, né? Aquelas carteiras de... é... sentava 4 pessoas juntas, né? De repente chega um japonês. Mas... em frente! OLHA COMO É IMPORTANTE, NÉ?*

Este trecho de conversação, já apresentado no início da construção, agora é retomado, porque nos diz do valor da relação de afeto com sua primeira professora, expressão que nos permite formular o **indicador das produções de sentidos subjetivos que vinculam acolhimento afetivo ao processo de aprender e se desenvolver**. Podemos diante disso, lançar a **hipótese de que a valorização humanitária e ética de Augusto está vinculada às experiências de preconceito e não aceitação dos colegas também ao acolhimento afetivo**

da sua primeira professora, sentidos subjetivos subjetivados que na realidade profissional foram convertidos em novas subjetivações, promotoras de suas iniciativas formadoras [escola profissional de beleza] e também profissionais [proposição de novas formas de conceber a beleza]. Essa hipótese nos parece extremamente alinhada à compreensão de que os sentidos subjetivos associados à valorização humanitária e ética são parte importante da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto.

Todo esse processo subjetivo se associa ao campo profissional, quando Augusto busca promover o desenvolvimento profissional atrelado à elevação da autoestima de seus alunos, colaboradores e clientes, na perspectiva do cuidado, respeito às diferenças e combate ao preconceito em qualquer dimensão, tal qual expressa neste trecho de entrevista:

O saudável é o natural. Porque existe a essência, existe o ego e nós não podemos perder a essência, nós temos que tomar muito cuidado quando vc tem uma carreira, principalmente o ego, a vaidade, né? Como o sucesso é o momento que vc tem que entrar, mas vc tem que ter a maturidade e o equilíbrio e aí vem a herança espiritual da formação que vai prevalecer pra vc não perder essa base. E é o cuidado de qualquer carreira profissional não é só a nossa área do personal Beauty ou o cabeleireiro... Isso em todas as áreas é o momento parece que de uma ... é uma, é uma prova da natureza que ela te dá: Eu te dou e daqui pra frente qual vai ser seu comportamento? É... esse desafio vem da natureza e do sistema.

Retomamos uma significativa fala de Augusto ao se referir à sua primeira professora, a quem ele diz nunca ter esquecido: *Acho que ela não... não rejeitou, né? Ela aceitou. Isso foi muito bom!* Percebemos quão esta parte de sua história escolar, em especial, a sua relação com essa professora, marcada pela produção de sentidos subjetivos de afeto e aceitação, que contrastava com atitude dos colegas de classe que ao contrário disso, expressavam preconceito em relação a ele. Compreendemos que Augusto frente à situação adversa de seu primeiro ano escolar, **teve sua produção de sentidos subjetivos favorecida pela afetividade e postura de acolhimento da professora**, produção subjetiva que interpretamos, se associar à valorização da aprendizagem, comprometimento com o desenvolvimento de sua equipe e com a formação inicial de profissionais da beleza. No constante posicionamento de aceitação e acolhimento das diferenças, aspecto relevante que participa de sua configuração subjetiva da criatividade profissional, Augusto produz novos sentidos subjetivos associados, que promovem ações no cotidiano de atividade profissional e formação de novos profissionais, para o mercado da beleza, caracterizadas pela novidade e valor no campo profissional da beleza, conforme destacam Pinheiro-Cavalcanti e Campolina (2017).

Augusto em seu cotidiano profissional se posiciona inexoravelmente favorável ao apoio incondicional em direção ao desenvolvimento humano e profissional de seus colaboradores. Ele potencializa essa função no centro de formação profissional de beleza, que se constitui como espaço orientado para o desenvolvimento humano e aperfeiçoamento profissional de sua equipe, sob uma perspectiva que concebe a beleza como resultante de cuidados que integram o âmbito técnico profissional ao autoconhecimento, que capacita o profissional a se relacionar de forma harmoniosa consigo mesmo e com seus clientes. Essa síntese é resultante da imersão desta pesquisadora no campo de pesquisa, para além dos momentos de entrevistas, participando de quatro reuniões de equipe e três de diretoria pedagógica da empresa, com vistas a colaborar na apresentação do novo conceito de profissional da beleza - *Personal Beauty* - lançado no evento *Beauty Fair 2016*, conforme relatam Pinheiro-Cavalcanti e Campolina (2017). Em seu *Workshop na Beauty Fair/2016*, Augusto lançou um novo conceito de profissional do campo da beleza – *O Personal Beauty* - o qual o acróstico criado, para apresentação no referido evento sintetiza:

*Persista frente obstáculos.
Encante-se e encante as pessoas com o seu trabalho.
Reconheça e desenvolva seus talentos e os de sua equipe.
Seja e sinta-se realizado como pessoa e profissional.
Ontem, hoje e amanhã é o tempo que você precisa para dedicar-se ao seu aprimoramento pessoal e profissional.
Não se apegue às ideias e padrões pré-estabelecidos, ouse se souber onde quer e deve chegar.
Arrisque-se, lance-se ao novo, atualize-se, aprenda com seus próprios erros.
Lembre-se que o importante é: se possível fazer DIFERENTE e sempre fazer MELHOR!*

*Boas ideias e bom trabalho resultam de muitas ideias e intenso esforço.
Escolha estratégias que favoreçam o alcance de suas metas.
Atenda e contemple os desejos e necessidades de seu cliente com alegria e honestidade – SEMPRE!
Una a alegria de viver ao seu cotidiano de aprendizagem e de trabalho – TRABALHE E APRENDA COM ALEGRIA!
Tenha metas e defina estratégias de ação para alcançar êxito e sucesso, mas não a qualquer custo.
Youth (juventude) não é para sempre, mas a beleza permanece quando o valor humano prevalece!*

Em diversos momentos da pesquisa, Augusto expressa a valorização da dimensão humana no processo de desenvolvimento profissional, seu otimismo, sua fé no poder supremo que está além da materialidade da vida terrena e a consideração dos princípios éticos e humanitários, em seus posicionamentos e condutas pessoais e profissionais. Faz parte das atividades cotidianas de sua empresa a promoção de ações e eventos direcionados ao público

socialmente vulnerável, realizando com sua equipe serviços diversos de cuidados de higiene e imagem pessoal gratuitamente. Interpretamos estas expressões como **indicador de sentidos subjetivos, vinculados à necessidade de prestar ajuda humanitária**. Esta linha interpretativa aponta para a hipótese de que a configuração subjetiva da criatividade se associa a sentidos subjetivos de valorização humanitária.

O conjunto de ideias do *completamento de frases* destacado a seguir, expressa sentidos subjetivos relativamente constantes, que caracterizam sua personalidade marcada pelos princípios éticos, sempre presentes em suas ações:

Não tenho coragem *de perder a ética a honra*.
Nunca *perder o caráter*.
Desejo *o justo*.
Aspiro um dia *o justo*.

A indignação de Augusto aparece diante de atitudes e posicionamentos que desrespeitam seus princípios éticos e sentido de humanidade, como expressa em *dinâmica conversacional*:

Eu sempre busco o equilíbrio. Mas o pré-julgamento dos outros é muito forte. Tipo:- o Augusto tem essa postura tranquila e tal... Mas tem o momento da ira...Falo:- Poxa! Pelo amor de Deus, não engana o cliente não, sabe? Não faz isso com vc...

O posicionamento ético de Augusto aparece tanto na TEM como no Completamento de frases, onde enfatiza seu incômodo frente atitudes prejudiciais às condições de vida humana e da natureza, tal como expressa nos trechos a seguir:

Instrumento TEM:

Incomoda-me: Os conflitos das raças humanas, a mentira e a falta de solidariedade com a natureza e a humanidade, a falta de patriotismo, o egoísmo, a falta de transporte, educação, saúde e segurança.

Temo: Destruição da natureza, a falta de segurança em todas as instituições do seu país para com o cidadão. Ex: falta de água, falta de educação, falta de transporte, falta de segurança jurídica para sua jornada familiar e individual, a incerteza nos próximos gestores no parlamento.

Completamento de frases:

Fico intrigado com a mentira.

Incomoda-me manipular.

Detesto desonestidade.

Detesto mentira – a indolência.

Esse posicionamento incomodado de Augusto diante das mazelas éticas, políticas e sociais da atualidade do nosso país, chamou nossa atenção, pois sua forma de expressão

contrastou com sua habitual forma tranquila de se comunicar. Foi um desabafo, um grito de muitos lamentos, algo que Augusto em geral não costuma fazer. Tal expressão nos conduz a formular o **indicador de sua produção de sentidos subjetivos de indignação frente situações que provocam sofrimento humano ou agressão aos princípios éticos de qualquer natureza.**

Grande parte de suas iniciativas inovadoras no campo da beleza são caracterizadas por modificar qualitativamente condições de formação profissional, de trabalho e qualidade de vida das pessoas que atuam na sua categoria profissional nos diferentes segmentos da beleza. No trecho de entrevista que unimos ao *Completamento de frases* Augusto expressa:

*É incrível! Eu... a pessoa pode ir presa e depois ela chega a mim, passa pelo RH às vezes não é aprovado, e eu chego e falo: - Vamos? Vamos continuar essa jornada! Sinto que isso é responsabilidade, mas não é responsabilidade de empresa só, é responsabilidade humana. Eu me coloco no lugar do outro. Sempre!
É uma coisa gostosa, não pode falar que você nessa imensidão toda... mas se a gente puder colaborar pra formar pessoa saudável e inteligente acho que dá certo.*

*Lamento a desigualdade social.
Sofro com a desigualdade e falta de educação.
Sonho muitos.
Toda vez com o Brasil justo.
Minha profissão linda muita responsabilidade.*

Aqui Augusto expressa, mais uma vez, sua indignação frente situações de desamparo e sofrimento humano, ao mesmo tempo em que revela a forma pela qual habitualmente acolhe pessoas em situação de risco no âmbito cotidiano de sua empresa. Sua determinação no propósito de educar para o trabalho e compromisso com o desenvolvimento integral da pessoa que une o âmbito de vida pessoal ao profissional aparece de forma clara em diversos instrumentos da pesquisa, como nos trechos que destacamos a seguir:

*O conhecimento é tudo.
Ninguém sabe nada.
O importante: educar.
Minha opinião: educação.
Gostaria de saber mais sobre educação no país.
Importo-me com os outros.
Penso que os outros podem fazer também.*

Considerando esse conjunto de ideias referidas à dimensão educativa de sua ação no campo da beleza e somando às pessoas mais admiradas por ele, conforme expressou na TEM: *Os professores em todas as instituições; Equipe nossa de trabalho*, formulamos o **indicador**

da produção de sentidos subjetivos mobilizadores de iniciativas de transformação da realidade social das pessoas a partir da educação para a vida e profissão. Tendo em conta o conjunto de indicadores que apontam a centralidade do compromisso com a educação de pessoas, bem como a constante busca por criar novas estratégias de melhorar a qualidade de vida e bem-estar humano, construímos a seguinte **hipótese: sentidos subjetivos vinculados à aceitação e afeto, gerados na relação com sua primeira professora, participam da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto, promovendo novos sentidos subjetivos mobilizadores de iniciativas humanitárias, incomuns e úteis à sociedade maior e ao desenvolvimento do campo profissional da beleza do nosso país.**

Também é recorrente a referência de Augusto ao legado que almeja deixar em benefício da sociedade maior. Esse compromisso com seu legado aparece tanto em sua identificação com os grandes líderes, como também de forma direta no *Completamento de frases*:

Se vc observar no sistema nosso nós temos grandes, grandes líderes no mundo que podemos apreciar e admirar, né? E... eu sou um grande admirador, vamos dizer, cada um com seu olhar, com sua percepção, mas o ensinamento de Buda e do próprio Cristo, do Dalai Lama, do próprio Gandhi, do próprio Einstein enfim, cada um tem sua história. Pra vc inspirar o Nelson Mandela, e tem os grandes cientistas, os grandes pintores é... os grandes físicos que a gente pode perceber que não vieram por vir. Tiveram passagens e deixaram e desejaram não somente o legado, mas o ensinamento do que vale a pena. Sempre quis fazer a diferença na vida das pessoas. Minha principal ambição deixar um legado campeão.

Essa forma de inspiração de Augusto nos grandes líderes da história da humanidade nos leva à interpretar como **indicador de sua valorização de propósitos profissionais subjetivados como sentido maior de sua vida que alcança uma dimensão transcendente ao caráter estético de sua profissão no campo profissional da beleza.** No trecho de entrevista destacado a seguir, Augusto expressa conteúdos de grande relevância e que dão subsídio maior ao referido indicador:

E eu sempre disse: - Eu sou um cabeleireiro, eu não sou um comerciante, não sou um empresário. Mas quando vc começa a lapidar um ser humano do zero e pegar num pente, em uma escova, um esmalte, uma tesoura, um alicate... e vê aquela habilidade nas mãos... você, olha. - Vc tem tanto talento pra doar! Vc não tá trabalhando? Vc trabalhando como designer, cabeleireiro é de uma tamanha responsabilidade, Mônica! Vc está trabalhando com a autoestima das pessoas. Então, vc não pode ser um cortador de cabelo, vc tem que ter realmente uma sinergia pra deixar o outro feliz. Não é pra ganhar dinheiro é pra deixar feliz.

Neste trecho Augusto expressa sua função assumida como profissional educador, conselheiro que converge seus valores humanos e éticos à forma peculiar de atuar no campo da beleza. Suas quase quatro décadas de prosperidade profissional na área de beleza comprovam a correspondência de seus propósitos aos anseios da sua clientela externa interna e que sua filosofia e prática profissional não são fantasiosas nem visam o discurso vazio. Em mais um interessante trecho de entrevista, Augusto expressa sua paixão pelo humano:

A grandiosidade desse processo. Nossa demais! Eu adoro o ser humano, adoro! Seja ele disciplinado, indisciplinado, seja como for. Acho que um indisciplinado até mais, porque vc volta ele pro lado da disciplina. Adoro esses desafios!

O comprometimento de Augusto com o desenvolvimento pessoal e profissional de sua equipe profissional extrapola o campo formativo e abrange a dimensão do afeto e de sua vida como um todo. Essa é a missão que ele declara em muitos momentos dessa pesquisa e que se reafirma nos diferentes instrumentos e momentos de nossa experiência relacional dialógica, tal como aparece nesse trecho de *dinâmica conversacional*:

*E nós temos grandes cases, sabe?... e atravessar, conseguir e ultrapassar essa barreira. E há um reconhecimento gigante das famílias. Eu falo com os pais: - **DÊ FORÇA!** Parcialmente os pais me procuram, né? E eu falo: -Não é o que seria, mas, a sua filha tem talento, deixa ela voar...*

*Se ocorre uma dúvida, eu digo:- **Converse mais com seus pais, converse consigo mesmo, veja se é isso que vc deseja... aí as coisas vão evoluindo.***

*Ontem teve essa frustração aqui dentro com **um rapaz**. Se frustrou: - Cara, eu não consigo fazer escova... Sei que ele tá com 32 anos. - **Mas o problema aqui não é a escova, o problema é o momento que vc está passando.** Vc pode ser um especialista em química, vc pode ser maquiador, vc pode cortar um cabelo excelente. **Não é porque você não tá conseguindo modelar um cabelo que vc vai desistir.** Agora, vc começa a conversar, e... o problema é lá...com a esposa... Então, vc se transforma praticamente num... um aliado deles pra que ele consiga entender esse conflito, né? A maioria não entende. **O GOSTOSO É ISSO, MÔNICA!***

Chama nossa atenção o quão prazeroso Augusto expressa ser esse contato humano direto com as pessoas que o procuram para se aconselhar com ele. Augusto sente prazer em assumir posicionamento de educador e conselheiro da formação profissional de jovens iniciantes na carreira da beleza. Ele amplia essa ação social às famílias daqueles que acolhe e investe na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional no seu cotidiano de formador de pessoas para atuar em nível de excelência no campo da beleza.

Interpretamos todo esse conjunto de expressões como **indicadores de que Augusto, ao se deparar com diferentes formas de vida e expressão humana, produz sentidos**

subjetivos de aceitação incondicional e acolhimento, fazendo de sua atividade profissional um espaço constantemente aberto para o contato, contemplação e acolhimento de diferentes formas de ser, sentir e viver. O cotidiano de ação e sociorrelação vivenciado no ambiente profissional de Augusto é fonte de curiosidade, encantamento e aprendizagem constante, tal como expressa em entrevista:

Vc tem que tá aberto, Mônica, pra qualquer tipo de conhecimento, alguns são tachados de loucos... Como cabeleireiro o conhecimento... Nossa! é infinito! Quando vejo na Bahia o pelourinho: trança de raiz! - Meu Deus do céu, de onde veio esse dom? Sem dizer nada a pessoa tztztz, sabe? Eu fiquei lá, mas não aprendi nada. Falei: - Meu Deus!

Em outro momento, ao se referir às diferentes formas de expressão do afeto nas diversas culturas do mundo, onde uns se beijam e outros nem sequer admitem serem tocados, como é o caso dos japoneses, Augusto reflete sobre suas experiências de contato com diferentes modos de viver e diz:

Todo olhar que eu tive desses vários DNAs no mundo é vc observar o lado positivo: Eu vou fazer disso também uma atitude na minha vida. Não é pq aquela família não faz, ele não faz que eu não vou fazer, é o meu trabalho, eu vou passar para os meus filhos. Isso tem tido um resultado!

Interpretamos esse posicionamento de Augusto que expressa sua abertura e disposição em adotar atitude divergente do padrão cultural familiar no qual fora educado, somado ao seu olhar curioso e respeitoso em relação às diferentes formas de ser e se expressar, como **indicador de sua habilidade em lidar respeitosa e harmonicamente com as diferenças culturais, étnicas e comportamentais humanas e a partir desse convívio, produzir novos sentidos subjetivos relacionados ao bem viver e conviver.**

Todo esse conjunto de expressões de Augusto foram presentes em diferentes momentos da pesquisa e nossas construções interpretativas, sempre no intuito de tornar inteligível a produção de sentidos subjetivos, expressos por meio destas suas diferentes expressões, que participam de sua configuração subjetiva da criatividade profissional. Afortunadamente, nossa construção interpretativa formulada no estudo do caso de Augusto pode ser corroborada no seu discurso proferido na festa comemorativa de seu 60º aniversário. Diante de todos os convidados, familiares, profissionais parceiros e alguns amigos, Augusto expressou emocionado:

A simbologia da vida é olhar pra vcs, e eu tenho a certeza absoluta que o sorriso de vcs é meu maior presente que ganho hoje.

Quando vejo o sorriso de vocês, o sorriso nos olhos pela prosperidade, não só financeira, mas uma prosperidade espiritual em cada um de nós... que a única herança que vai permanecer vai ser uma herança espiritual.

Obrigado a minhas irmãs, irmãos sobrinhos e tios e principalmente ao meu avô por ter tido a coragem de tentar, num país tão diferente, sem sequer falar uma língua, o Português. Eu aprendi a falar Português praticamente... (longa pausa – Augusto se emociona profundamente) ... depois de algum tempo.

E quando eu vejo que a nossa missão é olhar pra vcs e trazendo aqui a nossa responsabilidade, não é de cortar cabelo, não é de pentear cabelo, não é de maquiar. A nossa maior responsabilidade de hoje chama-se a autoestima de vocês, é deixar vocês felizes.

Força total, coragem e determinação sempre! Não desista porque o Brasil é um país fantástico, o Brasil é um país de oportunidade e vocês vão fazer a diferença daqui pra frente, eu tenho certeza!

Neste momento emocionado e emocionante para todos os presentes, Augusto enfatiza os aspectos mais relevantes de sua vida, que integra a dimensão de vida familiar e profissional se estendendo à missão de formar pessoas para a vida e profissão exercida de forma humanizada. Foi interessante observar que aparecem neste discurso os principais aspectos já abordados nesta construção interpretativa, quais sejam: *a força de seu vínculo de família; a referência e admiração pelo avô; o aprendizado tardio da língua Portuguesa/ o primeiro contato com a escola [o mundo estranho, longe de casa, a hostilidade dos colegas de classe que o rejeitaram por achá-lo estranho]; o compromisso de formar e promover o desenvolvimento de pessoas para além da prosperidade financeira; o valorização humana associada à crença na dimensão espiritual [integração corpo-mente-espírito]; o campo profissional da beleza como espaço de elevação da autoestima das pessoas e o incentivo no aprimoramento profissional e pessoal de cada um.*

Com base nos elementos relevantes deste discurso espontâneo de Augusto [ele não sabia que seria chamado a discursar em sua festa], que convergem com o conjunto de indicadores por nós construídos, lançamos a seguinte **hipótese: sentidos subjetivos expressos na valorização dos aspectos humanitários e éticos [aceitação das diferenças humanas e combate a toda espécie de preconceito] participam da configuração subjetiva da criatividade profissional de Augusto.**

4.2.7 Síntese conclusiva do caso de Augusto: O que o caso aporta em relação ao objetivo da pesquisa

Um amplo conjunto de comportamentos e posicionamentos de Augusto, frente experiências vivenciadas nos diferentes contextos sociorrelacionais, tomaram significado na pesquisa a partir de nossa construção interpretativa a qual nos permitiu compreender parte significativa da trama de sentidos subjetivos integrantes de sua configuração subjetiva da criatividade profissional.

O caso de Augusto permitiu compreendermos como os sentidos subjetivos se produzem, a partir de experiências vividas nos contextos da família, da escola e da atividade profissional, não em relação ao contexto como um todo de forma indistinta e indiscriminada, mas a partir das produções de sentidos subjetivos vinculadas aos sistemas sociorrelacionais. Nossa construção foi amplamente detalhada, visando dar inteligibilidade à articulação que ocorre entre sentidos subjetivos produzidos em diferentes espaços sociais de ação e relação, como a escola, a família, os amigos e o contexto profissional. Com o objetivo de compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional, nossa construção interpretativa abrangeu diversas e articuladas produções subjetivas, referidas às experiências vivenciadas nos diferentes contextos no curso histórico da trajetória de vida de Augusto.

O conhecimento da configuração subjetiva só se torna possível pela tessitura da trama complexa de sentidos subjetivos configurados, portanto, nossa construção “identificou” sentidos subjetivos oriundos de uma diversidade de experiências e contextos que, no campo específico de atividade profissional de Augusto, se converteram em recursos subjetivos favorecedores de sua criatividade profissional.

Salientamos experiências que foram subjetivadas de modo favorável ao desenvolvimento da criatividade profissional de Augusto: **No contexto familiar:** *o pouco contato com os pais, o afeto pelo pai; a relação com o avô e suas inovações; o contexto altamente produtivo e avançado da fazenda onde cresceu; o contato com a natureza; a força do vínculo afetivo familiar.* **No contexto escolar:** *a caminhada diária de 5 km para chegar à escola; o acolhimento da primeira professora em contraste com a rejeição dos colegas de classe, por achá-lo estranho [não falava português]; o aprendizado tardio da língua portuguesa; a liderança no contexto escolar; o curso superior não realizado.* **No contexto profissional:** *a decisão de ser cabeleireiro aos 18 anos; o enfrentamento do preconceito da família quanto à sua escolha profissional; a formação profissional de cabeleireiro; a vida profissional em Brasília; o cotidiano de atividade profissional.*

Ao viver estas experiências, Augusto produziu sentidos subjetivos os quais, articulados às novas experiências subjetivadas nos diferentes contextos, promoveram o desenvolvimento de recursos subjetivos que se integraram à sua configuração subjetiva da criatividade profissional e tornaram a criatividade possível no campo profissional da beleza que se expressa: no *compromisso social de formar e promover o desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas; na integração teoria-prática vinculada ao processo de formação profissional no campo da beleza; na valorização humanitária e ética; no respeito à natureza, às diferenças humanas e integração [corpo-mente-espírito]; na valorização da afetividade, do contato, do cuidado, da imagem pessoal e bem-estar humano e na compreensão do campo profissional da beleza como espaço social promotor da elevação da autoestima e felicidade das pessoas.*

5 CONSTRUÇÃO TEÓRICA FINAL

Conforme temos enfatizado, percebemos a carência de estudos sobre como a criatividade se desenvolve em meio às experiências vida dos indivíduos, considerando a forma pela qual participam os diferentes e inter-relacionados contextos nos processos subjetivos, que possibilitam e favorecem o desenvolvimento da criatividade. Logo, na perspectiva de compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional e com isso, avançar na compreensão do complexo e multifacetado processo de desenvolvimento criativo, investigamos experiências de vida de profissionais criativos, vivenciadas nos diferentes contextos sociorrelacionais, buscando dar inteligibilidade a sentidos subjetivos, produzidos ao viver essas experiências.

Considerando que o modelo teórico “[...] representa uma construção teórica com capacidade de desenvolvimento no momento empírico e que se expressa no desenvolvimento progressivo de hipóteses e construções do pesquisador [...]” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 220), essa pesquisa permitiu inteligibilidade ao fluxo de sentidos subjetivos, oriundos de diferentes espaços sociais, que se expressam em recursos subjetivos e contribuem para o desenvolvimento da criatividade no campo profissional.

O processo dialógico da pesquisa favoreceu a expressão livre e espontânea dos participantes os quais trouxeram elementos diversos referidos às suas experiências concretas vividas nos diferentes espaços sociais, tanto nas entrevistas com base em eixos temáticos como nas dinâmicas conversacionais e demais instrumentos utilizados. Sendo assim, consideramos que o fato de termos contado com a intensa diversidade de material empírico, nos permitiu ampla possibilidade de escolha de trechos mais vinculados ao objetivo da investigação, favorecendo o processo de construção interpretativa de cada caso.

A despeito de uma infinidade de configurações subjetivas que fazem parte da subjetividade no contexto mais amplo de vida dos participantes, nossa linha interpretativa e hipotética focalizou, tão somente, a expressão de sentidos subjetivos mais diretamente vinculados à configuração subjetiva da criatividade, incluindo a posição de sujeito que também se tornou possível pela produção de sentidos subjetivos vinculados às experiências envolvendo família e contexto escolar, nos dois casos estudados. Certamente, não esgotamos todos os sentidos subjetivos que fazem parte da configuração criativa profissional de Vicente e Augusto, e sim aqueles que conseguimos interpretar com base nas expressões e posicionamentos possibilitados no processo dessa pesquisa.

Na esteira desse entendimento, nossa abordagem foi aprofundada tendo como referencial teórico de base a compreensão de que, a configuração subjetiva da criatividade resulta de um conjunto de experiências subjetivadas, vinculadas a contextos diversos da história de vida da pessoa. Todavia, o que de fato esta investigação somou como contribuição ao campo foi, efetivamente, o nível de aprofundamento alcançado, favorecido pela especificidade de cada caso singular em busca de compreender a configuração subjetiva da criatividade, que nos casos dessa pesquisa está vinculada ao campo profissional, espaço social relevante no qual a criatividade emerge como resultante de recursos subjetivos que a tornam possível e favorecem o desenvolvimento subjetivo de ambos.

A construção interpretativa possibilitou inteligibilidades referentes a sentidos subjetivos, que participam da configuração criativa profissional de cada caso. No caso de Vicente, compreendemos sua configuração subjetiva da criatividade profissional a partir de sentidos subjetivos expressos *na busca de reconhecimento; na valorização do conhecimento e da escrita; na posição reflexiva frente o campo profissional*, além de sua *posição de sujeito, assumida nos contextos relacionais externos à família*.

No caso de Augusto, além da *posição de sujeito* significativamente expressa e vinculada à sua entrada no campo profissional da beleza, evidenciamos como parte de sua configuração subjetiva da criatividade profissional, sentidos subjetivos expressos *na valorização da afetividade, contato humano, bem-estar integral da pessoa; na integração teoria-prática no processo de formação e desenvolvimento profissional; no comprometimento social e valores humanitários e éticos*.

Os estudos dos casos evidenciaram como os recursos subjetivos que fazem a criatividade possível no campo profissional se diferenciam nos diferentes indivíduos. Essa evidência reforça a concepção de que não é possível estabelecer perfis únicos nem tampouco traços psicológicos comuns entre profissionais criativos, tal como fora compreendido ao longo de muitas décadas de estudo da criatividade.

Pelo estudo dos casos compreendemos o papel central da posição de sujeito na ação criativa dos profissionais, condição que por muitas vezes foi favorecida pela produção de sentidos subjetivos, expressos por recursos subjetivos que, de modo singular, promoviam o desenvolvimento da criatividade em cada caso. Nessa pesquisa a condição de sujeito, que se expressa no modo de sentir, agir e se relacionar no campo profissional, tem na sua base a produção de sentidos subjetivos configurados de forma singular e se expressa no posicionamento de confronto frente o estabelecido na subjetividade social “dominante”, considerando as especificidades do espaço social de ação e sociorrelação no qual a posição de

sujeito emerge. Em ambos os casos, o espaço social no qual a posição de sujeito emerge e se expressa, foi efetivamente o campo profissional de atuação. No caso de Vicente no jornalismo e de Augusto nos serviços de beleza, contextos profissionais específicos de ação e relação, nos quais o processo de subjetivação das experiências promove tensão emocional e a intensa produção de novos sentidos subjetivos favorecedores da emergência da expressão criativa na especificidade de atuação de cada profissional em seu contexto.

Esta investigação nos possibilitou produzir um modelo hipotético explicativo de como a criatividade se desenvolveu, considerando a subjetivação de experiências de vida articulada aos diferentes contextos. Em ambos os casos estudados, as produções de sentidos subjetivos, vinculados às experiências de vida familiar e escolar se articularam de modo singular e favoreceram o desenvolvimento da criatividade profissional. Isso nos permitiu construir o modelo teórico no qual os sentidos subjetivos, que participaram da configuração subjetiva da criatividade profissional, e a posição de sujeito, tornam-se inteligíveis e, por conseguinte favorecem a compreensão do desenvolvimento da criatividade, tal como proposto no objetivo desta pesquisa.

Nota-se que, nos dois casos a criatividade não se expressa de forma indiscriminada, sendo a ação criativa de Vicente e de Augusto centrada nas atividades específicas que desenvolvem em seus respectivos campos profissionais. Isso aparece de forma clara em nossa construção, porque todos os sentidos subjetivos que “identificamos” e que estão na base da ação profissional criativa de ambos se articulam de modo uníssono no fluxo do processo construtivo das informações.

Para Vicente, a escrita é a ação na qual o fluxo de sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva da criatividade profissional se expressa e o satisfaz. A escrita é o canal de expressão da subjetividade e da criatividade de Vicente, forma pela qual expressa e produz novos sentidos subjetivos, relacionados à necessidade de aceitação social, forte tensão emocional que mobiliza e favorece sua expressão criativa no campo profissional.

No caso de Augusto, o cuidado com a imagem pessoal e com a autoestima das pessoas com as quais trabalha, seja profissional, cursista ou cliente, é a expressão maior de seu fluxo de sentidos subjetivos, a qual evidenciamos detalhadamente em nossa construção interpretativa. Para Augusto, a intensa satisfação que expressa quando envolvido em seu campo de atividade profissional, ao ponto de dizer: *na minha profissão não tem presente, passado e futuro, é tudo junto*. Isso revela o quanto este espaço social de ação e relação favorece a produção de novas subjetivações e recursos subjetivos que possibilitam sua

autorrealização pessoal e profissional e se integram à configuração subjetiva da criatividade profissional.

Essas produções subjetivas provenientes de outros espaços sociais e momentos de vida, quando no campo específico de atuação profissional encontram formas diferenciadas de se expandir e se expressar, o que converte o campo profissional em um espaço social favorecedor de novas produções subjetivas. O campo profissional, então, passa a representar tanto para Vicente como para Augusto, um espaço social intensamente mobilizado e mobilizador de produção de sentidos subjetivos, favorecedores da criatividade.

Dessa forma, a expressão criativa no campo profissional em ambos os casos se caracteriza como necessária, porque é resultante de produção de novos sentidos subjetivos ao mesmo tempo em que, também, resulta na produção de novos sentidos subjetivos, o que se explica por ser a criatividade uma forma de expressão subjetiva a qual possibilita uma nova edição da própria realidade, sem negar a historicidade da vida do indivíduo e permitindo a tomada de novas direções e realizações.

No caso de Vicente, as produções subjetivas associadas à criatividade profissional, estavam muito vinculadas às experiências da relação familiar de origem, mais especificamente na relação afetiva com o pai, que geraram tensão promovendo no espaço social da escola e em seguida no campo profissional a sua posição de sujeito e sentidos subjetivos, expressos na valorização do conhecimento e busca de reconhecimento a partir da escrita. Tanto era significativa para Vicente a expressão escrita, que no decorrer de sua carreira jornalística fora se ampliando e abrangendo o campo da História, como forma de reeditar situações passadas no tempo presente, visto que a história remete ao presente de outrora que virou passado no agora. Também na literatura Vicente encontrou forma de reeditar seus escritos acadêmicos. Compreendemos que o projeto de Vicente de um dia lançar livros abrangendo uma tipologia diferenciada do cunho histórico e acadêmico sinaliza sua ação já direcionada a esse fim que alinha sua criatividade ao seu propósito de autorrealização por meio da expressão escrita.

No caso de Augusto, as vivências familiares e escolares promoveram tensão e direcionaram sua produção de sentidos subjetivos, muito vinculada à afetividade e ao contato/respeito à natureza, que se converteu em cuidado com a imagem pessoal do humano, elevação da autoestima e bem estar das pessoas com as quais trabalha e convive no campo profissional [e também pessoal]. As vivências iniciais escolares marcadas pela entrada em um mundo estranho, sem falar Português e sendo “estranhado” pelos colegas, mas afetivamente acolhido e apoiado pela professora, gerou em Augusto a produção de sentidos subjetivos

vinculados à necessidade de defender as diferenças, combater preconceitos, promover o desenvolvimento de pessoas e ações integradas ao bem-estar individual e social, apoiando incondicionalmente pessoas em situação de sofrimento e risco. A valorização do acolhimento, da qualidade de contato humano promotor do bem-estar do corpo físico, integrado à dimensão emocional; a integração de conhecimento técnico profissional, aliado ao constante aprimoramento e práticas de vida pessoal, no processo de formação inicial e desenvolvimento profissional são expressões do desdobramento de produções de sentidos subjetivos que no campo profissional de Augusto se manifestam de modo uníssono e evidente.

Pela compreensão da configuração subjetiva da criatividade profissional de cada participante, chegamos a compreender que a emergência de processos subjetivos que se expressam na criatividade profissional resulta de um complexo entrelaçamento de produções de sentidos subjetivos vinculadas aos diferentes contextos de ação e relação que no espaço profissional se convertem em novas produções de sentidos subjetivos configurados. Nos dois casos estudados verificamos que esse processo retroalimenta a busca constante por apresentar uma produção no campo profissional cada vez melhor e mais diferenciada.

Esta pesquisa permitiu a compreensão de experiências familiares e escolares subjetivadas que impactaram no desenvolvimento da criatividade profissional, visto que promoveram a produção de sentidos subjetivos que, na sua articulação, se integraram na configuração subjetiva da criatividade profissional dos dois casos estudados. Isso fundamenta o modelo teórico de que o desenvolvimento da criatividade ocorre a partir de sentidos subjetivos, produzidos por cada pessoa diante de experiências vividas em diferentes espaços socio-relacionais e que as experiências vividas nas primeiras etapas da vida ocuparam um importante lugar no desenvolvimento criativo dos profissionais pesquisados.

Consideramos que este estudo tornou possível compreender a trama articulada de sentidos subjetivos que, oriundos de diferentes experiências vividas se expressaram em recursos subjetivos, participantes da configuração subjetiva da criatividade profissional nos casos estudados. Ambos os casos permitiram compreender a configuração subjetiva da criatividade profissional e seu desenvolvimento, diferentemente da predominância dos estudos do campo, os quais não articula os contextos de vivências, nem aprofunda o conhecimento sobre aspectos que estão contribuindo para o desenvolvimento dos recursos subjetivos favorecedores da criatividade, tal como salientamos no primeiro capítulo deste trabalho.

O modelo teórico construído nos permite formular **a tese de que o desenvolvimento da criatividade profissional ocorre a partir de sentidos subjetivos produzidos em**

experiências diversas, em diferentes contextos sociorrelacionais, que favorecem a posição de sujeito e se expressam nos recursos subjetivos que integram a configuração subjetiva da criatividade profissional, tornando possível a expressão criativa em campo/s específico/s de atividade profissional.

Em síntese, avaliamos que conseguimos avançar na compreensão do desenvolvimento da criatividade ao mostrarmos que não se trata apenas de considerar e reconhecer a importância dos contextos familiar, escolar ou qualquer outro no seu desenvolvimento, mas conhecer profundamente as experiências concretas vividas nestes contextos e, especificamente, a forma que são subjetivadas pelo indivíduo. Esses processos de subjetivação de experiências vividas são os “responsáveis” pelo desenvolvimento dos recursos subjetivos que integram a configuração subjetiva da criatividade profissional. Também avançamos na compreensão de como sentidos subjetivos, oriundos de contextos diferentes, se articulam e se configuram de formas diversas na configuração subjetiva da criatividade. Acreditamos que, a partir das compreensões possíveis acerca do desenvolvimento da criatividade profissional na perspectiva teórica da subjetividade que fundamenta o presente estudo, supera-se a forma fragmentada e relativamente simplista em que se tem considerado as experiências e os contextos de vida dos indivíduos no que se refere ao processo de desenvolvimento da criatividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Implicações práticas e contribuições da pesquisa

Acreditamos que, as principais construções teóricas desta pesquisa possam favorecer compreensões do processo de desenvolvimento da criatividade e nesse sentido, disseminar o entendimento de que não é possível compreender o fenômeno da criatividade, alinhando respostas criativas ao perfil psicológico dos indivíduos, nem tampouco concebendo *a priori*, experiências e contextos como favoráveis ou desfavoráveis ao seu desenvolvimento. A literatura da área revela, a multidimensionalidade de elementos e complexidade de relações envolvidas no processo, pelo qual o indivíduo torna-se criativo em alguma área, tal como explicitamos no primeiro capítulo desta pesquisa. Contudo, do nosso ponto de vista as pesquisas até então desenvolvidas, embora considerem os diferentes contextos e experiências envolvidas no desenvolvimento da criatividade, não articulam esses contextos nem aprofundam a compreensão de aspectos que em cada caso singular, contribuem de forma diferente no desenvolvimento de recursos subjetivos, favorecedores da produção criativa de cada indivíduo.

Investigamos profissionais criativos, que ao longo de suas vidas tiveram uma rotina comum, com suas famílias, frequentando escolas públicas e particulares, convivendo com amigos, escolhendo e atuando no campo profissional e vivendo a maior parte de suas vidas na capital do Brasil. Todo esse conjunto de experiências foi compreendido neste processo de pesquisa, o que tornou este estudo muito caracterizado pela abrangência da realidade de vida concreta dos participantes. Buscamos compreender, como subjetivaram suas experiências nos inter-relacionados contextos e momentos de vida, mas, sobretudo, demos inteligibilidade a sentidos subjetivos, expressos nos recursos subjetivos integrados na configuração subjetiva da criatividade profissional, os quais tornaram a criatividade possível nas específicas atividades profissionais de cada participante.

Compreendíamos, pelo referencial teórico e metodológico adotado, que somente por esse caminho seria possível alcançar a multiplicidade de vivências e a complexidade dos sentidos subjetivos produzidos e articulados no curso dessas experiências. Sabíamos também que nada estava linearmente determinado pela ordem das contingências, das experiências e nem tampouco das relações, visto que toda experiência de vida só se torna significativa para o desenvolvimento da pessoa em alguma direção a partir da dinamicidade, da articulação e da

convergência de sentidos subjetivos produzidos de forma imprevisível, contraditória e singular no curso histórico de vida do indivíduo.

Mostramos nos dois casos deste estudo, que a condição humana de superar situações adversas está implicada nas produções subjetivas da pessoa, em relação à experiência e ao contexto que transcende o espaço imediato da ação e sociorrelação. Outro aspecto que ficou bem marcado na nossa construção foi que na experiência subjetivada, passado, presente e futuro se convertem na historicidade dos processos subjetivos, sendo cada experiência em si insuficiente para alcançar conhecimento de seu impacto sobre o desenvolvimento da criatividade do indivíduo. Também apontamos que o desenvolvimento da criatividade não pode ser diretamente atribuído a elementos internos ou externos ao indivíduo, de forma fragmentada e não integrada. Essa visão vai de encontro à tendência dos estudos da área que desconsideram o sujeito gerador de novas possibilidades e realidades, consagram perfis psicológicos criativos, a partir de padrões pré-estabelecidos no âmbito das medidas de níveis de criatividade. Compreendemos que, produzir conhecimento sobre o desenvolvimento da criatividade implica, necessariamente, no aprofundamento do estudo na realidade de vida concreta do pesquisado.

O estudo do caso Vicente nos permitiu compreender, que sentidos subjetivos oriundos de experiências familiares se articularam, se integraram aos sentidos subjetivos produzidos no contexto escolar, os quais convergiram no desenvolvimento de uma condição importante para a criatividade: a condição de sujeito. No caso Augusto, também compreendemos a associação de produções subjetivas, oriundas das experiências escolares para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que sentidos subjetivos associados à família e à escolarização convergiram no desenvolvimento de sua condição de sujeito, que emergiu a partir do momento que decidiu ingressar no campo profissional da beleza.

O conhecimento construído nessa pesquisa, não seria possível por outras vias, não fosse pelo método construtivo-interpretativo extremamente afinado com a teoria de base dessa investigação. Nossas construções ultrapassaram o campo das evidências, visto não ser possível investigar a subjetividade tendo como base o comportamento observável, as respostas explícitas, a narrativa de fatos, as simples memórias ou opiniões e percepções dos participantes. Nossas interpretações permitem construção teórica sobre sentidos subjetivos associados à criatividade, partindo das expressões dos participantes, porém sem se restringir ao âmbito do dito ou do observável, e alcançam a expressividade não intencional, dando espaço ao contraditório, que muitas vezes favorecem compreensões de processos subjetivos e não conscientes.

Consideramos, que estas são as principais contribuições teóricas e metodológicas desta pesquisa, no campo de estudos da criatividade. No âmbito das implicações práticas, esperamos que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa, possam favorecer novas compreensões e práticas educacionais mais conscientes e consequentes, que integrem a dimensão socioemocional à intelectual de forma mais efetiva nos processos educativos, visto que o desenvolvimento da criatividade está intimamente relacionado à emocionalidade, que permeia as relações e ações humanas que são sempre subjetivadas. Acreditamos, que este estudo possa contribuir para a maior valorização da dimensão sociorrelacional nas experiências de ensino-aprendizagem, nos diferentes níveis e modalidades de ensino como também na vida cotidiana das pessoas, em qualquer circunstância, tempo ou espaço para benefício da autorrealização humana, maior produtividade e desenvolvimento da criatividade.

Além disso, esse estudo pode favorecer o entendimento de que, o desenvolvimento da criatividade profissional não se restringe ao campo sistemático e formal de experiências acadêmicas ou profissionais em si, mas abrange a articulação de produções subjetivas, vinculadas a experiências e relações de espaços sociais diversos como a família, os amigos e o contexto escolar. Essa compreensão pode fomentar novas perspectivas educacionais, que vislumbrem o desenvolvimento da criatividade, percebendo que processos de subjetivação das experiências não são de natureza “interna” e independente do “externo”. Tal concepção é responsável pela equivocada avaliação de que, processos subjetivos são impossíveis de serem estudados e compreendidos, um mito que precisa ser superado.

Também compreendemos a utilidade desta pesquisa para explicar que as intencionalidades das propostas didáticas e pedagógicas, voltadas ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar não garantem, no imediatismo do ano ou semestre letivo, uma “resposta” esperada ou mudança satisfatória e observável no comportamento dos estudantes. Contudo, podem promover produções subjetivas que, articuladas a produções de outros contextos, em tempos e espaços distantes do imediato, favoreçam o desenvolvimento da pessoa em alguma direção.

Algo simples de compreender a partir dessa pesquisa, e de grande relevância no contexto educacional e formativo, é que propostas educacionais favorecedoras do enriquecimento de experiências e do sistema sociorrelacional escolar ou profissional não estão restritas aos percursos lineares, sistemáticos, ortodoxos e restritivos da temporalidade de metas ou etapas a cumprir. Não existe uma trilha que garanta o sucesso escolar, nem tampouco o desenvolvimento de uma pessoa na perspectiva do profissional criativo. Os caminhos do desenvolvimento da criatividade são singulares, imprevisíveis, irregulares e

contraditórios. Por outro lado, as experiências que favorecem ou desfavorecem o processo de desenvolvimento criativo de cada indivíduo serão sempre compartilhadas de alguma forma e em algum nível e em diferentes e associados contextos e só a partir daí subjetivadas. Portanto, será sempre válido o investimento na ampliação de campos de experiências dos estudantes e profissionais na perspectiva de permitir novas possibilidades de subjetivação e desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores da criatividade em alguma direção.

Os casos que apresentamos nesta pesquisa podem contribuir para novas perspectivas em relação ao determinismo generalista de que, contingências experienciais adversas do presente e/ou do passado gerariam inevitavelmente obstáculos ao desenvolvimento da criatividade dos indivíduos de forma não singularizada. Embora a literatura da área aponte que situações adversas podem favorecer o desenvolvimento da criatividade em alguns casos, ainda ocorre no âmbito das pesquisas a atribuição de barreiras individuais e/ou sociais desfavorecedoras do desenvolvimento da criatividade de forma generalista e não singularizada.

Apesar de não termos intenções educacionais prescritivas rumo ao desenvolvimento da criatividade, reconhecemos que propostas educativas que integrem a abertura para novas experiências e valorização da dimensão sociorrelacional e afetiva de estudantes e profissionais podem ser integradas aos programas educativos empresariais ou acadêmicos. Acreditamos que as grades curriculares de qualquer nível e modalidade de ensino e o cotidiano de vida pessoal, estudantil, profissional e familiar de qualquer pessoa, independentemente da faixa etária ou momento do seu desenvolvimento, podem e devem contemplar novas experiências a partir das quais seja favorecida a relação teoria-prática para benefício da produção de recursos subjetivos necessários ao desenvolvimento da criatividade.

Caso esse conjunto de aspectos aqui apresentados seja considerado por pais, professores, estudantes e profissionais dos diversos domínios do conhecimento, oportunidades que ampliem o campo de experiências vivenciais e sociorrelacionais, necessárias ao desenvolvimento de recursos subjetivos associados à criatividade, poderão ser mais valorizadas no contexto educacional e formativo profissional nas diferentes áreas.

No âmbito das políticas públicas educacionais, o conhecimento construído nesta pesquisa pode fomentar discussões mobilizadoras de novas compreensões sobre criatividade e criação de programas, no nível técnico profissional e universitário, que valorizem as experiências de vida como ponto de partida para o desenvolvimento profissional criativo. Programas educacionais de nível nacional, estadual ou municipal, podem focalizar o vínculo entre teoria e prática nos diversos níveis de ensino, incluindo a modalidade de educação

profissional técnica de nível médio, favorecendo o posicionamento crítico, reflexivo, autoral e emocionalmente implicado dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no compartilhamento de experiências e interesses nas diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, não há como negar que a educação do nosso país é um terreno “mestiço” de conhecimentos oriundos de diversas áreas do saber, de “verdades” postas e saturadas, de discursos retóricos, de baixa produtividade em termos de pesquisa qualificada e de execução sofrível, acerca das metas educacionais propostas pelas políticas governamentais. (CHARLOT, 2006). Desafortunadamente, não podemos discordar dessa visão realista que se mantém como retrato atualíssimo do panorama educacional brasileiro. Contudo, sabemos que a única forma de promover avanços neste sentido é produzir mais e melhores estudos, que tenham valor no âmbito das implicações práticas e teóricas.

Nesta perspectiva, sugerimos o incremento de pesquisas, ações e projetos de âmbito universitário que promovam a articulação entre diferentes áreas do saber científico na interface da criatividade e educação, o que poderia significar avanços no aprofundamento e amplitude da produção de conhecimentos, sobre o desenvolvimento da criatividade na diversidade de áreas do conhecimento e de formação profissional. Iniciativas nesta direção poderiam disseminar nossas pesquisas educacionais, relacionadas ao desenvolvimento da criatividade nos diferentes campos de conhecimento, desconstruindo fronteiras e ampliando discussões acerca desta relevante e complexa temática, tão requerida e valorizada no contexto profissional quanto desprivilegiada no âmbito da educação formativa, nos mais diversos níveis e áreas de ensino.

Toda essa consideração acerca do panorama educacional brasileiro potencializa ainda mais nosso compromisso com a produção e disseminação de conhecimentos sobre criatividade e principalmente, nossos anseios de contribuir concreta e efetivamente para mudança do quadro educacional de nosso país. Para além das discussões teóricas e epistemológicas, que são fundamentais no processo de produção de conhecimento científico, precisamos avançar no sentido de compreender de qual modo devemos, e podemos, contribuir efetivamente com nossos estudos, para o desenvolvimento das melhores condições de vida, de ensino, de aprendizagem e do exercício da atividade profissional, nas mais diversas áreas do conhecimento. Assim, alcançar a mobilização de reflexões sobre práticas educativas vinculadas à criatividade nos diferentes níveis de ensino nos parece um possível e promissor caminho que expressa a relevância social desta pesquisa.

Enfim, mesmo com todas essas implicações e contribuições que imaginamos possíveis, consideramos que o presente estudo não tem implicação direta sobre a formação de

profissionais criativos, ou sobre processos de desenvolvimento da criatividade em si, na singularidade do percurso histórico de vida de cada indivíduo. Isso porque sugestões prescritivas de modelos a seguir, como geralmente são comuns em diversos trabalhos de pesquisa no campo educacional, contradizem nossa abordagem teórica que compreende o desenvolvimento humano, em qualquer direção do conhecimento, como processo subjetivamente configurado. Sendo assim, o que podemos pretender como implicação prática a partir deste estudo, é tão somente, favorecer a destituição do mito da subjetividade no campo da pesquisa em criatividade. Essa pesquisa pode, certamente, colaborar para desconstruir representações da subjetividade como: *de foro íntimo; individualidade de cada um que não demanda ser investigada; impossível de ser estudada e compreendida na pesquisa científica; caracterização personológica individual, intrapsíquica e estática do indivíduo.*

6.2 Desafios e limitações da pesquisa

São muitos os desafios que a pesquisa em criatividade na perspectiva da subjetividade nos impõe. O primeiro deles foi romper com a forma clássica e usual de construir conhecimento científico nesta área, tentando superar nossa própria visão de mundo, nossos hábitos e posicionamentos na vida e na pesquisa. Temos hábitos inibidos no exercício autoral da produção científica, que implica na coragem de assumir posicionamento crítico divergente das concepções paradigmáticas dominantes no campo da criatividade. Tornou-se particularmente difícil conseguir superar nossa ânsia pela compreensão de nossos posicionamentos e convicções teóricas e epistemológicas e assumir as divergências fundamentais

O segundo desafio enfrentado foi conseguir desenvolver o processo de pesquisa que demandou nosso posicionamento como pessoa e como sujeito, algo que nos implicou emocionalmente pela profusão de sentidos subjetivos, produzidos no percurso de estudo e pesquisa que não separa o teórico do empírico, o externo e o interno, o social e o individual.

O terceiro desafio foi assumir os dois primeiros e, humildemente, apresentar um trabalho, uma produção autoral, que expressa a nossa própria condição de sentir, de ser e de conviver que se expressa neste nosso fazer pesquisa, assumido no singular por cada um de nós, que revela tanto nossa força quanto nossa fragilidade o tempo todo. Sabemos, que se fomos autorais, assumimos o ônus e o bônus de nossos posicionamentos e, se não

conseguimos sê-lo, também sofremos, ao menos quando fazemos pesquisa em base teórica da subjetividade.

Ressaltamos que a pesquisa nesta perspectiva teórica e metodológica representou desafios imprevisíveis e mobilizadores de tensão tanto da pesquisadora quanto dos participantes, especialmente pelo caráter dialógico da comunicação estabelecida. O tensionamento de emoções produzidas no curso desta pesquisa, em parte, decorre da sensação de que absolutamente nada estava submetido ao controle de nenhuma das partes. Nossa consciência de pesquisadora, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, de que toda construção direcionada a uma determinada linha interpretativa poderia, a qualquer momento, ser desconstruída e reconstruída em função das novas compreensões do estudado, representou constante fonte de tensão. Na esteira dessa compreensão este estudo é resultante desse processo, no qual a subjetividade da pesquisadora assumiu papel relevante, que como toda produção humana está sujeita a limitações, as quais o leitor atento poderá mais facilmente perceber.

Com relação às limitações da pesquisa, sabemos dos desafios inerentes ao estudo da subjetividade, logo tentamos produzir condições para compreender fluxos de sentidos subjetivos associados ao desenvolvimento da criatividade em alguma direção, trabalho que demandou contínuo esforço e humildade para trilhar percursos imprevisíveis e constantes incertezas. Outro aspecto que consideramos muito difícil foi lidar com a limitação de nossa expressão escrita, quando procuramos dar inteligibilidade a algo tão complexo como a subjetividade.

Assumimos que a teoria da subjetividade, assim como qualquer outra perspectiva teórica, tem suas limitações e não permite explicar todo o complexo que envolve a subjetividade humana. Porém, como já mencionamos anteriormente, trata-se de uma abordagem teórica, que se matém em constante processo de construção. Além disso, aqui se faz presente parte da subjetividade da pesquisadora, em permanente movimento e sujeita a enganos e compreensões limitadas ao seu momento de desenvolvimento. Assim, reconhecemos a impossibilidade de produzirmos conhecimentos científicos que abarquem toda a gama de processos subjetivos que participam do desenvolvimento da criatividade profissional de cada indivíduo, fato que demanda nosso cotidiano e desafiante exercício em mantermos a humildade científica em paralelo ao constante desejo de avançar cada vez mais no âmbito da pesquisa em criatividade na perspectiva da subjetividade.

6.3 Sugestões de pesquisas futuras

Como sugestão de pesquisas futuras, acreditamos ser importante o desenvolvimento de investigações que objetivem: (a) Aprofundar o estudo de como o gênero aparece na configuração subjetiva da criatividade profissional; (b) Trabalhar a metodologia utilizada com participantes de outros campos profissionais diversos; (c) Trabalhar na direção de ampliar o número de encontros com os participantes, utilizando maior diversidade de instrumentos e, conseqüentemente, favorecer ainda mais, o processo construtivo-interpretativo; (d) Realizar estudos longitudinais com esta perspectiva teórico-epistemológica-metodológica, acompanhando o desenvolvimento de recursos subjetivos capazes de explicar a criatividade profissional, possibilitando o estudo da subjetividade social dos espaços sociais de constituição; (e) Realizar estudos longitudinais que contemplem o período de formação profissional de nível superior até a inserção no campo profissional, investigando a configuração subjetiva da criatividade profissional de indivíduos com diferentes percursos formativos profissionais.

6.4 Últimas palavras

Considerando o exposto, acreditamos no valor heurístico dessa pesquisa, uma vez que nossa fundamentação teórica, epistemológica e metodológica direcionou o processo construtivo-interpretativo, tornando possível compreender a trama complexa de processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento da criatividade profissional. Acreditamos que essa pesquisa tem seu valor no campo da criatividade, sobretudo porque evidenciou na realidade dos dois casos estudados:

[...] o caráter vivo, contraditório e variável que faz do desenvolvimento da subjetividade um processo inseparável do contexto da história dos indivíduos, que inclui o social e o individual de modo recursivo e permite sua compreensão como processo cultural, histórico e social. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 158).

Um dos valores dessa investigação para o campo da criatividade, foi a abertura de uma nova possibilidade de produzir conhecimento científico, que permite investigar este complexo fenômeno humano integrando a dimensão social e individual, desafiando a compreensão das inter-relações que ocorrem no âmbito das produções de sentidos subjetivos, simultaneamente

vinculadas aos diferentes contextos sociorrelacionais nos quais as experiências concretas são subjetivadas. Tal perspectiva diverge radicalmente do pensamento cartesiano de raiz positivista, que padroniza procedimentos de pesquisa científica sem distinguir diferenças entre o estudo do comportamento humano e o conhecimento da natureza, tendência ainda dominante no campo de pesquisas da educação e da psicologia de modo mais evidente. (GIL, 2009; GATTI; ANDRÉ, 2010).

Talvez a maior contribuição desta pesquisa não seja influenciar, de modo específico ou direto, proposições educativas escolares ou empresariais focalizadas no desenvolvimento da criatividade das pessoas e sim, ampliar espaços discussão e favorecer inteligibilidades sobre a dimensão subjetiva implicada no processo de tornar-se um profissional criativo.

Nesta perspectiva vislumbramos, enfim, transpor o mito da subjetividade como dimensão humana incompatível com a produção do conhecimento científico, mito instituído, propagado e severamente mantido a serviço da manutenção dos moldes de pesquisa restritos aos parâmetros paradigmáticos vigentes na ciência contemporânea. A subjetividade não chega a ser negada no âmbito das pesquisas científicas, no entanto por força do mito torna-se vista como dimensão real, relevante, inegável, porém paradoxalmente desconhecida e insondável na perspectiva científica tradicionalista.

Esperamos que este trabalho de pesquisa seja lido, discutido, compreendido da melhor forma, compartilhado e incorporado como mais uma contribuição no campo científico da criatividade, mobilizando reflexões críticas e novas compreensões sobre o desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional familiar, escolar e empresarial. Afortunadamente, podemos garantir que não estamos restritos ao campo da retórica, efetivamente porque quando se trata de criatividade, em qualquer campo de realização humana, o que se leva em conta são os processos, as pessoas, os produtos e os contextos, que envolvem experiências humanas diversas, transformam vidas e não se limitam a barreiras de nenhuma ordem. Em síntese, esperamos com este estudo ensejar compreensões que favoreçam trajetórias de vida, nas quais o desenvolvimento da criatividade se faça presente como forma singular de produzir diferentes caminhos, inaugurais possibilidades e novas realidades de vida na família, na escola e na profissão das pessoas.

Inúmeras são as compreensões possíveis a partir de diferentes perspectivas teóricas sobre o complexo fenômeno humano da criatividade. Portanto, consideramos que os conhecimentos que neste estudo conseguimos construir representam apenas parte de uma vasta trajetória de estudos necessária para a compreensão cada vez mais ampla e aprofundada sobre o complexo e multifacetado processo de desenvolvimento da criatividade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade**. Brasília: Ed. UNB, 1993.

_____; BRUNO-FARIA, M. F. Characteristics of an organizational environment which stimulate and inhibit creativity. **The Journal of Creative Behavior**, 31- 4, p. 271-281, 1997.

_____; MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia escolar e Educacional**, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998.

_____. Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 3, p. 123-132, 1999.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, p. 165-178, 2002.

_____; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003.

_____; FLEITH, D. S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia Reflexões e Críticas**, v. 17, p. 105-110, 2004.

_____. **Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa**. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 23, n. 5, p. 45-49, 2007a.

_____. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 151-161.

_____; GALVÃO, A. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM A. M. R. **Talento Criativo: Expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. 104-119.

_____; FLEITH, D. S. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

_____. Inventário de Barreiras à criatividade pessoal. In: _____; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. (Org.). **Medidas de Criatividade: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010a. p. 35-54.

_____; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. A medida da criatividade: possibilidades e desafios. In: _____. (Org.). **Medidas de Criatividade – Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 11-34.

_____. Promoção da criatividade em distintos contextos: possibilidades e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Org.). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015.

_____; SOBRINHO, A. B. F. **A gestão da criatividade**: cultivando a criatividade nas organizações. Brasília: Prismas, 2017.

ALMEIDA, L. da S.; WECHSLER, S. M. Excelência profissional: a convergência necessária de variáveis psicológicas. **Estudos de Psicologia. Campinas**, v. 32, n. 4, p. 767-775, out./dez. 2015.

AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer, 1983.

_____. **Growing up creative**. Buffalo. New York: The Creative Education Foundation Press, 1989.

_____. **Creativity in context**. Boulder. CO: Westview Press, 1996.

AMARAL, A. L. S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____. **A construção de aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento de subjetividade**. 2011. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família**. Brasília: MEC/SEESP, v. 3, p. 29-47, 2007.

BARRON, F. **Creative Person and Creative Process**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969. 212p.

_____; HARRINGTON, D. M. Creativity, Intelligence, and Personality. **Annual Review of Psychology**. v. 32, n. 1, p. 439-476, February, 1981.

_____. **No rootless flower- an ecology of creativity**. Hampton Press. N.Y - New Jersey, 1995.

BEGHETTO, R. A. Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 4, p. 447-457, 2006.

_____ ; KAUFMAN, J. C. Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. **Journal of Advanced Academics**, v. 20, n. 2, p. 296-324, 2009.

BEZERRA, M. dos S. **Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BLOOM, B. S. **A primer for parentes, teachers and other educators: all our children learning**. New York-NY: McGraw-Hill Book Company, 1982.

_____. **Developing talent in young people**. New York: Ballantine Books, 1985.

BRUNO-FARIA, M. F. Criatividade, inovação e mudança organizacional. In: LIMA, S. M. V. (Org.). **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: F. G. V., 2003. p. 111-112.

_____ ; VEIGA, H. M. S.; MACÊDO, L. F. Criatividade nas organizações: análise da produção científica nacional em periódicos e livros de Administração e Psicologia. **rPOT**, v. 8, n. 1, p. 142-163, jan./jun. 2008.

_____. Indicadores de clima para a criatividade no ambiente de trabalho. In: ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. (Orgs.). **Medidas de Criatividade: Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 113-134.

_____ ; VEIGA, H. M. S.; MACÊDO, L. F. Criatividade nas Organizações: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. In: Bruno-Faria, M. F.; VARGAS, E. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade**. São Paulo: Atlas, 2013. p. 3-24.

_____ ; FONSECA M. V. A. Cultura de Inovação: Conceitos e Modelos Teóricos. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, art. 1, p. 372-396, jul./ago. 2014.

_____ ; VEIGA, H. M. D. S. Indicators of conditions to create in the workplace (ICCAT): empirical validation evidences of a measure. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 50, n. 4, p. 492-506, 2015.

CAVALCANTI, J. **A criatividade no processo de humanização**. Saber (e) Educar, v. 11, p. 89-98, 2006.

CAVALIERE FILHO, Sérgio. **Programa de responsabilidade civil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CHAGAS-FERREIRA, J.; ASPESI, C. C.; FLEITH, D. S. A relação entre criatividade e desenvolvimento: Uma visão sistêmica. In: DESSEN; M. A.; COSTA JR., A. L. (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 210-228.

_____ ; FLEITH, D. S. Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** (UnB Impresso), v. 27, p. 385-392, 2011.

_____ ; FLEITH, D. S. Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. **Estudos de Psicologia** (UFRN), v. 17, p. 15-23, 2012.

_____. O desenvolvimento do talento em uma perspectiva do curso de vida. In: OLIVEIRA, M. C. S. L.; CHAGAS-FERREIRA, J. F.; MIETO, G. M. M.; BERALDO, R. (Eds.). **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Educação e cultura**. Curitiba, PR: Editora Alínea, 2016. p.117-136.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticos e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHARYTON, C.; ELLIOTT, J. O.; RAHMAN, M. A.; WOODARD, J. L.; DEDIOS, S. G. Gender and science: women nobel laureates. **The Journal of Creative Behavior**, v. 45, n. 3, p. 203-214, 2011.

CHOI, J. N. Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological process. **Creativity Research Journal**, n.16, 187-199, 2004.

CORAZZA, G. E. Potential Originality and Effectiveness: the dynamic definition of creativity, **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 258-267, 2016.

CROPLEY, A. The Myths of heaven-sent creativity: toward a perhaps less democratic but more down-to-earth understanding. **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 2, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Society, culture, and person: A systems views of creativity. In: STERNBERG; R. J. (Org.). **The nature of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 325-339.

_____. **Flow: The psychology of optimal experience**. New York: Harper Collins, 1990.

_____. Family influences on the development of giftedness. In: **The origins and development of high ability**. Ciba Foundation Symposium, v. 178, UK: Wiley, 1993. p. 187-206.

_____. **Creativity: flow and the psychology of discovery and Invention**. New York: HarperCollins Publishers, 1996.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STERNBERG; R. J. (Org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 313-335.

_____. Developing creativity. In: JACKSON, Norma; OLIVER, Martin; SHAW, Malcolm; WISDOM, James (Org.). **Developing creativity in higher education**. London: Routledge, 2006, p. xviii-xx.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DA COSTA, C. G.; ZHOU, Q.; FERREIRA, A. I. State and Trait Anger Predicting Creative Process Engagement: the role of emotion regulation. **Journal Creativity Behavior**, 2018.

DARWIN, C. **On the origin of species by means of natural selection**. London: Murray, 1859. Disponível em: <<http://darwin-online.org.uk>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

DE MASI, D. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH; D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Orientações a professores, v. 2, p. 25-40. Brasília: MEC/SEESP, 2007a.

_____. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades e talentos. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas habilidades: Orientação a pais e professores**. Artmed: São Paulo, 2007. p. 131-141.

DENG, L.; WANG, L.; ZHAO Y. How Creativity Was Affected by Environmental Factors and Individual Characteristics: a cross-cultural comparison perspective, **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 357-366, 2016.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. O aluno e a família. v. 3, p. 13-28. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DWECK, C. S. **Mindset: The new psychology of success**. New York, NY: Ballantine Books, 2006. Disponível em: <<https://www.integrityia.com/wp-content/uploads/2017/09/Mindset-by-Carol-Dweck-Book-Summary-and-PDF.pdf>>.

ESQUIVEL, G. B.; HODES, T. G. Creativity, development, and personality. In: HOUTZ, J. (Ed.). **The educational psychology of creativity**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2003. p. 135-166.

FELDMAN, D. H. The Development of Creativity. In: STERNBERG, R. J. **Handbook of Creativity**. N.Y: Cambridge University Press, 1999. p. 169-186.

_____. Validity and quality in self-study. **Educational Researcher**, v. 32, n. 3, p. 26-28, 2003.

FERREIRA, J. F. C.; FLEITH, D. S. Characteristics and dynamics of the family of talented adolescents. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 1, p. 15-23, 2012.

FILHO, O. F. F. Apresentação. In: **Primeira página: 90 anos de história nas capas mais importantes da Folha de São Paulo**, 7. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

FLEER, M.; RENZULLI, J. S.; WESTBERG, K. L. Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. **Creativity Research Journal**, v. 14, n. 1-4, p. 373-386, 2002.

_____; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: teoria e pesquisa** (UNB, Impresso), v. 21, p. 85-91, Brasília-DF, 2005.

_____; _____. Características psicológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica** (Impresso), v. 7, p. 35-44, 2008.

_____. A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2009. v. 1, p. 245-264.

_____. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 33-51.

_____; ALENCAR, E. M. L. S. Autoconceito e Clima Criativo em Sala de Aula na percepção de alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 195-203, mai./ago. 2012.

_____. Desenvolvimento da criatividade no contexto educacional. In: AMATILHA, Marly. (Org.). **Educação e leitura: desafios e criatividade**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, p. 15-24.

_____ ; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Setting the Stage*. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy**. New York: Springer, 2017. p. 1-14.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALTON, F. **Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences**. London: Macmillan and CO. 1869. Disponível em: <<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GALVÃO, A.; PERFEITO, C.; MACEDO, E. Desenvolvimento de expertise: Um estudo de caso. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, p. 1.015-1.033, 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361019.pdf>>.

GARDNER, H. *Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach*. In: STERNBERG R. J. (Org.). **The nature of creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

_____. **Creating minds**. An Anatomy of creativity. New York: Basic Books, 1993. Disponível em: <<http://www.amazon.com/Creating-Minds-Creativity-Einstein-Stravinsky/>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 29-38.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GLĂVEANU, V. P. **Creativity: Theories-Research-Applications**, Faculty of Pedagogy and Psychology, University of Bialystok, Portland, v. 1, n. 2, 2014.

_____. The status of the social in creativity studies and the pitfalls of dichotomic thinking, **Creativity. Theories Research Applications**, v. 2, n. 1, p. 102-119, 2015.

_____; TANGGAARD, L. Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. **New Ideas in Psychology**, v. 34, p. 12-21, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad: su educación y desarrollo**. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. La subjetividad social y su expresión en la enseñanza. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 3, p. 95-107, dez. 1997.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel Souza Guzzo. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2004. cap. 1, p. 1-28.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005b.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005c. p. 27-51.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: G. M. Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. **Diversitas**, Bogotá, v. 4, n. 2, p. 225-243, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982008000200002&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 04 jul. 2018.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 119-147.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito**. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 2012a.

_____. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade em uma perspectiva cultural-histórica. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012b.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.;

CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012c. Cap. 1, p. 21-41.

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento. Tradução: L. L. Oliveira. São Paulo: Hucitec Editora, 2012d.

_____. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **CS Journal/Revista CS**, n. 11, p.19-42, Cali, Colombia, 2013a.

_____. O que oculta o silêncio epistemológico da psicología? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 1, p. 20-35, 2013b.

_____. Subjetividad, cultura e investigación cualitativa em psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. **Liminales: Escritos sobre psicología y sociedade**. v. 1, n. 4, p. 13-36, 2013c.

_____. Ideias e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 13-34.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; BEZERRA M. Psicología en la Educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. **Revista Puertorriqueña de Psicología**, v. 27, p. 260-274, 2016b.

_____; MITJÁNS MATÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas – individuo y sociedad**. v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016c.

_____. Advancing the Topics of Social Reality, Culture, and Subjectivity From a Cultural–Historical Standpoint: Moments, Paths, and Contradictions. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**- New York: American Psychological Association, 2016, p. 1-15.

_____; MITJÁNS MATÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividade: uma alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Ptcedh**. v. 13, n. 2, jun. 2017a. p. 3-19.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Epistemological and methodological issues related to the new challenges of a cultural-historical based psychology. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Cultural-historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity**. Springer, 2017b. p. 264-338.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ROSSATO, Maristela; GOULART, Daniel Magalhães. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, M.; GONZÁLEZ REY, F.; VERESOV, N. **Cultural-248**

historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. Nova York: Springer, 2017c, p. 297-338.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017d.

GOTTLIEB, G. Probabilistic epigenesis of development. In: VALSINER, J.; CONNOLLY, K. (Org.). **Handbook of developmental psychology**. London: Sage Publications, 2003. p.3-7.

GOULART, D. M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito**. 2017. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2017.

GRUBER, H. **Darwin on man**. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

GUILFORD, J. P. **Creativity**. American Psychologist. v. 5, p. 444-454, 1950.

GUTE G.; GUTE, D. S.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The Early Lives of Highly Creative Persons: The Influence of the Complex Family. In: **Creativity Research Journal**, v.20, p. 343-357, 2008.

HENNESSEY, B. A.; AMABILE, T. M. **Creativity and Learning**: what research says to the teacher. National Education Association, Professional Library, Washington, D.C.ISBN-0-8106-1078-78734p. 1987.

KAMPYLIS, P. G.; VALTANEN, J. Redefining creativity: analyzing definitions, collocations, and consequences. **The Journal of Creative Behavior**, v. 44, n. 3, p. 191-214, 2010.

KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. Preface. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Edts.). **The Cambridge handbook of creativity**. (pp. xiii-xv). New York: Cambridge University Press, 2010.

_____; BEGHETTO, R. A.; POURJALALI S. Criatividade na sala de aula: uma perspectiva internacional. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. **Criatividade e aprendizagem**: caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Loyola, 2011. p. 53-72.

KOZBELT, A.; BEGHETTO, R. A.; RUNCO, M. A. (2010). Theories of creativity. In: KAUFMAN J. C.; STERNBERG, R. J. (Edts.). **The Cambridge handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 20-47.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Orgs.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix e EdUSP, 1979. p. 109-243.

LEE, S. Y.; MIN, J. The profiles of creative potential and personality characteristics of adult professionals. **Creativity Research Journal**, v. 28, p. 298-309, 2016.

LIBÓRIO, A. C. L. **As interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula: Possíveis relações**. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LOCHER, P. J. How Does a Visual Artist Createan Artwork. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Edts.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 131-144.

LONG, H. An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003-2012). **Creativity Research Journal**, v. 26, n. 4, p. 427-438, 2014.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUBART, T. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO, G. M. **Psicologia Humanista**. 2016. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/psicologia/psicologia-humanista/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

MACKINNON, D. W. **What do You Mean by Talent and How do You Test For It?** New York: College Entrance Examination Office, 1959.

_____. Personality and the realization of creative potential. **American Psychologist**, v. 20, n. 4, p. 273-281, 1965.

_____. Some critical issues for further research in creativity. In: ISAKSEN, S. G. (Edt.). **Frontiers of creativity research**. Buffalo, NY: Bearly Ltd, 1987. p. 120-130.

MAGYARI-BECK, I. **An Introduction to the Framework of Creatology**. The Journal of Creative Behavior, v. 24, n. 3, p. 151-160, 1990.

MARK, R. W. ; RUNCO, A. ; BERLOW, E. Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 4, p. 385-394, 2016.

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. New York: Van Nostrand, 1968.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. La escuela y el desarrollo de la creatividad. **Revista Educación**, n. 85. Habana, 1995. p. 18-24.

_____. **Criatividade, personalidade e educação**. 2. ed. Tradução: Mayra Pinto. Campinas: Papyrus, 2000.

_____; ALENCAR, E. S. S. Barreiras à Expressão da Criatividade entre Profissionais Brasileiros, Cubanos e Portugueses. In: ALENCAR, E. S. S. (Org.). **Criatividade e Educação de Superdotados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 99-116.

_____. A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. **Revista Linhas Críticas**. Faculdade de Educação UnB, Brasília, v.8, n. 15, 2002.

_____. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para La educación inclusiva. **Revista Movimiento**. n. 07, 2003.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2004. p. 77-99.

_____. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p. 1-26.

_____. A Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006a. p. 69-94.

_____. Creatividad y subjetividad – Una aproximación desde la complejidad. In: TORRE, S.; VIOLANT, V. (Orgs.). **Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza**. v. 1. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006b. p. 60-93.

_____. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: **Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 53-64.

_____. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 115-143.

_____. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Z. G.; WECHSLER, S. M.; BRAGOTTO, D. (Orgs.). **Da criatividade à inovação**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 11-38.

_____. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: _____; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012. cap. 4, p. 85-109.

_____; BICHARA, A.; CHAPERMAN, M. C. L. Ações criativas em uma escola inovadora: compartilhando uma experiência do que tornou isso possível. In: BRUNO-FARIA, M. F.; VARGAS, E. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **Criatividade e inovação nas organizações: Desafios para a competitividade**. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Alínea, 2014. p. 61-86.

_____. **Comunicação escrita com finalidade orientadora para desenvolvimento do projeto de pesquisa: o desenvolvimento da criatividade no campo profissional à luz da subjetividade**. Brasília: UnB-FE, janeiro, 2016.

_____; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. Comunicação Oral: Reunião Individual de Acompanhamento do Processo da Pesquisa – **O desenvolvimento da criatividade no campo profissional: compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade**. Brasília: Uniceub, em 5/04/2018.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 16. n. 70, abr./jun. 1996.

MORAN, JOHN-STEINER, V. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R.; et al. **Creativity and Development**. Oxford University Press, set. 2003. p. 61-90.

MORI, V. D; GONZÁLEZ REY, F. L. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**. v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

MOUILLANUD, M.; PORTO, S. D. **O jornal: da forma ao sentido**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MUNIZ, L. S. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança**. 2015. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MUÑOZ, M. P. La educación a través Del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. **Psicologia social. Revista interuniversitária**, n. 9, p. 287-298, 2002.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Criativity in later life. In: SAWYER, R. K.; et al. **Criativity and development**. Oxford University Press, set. 2003. p. 186-216.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. **Boletim de Psicologia**, n. 56, p. 205-219, 2006.

_____; WECHSLER, S. M. Criatividade: características da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 261-270, 2007.

_____; PINA, T. A.; ZAIA, P.; RODRIGUES, L. M.; SILVA, T. F.; CAMPOS, C. R. Desempenho criativo de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, n. 3, p. 125-142. São Paulo, SP, set./dez. 2014. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v16n3_p125-142>.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos em psicologia, Natal**. v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002. ISSN 1678-4669. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200005>>.

OLIVEIRA, M. A.; NAKANO, T. C. Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 14, p. 497-523, 2014.

_____; NAKANO, T. de C.; WECHSLER, S. M. Criatividade e saúde mental: uma revisão da produção científica na última década. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 24, n. 4, p. 1493-1506, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000400016&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 12 jul. 2018.

PFEIFFER, S. I.; WECHSLER, S. M. Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 219-229, abr./jun. 2012.

PINHEIRO-CAVALCANTI, M. M. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4399>>.

_____; FLEITH, D. S. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental**. Actas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009a. p. 4056-4065. ISBN- 978-972-8746-71-1.

_____ ; FLEITH, D. S. Motivação para aprender, Clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Sobredotação**. V.10, p. 117-130, 2009b.

_____ ; FLEITH, D. S. A criatividade como estratégia mediadora de processos de desenvolvimento e aprendizagem. **Filosofia Capital**. V. 5, p. 3-9, 2010. Disponível em <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/146>

_____ ; BRUNO-FARIA, M. F. A criatividade que transforma o trabalho prescrito em trabalho real e influência nas vivências de prazer e sofrimento. In: BRUNO-FARIA, M. F.; VARGAS, E. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **Criatividade e inovação nas organizações: desafios para a competitividade**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013. v. 1. p. 65-83.

_____ ; CAMPOLINA, L. O. Criatividade para inovar: uma experiência inovadora no campo profissional da beleza. In: **Anais do II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação**. PUC: Campinas, 2017. p. 298-307. Disponível em: < http://www.criabrasilis.org.br/arquivos/pdfs/183_anais.pdf >.

PLUCKER, J. A. Beware of simple conclusions: The case for content generality of creativity. **Creativity Research Journal**, v. 11, n. 2, p. 179-182, 1998.

PRADO, R. M. B.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. O Desenvolvimento do Talento em uma Perspectiva Feminina. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 134-145, 2011.

_____ ; ALENCAR E. M. L. S.; FLEITH D. S. Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LXVI, n. 144, p. 113-124, 2016.

_____. **Identificação e promoção do talento feminino: conhecendo trajetórias e despertando potenciais**. 2018. 191p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, 2018.

RICHARDS, R. Everyday creativity: Our hidden potential. In: RICHARDS, R. (Edt.). **Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives**. Washington, DC: APA, 2007. p. 25-53.

ROGERS, C. R. Toward a theory of creativity. In: ANDERSON, H. H. (Org.). **Creativity and its cultivation**. New York: Harper & Row, 1959. p. 69-82.

_____. **Torna-se pessoa**. Lisboa: Moraes Editores, 1984.

_____. **Novas formas de Amor**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.

ROMO, M. Prefácio. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. S. **Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2014.

_____. **Psicología de la creatividad**. 4. ed. Barcelona-España: Espasa libros – Paidós, 2016.

ROSAS, A. Estimulação e desenvolvimento da criatividade. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 28-33, 1992.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, v. 17, n. 2, p. 289-298, jul./dez. 2013.

ROTHENBERG, A. The Janusian process in scientific creativity. **Creativity research journal**, v. 9, n. 2-3, p. 207-231, 1996.

_____. Essay: Creativity — the healthy muse. **The Lancet**, v. 368, p. S8-S9, 2006.

ROTTER, J. B. Métodos de asociación de palabras y frases completas. In: ANDERSON, H.; ANDERSON, G. L. **Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológicos**. Ediciones Rialp, S. A. Madrid 1963.

_____. **Estudio de un instrumento de medición de la personalidad**: el método de completar frases de B. Rotter. 2009. Disponível em: <<http://ucha.blogia.com/2009/122901-estudio-de-un-instrumento-de-medicion-de-la-personalidad.php>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

RUNCO, M. A. Creativity. **Annual Review of Psychology**, v. 55, p. 657-687, 2004.

_____. **A Hierarchical Framework for the Study of Creativity**. New Horizons in Education, v. 55, n. 3, p. 1-9, 2007. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832891.pdf> >. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____; ALBERT, R.S. Creativity Research: a historical view. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. (Edts.). **The Cambridge Handbook of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010, p. 3-19.

_____; CAYIRDAG, N. The theory of personal creativity and implications for the fulfillment of childrens potentials In: SARACHO, O. N. **Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early childhood Education** – Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. University of Maryland – USA, 2012. p. 31-41.

SAK, U. Creative Reversal act (creact): teaching the ways creators think. **Gifted Education International**. v. 24, n. 12, p. 5- 13, 2009.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. C. G. **Intervenção em criatividade com professoras e mães: efeitos no rendimento escolar, autoconceito, motivação e criatividade de alunos do 3º ano do ensino fundamental**. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____ ; FLEITH, D. S. Efeitos de um programa de criatividade para professores em alunos de ensino fundamental. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 32, p. 755-766, 2015.

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico**. 2010. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAWYER, R. K. Emergence in Creativity and Development. In: SAWYER, R. K.; et al. (Orgs.). **Creativity and Development**. NY: Oxford University Press, 2003. p.12-59.

_____ ; JOHN-STEINER, V. J.; MORAN, S.; STERNBERG, R.J.; FELDMAN, D. H.; NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity and Development**. NY: Oxford University Press, 2003.

_____. **Explaining creativity**. New York: Oxford University Press, 2012.

SCHAEFER, C. E.; BRIDGES, C. I. Development of a creativity attitude survey for children. **Percept. Mot. Skills**, v. 31, p. 861-862, 1970.

SEVCENKO, N. O rosto do mundo. In: **Primeira página: 90 anos de história nas capas mais importantes da Folha de São Paulo**. 7. ed. – São Paulo: Publifolha, 2011. p. 8-10.

SHANI, E.; GOLAN, Y. **Points of you – The coaching game: The book, Insights, stories and thoughts**. Points of you Ltd, 2007.

SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. A influência da família no desenvolvimento da superdotação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 337-346, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200800020005&lng=pt&tlng=pt >.

SILVA, T. F.; NAKANO, T. C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 743-759, 2012.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Arte e formação de professores: aportes ao desenvolvimento de práticas criativas nas escolas. In: WESCHLER, S. M.; SOUZA, V. L. T.

(Orgs.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2011. p. 125-148.

SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. Criatividade no contexto organizacional: revisão de pesquisas. **Revista Sul Americana de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 182-209, 2015.

STARKO, A. J. **Creativity in the classroom: Schools of curious delight**. New York: Longman, 1995.

STEIN, M. I. **Stimulating creativity: individual procedures**. v.1, New York: Academic Press, 1974.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. An investment theory of creativity and its development. **Human development**, v. 34, n. 1, p. 1-31, 1991.

_____; LUBART, T. I. **Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity**. New York: The Free Press, 1995.

_____; _____. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 51, n. 7, p. 677-688, 1996.

_____. The development of creativity is as a decision-making process. In: SAWYER, R. K.; et al. **Creativity and Development**. Oxford University Press, set. 2003. p. 91-138.

_____. Whence Creativity? Special Issue: In Celebration of the Journal of Creative Behavior's 50th Anniversary. The **Journal of Creative Behavior**, v. 51, n. 4, p. 289-292, 2017. DOI: 10.1002/jocb.199.

_____. What's Wrong with Creativity Testing? **The Journal of Creative Behavior**, feb. 2018. DOI: 10.1002/jocb.237.

SUBERO, D. Presentación del artículo: El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **ptcedh**. v. 13, n. 2, p. 1-2, jun. 2017.

SUBOTNIK, R. F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; WORRELL, F. C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. **Psychological Science**, v. 12, p. 3-54, 2011.

_____. Psychosocial strength training: the missing piece in talent development. **Gifted Child Today**, v. 38, p. 41-48, 2015.

TORRANCE, E. P. **Rewarding Creative Behavior**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965.

_____. A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. **Gifted Child Quarterly**, v. 12, p. 195-199, 1968.

TORRE, S. D. L.; VIOLANT, V. (Orgs.). **Comprender y evaluar la creatividad v. 1**. Pavia: Aljibe, 2006.

TREFFINGER, D. J.; SELBY, E. C. Comprendiendo y desarrollando la creatividad: una aproximación práctica. **Revista de Psicología**, v. XXVI, n.1, 2008.

_____; SCHOONOVER, P. F.; SELBY, E. C. **Education for creativity and innovation**. Waco, Texas: Prufrock Press Inc., 2013.

TRNKA M. ZAHRADNIK; KUŠKA M. Emotional Creativity and Real-Life Involvement in Different Types of Creative Leisure Activities, **Creativity Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 348-356, 2016.

VIOLANT, V.; DE LA TORRE S. **Comprender y evaluar la creatividad**. Ediciones Aljibe. 2006. Lenda de Tramontina. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=e6Iyw6DDQM> >.

VIRGOLIM, A. Estratégias criativo-produtivas para crianças e jovens superdotados em sala de recurso. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. S. (Orgs.). **Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Editora Vetor, 2015. p. 79-107.

VOLMER, J.; RICHTER, S.; SYREK, C. J. Creative at Each Age: Age-Related Differences in Drivers of Workplace Creativity from an Experience Sampling Study. **The Journal Creativity Behavior**, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **História Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escolgidas Tomo III Moscow: Editora Pedagógica, 1960.

WAHL, E. **A lógica do pensamento criativo: Inovação e arte nos negócios**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

WECHSLER, S. M. **Criatividade: descobrindo e encorajando**. São Paulo: Psy, 1998.

_____. **Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária**. Linhas Críticas, v. 15, p. 179-188, 2002.

_____. Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. **Avaliação psicológica**, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004.

_____. Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. **Psicodebate: psicologia, Cultura y Sociedad**, v. 7, p. 207-218, 2006.

_____; NAKANO, T. C. Criatividade: encontrando soluções para os desafios educacionais. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 11-31.

_____; OLIVEIRA, K.; SUAREZ, J. T. Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. M. (Edts). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 59-76.

_____. **Criatividade e inovação: visualizando o futuro**. In: **Anais do II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação**. PUC: Campinas, 2017. p. 105-111. Disponível em: < http://www.criabrasilis.org.br/arquivos/pdfs/183_anais.pdf >.

WEHNER, L.; CSIKSZENTMIHALYI, M.; MAGYARI-BECK, I. Current approaches used in studying creativity: an exploratory investigation. **Creativity Research Journal**, v. 4, p. 261-271, 1991. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/10400419109534398> >.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan./jun. 2005.

_____; PFAFF, N. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 12-28.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Evidências da Criatividade Profissional de Vicente

1. **Aos 19 anos** de idade, no primeiro semestre do curso de jornalismo, foi **editor chefe do *Jornal Campus da UnB***.
2. Atualmente é **reconhecido no campo acadêmico e profissional como jornalista, historiador e escritor com destaque pela sua inusitada forma de articular ideias e produzir textos jornalísticos, históricos e literários** caracterizados pelo teor crítico, informativo, contextualizado e associado às diferentes áreas de conhecimentos, além de aliar humor e analogias que resultam impacto como produção caracterizada pela novidade e pelo valor. É frequentemente convidado a participar de fóruns, debates e palestras no seu campo de atuação exercendo liderança nas discussões, que envolvem o jornalismo político, crítico e investigativo, além das temáticas referentes aos seus estudos de mestrado e doutorado.
3. Sua trajetória no jornalismo abrange a cobertura caracterizada pelo cunho crítico e investigativo, abrangendo política e economia, perfis biográficos de eminentes personalidades, informática, tecnologias.
4. Ao longo de sua carreira jornalística **produziu uma série de furos de reportagem** em jornais e revistas de destaque nacional, caracterizadas pelo ineditismo e forma peculiar na abordagem de temas polêmicos, sendo por alguns, reconhecido como o que possui a “caneta ferina”, devido ao caráter bélico de seus textos.
5. Seu nome está incluído como verbete no dicionário “Jornalistas Brasileiros: “Quem é Quem no Jornalismo de Economia”.
6. **Prêmio Esso de Jornalismo (1990)** - o mais tradicional e disputado programa de reconhecimento de mérito dos profissionais de Imprensa do Brasil, cuja comissão de julgamento é composta por 90 jurados, entre jornalistas, professores universitários e especialistas em comunicação.
7. **Prêmio Abril de Jornalismo Político (1990)**, cujo objetivo é reconhecer e incentivar a criatividade e o talento jornalístico e premiar, a qualidade dos trabalhos publicados pelas revistas da Editora Abril, com júri composto pelos mais expoentes profissionais nos mais diferentes setores de atividade cobertos pelas revistas da Editora; d) **Prêmio Embratel**.
8. **Prêmio Líbero Badaró de Jornalismo (1989)** - condição de finalista Jurado do Prêmio CNT de Jornalismo Econômico, compondo a comissão de jornalistas que avaliam trabalhos jornalísticos relacionados aos transportes, cujo destaque é o esforço incomum, coragem, determinação, isenção, perseverança e senso de oportunidade dos participantes.
9. **Medalha do Mérito Alvorada (2001)** em reconhecimento ao modo relevante com o qual contribuiu para o progresso do Distrito Federal, outorgada pelo Governo do Distrito Federal.
10. **Prêmio Jabuti (2006)** – Finalista - 3º lugar – Melhor Livro – Reportagem - outorgado pela Câmara Brasileira do Livro, é o mais consagrado prêmio da literatura brasileira, que reconhece os maiores talentos do livro brasileiro e confere aos seus ganhadores o

lastro de estar entre uma seleção de notáveis da literatura nacional, nas diferentes categorias.

11. **Prêmio Vladimir Hersog (2006) - Troféu Especial de Imprensa** – Categoria de *menção honrosa*, conferido pelo Sindicato dos Jornalistas do Estado de S.P - reconhecimento público do ineditismo e contribuição na esfera dos Direitos Humanos e democracia em decorrência do lançamento de seu livro neste mesmo ano.
12. **Voto de Aplauso do Plenário da Câmara dos Deputados (2006)**, pela repercussão e contribuição de seu livro junto à comunidade brasileira; h) Voto de Aplauso do Senado pela obtenção do Prêmio Herzog (2006).
13. **Prêmio UnB de Dissertação e Tese 2015** - conferido pelo Departamento de História da Universidade de Brasília, que reconhece o valor inédito de sua Tese de Doutorado e indica para concorrer ao Prêmio Capes de Melhores Teses do Brasil, cujos critérios de premiação consideram: *a originalidade do trabalho, relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural, social, de inovação e valor agregado ao sistema educacional.*
14. **Membro da Academia de letras de Brasília (2017)** - conferido pela Academia de letras de Brasília, cujo objetivo é reconhecer os cultivadores e ardorosos divulgadores das letras em todas as suas manifestações culturais, que residem na capital, reconhecido como escritor, jornalista, professor e doutor em história é eleito, em assembleia geral extraordinária, para ocupar a Cadeira XIII, tornando-se imortal.
15. Autores da área de jornalismo destacam as especificidades do trabalho jornalístico e a cobertura política e econômica, exercida por Vicente, como a que impõe ao jornalista muitas adversidades, fatos que integrados aos anteriores, indicam o caráter inovador e desafiante de sua atuação no campo profissional:
 - A cobertura da área econômica requer do jornalista uma maior desenvoltura, considerando a escassez de fontes, a necessidade de buscar a informação junto às instâncias mais elevadas do poder público e a necessidade de trabalhar o texto de modo palatável ao leitor comum. Dos atributos mais valorizados nas editoriais dos grandes jornais do país, destacam-se a clareza e riqueza informativa do texto, o respeito aos prazos, a repercussão da matéria e a novidade.
 - Segundo Mouillanud e Porto (2012), a rotina de trabalho jornalístico na cobertura política e econômica, envolve tensões e constrangimentos entre jornalistas, editores e as fontes. Para Filho (2011) e Sevcenko (2011 p. 9) “[...] todo bom jornal é fonte de tensão e instabilidade”. Estes autores destacam, que o processo de produção da notícia é complicado e envolve o jornalista, a fonte e o público em uma trama na qual o poder é exercido na forma da interpretação do acontecimento real.
 - Filho (2011) e Sevcenko (2011) enfatizam que fatos históricos são acontecimentos avassaladores divulgados nos jornais, sendo as notícias de primeira página os rascunhos da história. Para estes autores o tecido subcutâneo da história é formado pelo jornalismo do cotidiano, endereçado ao leitor de amanhã. Também destacam o jornalismo exercido de forma plural, como ofício de recorrente confronto, diferenças, incertezas, inesperados acontecimentos e incoerências.

APÊNDICE B – Evidências da Criatividade Profissional de Augusto


1. **Fundador e Diretor de uma empresa caracterizada pela inovação e disseminação de conceitos de vanguarda e excelência na oferta de serviços de beleza** que inclui formação técnica profissional, comercialização de produtos de beleza no atacado e varejo.
2. **Fonte de referência e inspiração para grande parte dos profissionais do mercado de beleza de todo o país.**
3. **Criador de uma escola profissional de beleza, que se destaca como inovadora iniciativa:** Centro técnico de pesquisa e formação profissional da beleza, que visa a geração de empregos na área e o desenvolvimento de talentos, de projetos e estudos da estética humana, tal como abordado no artigo científico, que resultou como desdobramento desse processo de pesquisa. (PINHEIRO-CAVALCANTI; CAMPOLINA, 2017).
4. **Criador de um novo conceito de beleza** e proposta de formação/atuação profissional no campo da beleza – *Personal Beauty*. (PINHEIRO-CAVALCANTI; CAMPOLINA, 2017).
5. Reconhecido por seus pares, seus mais de 400 profissionais parceiros e pela sociedade mais ampla de Brasília, como **profissional inovador e de destaque na mobilização de pessoas e empresas, que contribuem com o desenvolvimento social do país.**
6. **Executa serviços em prol de campanhas sociais** promovendo no calendário de sua empresa diversas ações de benefício social, que oferta produtos de higiene pessoal e serviços de cuidado, com a imagem pessoal de pessoas em situação de risco.
7. Foi eleito **Embaixador da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)** na campanha – *Cabeleireiros do mundo contra a Aids*.
8. **Ganhador de incontáveis prêmios na categoria cabeleireiro em nível nacional e internacional** (alguns deles discretamente expostos em sua unidade sede de sua rede de salões de beleza). Augusto não tem por hábito divulgar essas premiações.
9. **Reconhecido pela sua equipe de profissionais, como diretor criativo de uma empresa que lidera a gestão técnica e o desenvolvimento de talentos, com grande paixão e investimento na educação profissional – foco na transformação de vida das pessoas: Clientes Internos [profissionais parceiros] e Clientes Externos [a quem presta serviços].**

10. **Reconhecido e famoso na cidade e no país, tanto na profissão de cabeleireiro quanto na forma peculiar de gerir negócios na área de salões de beleza.** Conhecido como: *O profissional que deu certo.*
11. **Homenageado na exposição *A cara de Brasília/2014*** - personalidades que contribuíram na história cultural da cidade. Referenciado como profissional talentoso da cidade, que marcou significativamente a história da Brasília por sua forma de atuar profissionalmente no campo da beleza.
12. Considerado pelo campo profissional da beleza como **um dos hair stylist de maior destaque do país.**
13. Referenciado por diversas publicações digitais e impressas das mídias de Brasília, como **profissional criativo** que tem **originalidade na essência cotidiana de seu trabalho** de cabeleireiro, diretor criativo de equipe de salão, **promotor do desenvolvimento de talentos e empreendedor de sucesso no campo de serviços de beleza** em nível de excelência.
14. **Criador de uma rede de salões de beleza** e uma **unidade de formação técnica profissional, altamente referenciada** pelos profissionais da área e população do centro-oeste do Brasil. Reconhecido como profissional que se destaca com longa trajetória na liderança no segmento de cabeleireiros do Brasil e também na gestão de negócios na área da beleza, pela sua capacidade de criar novos serviços e valorosas ideias no atendimento e encantamento de seus clientes, além de sua habilidade e dedicação no sentido de promover o desenvolvimento de novos talentos profissionais no campo da beleza.
15. **Homenageado no Projeto Ícones e Líderes da Hair Brasil 2013**, ao lado de quatro profissionais de destaque nacional e internacional na área de serviços e produtos de beleza. Os critérios para essa homenagem estabelecidos pelo campo profissional da beleza foram: *Talento, criatividade e principalmente, a capacidade de transformar seus salões em negócios rentáveis e de grande sucesso.*
16. **Participante dos eventos mais relevantes do setor produtivo da beleza do país** focalizando as temáticas: *Programas de formação e capacitação profissional e qualidade em nível de excelência na oferta de serviços da beleza; Soluções inovadoras para salão de beleza, no âmbito da gestão de negócios, liderança, inovação e estilo.*
17. **Prêmio Cabelo & Cia Categoria Melhor escola/academia de beleza/ 2018 - 2º Prêmio** – em reconhecido pela sua contribuição na formação pessoal, profissional e aperfeiçoamento técnico de profissionais dos diversos segmentos da beleza. Conferido pela publicação referenciada nacionalmente *Revista Cabelo & Cia*,

18. Homenageado *Hors Concours*, 2018 — Reconhecimento pelo *inspirador trabalho, dedicação, respeito e amor ao mercado da beleza*. Conferido pela *Revista Nacional Cabelo & Cia*, 2018.
19. Em resposta à indagação de um jornalista, sobre a que se deve o seu sucesso profissional no campo da beleza, Augusto diz:

À dedicação, ao comprometimento com o belo, à disponibilidade para servir, sempre, e ao apoio de uma equipe maravilhosa. Minha grande satisfação é a oportunidade de revelar talentos diariamente e contribuir com a formação, capacitação e desenvolvimento das vidas que estão conosco.

APÊNDICE C – Carta convite a Vicente

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

Brasília (DF), 10 de fevereiro de 2015.

Prezado Vicente,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, com foco no estudo da Criatividade, Imaginação e Inovação e estou realizando um estudo sobre a constituição dos profissionais criativos, ou seja, quais os fatores que permitem compreender a emergência da criatividade na atividade profissional⁵². Espera-se por meio deste estudo contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos científicos acerca da constituição da criatividade no campo profissional, bem como colaborar para melhor formação dos profissionais na perspectiva da criatividade.

Em contato anterior, realizado por telefone e também por e-mail, com muita honra, convidamos-lhe a participar deste estudo, uma vez que sua produção criativa de elevado reconhecimento social e cultural relacionado à área de Jornalismo corresponde ao perfil de profissional criativo estabelecido com base nos critérios metodológicos de nossa pesquisa. Deste modo, neste momento nosso intuito é formalizar sua salutar contribuição com nosso estudo e esclarecer quanto a alguns aspectos relativos à dinâmica metodológica a ser aplicada. Estimamos ser necessário cerca de cinco encontros entre participante e pesquisadora, com duração aproximada de uma hora para cada encontro, a ser realizados a partir de meados do ano de 2015. Nestes encontros deverão ser respondidos alguns instrumentos escritos, em conformidade com a metodologia de pesquisa adotada, além de conversas individuais sobre temas relativos à sua história de vida e sua criatividade profissional, que deverão ocorrer em função da disponibilidade de tempo e local mais apropriado ao seu conforto.

Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em total sigilo em conformidade com as regras de procedimento ético em estudos científicos desta universidade.


Desde já, agradecemos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com nosso estudo e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Me. Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti
Doutoranda da Universidade de Brasília – FE
Matrícula - 14/00726

⁵² Nesse momento o objetivo da pesquisa ainda estava em processo de definição.

APÊNDICE D – Carta convite a Augusto

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

Brasília (DF), 16 de dezembro de 2014.

Prezado Augusto,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, com foco no estudo da Criatividade, Imaginação e Inovação e estou realizando um estudo sobre a constituição dos profissionais criativos, ou seja, quais os fatores que permitem compreender a emergência da criatividade na atividade profissional⁵³. Espera-se por meio deste estudo contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos científicos acerca da constituição da criatividade no campo profissional, bem como colaborar para melhor formação dos profissionais na perspectiva da criatividade.

Em contato anterior, realizado por telefone e também por e-mail, com muita honra, convidamos-lhe a participar deste estudo, uma vez que sua produção criativa de elevado reconhecimento social e cultural relacionado à área de *Arte e Design* corresponde ao perfil de profissional criativo estabelecido com base nos critérios metodológicos de nossa pesquisa. Deste modo, neste momento nosso intuito é formalizar sua salutar contribuição com nosso estudo e esclarecer quanto a alguns aspectos relativos à dinâmica metodológica a ser aplicada. Estimamos ser necessário cerca de cinco encontros entre participante e pesquisadora, com duração aproximada de uma hora para cada encontro, a ser realizados a partir de meados do ano de 2015. Nestes encontros deverão ser respondidos alguns instrumentos escritos, em conformidade com a metodologia de pesquisa adotada, além de conversas individuais sobre temas relativos à sua história de vida e sua criatividade profissional, que deverão ocorrer em função da disponibilidade de tempo e local mais apropriado ao conforto do participante.

Asseguramos-lhe que sua identidade será mantida em total sigilo em conformidade com as regras de procedimento ético em estudos científicos desta universidade.


Desde já, agradecemos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com nosso estudo e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Me. Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti
Doutoranda da Universidade de Brasília – FE
Matrícula - 14/0072683

⁵³ Nesse momento o objetivo da pesquisa ainda estava em processo de definição.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste instrumento formalizamos nosso compromisso junto ao participante voluntário _____, convidado a participar da pesquisa intitulada *O desenvolvimento da criatividade no campo profissional à luz da perspectiva da subjetividade*⁵⁴ de responsabilidade da pesquisadora Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti e sob orientação da Prof^a. Dra. Albertina Mitjáns Martínez, bem como prestamos esclarecimentos sobre aspectos relativos à dinâmica metodológica de pesquisa a ser aplicada.

A referida pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, com ênfase na Criatividade, Imaginação e Inovação e objetiva investigar elementos da história de vida dos profissionais criativos que possivelmente participaram e possibilitaram a emergência da criatividade na sua respectiva área de atuação profissional.

Esperamos por meio deste estudo contribuir para a produção e disseminação de conhecimentos científicos acerca do processo de desenvolvimento da criatividade com ênfase no campo profissional, bem como colaborar para melhor formação em nível de educação básica e superior na perspectiva da criatividade associada à atuação profissional nas diferentes áreas do conhecimento.

Estimamos ser necessário cerca de cinco encontros entre participante e pesquisadora, cada um com duração aproximada de uma hora e 30 minutos, a ser realizados a partir de meados do ano de 2016. Nestes encontros deverão ser respondidos alguns instrumentos escritos, em conformidade com a metodologia de pesquisa adotada, além de entrevistas individuais que versarão sobre sua história de vida familiar, acadêmica e profissional associada ao desenvolvimento da criatividade. Esclarecemos que estes encontros deverão ocorrer em tempo e local previamente marcados, considerando o critério de sua comodidade e disponibilidade.

Ressaltamos que sua participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, caso gere a você qualquer constrangimento. Asseguramos-lhe a confidencialidade das informações geradas no processo de construção das informações, assim como também garantimos que sua identidade será mantida em total sigilo em conformidade com os padrões éticos de estudos científicos adotados por esta universidade.

Desde já, agradecemos por sua atenção e disponibilidade em colaborar com nosso estudo e colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

⁵⁴ Nesse momento o título da pesquisa era diferente do atual.

Contato: (61) 85561264 - (61) 32729409 / e-mail: mmonicapinheiro@gmail.com

Brasília (DF), _____ de _____ de 2016.

Cordialmente,

Me. Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti
 Doutoranda em Educação - Criatividade,
 Imaginação e Inovação - UnB/FE
 Matrícula - 14/0072683

Profa. Dra. Albertina Mitjás Martínez
 Orientadora da Pesquisa – UnB/FE
 Matrícula - 681318



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,


 Pro
 fissão: _____ Idade: _____ RG: _____ CPF: _____,

Declaro concordar participar voluntariamente da pesquisa de Doutorado Intitulada, **O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO CAMPO PROFISSIONAL À LUZ DA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE** de responsabilidade da pesquisadora Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti e sob orientação da Prof^a. Dra. Albertina Mitjás Martínez, da Universidade de Brasília. Assim sendo, declaro ainda que fui informado, li, compreendi e concordei com todos os aspectos referentes aos procedimentos de pesquisa neste termo mencionados, bem como informo ter tido a oportunidade de esclarecer dúvidas as quais foram respondidas satisfatoriamente.

Brasília (DF), _____ de _____ de 2016.

 Assinatura do Participante Voluntário

APÊNDICE F – Eixos temáticos das entrevistas

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

EIXOS TEMÁTICOS DAS ENTREVISTAS⁵⁵

- 1. Contexto de Vida Familiar**
 - a) Família de Origem
 - b) Família Constituída


- 2. Contexto de Vida Acadêmica/Formação Profissional**
 - a) Educação Básica
 - b) Educação Superior
 - c) Pós-graduação
 - d) Formação Profissional
 - e) Educação Não Formal

- 3. Contexto de Vida Profissional**
 - a) Experiências no campo do trabalho
 - b) Produções relevantes

- 4. Contexto de Vida Cotidiana**
 - a) Aspectos da vida social
 - b) Atividades de lazer
 - c) Hobby
 - d) Preferências culturais e artísticas
 - e) Práticas de esporte/atividade física

⁵⁵ As entrevistas foram gravadas em áudio e mediante prévio consentimento do participante.

APÊNDICE G – Técnica de exploração múltipla – TEM

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

TÉCNICA DE EXPLORAÇÃO MÚLTIPLA – TEM

Nome: _____

Data: _____


1. Expresse, na ordem que melhor lhe convém, as três maiores alegrias e as três maiores frustrações da sua vida. Sobre cada uma delas explique suas causas e consequências para você.

2. Geralmente as pessoas têm projetos de vida, ou seja, aspirações que desejam alcançar, com vistas nas quais se elaboram distintas estratégias concretas. Defina seus três principais projetos de vida e explique o valor que cada um tem para você.

3. Reflita sobre sua situação atual de vida e responda as seguintes questões:
 - a) As coisas que me agradam:
 - b) As coisas que não gosto:
 - c) Meus maiores temores na vida são:
 - d) Meus maiores desejos na vida são:

4. Quem é a pessoa que você mais admira na vida? Por quê?

APÊNDICE H – Minha fotografia


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

MINHA FOTOGRAFIA

Selecione imagens que lhe permitam expressar:

Quem sou eu

APÊNDICE I – Imagens de minha vida

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

IMAGENS DA MINHA VIDA

- 1- Selecione três cartas de imagens representativas dos tempos de sua vida. Em seguida ordene, e compartilhe sua reflexão sobre estes tempos de sua vida:**

--	--	--

- a. *Três imagens do meu passado:*
- b. *Três imagens do meu presente:*
- c. *Três imagens do meu futuro:*

- 2- Selecione três cartas de imagens representativas de sua vida nos espaços diversos com os quais você convive ou conviveu. Em seguida ordene, e compartilhe sua reflexão sobre estes espaços e tempos de sua vida:**

--	--	--

- a. *Três imagens de minha vida em família de origem (nos tempos passado/presente/futuro).*
- b. *Três imagens de minha vida em família constituída (nos tempos passado/presente/futuro).*
- c. *Três imagens de minha vida acadêmica (nos tempos passado/presente/futuro).*
- d. *Três imagens de minha vida profissional (nos tempos passado/presente/futuro).*

APÊNDICE J – Completamento de frases (adaptado)⁵⁶

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

COMPLETAMENTO DE FRASES

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que lhe surgir na cabeça:

1. Eu gosto _____
2. O tempo mais feliz _____
3. Gostaria de saber _____
4. Eu produzo _____
5. Lamento _____
6. Meu maior medo _____
7. A vida _____
8. Não tenho coragem _____
9. Na escola _____
10. Destesto _____
11. Não posso _____
12. Sofro _____
13. O importante _____
14. Fui um aluno _____
15. Algumas vezes _____
16. É melhor _____
17. Trabalhar faz sentido quando _____
18. Meus amigos _____
19. Sempre quis _____
20. Minha preocupação _____
21. Desejo _____
22. Não esqueço do trabalho _____
23. Meu maior problema _____
24. Amo _____
25. Minha principal ambição _____
26. O trabalho _____
27. Eu prefiro _____
28. Minhas melhores produções _____
29. Não sei _____
30. Nunca _____

⁵⁶ Versão adaptada do modelo de González Rey e Mitjans Martínez (1989) baseado no originalmente proposto por Rotter (1963; 2009).

31. Senti falta _____
32. Considero que posso _____
33. Diariamente me esforço _____
34. Criar _____
35. Afeto _____
36. Minha família _____
37. Preciso muito _____
38. Quando crio algo novo _____
39. Aspiro um dia _____
40. Acho divertido _____
41. Sempre quis _____
42. Sou uma pessoa _____
43. Todo mundo _____
44. Incomoda-me _____
45. O conhecimento _____
46. Sinto-me realizado quando _____
47. As pessoas _____
48. Ninguém sabe _____
49. No futuro _____
50. Farei tudo _____
51. Luto _____
52. Sinto com frequência _____
53. O passado _____
54. As contradições _____
55. Sempre posso _____
56. Penso que os outros _____
57. Quando era criança _____
58. Todos os dias _____
59. Destesto _____
60. Filhos _____
61. Produzo melhor quando _____
62. O meu trabalho _____
63. As mulheres _____
64. Não consigo _____
65. A humanidade _____
66. Sonho _____
67. Toda vez _____
68. Minha opinião _____
69. Importo-me _____
70. Nunca _____
71. Fico desanimado _____
72. Meu maior estímulo _____
73. Acredito _____
74. Nunca me esqueço _____

75. Sinto muito _____

76. Gosto quando _____

77. Meu maior prazer _____

78. Minha profissão _____

79. Fico intrigado _____

80. Meus colegas _____

81. Tenho _____