

## Interações sociais e clima para criatividade em sala de aula

Ana Clara Oliveira Libório  
Marisa Maria Brito da Justa Neves

**Resumo:** Este trabalho objetivou verificar as diferenças significativas no clima para a criatividade em turmas de 5ª série do Ensino Fundamental, as possíveis relações entre as interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala e de que forma as concepções dos professores acerca da criatividade se inter-relacionam com um clima mais ou menos favorável à criatividade. O estudo foi realizado em uma escola pública do Distrito Federal e seus resultados sugerem que existem graus diferentes no clima para criatividade nas turmas estudadas. As turmas que evidenciaram um clima mais favorável à criatividade, também apresentaram, com mais frequência, interações professor-aluno de sintonia, cooperação e domínio em comparação às interações de desconsideração. Com relação às concepções dos professores sobre criatividade e como promovê-la, foi observado que o envolvimento e o preparo do professor têm maior influência em sua atuação em sala do que as suas concepções.

**Palavras-chave:** interação professor-aluno; criatividade e clima para criatividade.

### Social interaction and the climate for creativity in the classroom

**Abstract:** This study aim was to investigate whether there were significant differences in the climate for creativity among fifth grade classes; to identify possible relationships between the teacher-student interactions and the climate for creativity in the classroom; and to identify how the teachers' beliefs about creativity and its promotion in the classroom were related to a more or less favorable climate for creativity in the classroom. The study was performed in a public school of Distrito Federal and suggests that there are different degrees of climate for creativity in the fifth grade classes. Those classes exhibiting a more favorable climate for creativity also showed more frequent instances of teacher-student interaction involving harmony, cooperation and command, compared to that of disregard. With regard to the teachers' beliefs about creativity and how to promote it, the study shows that the teacher' preparation are more important than their beliefs about the phenomena.

**Key words:** Creativity, climate for creativity, teacher-student interaction.

---

### Introdução

Partindo do pressuposto de que o trabalho educativo ocorre, essencialmente, a partir das interações e das comunicações estabelecidas entre os atores da comunidade escolar e que essas interações são essenciais tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento dos sujeitos, torna-se imprescindível estimular relacionamentos autênticos e cooperativos para que professor e aluno possam encontrar formas adequadas de se posicionarem diante das diferentes situações presentes nas práticas educativas diárias (Marinho-Araújo, 1995).

Além da importância de focar o olhar nas interações que estão sendo construídas no espaço educativo, faz-se necessária, também, a transformação da realidade de práticas desestimulantes, tediosas e promotoras de fracasso escolar, em práticas mobilizadoras de aprendizagem gratificante, fecunda e comprometida com o sucesso escolar.

Esta pesquisa concentrou-se no clima para a criatividade em sala de aula, buscando correlacioná-lo com a interação professor-aluno, constituindo-se numa tentativa de enfatizar a importância que essa relação tem na construção e consolidação do processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Na prática, o processo de criar ou combinar novas ideias ou imagens, como diz Vygotsky (1987), faz parte da natureza humana e, como tal, deve ser entendida como um processo psicológico que se constitui numa complexa interação de elementos ao longo da história de cada sujeito; é na relação dialógica do sujeito com o ambiente que o seu desenvolvimento vai sendo construído.

Nas abordagens clássicas da Psicologia Infantil, o desenvolvimento é fator determinante para que o ensino ocorra, como se houvesse não só independência mas, também, uma condição de necessidade entre ambos os processos: a aprendizagem ocorreria em função do nível de desenvolvimento ou de maturação, sendo que a última sempre deveria preceder à primeira.

Alguns psicólogos soviéticos, como Vygotsky, Leontiev e Lúria contrapõem essa concepção, afirmando que o desenvolvimento humano não pode, nem deve, ser desvinculado da apropriação que o sujeito faz da sua cultura; ou seja: não é um processo interno (a maturação) que possibilita a aprendizagem e sim, as apropriações que o sujeito vai fazendo da cultura na qual está inserido que vão lhe propiciando condições de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para os soviéticos, o processo de desenvolvimento não seria anterior ao ensino. Para eles, a criança se desenvolveria na medida em que fosse ensinada e educada; isto é: na medida em que, sob a orientação de adultos ou companheiros mais experientes, se apropriasse da cultura elaborada pela humanidade (Davis, Silva & Espósito, 1989).

Essa nova concepção veio definitivamente mudar o enfoque dado às questões relacionadas à aprendizagem, uma vez que amplia a importância da dimensão interativa. O foco da aprendizagem, que antes incidia basicamente nas questões do indivíduo, muda e passa a centrar-se, a partir dessa nova concepção, nas questões interacionais, deixando claro que a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento dos sujeitos.

Porém, para que as interações sociais possibilitem a construção de determinados conhecimentos e tenham valor educativo, é necessário que elas tenham potencialidade para provocar uma ação produtiva, que forneçam, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. Davis, Silva e Espósito (1989) colocam que as interações sociais que contribuem com a construção do saber, são aquelas que exigem coordenação de conhecimentos, articulação de ações e superação de contradições. Significa dizer que, será necessário que certezas sejam questionadas, o implícito explicitado, lacunas de informações preenchidas, conhecimentos ampliados, negociações estabelecidas e decisões tomadas de forma sistemática e contínua.

Hinde (1979) pode ser considerado como um autor que muito tem contribuído para a compreensão das interações sociais no contexto escolar. Ele sugere que existem dois tipos de interações mais frequentes no contexto da sala de aula: a *simétrica* e a *complementar*.

A interação *simétrica*, também conhecida como recíproca, ocorre quando os indivíduos envolvidos apresentam comportamento similar, simultaneamente ou

alternadamente, e são consideradas mais raras. A *complementar* ocorre quando o comportamento de cada indivíduo difere, mas complementa o do outro; é uma interação muito vista na relação professor-aluno, sendo importante na iniciação ou manutenção das relações, tendo que ser compatíveis com as normas do grupo.

É importante esclarecer a diferença que esse autor faz entre relação e interação. Para Hinde (1979), uma relação seria o somatório de várias interações, pressupondo um vínculo; já uma interação, ocorreria quando um sujeito A emite um comportamento para B, com intencionalidade, o que provocaria uma reação ou resposta de A.

Ao assumirmos que o processo de aprendizagem é social, o foco da nossa atenção desloca-se, então, para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. O que se fala, como se fala, em que momento e por quê; da mesma maneira que, o que se faz, como se faz, em que momento e por que se faz, afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o processo ensino-aprendizagem.

O comportamento do professor em sala de aula expressa suas intenções, crenças, valores, sentimentos e desejos, configurações essas que afetam não só o aluno individualmente, mas, também, toda a turma. Então, o que seria necessário para que essa relação se consolidasse da forma mais saudável possível, potencializadora da criatividade, estimuladora de aprendizagem?

As teorizações de Bruner (1977) podem nos ajudar a responder essa questão. O autor descarta a ideia de prontidão para a aprendizagem. Para ele, é possível ensinar qualquer coisa para qualquer criança, não interessando o momento do desenvolvimento, visto que o fundamental é a interação entre a criança, o assunto e o modo pelo qual o conhecimento é apresentado. Dessa forma, o aluno é colocado em uma situação ativa, percebido como o construtor de sua própria aprendizagem, cabendo ao professor o papel de desafiador e não apenas o de fornecedor de respostas prontas. O autor argumenta que o desenvolvimento da criança depende dos *andaimés* que irão lhe proporcionar as ajudas, direções e orientações sobre o ambiente que a rodeia (Bruner, 1990). O autor esclarece, portanto, o papel central do professor como mediador do desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos.

Para esse autor, cabe ao professor propor dúvidas aos alunos. O que é isso se não possibilitar novos pensamentos, descobrir novos caminhos; em resumo: desenvolver a criatividade. Todo professor deseja encontrar em seus alunos características que são necessárias e desejáveis para que os objetivos educacionais sejam alcançados, tais como: criatividade, participação, reflexão, interesse e cooperação. Para que isso ocorra, é necessário que esse aluno esteja inserido em um ambiente interativo onde haja diálogos estimuladores.

Dentre as várias possibilidades sugeridas na literatura, de como a relação professor-aluno possa estar se constituindo de forma a possibilitar o desenvolvimento do potencial criativo, serão destacadas as seguintes (Alencar & Fleith, 2003): valorização da pessoa do aluno; confiança na sua capacidade e competência; apoio à expressão e a participação do aluno em sala, principalmente quanto à expressão de novas ideias; ajuda no fortalecimento de traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento; coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido; expor o aluno apenas a críticas construtivas; conceber o erro como parte do processo de aprendizagem e o cultivo do senso de humor em sala de aula.

Contribuindo para a ampliação dessas possibilidades, Martínez (1997) acrescenta a essa lista algumas outras como: o incentivo à autoavaliação; a interação com o aluno fora do contexto da sala de aula; compartilhar experiências pessoais, quando for possível, relacionando-as ao conteúdo ministrado e à apresentação de informações significativas, atualizadas e conectadas entre si.

É importante salientar que existem muitas barreiras no próprio sistema educacional que dificultam a expressão da criatividade. Inicialmente, pode-se afirmar que nossa educação ainda é voltada para a memorização, que exige dos alunos a reprodução de um conhecimento ultrapassado ou até mesmo irrelevante. Reconhecemos, também, como barreira, o fato de que, desde cedo, se aprende só existir uma resposta para cada questão, o que cristaliza a concepção dicotômica do certo ou errado e gera o medo de errar, reduzindo a participação dos alunos, uma vez que o erro está associado ao fracasso. Uma outra barreira é a impregnação de uma cultura do fracasso no sistema escolar. Percebe-se, no contexto escolar, um discurso recorrente de pessimismo, de menos valia, de incapacidade, de ignorância e incompetência do aluno – o alvo mais frequente – mas, também, do professor, da direção, o que dificulta a percepção e o vislumbre de uma visão mais otimista e real do cotidiano escolar (Fleith & Alencar, 2003).

Por fim, convém salientar que o ensino tem se voltado quase que exclusivamente para o conhecimento do mundo exterior, pouco se relacionando aos sonhos, ideais, à reflexão sobre si mesmo, não favorecendo o autoconhecimento. Permitir o autoconhecimento, por meio de um ensino voltado para o desenvolvimento do potencial criativo de cada estudante, é permitir que ele esteja permanentemente em contato com suas necessidades e desejos. Sendo assim, as escolas deveriam estimular o pensamento divergente e o uso da imaginação, além de entender que educar é preparar e permitir que cada aluno possa viver de uma forma eficiente num mundo em constantes e rápidas mudanças.

Recuperando, portanto, o conceito de criatividade como um atributo essencialmente humano, uma condição essencial à existência humana, que pode estar presente tanto em grandes descobertas, em grandes obras de arte, assim como em toda manifestação humana, em todos os tempos e lugares (Aspesi, Chagas & Fleith, 2005), deve-se observar e compreender de que forma as interações sociais podem ser potencializadoras ou não no estabelecimento de um clima favorável à criatividade nas salas de aula.

Para melhor esclarecer a importância de se compreender como a interação professor-aluno e o fenômeno da criatividade são dois fenômenos que podem e devem caminhar juntos, apresentaremos a seguir algumas contribuições de outros pesquisadores, que vêm se aproximando dessa questão. Um estudo realizado por Alencar (2000), com alunos pós-graduandos, sobre comportamentos que caracterizavam um professor como facilitador ou inibidor do desenvolvimento e da expressão de habilidades criativas em seus alunos, revelou que as categorias mais relacionadas foram: *preparação pedagógica e técnicas instrucionais*, aqui os alunos referiam-se principalmente àquele professor que utilizava discussão e debates como incentivo para o aluno questionar e refletir; *bagagem de conhecimento*, a descrição do professor aqui era o de uma pessoa com grau de conhecimento elevado e domínio do conteúdo; e a *relação professor-aluno*, onde os aspectos mais salientados foram tratar o aluno com respeito e cordialidade e ter relacionamento amigável.

Nos últimos anos, outras pesquisas têm sugerido o aprofundamento do estudo da relação professor-aluno, com a finalidade de examinar a dinâmica da sala de aula para que comportamentos e formas de comunicação que favoreçam ou não a atividade criativa sejam desvendados (Cassassus, 2007; Mariani & Alencar 2005; Neves-Pereira, 2004; Santeiro, Santeiro & Andrade, 2004). A pesquisa realizada por Mariani e Alencar (2005) com professores de História, apontou que, na percepção da maioria dos docentes de História, a falta de habilidade na relação com o aluno foi o fator que mais restringe a expressão criativa, sendo esse um dos limitadores mais destacados. Foram enfatizadas, ainda, como barreiras à criatividade docente, os seguintes aspectos: dificuldade na comunicação e na utilização da linguagem adequada de acordo com a faixa etária do aluno, enquanto uns professores têm facilidade de se relacionar com alunos das séries iniciais, outros preferem as séries mais adiantadas, fato esse não considerado pelos dirigentes escolares na distribuição das turmas; dificuldade em controlar a disciplina e a inabilidade em articular formas diversificadas de aula, para torná-las mais prazerosas.

Uma pesquisa realizada com alunos universitários, calouros de Biomedicina, no interior paulista, procurou identificar quais seriam as características do professor facilitador e/ou inibidor da criatividade. Os resultados sinalizaram como característica facilitadora da criatividade o preparo do professor e como inibidora, o modo como o professor se relaciona com os alunos (Santeiro, Santeiro & Andrade, 2004). Esses dados vão na mesma direção dos achados por Alencar (2000) com alunos de pós-graduação.

Um trabalho recente, que não se propôs exatamente ao estudo da criatividade, nem da interação professor-aluno, mas que veio corroborar a importância de estudos nessa área, foi dirigido e apresentado por Juan Casassus (2007), responsável pelo programa da Unesco sobre o estado da educação na América Latina e Caribe. De acordo com os dados, os pesquisadores concluíram que grande parte da desigualdade que se observa na escola é produzida dentro da própria escola e não algo herdado das diferenças entre as famílias. As justificativas apresentadas são de que a desigualdade aumenta, em parte, porque o afastamento que existe entre os alunos e seus professores possibilita e facilita a ação do ambiente social, que no caso dos filhos de famílias com mais recursos é quase sempre mais favorável aos alunos. Outra constatação da pesquisa foi a confirmação da importância de um ambiente emocional para a aprendizagem, que pode ser favorável ou não, e a necessidade de os professores serem preparados para desenvolver competências interpessoais.

Compreendendo que o fenômeno da criatividade deve ser definido dentro da dimensão do desenvolvimento humano, e entendendo que o desenvolvimento humano dá-se primordialmente nas interações sociais, assumimos, nesse trabalho, a criatividade como a construção de algo novo (pelo menos para quem o produz) e que satisfaça as exigências de uma determinada situação social (Martínez, 1977). Ampara-se nas ideias de Vygotsky (1987) quando esse autor aponta, como impulsos básicos do ser humano, o impulso de imitar e o de criar. O impulso de criar ou combinar novas imagens ou ações ocorreria sempre que o indivíduo não se limitasse a reproduzir fatos ou impressões já vividas.

Partindo dessas argumentações, o presente trabalho buscou investigar a relação professor-aluno, visando compreender de que forma essas relações podem ser favorecedoras para um clima propício ou não à criatividade em sala de aula.

## Método

### *Participantes*

Fizeram parte da pesquisa 226 alunos que cursavam a 5ª Série do Ensino Fundamental e oito professores de um Centro de Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Os alunos tinham entre 10 e 15 anos e estavam distribuídos em oito turmas. Quanto ao gênero, 50,4% eram do gênero feminino e 49,6%, do masculino. Os oito professores participantes tinham média de idade de 40,1 anos, com curso superior completo, com mais de dez anos de experiência em sala de aula, seis eram do gênero feminino e dois, do masculino. Esses professores lecionavam as seguintes disciplinas: Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Artística, Ciências, Português, Geografia e História.

### *Instrumentos*

1 – *A Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) foi um instrumento construído com o objetivo de avaliar e/ou diagnosticar comportamentos do professor favoráveis à expressão criativa dos seus alunos, assim como verificar características dos alunos associadas à criatividade, é um instrumento que deve ser respondido pelos alunos. A *Escala* possui no total 22 itens, distribuídos em cinco fatores, a saber: *Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno* – Fator 1 (esse fator é composto por cinco itens, que dizem respeito ao apoio que a professora dá ao seu aluno para que ele sinta-se seguro, visando estabelecer uma relação de confiança); *Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade* – Fator 2 (composto por quatro itens, que procuram identificar a imagem que o aluno tem de si mesmo com relação a ser criativo ou não); *Interesse do Aluno pela Aprendizagem* – Fator 3 (composto por seis itens que visam identificar o nível de envolvimento do aluno com o trabalho escolar); *Autonomia do Aluno* – Fator 4 (composto por quatro itens que buscam identificar traços de personalidade normalmente presentes em pessoas criativas) e *Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno* – Fator 5 (composto por três itens que visam identificar a postura do professor quanto ao incentivo e à aceitação das ideias geradas pelos alunos).

Os primeiros estudos foram realizados com alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental e os resultados indicaram a pertinência da escala como instrumento de pesquisa e como identificador de condutas docentes que favorecem o desenvolvimento e expressão das habilidades criativas dos alunos (Fleith & Alencar, 2005). Neste estudo, utilizou-se uma versão adaptada dessa escala visando atender as especificidades dos alunos da 5ª série. A pontuação da escala original e, também, da versão adaptada, varia de 1 a 5, sendo 1 referente a Nunca, 2 a Poucas Vezes, 3 a Algumas Vezes, 4 a Muitas Vezes e 5 a Sempre.

2 – *Entrevistas individuais semiestruturadas* realizadas com os professores com a finalidade de identificar quais as concepções deles sobre criatividade, sobre os fatores que interferem no seu desenvolvimento, como estabelecer um clima favorável à criatividade em sala de aula, qual o papel da interação professor-aluno no processo de desenvolvimento da criatividade e quais as principais barreiras para a implementação de um ambiente favorecedor do desenvolvimento da criatividade em sala de aula.

3 – *Observações em sala de aula*. As observações tiveram como objetivo anotar as ações concretas e reais do contexto de sala de aula e foram registradas por meio filmagens realizadas com duas câmaras de vídeo posicionadas no fundo das salas em oposição ao posicionamento do professor.

### *Procedimentos*

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, em Março/2008, sob o registro 003/2008, RG/SISNEP: FR – 176257, iniciou-se a pesquisa por um estudo piloto, com alunos da 5ª série para verificação e validação semântica da *Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula*, (Fleith & Alencar, 2005).

Após a validação, iniciou-se a coleta dos dados pela aplicação da *Escala Adaptada*. A disciplina por turma foi escolhida por sorteio. A Turma 1 (T1) – Inglês, T2 – Educação Física, T3 – História, T4 – Educação Artística, T5 – Matemática, T6 – Ciências, T7 – Geografia e T8 – Português.

No segundo momento, foram realizadas as entrevistas individuais e semiestruturadas com os professores, onde se procurou esclarecer: o que era criatividade, quais os fatores que mais interferem no seu desenvolvimento, o que é necessário para que se estabeleça um clima favorável em sala de aula, como é possível identificar a criatividade em sala, qual o papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade do aluno e do professor e quais os maiores impedimentos para a implementação de práticas pedagógicas encorajadoras da criatividade no contexto da sala de aula.

No terceiro momento foram realizadas as observações em sala, onde foi possível identificar quais as características ou tipos de interação professor-aluno foram mais recorrentes.

### *Análise dos dados*

Os dados da Escala Adaptada foram analisados utilizando-se o programa SPSS, Versão 13.0 (2004). Esse pacote estatístico foi utilizado com a finalidade de verificar a diferença de percepção do clima para criatividade nas diferentes turmas, o que possibilitou traçar um perfil de como estava o clima para a criatividade em cada uma das salas, segundo a percepção dos alunos.

As entrevistas foram analisadas utilizando-se a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997) com o objetivo de identificar as concepções dos professores a respeito dos fenômenos propostos na pesquisa.

O registro das observações obtidos por meio das filmagens foi o último instrumento a ser analisado. De posse das gravações, foram selecionados 20 minutos de cada aula (do 5º ao 25º minuto), e realizada as transcrições dos episódios interacionais que ocorreram entre alunos e professores. Foram considerados episódios interacionais toda verbalização ou ação motora de um sujeito (professor ou alunos) dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização e ação motora deste para o primeiro (Hinde, 1979).

As interações observadas no estudo foram classificadas com base em categorias relacionais, propostas por Duran (1987) e Marinho-Araújo (1995), sendo elas: de

*sintonia*, quando as ações e os comportamentos dos indivíduos envolvidos indicam reciprocidade, harmonia, acordo mútuo, correspondência de interesses ou objetivos; de *domínio*, quando há primazia de comportamentos de um dos indivíduos sobre o outro, onde um se destacará como responsável pela direção da interação, com a finalidade ou não de influenciar, conter ou controlar as atividades ou ações do outro, mudando ou não normas ou acordos pré-estabelecidos; de *cooperação* caracterizada por interações que envolvem ações desempenhadas com a finalidade de atingir um benefício comum entre os sujeitos envolvidos, e ainda podendo colaborar na resolução de conflitos e de *desconsideração* onde estão presentes a falta de atenção, a negação de ajuda, a hostilidade e mesmo a desqualificação das necessidades apresentadas pelos sujeitos.

## Resultados

Os resultados obtidos com os três instrumentos foram os seguintes:

*Escala Adaptada sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005). Para verificar a diferença de percepção do clima para criatividade nas diferentes turmas, foram realizadas análises de comparação das médias por meio da ANOVA (*Analysis of Variance*). Nas Tabelas do número 1 a 5 serão apresentados os valores referentes ao N (número de alunos) por turma, a Média, o DP (Desvio Padrão).

A Tabela 1 apresenta os valores referentes ao Fator 1. As letras entre parênteses, após os números das turmas, representam suas respectivas disciplinas.

Tabela 1- Valores de Média e Desvio Padrão (Fator 1)

Turmas	N	M	DP
T1 (I)	32	3,87	0,70
T2 (EF)	30	4,06	0,79
T3 (H)	34	3,69	0,77
T4 (EA)	31	3,26	0,83
T5 (M)	21	3,11	0,78
T6 (C)	28	3,48	0,77
T7 (G)	26	3,34	0,87
T8 (P)	24	3,22	0,76

Com relação ao Fator 1 (Suporte da professora à expressão de ideias do aluno), o que observamos é que existem diferenças significativas entre as turmas ( $F [7;218] = 5,18; p=0,000$ ). Ao se realizar o teste de *Scheffé*, utilizado como *post hoc*, verificou-se que a média de T2 ( $M=4,06; DP=0,79$ ) é significativamente maior que a média das demais turmas.

As turmas T1 ( $M=3,87; DP=0,70$ ) e T2 ( $M=4,06; DP=0,79$ ) mostraram-se significativamente diferentes de T4 ( $M=3,26; DP= 0,83$ ), T5 ( $M= 3,11; DP=0,78$ ) e T8 ( $M=3,22; DP=0,76$ ), contudo não evidenciam diferenças significativas entre si..



As turmas T4 ( $M=3,26$ ;  $DP=0,83$ ), T5 ( $M=3,11$ ;  $DP=0,78$ ), T6 ( $M=3,48$ ;  $DP=0,77$ ), T7 ( $M=3,34$ ;  $DP=0,87$ ) e T8 ( $M=3,22$ ;  $DP=0,76$ ) não evidenciaram diferenças significativas entre si. Na Tabela 2 apresentaremos os dados referentes ao Fator 2.

Tabela 2 – Valores de Média e Desvio Padrão (Fator 2)

Turmas	N	M	DP
T1 (I)	32	3,70	0,88
T2 (EF)	30	4,20	0,53
T3 (H)	34	4,09	0,57
T4 (EA)	31	3,77	0,76
T5 (M)	21	3,83	0,91
T6 (C)	28	3,37	0,90
T7 (G)	26	3,37	0,81
T8 (P)	24	3,88	0,81

Com relação ao Fator 2 (Autopercepção do aluno com relação à criatividade) os resultados indicam que também há diferenças significativas entre as turmas ( $F[7;218]=4,37$ ;  $p=0,000$ ). As turmas que apresentaram diferenças significativas foram T2 ( $M=4,20$ ;  $DP=0,53$ ) e T3 ( $M=4,09$ ;  $DP=0,57$ ) com relação a T6 ( $M=3,37$ ;  $DP=0,90$ ) e T7 ( $M=3,37$ ;  $DP=0,81$ ). Na Tabela 3 apresentaremos os dados referentes ao Fator 3.

Tabela 3 – Valores de Média e Desvio Padrão (Fator 3)

Turmas	N	M	DP
T1 (I)	32	3,89	0,52
T2 (EF)	30	4,29	0,49
T3 (H)	34	4,00	0,51
T4 (EA)	31	3,82	0,79
T5 (M)	21	3,33	0,85
T6 (C)	28	3,75	0,73
T7 (G)	26	3,58	0,55
T8 (P)	24	3,45	0,69

Com relação ao Fator 3 (Interesse do aluno pela aprendizagem) os resultados sinalizam que existem diferenças significativas entre as turmas ( $F[7;218]=6,19$ ;  $p=0,000$ ). As turmas T1 ( $M=3,89$ ;  $DP=0,52$ ), T2 ( $M=4,29$ ;  $DP=0,49$ ), T3 ( $M=4,00$ ;  $DP=0,79$ ) e T4 ( $M=3,82$ ;  $DP=0,79$ ) não evidenciaram diferenças significativas entre si, assim como as T5 ( $M=3,33$ ;  $DP=0,85$ ), T6 ( $M=3,75$ ;  $DP=0,73$ ), T7 ( $M=3,58$ ;  $DP=0,55$ ) e T8 ( $M=3,45$ ;  $DP=0,69$ ) também não.

Já T1 ( $M=3,89$ ;  $DP=0,52$ ), T2 ( $M=4,29$ ;  $DP=0,49$ ), T3 ( $M=4,00$ ;  $DP=0,79$ ) se diferenciaram de T5 ( $M=3,33$ ;  $DP=0,85$ ); T2 ( $M=4,29$ ;  $DP=0,49$ ) de T6 ( $M=3,75$ ;  $DP=0,73$ ) e T7 ( $M=3,58$ ;  $DP=0,55$ ); e T2 ( $M=4,29$ ;  $DP=0,49$ ) e T3 ( $M=4,00$ ;  $DP=0,79$ ) de T8 ( $M=3,45$ ;  $DP=0,69$ ). Na Tabela 4 apresentaremos os dados referentes ao Fator 4.

Tabela 4 – Valores de Média e Desvio Padrão (Fator 4)

Turmas	N	M	DP
T1 (I)	32	2,95	0,63
T2 (EF)	30	3,24	0,78
T3 (H)	34	3,04	0,80
T4 (EA)	31	2,95	0,89
T5 (M)	21	2,41	0,85
T6 (C)	28	2,79	0,81
T7 (G)	26	2,67	0,71
T8 (P)	24	2,49	0,55

Com relação ao Fator 4 (Autonomia do aluno), os dados também indicam que existem diferenças significativas entre as turmas ( $F[7;218]=3,58$ ;  $p=0,001$ ). As turmas T1 ( $M=2,95$ ;  $DP=0,63$ ), T2 ( $M=3,24$ ;  $DP=0,78$ ), T3 ( $M=3,04$ ;  $DP=0,80$ ) e T4 ( $M=2,95$ ;  $DP=0,89$ ), T6 ( $M=2,79$ ;  $DP=0,81$ ) e T7 ( $M=2,67$ ;  $DP=0,71$ ) não evidenciaram diferenças significativas entre si.

Porém T5 ( $M=2,41$ ;  $DP=0,85$ ) e T8 ( $M=2,49$ ;  $DP=0,55$ ) evidenciaram diferenças significativas com relação à T2 ( $M=3,24$ ;  $DP=0,78$ ). Na Tabela 5 apresentaremos os dados referentes ao Fator 5.

Tabela 5 – Valores de Média e Desvio Padrão (Fator 5)

Turmas	N	M	DP
T1 (I)	32	3,40	0,73
T2 (EF)	30	3,68	0,81
T3 (H)	34	3,24	0,70
T4 (EA)	31	3,47	1,23
T5 (M)	21	3,25	0,80
T6 (C)	28	3,65	0,94
T7 (G)	26	3,28	0,99
T8 (P)	24	2,96	1,13

Com relação ao Fator 5 (Estímulo do professor à produção de ideias dos alunos) os dados sugerem que não há diferença significativa entre as turmas ( $F[7;218]=1,76$ ;  $p=0,96$ ).

Com o objetivo de sumarizar e melhor visualizar as médias de todas as turmas, bem como identificar outros resultados, apresentaremos na Tabela 6 os valores com as médias dos cinco fatores em cada turma.

Tabela 6 – Média dos Fatores nas Oito Turmas

Percepção do aluno do Clima para Criatividade em Sala de Aula	TURMAS							
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
	M	M	M	M	M	M	M	M
<i>Fator 1: Suporte do Professor à Expressão de Ideias</i>	3,87	4,06	3,69	3,26	3,11	3,48	3,34	3,22
<i>Fator 2: Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade</i>	3,69	4,20	4,08	3,77	3,83	3,36	3,36	3,87
<i>Fator 3: Interesse do Aluno pela Aprendizagem</i>	3,88	4,29	3,99	3,82	3,32	3,75	3,58	3,45
<i>Fator 4: Autonomia do Aluno</i>	2,94	3,24	3,04	2,95	2,40	2,79	2,67	2,48
<i>Fator 5: Estímulo do Professor à Produção de Ideias do Aluno</i>	3,39	3,67	3,23	3,47	3,25	3,65	3,32	2,95

Ao compararmos os resultados obtidos nas oito turmas nos cinco fatores, observamos que a turma que obteve as maiores médias em todos os fatores foi T2. Também podemos identificar que os fatores melhores avaliados pelos alunos foram Interesse do Aluno pela Aprendizagem e Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade e o pior avaliado em todas as turmas, foi Autonomia do Aluno.

*Entrevista Semiestruturada.* A partir das respostas dos professores às questões propostas nas entrevistas, as verbalizações foram organizadas em temas, que posteriormente compuseram três categorias, configurando, assim, um procedimento indutivo de análise. A seguir, apresentaremos as categorias, suas descrições e análises.

Categoria 1 – Definição e concepção de criatividade.

Para os professores entrevistados, criatividade é a expressão espontânea da realidade interna e a capacidade de transformar e solucionar problemas de forma inovadora. Os professores a concebem como uma capacidade inata (5/8 dos participantes), como algo a ser adquirido (2/8) e como uma capacidade que pode ser inata ou adquirida (1/8).

Categoria 2 – Estabelecendo um clima favorável à criatividade em sala de aula.

Os professores sugeriram que a atuação e motivação do professor associados a um ambiente adequado, estimulante e tranquilo são os fatores mais importantes para

o estabelecimento de clima favorável à criatividade. Em segundo lugar, apontaram a necessidade de utilização de recursos materiais adequados e a crença do professor na capacidade do aluno.

Categoria 3 – Papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade.

A análise nos permitiu identificar que, para os docentes (6/8), o papel da relação professor-aluno é o de estabelecer uma relação de cumplicidade, confiança e empatia, aparecendo de uma forma menos frequente a necessidade de conhecer o aluno em seus aspectos cognitivos e afetivos.

*Observações em sala.* O objetivo inicial era observar quatro tipos de interações: *sintonia, cooperação, domínio e desqualificação*; porém, no decorrer da análise, surgiu um outro tipo de interação, a de *ensino*. Por interação de *ensino* entendemos toda ação e/ou fala dos indivíduos que indicam que esses estão envolvidos em transmitir informações referentes ao conteúdo ministrado.

A Figura 1 traz um exemplo de como os episódios interacionais foram analisados nas turmas observadas.

Episódio	Tipo de interação	Referência	Resultado observado
Um aluno levanta a mão e pergunta a professora: O que é Lan House? Fugindo do assunto que é plural dos substantivos.	Sintônica	4' 56"	A professora para a explicação, ouve o aluno e responde: Casa de Rede.
Um aluno levanta e faz uma brincadeira, a professora faz um gesto para que ele se sente.	Domínio	8' 45"	O aluno se senta.
Um aluno faz uma pergunta sobre as questões da prova	Cooperação	15' 29"	A professora responde "Oh, já na prova, vocês sabem como nós trabalhamos, damos a frase e eu digo lá, digamos que eu tenha colocado assim: quando a palavra termina em Y, nós acrescentamos apenas E, está certo ou errado?"
A professora dá uma explicação do que é a sigla Lan "um sistema grande, .. é igual à sigla SOS?" Um aluno faz uma brincadeira: "socorro" .	Desconsideração	5' 42"	A professora continua a explicação e desqualifica a brincadeira do aluno.
A professora pergunta o que é SOS? Alguns alunos respondem juntos: É um pedido de socorro.	Ensino	5' 45"	A professora repete a resposta dos alunos e explica que ela significa "save ours souls", em português "salvem nossas almas"

Figura 1 – Episódios, tipo de interação, referência e resultado observado na T1

A Tabela 7 traz a quantidade de episódios identificados e sua classificação (tipos) por turma, em valores brutos, após 20 minutos de observação em cada turma.

Tabela 7 – Tipos e quantidades de interações professor-aluno por turma num período de 20 minutos

Tipos de Interações	Turmas							
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Sintônica	10	8	2	3	9	5	9	6
Domínio	9	8	6	13	10	1	4	11
Cooperação	11	3	2	4	9	1	4	5
Desconsideração	1	1	2	12	21	8	25	11
Ensino	57	39	3	19	102	37	64	57
TOTAL	88	59	14	51	151	52	106	90

### Discussão

A partir dos resultados obtidos com esta pesquisa podemos afirmar que existem nas turmas de 5ª séries estudadas diferentes graus de clima para a criatividade.

Segundo a percepção dos alunos, as turmas que obtiveram os melhores índices nos fatores medidos pela *Escala*, foram as de Educação Física (T2), História (T3), Inglês (T1), não evidenciando diferenças significativas entre si. Enquanto os menores índices, em ordem decrescente, foram nas turmas de Educação Artística (T4), Ciências (T6), Geografia (T7), Português (T8) e Matemática (T5), que também não indicaram diferenças entre si.

Os fatores melhor avaliados foram os que se referem ao – *Interesse do aluno pela aprendizagem* – (Fator 3) e o que indica a – *Autopercepção do aluno com relação à sua criatividade* – (Fator 2). Esse dado pode sinalizar que os alunos, de forma geral, estão atentos e interessados com o próprio processo de aprendizagem e acreditam em sua capacidade de criar, mesmo quando não avaliam suas salas como um espaço com clima favorável à criatividade.

Um resultado de pesquisa similar a esse foi evidenciado por Neves-Pereira (2004) ao observar e analisar crianças do jardim de infância. A autora constatou que a falta de condições teórica, técnicas e pessoais de alguns professores para lidar com as potencialidades criativas de seus alunos, não eram impeditivos para que muitos alunos demonstrassem uma disposição para a criatividade.

Também Renzulli (1992) salienta o quão é importante o interesse do aluno por sua aprendizagem na promoção de uma aprendizagem criativa e que esse interesse depende, em parte, da motivação do aluno que será despertada tanto mais ele for exposto a diversos tipos de conteúdos. O interesse do aluno depende, também, da atenção do professor em considerar as habilidades, interesses e estilos de aprendizagens dos seus alunos a fim de promover seu envolvimento nas atividades propostas em sala.

Ao utilizarmos a análise de variância univariada (ANOVA) para verificar diferenças e semelhanças entre as turmas, foi constatado que o Fator 5 – Estímulo da Professora à

Produção de Ideias do Aluno – não importa qual seja a disciplina, não apresentou diferença significativa entre as turmas. Uma explicação possível refere-se ao desconhecimento ou desinteresse por parte dos professores de seu papel e da importância dos alunos serem estimulados à produção de ideias e ao pensamento divergente como um fator preponderante para o estabelecimento de um clima favorável do desenvolvimento da criatividade em sala, assim como a relevância do seu papel de mediador nesse processo.

Isso talvez explique o fato de os professores apontarem, como condição necessária para estabelecer um clima favorável à criatividade em sala, coisas como: interesse do aluno, motivação do professor, conhecimento dos temas que serão abordados com os alunos, aprender a ouvir mais os alunos e relações cordiais entre professores e alunos, a utilização de recursos materiais adequados e a crença do professor na capacidade do aluno, não trazendo o estímulo deles à produção de ideias dos alunos como tema relevante.

Uma descoberta interessante foi quanto à percepção que os alunos têm sobre sua autonomia em sala. Em todas as turmas, o Fator 4 – Autonomia do aluno – foi o que obteve a pior avaliação dos alunos, o que sugere que eles podem não estar tendo a oportunidade de fazer escolhas, que não têm muito poder de decisão na hora de escolher como fazer os trabalhos ou tarefas. Isso pode provocar a falta de envolvimento nas atividades que estão realizando, o que contraria um dos princípios básicos para o desenvolvimento da criatividade em sala que é a necessidade de estimular o aluno a se tornar mais autônomo e independente, capaz de organizar seu campo de ação e tomar decisões.

Na análise das interações, inicialmente objetivou-se observar a ocorrência das interações de *sintonia*, *domínio*, *cooperação* e *desconsideração*; mas, no decorrer da análise, observou-se que a interação de ensino era a mais recorrente em todas as turmas, com exceção de T3. A explicação possível é que a atividade proposta para T3 era copiar do quadro, o que não favoreceu a interação professor-aluno e sim, aluno-aluno.

Com relação às interações de *sintonia*, *domínio*, *cooperação* e *desconsideração*, o resultado aponta que, em todas as turmas, ocorreram os quatro tipos e o que as diferenciou foi a frequência com que ocorreram. Na T1 e T2, as interações mais frequentes após as de *ensino* foram as de *sintonia* e *cooperação*. Já T3, teve como mais recorrente a de *domínio*. Nas três outras turmas, a que ocorreu com menor frequência foi a de *desconsideração*.

Nas turmas T4, T5, T6, T7 e T8 observou-se como a mais frequente, após a de *ensino*, as interações de *desconsideração* e *domínio*. Esses resultados vêm corroborar estudos realizados por Fleith (2000) com professores e alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, os quais indicam que, em ambientes inibidores da criatividade, normalmente as ideias são ignoradas, os professores são controladores, os erros não são permitidos e as regras são excessivas.

Ao cruzarmos os dados obtidos das Entrevistas com os da Escala, pode-se afirmar que as concepções que os professores têm sobre criatividade apresentaram poucos efeitos sobre como esses mesmos professores procedem em sala de aula.

Em algumas das salas observadas, tais como T1, T2 e T3, verificamos que mais importante do que a concepção do professor sobre a criatividade, foi que nas turmas citadas trata-se de uma concepção mais inclinada para uma capacidade inata (T1 e T3) e ambientalista (T2), foi o estabelecimento de um clima favorável à criatividade por

meio do suporte que os discentes deram à expressão de ideias dos alunos, a postura do professor ao lidar com os alunos, a forma como apresentaram o conteúdo em sala, as possibilidades criadas em sala para que os alunos se expressassem e desenvolvessem o tema, como por exemplo, com exercícios em grupo, com tempo para que os alunos refletissem sobre as questões, ou seja, o que fez diferença foi o preparo técnico, teórico e pessoal do professor, mais precisamente a motivação e o interesse tanto do professor como do aluno de estar em sala de aula.

Professores que argumentaram que a criatividade seria um dom ou algo próprio do indivíduo, tais como professores das turmas T1, T3 e T4, foram professores que na percepção dos alunos estabeleceram um clima mais favorável à criatividade. Professores que apontaram a importância do ambiente mobilizaram poucos recursos, caso verificado em T5 e T8, e os que defendiam a ideia de algo inato e adquirido, T7, se deparou com resistência por parte de alguns alunos em sala o que o deixou mobilizado.

Ao cruzar os dados obtidos com a *Escala* e a *Observação em Sala* se percebeu que nas turmas onde havia um clima mais favorável à criatividade, as interações de desconsideração ocorriam com menos frequência em oposição com as turmas que apresentavam uma avaliação menos favorável à criatividade.

Um ponto importante a salientar é que todos os tipos de interações observados durante a pesquisa ocorreram em todas as turmas. Percebemos, também, que houve em algumas turmas uma preocupação por parte dos professores em promover continuamente as interações, estabelecendo processos interativos de sintonia, cooperação e de domínio, de forma mais equilibrada, como foi identificado nas turmas 1, 2 e 3. Essas foram turmas onde também foi identificado um clima mais favorável à criatividade (ver Tabela 7).

Já nas turmas T4, T5, T6, T7 e T8, apesar de ter sido percebido certa preocupação dos professores em promover interações, elas se caracterizavam mais como de *desconsideração* ou de *domínio*. Essas foram turmas onde foi identificado um clima menos favorável à criatividade (ver Tabela 7).

Podemos concluir que as interações que se caracterizam como de sintonia, cooperação e até de domínio, em oposição às de desconsideração, podem se constituir como um fator potencializador para um clima mais favorável à criatividade em sala de aula.

## Referências

- Alencar, E. M. L. S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-94.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Aspesi, C. C., Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em: M. A. Dessen & A. L. C. Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 210-228). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1977). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.

- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Davis, C., Silva, M., & Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais na sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71, 49-54.
- Duran, A. P. (1987). O estudo da interação professor-aluno no Brasil: algumas tendências, algumas questões. Em: Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia* (pp. 77-85), Ribeirão Preto.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-153.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Mariani, M. F. M., & Alencar, E. M. L. S. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 27-36.
- Marinho-Araújo, C. M. (1995). *Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem para a questão das dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na educação infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182.
- Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., & Andrade, I. R. (2004). Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 95-102.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

---

Recebido em março de 2009

Aceito em agosto de 2009

---

**Ana Clara Oliveira Libório:** Psicóloga; Mestranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

**Marisa Maria Brito da Justa Neves:** Psicóloga; Doutora em Psicologia (Universidade de Brasília/UnB). Professora colaborada plena do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia (Universidade de Brasília/UnB).

**Endereço eletrônico para contato:** ana.clara.liborio@gmail.com