



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**AS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E O CLIMA PARA CRIATIVIDADE EM
SALA DE AULA: POSSÍVEIS RELAÇÕES**

ANA CLARA OLIVEIRA LIBÓRIO

Brasília, Março de 2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**AS INTERAÇÕES PROFESSOR-ALUNO E O CLIMA PARA CRIATIVIDADE EM
SALA DE AULA: POSSÍVEIS RELAÇÕES**

ANA CLARA OLIVEIRA LIBÓRIO

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde,
área de concentração em Desenvolvimento
Humano e Educação.**

**ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MARISA MARIA BRITO DA JUSTA
NEVES**

Brasília, Março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Presidente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Denise de Souza Fleith - Membro
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Externo
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Claisy Maria Marinho Araújo - Suplente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Brasília, Março/2009

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por ter me permitido viver esse momento tão especial de crescimento profissional e pessoal. Obrigada.

À Minha Família,

Meu marido Guilherme, pelo apoio e incentivo em todos os momentos da jornada.

Aos meus filhos Júlia e Gustavo, por terem compartilhado tantos momentos, de ausência e presença, alegria e tristeza com serenidade e afeto.

Aos meus pais Therezinha e José por terem me ensinado a ser persistente e terem sempre acreditado que eu conseguiria.

Aos meus irmãos, Hugo, Henrique, Sérgio e Patrícia pela compreensão nos momentos de ausência durante a dedicação ao Mestrado. Carinhosamente obrigada.

À Minha Orientadora,

Marisa Maria Brito da Justa Neves, mais que orientadora, pela competência, amabilidade e paciência, por ter estado ao meu lado durante esse percurso tantas vezes desafiador e por ter respeitado meu ritmo e processo de aprendizagem. Muito obrigada.

Aos Membros da Banca,

Denise de Souza Fleith, pela ajuda imprescindível e precisa em vários momentos e Cristina Massot Madeira, pela disponibilidade e afabilidade em aceitar prontamente compor a banca. Obrigada.

À Prof. Claisy Marinho,

pelo exemplo de luta e compromisso profissional. Obrigada.

Um agradecimento especial aos Professores, Alunos e Pais, do Centro de Ensino Fundamental por acreditarem na relevância da pesquisa e terem me permitido fazer parte por um tempo de suas vidas.

À Direção Escolar,
Por disponibilizar tempo e espaço para que eu me colocasse, junto aos pais,
professores e alunos. Obrigada.

Aos Queridos Amigos,
Paulo Vinícius Carvalho, Mônica Cavalcanti e Jaqueline Assis, pela ajuda na
construção coletiva do conhecimento e presença afetuosa em momentos críticos desse
estudo. Muito obrigada.

Ao Grupo de Pesquisa em Criatividade,
E em especial a Prof. Eunice Alencar pela possibilidade de compartilhar
conhecimento e experiência. Muito obrigada.

Á Fabiana Queiroga,
Agradeço a gentileza e a valiosa contribuição na análise dos dados quantitativos
dessa pesquisa.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal,
Pela bolsa concedida. Obrigada.

RESUMO

Devido à complexidade e diversidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humana, não se pode pensar em um trabalho pedagógico nos dias atuais que não seja permeado em algum grau por ações que envolvam criatividade. Fazer educação implica necessariamente em promover desenvolvimento e aprendizagem para todos os atores envolvidos nesse processo. Com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão de como os processos criativos se desenvolvem e se articulam com outros temas, particularmente as interações humanas, 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 e, ainda, conhecer e analisar as concepções que os professores têm sobre relação professor-aluno, criatividade e clima favorável à criatividade. O estudo foi realizado com professores e alunos, da 5ª série, pertencentes à rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, foi realizado um estudo piloto junto a uma turma da 5ª série com vistas a adaptar a *Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) para verificarmos a viabilidade de sua aplicação nessa série. A segunda etapa da pesquisa, foi dividida em três momentos. Primeiro, a aplicação da Escala Adaptada junto aos alunos da 5ª série para verificarmos se havia diferenças e semelhanças significativas entre as turmas com relação ao clima para criatividade em sala. No segundo momento foram realizadas entrevistas, semi-estruturadas e individuais, com os professores para que fossem identificados o que eles pensavam acerca dos temas investigados, o que é criatividade, qual o papel da interação professor-aluno e o que é necessário para que se estabeleça um clima favorável à criatividade em sala. E no terceiro e último momento foram realizadas as observações de atividades em sala, com registro e gravação em vídeo, para identificação de qual era a natureza das interações professor-aluno que ocorriam no contexto da sala e quais estratégias eram utilizadas para favorecer a criatividade. O material foi analisado de forma quantitativa e qualitativa. Os dados referentes à *Escala Sobre Clima Favorável à Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), de forma quantitativa e os dados referentes às concepções dos professores e à interação professor-aluno, de maneira qualitativa na medida que o estudo se propôs à observação desses temas em sala de aula em um contexto natural. Os resultados sugerem que existem graus diferentes no clima para criatividade nas turmas de 5ª série. 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 à de desconsideração. Com relação às concepções dos professores sobre os temas pesquisados e o clima para a criatividade, o que se observou é que o envolvimento e o preparo do professor parecem significar mais que suas concepções sobre os fenômenos.

ABSTRACT

Given the complexity and diversity of human developmental and learning processes, no pedagogical work can be conceived of today which does not to some extent involve creative activities. Education necessarily implies promoting development and learning for all the parts involved in the process. In order to contribute to a better understanding of how creative processes develop and link to other themes, particularly to human interaction, the present study will seek to investigate teacher-student relationships, aiming at understanding how these relationships may foster a climate which is conducive or not to creativity in the classroom as well as identifying and analyzing the beliefs that teachers have about teacher-student relationships, creativity, and a favorable climate for creativity. The study was carried out with fifth grade public school teachers and students from Distrito Federal. The study was divided into two stages. Initially, a pilot study was conducted with a fifth grade class in order to adapt Fleith & Alencar's Scale of Climate for Creativity in the Classroom (*Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula*, Fleith & Alencar 2005) so as to evaluate the applicability of this scale to the fifth grade. The second stage of the study was further divided into three parts. In the first part, the Adapted Scale was applied to fifth grade students in order to assess whether there were significant differences and similarities between classes regarding the climate for creativity in the classroom. In the second part, individual and semi-structured interviews were carried out with the teachers in order to identify their thoughts about the themes that were being investigated, about what creativity is, about what the role of teacher-student interaction is and what is necessary for a favorable climate for creativity to be established in the classroom. In the third and final part, classroom activities were observed, registered and videotaped in order to identify the nature of the teacher-student interactions that occurred in the classroom context and which strategies were employed to foster creativity. The material was analyzed both quantitatively and qualitatively. The data regarding the Scale of Climate for Creativity in the Classroom (Fleith & Alencar, 2005) was analyzed quantitatively, while the data concerning teacher beliefs and teacher-student interaction was analyzed qualitatively, given that the study sought to observe these themes in a naturalistic classroom setting. The results suggest that there are differing degrees of climate for creativity among 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 the themes of the study and the climate for creativity, it seems that the teachers' involvement and preparation account for more than their beliefs about the phenomena.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	xii

CAPÍTULOS

I – INTRODUÇÃO	1
----------------------	---

II – REVISÃO DE LITERATURA	4
As interações sociais e suas interfaces com o desenvolvimento humano.....	4
O lugar da interação social nas concepções de Piaget, Vygotsky e Hinde	4
As interações sociais no contexto escolar	9
Estudos empíricos sobre interações sociais	13
A criatividade e alguns modelos.....	18
Definindo criatividade.....	18
A criatividade no contexto escolar, alguns modelos	23
Contribuições empíricas para o estudo da criatividade no contexto escolar	30
As interações sociais e o fenômeno da criatividade	31
Algumas contribuições empíricas que tratam sobre os dois fenômenos	34
III – OBJETIVOS	37
IV – METODOLOGIA.....	38
Referencial metodológico	38
Método	43
Participantes	43
Critérios para seleção da amostra	45
Instrumentos.....	46
Procedimentos.....	48
Análise dos Dados	52
4 – RESULTADOS.....	56

Escala Adaptada da Escala Sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula	56
Entrevistas Semi-Estruturadas.....	62
Análise das Observações em Sala	71
5 – DISCUSSÃO.....	74
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	102
1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores	103
2 – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – Pais.....	104
3 – Entrevista Semi-Estruturada com os Professores.....	105
4 – Protocolo de Observação das Sessões/ Aulas Filmadas	106

LISTA DE TABELAS

1	Caracterização Geral da Amostra dos Alunos e das Turmas	44
2	Caracterização Geral da Amostra dos Professores	45
3	Cronograma com Datas de Aplicação da Escala Adaptada da Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula por Turma	51
4	Cronograma das Datas e Horários das Entrevistas com os Professores	51
5	Cronograma das Datas e Horários das Filmagens das Aulas	52
6	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 1).....	57
7	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 2).....	58
8	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 3).....	58
9	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 4).....	59
10	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 5).....	60
11	Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator Geral)	60
12	Média dos Fatores nos Oito Turmas	61
13	Categorias Levantadas Sobre o Fenômeno da Criatividade pelos Professores	63
14	Temas Identificados na Categoria Definindo Criatividade	65
15	Temas Identificados na Categoria Fatores que Interferem Positivamente no Desenvolvimento da Criatividade	66
16	Temas Identificados na Categoria Fatores que Interferem Negativamente Desenvolvimento da Criatividade	67
17	Temas Identificados na Categoria Estabelecendo um Clima Favorável à Criatividade em Sala de Aula	68
18	Temas Identificados na Categoria Identificando a Criatividade em Sala de Aula ...	69

19 Temas Identificados na Categoria Papel da Relação Professor – Aluno na Expressão da Criatividade	69
20 Temas Identificados na Categoria Impedimentos para a Implementação de um Ensino mais Criativo	70
21 Episódios, Tipo de Interação, Referência e Resultado Observado da T1	72
22 Tipos e Frequências de Interações Professor – Aluno por Turma num Período de 20 Minutos	73

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

É vasta a literatura sobre a relação professor-aluno como ponto de partida para a construção de um processo ensino-aprendizagem eficaz (Madureira & Branco, 2005; McDermott, 1977; Tacca, 2000). Contudo, pouco tem sido feito para que realmente isso se torne prioritário nas práticas escolares cotidianas. O que vemos e escutamos, em muitas unidades de ensino, são reclamações de professores e também dos alunos sobre as dificuldades de convivência e de entendimento.

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 quanto para o desenvolvimento dos seres humanos, torna-se imprescindível estimular formas de expressão, de emoções e pensamentos, autênticos e claros, entre professores e alunos, para que, assim, possam encontrar formas adequadas de se posicionarem diante das diferentes situações do cotidiano escolar, com respeito e tolerância às diferenças sociais, culturais e individuais.

Além da importância de focar o olhar nas interações que estão sendo construídas no espaço educativo, outro grande desafio, que hoje se apresenta para quem trabalha no espaço escolar, público ou particular, é transformar uma realidade de práticas que vêm se apresentando como desestimulantes, tediosas e promotoras de fracasso, em práticas mobilizadoras, para uma aprendizagem gratificante, fecunda e comprometida com o sucesso escolar.

Acredita-se que práticas voltadas para o desenvolvimento da atividade criativa do aluno se constituem numa das possibilidades para essa transformação, uma vez que objetivarão desenvolver competências que possibilitem aos alunos serem capazes de lidar com um mundo em constantes e profundas mudanças e de resolverem problemas presentes e futuros de forma criativa e inovadora (Rocha, 2000).

Refletindo sobre esse desafio e entendendo que todo esse processo pode ser iniciado no contexto de sala de aula, supõe-se que um ambiente em sala, não-comunicativo ou não-participativo, pouco estimula a elaboração de novos conceitos e habilidades, desfavorecendo o desenvolvimento integral do aluno e as ações criativas. Acredita-se, também, que as concepções dos professores e dos alunos acerca do fenômeno da

criatividade seja fonte de uma prática que pode se tornar mais facilitadora ou inibidora do seu desenvolvimento.

Pesquisas realizadas por Alencar (1997; 2000) e Fleith (2000) com professores sinalizam a influência desses na criatividade do aluno, ao possibilitarem um ambiente muito ou pouco favorável à manifestação de idéias criativas em sala. 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 (Gontijo, 2007; Mariani & Alencar, 2005; Paz, 2006).

Focar a pesquisa no clima para a criatividade em sala de aula, buscando correlacioná-la à interação professor-aluno, é uma tentativa de enfatizar a importância que essa relação tem na consolidação e consumação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa. Na prática, o processo de criar, combinar novas idéias ou imagens, como diz Vygotsky (1987), faz parte da natureza humana e, como tal, deve ser entendido como um processo psicológico que se constitui em uma complexa interação de elementos ao longo da história de cada sujeito. É em uma relação dialógica do sujeito com o ambiente que a criatividade é construída, dia-a-dia, na família, na comunidade e na escola. Por isso, a interação professor-aluno é tão importante, podendo ser mais potencializadora ou inibidora do processo criativo do aluno.

O presente trabalho tem o objetivo de investigar as interações professor-aluno e o clima para criatividade em sala de aula, as diferenças e semelhanças entre as turmas observadas quanto ao clima para a criatividade e, também, pesquisar de que forma as concepções dos professores acerca da criatividade e sua promoção em sala se inter-relacionam com um clima mais, ou menos, favorável à criatividade em classe. O estudo foi realizado em turmas de 5ª série, em uma escola pública do Distrito Federal que oferece o Ensino Fundamental/séries finais (5ª à 8ª série).

A primeira seção deste trabalho procura trazer uma revisão da literatura sobre as interações sociais e sua importância no desenvolvimento humano e algumas das pesquisas que estão sendo realizadas nesse campo de conhecimento. Em seguida, é descrito como o fenômeno da criatividade, definições, modelos para o seu desenvolvimento e pesquisas realizadas na área vêm sendo construídos. Ao final dessa seção, buscou-se apresentar de que forma esses dois fenômenos podem se relacionar.

A segunda seção foi dedicada à apresentação da metodologia utilizada na pesquisa, abordando aspectos teórico-metodológicos, objetivos da pesquisa, a seleção da amostra, os

procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e como seria feita sua análise. Em seguida, são apresentados os resultados, instrumento por instrumento, finalizando com a discussão dos objetivos propostos no início da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, construídas a partir dos resultados e da discussão dos dados encontrados, procurando sempre que possível relacioná-los à revisão da literatura feita no início do trabalho. Também são apresentadas algumas contribuições do presente trabalho, assim como sugestões para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma revisão teórica e estudos empíricos sobre os dois grandes temas apresentados nesta dissertação: o fenômeno das interações sociais e o fenômeno da criatividade. A primeira seção procura apresentar a perspectiva de alguns teóricos que entenderam as interações sociais como constituintes do desenvolvimento humano, sua importância no contexto escolar e algumas pesquisas realizadas na área. A segunda destina-se a rever a definição do que é criatividade, a apresentar alguns modelos para o seu desenvolvimento no contexto escolar e alguns resultados de pesquisas. Finalizando, na terceira seção, será apresentada uma argumentação por meio da qual se procura evidenciar pontos onde esses dois temas se entrelaçam, ou convergem, e alguns resultados de estudos empíricos que evidenciam a importância de pensarmos um contexto escolar onde as interações sociais e a criatividade sejam pensadas como fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo e uma aprendizagem que valorize o desenvolvimento da criatividade.

As interações sociais e suas interfaces com o desenvolvimento humano

O lugar da interação social nas concepções de Piaget, Vygotsky e Hinde

Muitos são os estudiosos que se dedicaram ao estudo das interações sociais e sua importância para o desenvolvimento humano (Piaget, 1973; 1991; Hinde, 1979; Vygotsky, 1989; 2004). Contudo, para este trabalho, elegemos três autores que abordaram essa temática em suas obras e buscaram contribuir de alguma forma para sua compreensão.

É fato que a teoria descrita por Piaget (1973) não tinha como foco as interações sociais, mas sim como nós nos desenvolvemos do ponto de vista cognitivo; contudo, a sua contribuição ao tema surge no momento em que ele admite a importância das interações sociais no desenvolvimento da inteligência. La Taille (1992) ao esclarecer sobre como Piaget descreve o desenvolvimento da inteligência nos indivíduos diz a “inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (p.11).

Assim como fez com os estágios de desenvolvimento infantil, Piaget (1991) procurou estabelecer uma coincidência entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social, uma vez que seu argumento é que nós não deveríamos esperar que um ser humano de seis meses estabelecesse trocas intelectuais da mesma forma que um ser humano de 20 anos (Piaget, 1973; 1991).

A partir daí, Piaget (1973) buscou definir o que seria *ser social* e como os fatores sociais poderiam explicar o desenvolvimento intelectual. Como definição de *ser social*, ele esclarece que um ser humano, para ser entendido como um *ser social*, deveria ser capaz de estabelecer trocas intelectuais equilibradas, e para se ter esse equilíbrio, algumas regras deveriam ser cumpridas nessa troca, a saber: um sistema comum de signos e de definições entre os interlocutores; uma conservação das proposições válidas, obrigando aquele que as reconhece como tal; e uma reciprocidade de pensamentos entre os interlocutores (La Taylle, 1992).

Apesar de não compartilhar da idéia de que toda interação social gerava desenvolvimento, Piaget (1973) descreveu dois tipos de relação social que iriam nortear as trocas entre os indivíduos: a de Coação e a de Cooperação. Ele argumenta, contudo, que “entre esses dois tipos limites toda uma ação de outras relações deve ser prevista” (p.168).

A de Coação foi definida como uma relação entre dois ou mais indivíduos, na qual está presente um elemento de autoridade ou de prestígio de um dos interlocutores, o qual gera no outro interlocutor uma postura de aceitação da informação dada como uma verdade incontestável. Algumas características desse tipo de interação seriam simples repetição de idéias, não há produção de novas idéias, há a assimetria e por fim a manutenção de dogmas e crenças (La Taylle, 1992).

Um exemplo, desse tipo de relação ocorre quando um professor, procedente de uma instituição conceituada, passa informações para seus alunos, que as aceitam, não porque estão baseadas em sólidos argumentos ou provas, mas por ser o emissor da informação, um professor de uma instituição conceituada.

Para Piaget (1973), esse tipo de relação é pobre, pois não possibilita uma troca efetiva entre os sujeitos, uma vez que o indivíduo coagido tem pouca participação racional na produção do conhecimento, não estabelecendo uma elaboração racional e crítica da informação, e o autor da coação teria pouco *feedback* na refutação de suas idéias, fazendo com que ambos permanecessem isolados, cada um com seu ponto de vista (Piaget, 1973).

A relação de Cooperação implica, necessariamente, segundo Piaget (1973), “a igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas” (p.168).

Ela foi descrita, posteriormente por LaTaylle (1992), como “a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos” (p.19), por operações entenda-se operação mental, cujos elementos são constitutivos do pensamento lógico. As características marcantes desse tipo de relação são a reflexão, a troca de pontos de vista, a busca pela reciprocidade, a argumentação e as provas e a valorosa noção de qualidade e respeito mútuo, representando o mais alto nível de socialização.

A cooperação é uma categoria presente nos aspectos sociais do conhecimento, que significa, psicologicamente, uma superação da perspectiva egocêntrica do indivíduo, presente na relação de coação (La Taylle, 1992).

Segundo a teoria psicogenética de Piaget (1991), o sujeito teria de vivenciar tanto relações de coação como de cooperação durante o seu desenvolvimento, partindo de uma situação de socialização zero, de desequilíbrio, ao nascer, para uma situação de socialização máxima, na qual as interações sociais fariam parte do processo de equilibração do sujeito (Piaget, 1973).

Outro teórico que apresentou contribuições significativas para a compreensão do fenômeno das interações sociais foi Lev Vygotsky na teoria histórico-cultural.

Diferentemente do primeiro autor, que supunha que o indivíduo saía de uma condição de ser não social para uma de ser social ao longo de seu desenvolvimento, Vygotsky (2004) acreditava que o ser humano já era um ser social ao nascer, pois, segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, nesse sentido Vygotsky (2004) escreve:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através da outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (p. 40).

Foi desta idéia de que o caminho do objeto até a criança e da criança até o objeto passa necessariamente por outra pessoa, que surgiu o conceito de mediação na teoria vygotskyana.

Para a teoria histórico-cultural, como é conhecida a teoria de Vygotsky, o indivíduo se constitui pelas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes, o que o leva à apropriação do legado cultural do seu grupo, através da linguagem, e também pelos processos de maturação orgânica. Para que a criança domine esse legado, é fundamental que ocorra a mediação, principalmente entre adultos e aquela ou entre aquela e crianças mais experientes.

Ao escrever sobre a teoria Vygotskyana, Rego (1995) complementa, argumentando que ao nascer, as situações vividas vão permitindo, ao longo da vida do ser humano, interações sociais com parceiros mais experientes, adultos ou crianças, que irão nortear o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança. Nesse processo de intermediação no qual a linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade, desempenha papel fundamental, postula-se a transformação das funções psicológicas elementares em superiores.

Logo, podemos afirmar que as interações sociais, realizadas por meio dos signos, para Vygotsky, desempenham um papel constitutivo, que vai permeando todo o desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 2004).

É por meio do processo de mediação, que os seres humanos podem formar e /ou transformar funções psicológicas elementares, que são reguladas por processos biológicos e normalmente controladas pela estimulação ambiental, presentes nas crianças e nos animais, em funções psicológicas superiores.

Ao descrever como as funções psicológicas se desenvolvem, Vygotsky (1989) argumenta que as funções psicológicas superiores resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, os quais evoluíram no decorrer da história humana. Assim, as funções psicológicas superiores poderiam ser descritas como funções que se desenvolvem no decorrer da vida do indivíduo, sendo o que nos diferencia dos outros animais. Segundo ele, a característica fundamental existente nas formas superiores de comportamento se encontra na função humana de manipular instrumentos para alcançar um determinado fim.

As funções psicológicas superiores já teriam características próprias que as diferenciariam das funções elementares, que seriam: o fato de serem mediatizadas por signos; utilizadas de forma intencional e voluntária; terem origem no social; e estarem presentes somente na espécie humana.

Robert A. Hinde (1979, 1987, 1997) é outro autor, que apesar de não ser identificado como um estudioso do desenvolvimento humano, como os citados

anteriormente, tem, por meio de seus estudos, proporcionado contribuições valiosas ao estudo das interações sociais. Desse modo, visando operacionalizar de uma forma mais objetiva possível as concepções de interação e relação social, Hinde (1997) propõe diferentes níveis de complexidade dentro do comportamento social, partindo de interações pontuais, passando por relacionamentos ao longo do tempo, daí para grupos e para a própria sociedade, acreditando que todos estes níveis afetam-se mutuamente de forma dialética.

Para esse autor, o comportamento social é resultado da relação dialética entre os vários níveis de complexidade social, que são as *interações*, as *relações* e a *estrutura social*, todos se influenciando mutuamente.

Para uma ação ser considerada uma *interação social*, Hinde (citado em Dessen, 2005) argumenta que, no mínimo, o que deve acontecer é que um comportamento X emitido por um sujeito A em direção a um sujeito B deve obter uma resposta Y de B em direção a A.

Já uma *relação social*, pode-se afirmar que são interações estabelecidas durante um longo período de tempo, possuindo características próprias, diferentes das *interações*, tais como intimidade e compromisso, e que são consistentes e têm um caráter de continuidade. As relações sociais pressupõem a existência de um vínculo.

A *estrutura social* diz respeito ao fato de que as relações sempre existem em um contexto social e não podem ser entendidas sem referência a este contexto. Todas as relações são, em parte, culturalmente determinadas e são afetadas e limitadas por outras relações (Hinde, 1979).

De uma forma bastante ampla, podemos dizer que o modo como os sujeitos se comportam em um dado contexto interacional é influenciado pelas normas, crenças, valores e papéis sociais vinculados às instituições e à estrutura sociocultural da qual esses sujeitos em interação são partes integrantes e que tanto as interações como as relações estabelecidas no passado influenciam as interações e as relações estabelecidas no presente e no futuro (Dessen, 2005).

Para Hinde (1997), a construção de uma base descritiva que leve em consideração o comportamento de ambos os participantes, em lugar de considerá-los independentemente, é o caminho mais adequado a ser seguido, quando se pretende estudar as interações. As relações, por sua vez, referem-se não só aos aspectos comportamentais, mas também aos afetivos e cognitivos interligados entre si.

Ao se analisar esses componentes, é possível compreender tanto os atributos principais das interações (por exemplo, complementaridade e reciprocidade) quanto os das relações (por exemplo, percepções pessoais e experiências passadas de cada participante que exercem influência nas interações futuras).

Quando a questão de pesquisa é proceder a uma análise ou à descrição de uma relação, Hinde (1979) argumenta que algumas dimensões têm de ser consideradas, como o *conteúdo*, a *qualidade* e os *padrões* nos diferentes níveis da relação. O *conteúdo* é o que os componentes fazem juntos, a *qualidade* é o como a relação acontece e os *padrões* são as regularidades e frequências com que as interações ocorrem.

Esse autor ressalta ainda que algumas variáveis, como características de personalidade dos participantes, como eles se comportam e como eles percebem e avaliam suas relações, podem influenciar na dinâmica das relações. Outra variável diz respeito ao aspecto temporal das relações, ou seja, experiências passadas, relações passadas dos participantes e possibilidades futuras são relevantes; e a última influência é exercida pelo contexto, pelo fato, como já foi dito anteriormente, de as relações serem afetadas e reguladas de alguma forma pela cultura e pelo grupo no qual estão inseridas.

As interações sociais no contexto escolar

Nas abordagens clássicas da psicologia infantil, o desenvolvimento era fator determinante para que o ensino ocorresse, 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 a primeira.

Os psicólogos soviéticos, representados principalmente por Vygotsky, Leontiev e Lúria, afirmaram que o desenvolvimento humano não pode, nem deve, ser desvinculado da apropriação que o sujeito faz da sua cultura; ou seja, não é a maturação, um processo interno, que possibilita a aprendizagem, mas as apropriações que esse sujeito vai fazendo da cultura na qual está inserido que vão lhe dando condições de aprendizagem e de desenvolvimento (Davis, Silva, & Espósito, 1989).

Para estes autores soviéticos o processo de amadurecimento não seria anterior ao ensino, ou à educação, para eles a criança amadureceria na medida em que fosse ensinada e educada; ou seja, na medida em que, sob a orientação de adultos ou de companheiros mais experientes, se apropriasse da cultura elaborada pela humanidade.

Essa nova concepção veio definitivamente mudar o enfoque dado às questões relacionadas à aprendizagem, uma vez que amplia a importância da dimensão interativa nesse processo. O foco da aprendizagem, que antes incidia basicamente nas questões do indivíduo, muda para 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 envolvidos.

Então, para assegurar a construção do saber escolar faz-se necessário o favorecimento de determinados tipos de interações sociais, uma vez que nada garante que elas surjam de uma forma espontânea e natural ou mesmo que elas se apresentem de uma forma que possam ser encaradas como interações potencializadoras ou inibidoras do surgimento do potencial criativo.

Ao questionar as relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola, McDermott (1977), se interessa então por descobrir qual seria o tipo de interação mais produtiva no contexto escolar: a *simétrica*, por meio da qual o professor se propõe a uma forma de interagir menos autoritária, mais igual, atuando mais como árbitro, ou moderador, quando surgem conflitos; ou a *assimétrica*, por meio da qual a autoridade e o conhecimento estariam concentrados na figura do professor, sendo este colocado numa posição superior a dos seus alunos, gerando nos mesmos uma reação de maior conformismo, passividade e obediência. Ele não responde diretamente ao questionamento, argumentando quão difícil é responder a essas questões; contudo, sugere ser importante ter clareza e procurar ao máximo eliminar as relações rígidas, autoritárias e hierárquicas, entre as pessoas, incluindo os professores e alunos, principalmente, por conviverem num ambiente onde se faz presente uma diversidade cultural e pessoal tão grande, como é na escola.

Outro autor que discute as “relações de poder”, presentes no contexto escolar, que existem entre o adulto e a criança, é Duran (1987). Esse autor acredita que essa relação de poder pode gerar um desequilíbrio que interferirá na aprendizagem, gerando resultados educacionais diferentes nos diversos alunos.

Também interessado em identificar as interações sociais no contexto escolar, Hinde (1979) apresenta dois tipos de interações mais frequentes na escola, precisamente, em sala de aula. Neste ponto talvez fosse pertinente voltar a mencionar a diferença que este autor faz entre relação e interação. Para o autor, 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. Dois tipos de interações são apresentados, 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 para a manutenção das relações, tendo que ser compatíveis com as normas do grupo.

Por último, Hinde (1979) coloca as variáveis que podem influenciar na dinâmica de uma relação, a saber: as características e os traços de personalidade dos indivíduos envolvidos na relação; os aspectos temporais, como experiências passadas ou expectativas com relação ao futuro; e o contexto social no qual essas relações estão ocorrendo.

A escola hoje é concebida como um espaço privilegiado, onde muito do que ocorre na sociedade em geral é ali representado, como por exemplo: diferentes estruturas de organização de grupos, processos de ensino e aprendizagem, formação de alianças, sistema de recompensa e punições, processos de comunicação direta e indireta, divisão de tarefas e papéis, exercício de poder, estabelecimento de regulação e aplicação de normas, e ainda de construção de habilidades e conhecimentos. Com isso, o desenvolvimento socioemocional, como sugere Del Prette e Del Prette (2007), não pode ficar negligenciado, ocorrendo às margens do processo escolar, para os autores:

O desenvolvimento socioemocional não pode ser excluído desse conjunto, especialmente quando se observa, nos dias atuais, uma escalada da violência atingindo crianças e jovens e manifestando-se, inclusive no contexto escolar. Há, portanto, uma concordância quase unânime sobre a necessidade de aprimoramento das competências sociais de alunos, professores e demais segmentos da escola (p. 54).

Eles destacam que é preciso ter clareza de quais tipos de habilidades sociais, podem efetivamente preparar esses agentes escolares. Alguns estudos têm sinalizado que habilidades ditas pró-sociais, tais como liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, expressar sentimentos negativos, lidar com críticas, questionar, negociar decisões e aprender a resolver problemas, têm sido muito mais valorizadas do que habilidades ditas assertivas e de enfrentamento.

Essas habilidades pró-sociais aliadas às habilidades de expressar sentimentos positivos, valorizar o outro, elogiar, expressar empatia e solidariedade e por fim,

demonstrar que boas maneiras têm sido fatores efetivos de combate à violência, hoje tão presente nos contextos escolares.

São muitos os estudos que sinalizam a importância de se focar as interações sociais como ponto de partida para a construção de um processo ensino-aprendizagem eficaz (Del Prette & Del Prette, 2006; Madureira & Branco, 2005; Marinho-Araújo, 1995; McDermott, 1977; Tacca, 2000); contudo, pouco se tem feito para que realmente isso se torne prioritário nas práticas do contexto escolar.

Se a educação ocorre em um espaço dito social, entendendo o conceito de espaço social como o proposto por Bourdieu (citado em Nogueira & Nogueira, 2004) como espaço onde ocorrem relações objetivas, as quais existem independentemente da consciência ou das vontades individuais entre posições que se definem umas em relação às outras, poder-se-ia então concluir que o espaço social o qual a escola faz parte se constitui como um espaço de diferenças, já que é composto por indivíduos com subjetividades próprias, grupos com características e interesses diferenciados, que são “obrigados” a interagir. O trabalho deve ser no sentido de propor formas de interação, as mais conscientes possíveis, abrindo mão de uma linguagem de duplo sentido ou com mensagens ulteriores, as quais possam tornar-se solo fértil para desentendimentos e relações conflituosas.

Nesse espaço (escola), essencialmente interação e comunicação, no qual a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito se constituem, torna-se imprescindível estimular a expressão autêntica, franca e clara do aluno e do professor, para que assim eles possam encontrar formas adequadas de se posicionarem diante das diferentes situações presentes nas práticas educativas diárias, com respeito e tolerância às diferenças, porque, como diz Bruner (2001), qualquer transmissão de conhecimento e habilidade pressupõe uma troca ou intercâmbio entre os indivíduos, que para o autor se deve, principalmente, pela nossa capacidade para a “intersubjetividade”, ou a habilidade humana de entender as mentes uns dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou de outros meios.

Porém, para que essas interações sociais realmente sejam promotoras da construção de determinados conhecimentos e tenham valor educativo, é preciso que elas tenham potencialidade para provocar uma ação produtiva e que forneçam, além da dimensão afetiva, desafio e apoio para a atividade cognitiva. Davis, Silva e Espólito (1989) pontuam 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, isto significa dizer que será necessário que certezas sejam questionadas, o implícito seja explicitado, lacunas de informações sejam preenchidas, conhecimentos sejam ampliados,

negociações sejam estabelecidas e decisões sejam tomadas de forma sistemática e contínua.

A seguir apresentaremos algumas pesquisas realizadas na área de interações sociais aqui no Brasil, que vêm demonstrando a importância do tema e sua estreita relação com um processo ensino-aprendizagem mais eficaz.

Estudos empíricos sobre interações sociais

Os estudos sobre relacionamento interpessoal incluem diferentes abordagens relacionadas a diversas áreas do conhecimento e nem sempre foram tratados com base nos conceitos de reciprocidade, mutualidade e bidirecionalidade.

Avançar de uma visão linear para uma sistêmica foi o caminho realizado por vários pesquisadores da área das interações sociais. Em uma perspectiva linear somos tentados a explicar nossa maneira de agir, considerando apenas as prováveis relações de causa e efeito (Del Prette & Del Prette, 2007).

Na tentativa de superar a dicotomia e o reducionismo que a perspectiva linear impõe, como esclarece Del Prette e Del Prette (2007) a respeito do “isto ou aquilo” (p. 25), surge a tentativa de se procurar estudar o fenômeno das interações sociais sob a perspectiva sistêmica, caracterizada por uma posição do tipo “isto e também aquilo” (p. 25), que seria, segundo os autores, compreender que as interações sociais sofrem influência recíproca entre as partes de um sistema (seus subsistemas), de outros sistemas e de seu entorno; ou seja, sofrem influências da tríade que compõe todo ser humano: pensamento, sentimento e ação.

Há ainda a influência do local onde este ser humano está inserido, quais regras, permissões, costumes e convenções determinam a comunidade onde ele vive, da cultura na qual esta comunidade está inserida, em que tempo ele está vivendo e assim por diante. Estudar interações sociais requer então compreender que todos esses sistemas estão interligados, influenciando-se mutuamente.

Na década de 90, muitos estudos no Brasil já sinalizavam e buscavam compreender as interações sociais como um dos focos importantes na compreensão do fenômeno do fracasso escolar e como sendo um dos processos decisivos no processo ensino-aprendizagem.

Partindo de uma visão histórico-cultural de desenvolvimento humano, que tem como pressuposto básico que o homem se desenvolve e constrói ou transforma sua realidade a partir das interações sociais que estabelece com o meio em que vive, Marinho-

Araújo (1995) conclui que as relações interpessoais que acontecem entre aluno e professor, durante o processo de ensinar e aprender, “poderiam ser promotoras tanto do sucesso quanto do fracasso escolar de crianças em desenvolvimento” (p.193).

Segundo a autora, as dificuldades de aprendizagem podem ter sua origem nos processos interativos entre alunos e professores, principalmente quando características da própria relação insurgem no processo. Com o estudo, ficou claro que as “dificuldades de aprendizagem” (grifo da autora) podem ser minimizadas, mantidas ou intensificadas, em função da qualidade das interações que estão ocorrendo entre o professor e seu aluno.

Uma das muitas pesquisas realizadas por Del Prette e Del Prette (1998), um estudo de caso feito com uma professora que havia participado de um Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional, que tinha como objetivo promover habilidades no professor para estruturar interações sociais educativas, serviu de base para a organização de uma tipologia de classes e subclasses de desempenho em sala de aula e para a compreensão de que à medida que o professor organiza mais efetivamente sua atividade ele consegue compartilhar mais efetivamente com seus alunos dos conteúdos, assim como aumentar as oportunidades de interações sociais em sala de aula, descentralizando seu papel.

O estudo contribui ainda para a compreensão de que quando se procura estabelecer uma estrutura de conteúdo sobreposta à de participação, fica possível compreender melhor a passagem de responsabilidade para o aluno do seu processo de aprendizagem. Evidenciou também que houve um melhor controle de turma por parte do professor, o que, segundo o estudo, ocorreu em função da mudança do padrão de atividade, que saiu de uma proposta de atividade mais individualizada para uma de grupo, principalmente nas etapas iniciais de organização das atividades.

Outra pesquisa conduzida por Del Prette e Del Prette (2006), com alunos e professoras de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, propôs o treinamento de habilidades sociais na escola. Segundo os autores, a motivação para o trabalho estaria ancorada em procedimentos de caráter lúdico e na possibilidade de unir os desenvolvimentos socioemocional e acadêmico dos alunos e, sua adoção na escola contribuiria para a prevenção de problemas socioemocionais das crianças e para a redução de desajustes escolares, como a timidez ou a agressividade.

As etapas do programa consistiam em: avaliação das relações interpessoais em sala de aula; planejamento e confecção do material das vivências; sensibilização e motivação dos professores; preparação das professoras para a condução das vivências; aplicação dos

roteiros de vivência em sala de aula e a avaliação da experiência. O programa foi desenvolvido pelos professores, sob a supervisão da equipe de pesquisadores.

Os resultados sugerem que o treinamento é viável e não onera tanto a tarefa da professora em sala, desde que ela a receba bem organizada e estruturada. Nas vivências onde houve maior participação/motivação dos alunos, verificou-se melhor disciplina e maior consecução de objetivos, o que gerou nas professoras uma percepção de auto-eficácia mais satisfatória. Outro registro importante da pesquisa é que, segundo as professoras, as vivências contribuíram para alterar a qualidade da relação que mantinham com os alunos, o que, segundo os pesquisadores, seria o objetivo maior do trabalho, o de possibilitar a construção de tipos de relações mais promotoras de desenvolvimento socioemocional e de aprendizagem acadêmica dos alunos.

Apesar de os autores considerarem viável esse treinamento ser realizado por professores em sala, para o desenvolvimento de habilidades sociais dos seus alunos, consideramos que o mais oportuno seria procurar desenvolver um treinamento de habilidades sociais para os professores, com o objetivo de fortalecê-los para que eles aprendam a lidar com as diversas situações interacionais que ocorrem em sala de uma forma mais madura e eficiente.

Com o objetivo de conhecer o universo de interações e compreender como elas estão ocorrendo em uma sala de aula inclusiva, Silva (2003) descreveu e analisou as interações interpessoais entre professor e alunos presentes em uma sala, da qual faziam parte alunos deficientes¹ mentais e não deficientes. Os resultados encontrados diferem em algum grau do que a literatura vem sinalizando com relação às interações entre professor e aluno em salas inclusivas.

Segunda Silva (2003), as ações das professoras demonstravam estar possibilitando um espaço maior de participação dos alunos, especialmente os com deficiência. O estudo evidenciou também que o aluno não deficiente é quem iniciou a maior parte das interações, fato que difere de trabalhos apresentados por Bertoldo (citado em Silva, 2003), ao apresentarem que, na maioria dos contextos de sala de aula, as interações são iniciadas pela professora.

Outro resultado significativo da pesquisa foi que no caso dos alunos deficientes mentais, as observações mostravam a professora iniciando mais as interações, sendo as

¹ Optamos por manter o termo deficiente conforme aparece no original, apesar de não ser mais a nomenclatura utilizada atualmente.

mesmas caracterizadas como mais de conteúdo, a qual ele definiu como de ensino, de elogio e solicitação de informação, o que, segundo Silva (2003), indica uma mudança e uma atitude mais positiva por parte da professora, a qual, de alguma forma, está buscando promover o desenvolvimento e a integração do aluno deficiente, melhorando sua auto-estima e conseqüentemente melhorando suas condições cognitivas e com relação aos alunos não deficientes, propiciando uma convivência mais positiva no contexto da diversidade.

Ainda, segundo Silva (2003), o resultado da pesquisa sugere que está havendo uma maior atenção da professora com relação à interação professor-aluno em contexto de sala de aula inclusiva, o que demonstra avanços na área educacional no que diz respeito à atenção ao aluno com deficiência.

Partindo da conclusão de outra pesquisa, a qual evidenciava que, no geral, ao atingirem o Segundo Segmento do Ensino Fundamental², os alunos apresentavam atitudes negativas com relação à Matemática em maior grau do que no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental³. Soares (2004) realizou um estudo com alunos do Ensino Fundamental no interior paulista, onde procurou esclarecer o que ocorria com os alunos e a matemática durante o processo acadêmico.

Para esse autor, essas atitudes poderiam estar associadas a um menor rendimento na disciplina à medida que eles avançavam no seu processo de escolarização, à mudança na formação dos professores, aos métodos de ensino usados ou à relação professor-aluno.

Durante o estudo, o objetivo maior do pesquisador foi explorar em que medida esse fato estaria relacionado a alguns elementos do processo ensino e aprendizagem, tais como: o conteúdo ministrado (maior ou menor complexidade dos conceitos apresentados, por exemplo, a introdução de álgebra na 7ª série), o aluno (as diferentes atitudes em função dos diferentes rendimentos) ou o professor (este mais relacionado ao método que utiliza, às suas características pessoais ou à relação interpessoal com o aluno). Foram observados três grupos de alunos, os que sempre tiveram um desempenho abaixo da média na disciplina (grupo I), um outro grupo que sempre teve um desempenho acima da média na disciplina (grupo II) e um terceiro grupo que teve seu desempenho modificado ao longo do desenvolvimento acadêmico (grupo III).

² Refere-se à turmas de 5ª às 8ª séries.

³ Refere-se à turmas de 1ª à 4ª séries.

Os resultados apontaram que, independentemente do desempenho dos diferentes grupos estudados, o professor tinha um papel fundamental no que diz respeito aos alunos desenvolverem durante sua escolarização atitudes negativas com relação à Matemática. No grupo II, por exemplo, as atitudes ficaram mais negativas quando do ingresso no Ensino Médio e nos outros dois grupos, durante toda a escolarização. No grupo III, os fatores foram mais relacionados à relação dos alunos com o professor e, no grupo I, mais relacionados ao conteúdo, o que não deixa de estar também relacionado ao professor, uma vez que é sua função tornar a disciplina compreensível aos seus alunos. Soares (2004) conclui argumentando que se deve repensar sobre o papel do professor no seu curso de formação e a importância dele no desenvolvimento de atitudes positivas nos seus alunos, quer pelo domínio que os mesmos demonstrem ter do conteúdo e efetivamente tenham, de técnicas de ensino, quer pela forma como se relacionam com seus alunos.

Uma outra contribuição de pesquisa, bem significativa para o estudo aqui apresentado, foi a confirmação da importância de um ambiente emocional para a aprendizagem, que pode ser favorável ou não, e da necessidade de os professores serem preparados para desenvolver essa competência interpessoal.

A pesquisadora Tacca (2006), ao buscar compreender as interações e as mediações em sala de aula e seus efeitos na aprendizagem, observou, em contexto natural e estruturado, duas professoras da segunda série do Ensino Fundamental, e concluiu que “a diferença marcante entre as duas não estava nas condições externas, mas nitidamente naquilo que, implicitamente, parecia comandar a relação que estabeleciam com seus alunos” (p. 51). Nesse sentido, o que realmente parecia ser mais significativo na ação pedagógica eram as crenças, os valores e os pressupostos, dessas professoras, de como deveriam proceder com os alunos, para encaminhá-los aos objetivos de aprendizagem propostos.

Uma das conclusões da pesquisa é que para que aconteça a sintonia de idéias e de pensamentos e a motivação entre professor e aluno, faz-se necessário que relações verdadeiras aconteçam entre eles. Para tanto, a autora sugere que os cursos de formação de professores poderiam contemplar menos treinamento em técnicas e métodos de ensino, investindo mais na “instrumentalização do professor em termos de uma reflexão pedagógica que o leva a pensar no valor das relações sociais para o processo de ensinar e aprender” (p. 67). Isso significa dizer que é necessário ao professor não apenas conhecer o que deve ensinar a seus alunos, mas saber reconhecer quem é esse aluno, em que contexto ele está vivendo e quem é ele próprio, enquanto pessoa e profissional.

Assim como as interações sociais são um fenômeno construído na mediação do indivíduo com o meio e ao longo do seu processo de desenvolvimento, acreditamos também que a criatividade tenha uma trajetória semelhante e que de alguma forma elas se relacionam e se potencializam, favoravelmente ou não.

A seguir apresentaremos algumas considerações sobre o fenômeno da criatividade.

A criatividade e alguns modelos

Definindo criatividade

Por que definindo criatividade? Porque mesmo sendo uma área que vem merecendo atenção por muitos pesquisadores nos últimos 50 anos, ainda não há consenso de qual seria o melhor ou o mais abrangente conceito que a definiria, sendo então um conceito em construção.

No senso comum, a palavra criatividade é, de uma forma geral, vista como o oposto de imitação, da cópia. Ela é usada indiscriminadamente para uma série de produtos finais, desde a criação de trabalhos artesanais, poesias, composição de sinfonias musicais até às descobertas da física e da matemática. Tem-se a idéia de que criatividade é uma qualidade que umas pessoas privilegiadas possuem e que as pessoas comuns não – adquirindo um caráter de dom.

Este trabalho busca contrapor essa idéia de dom, equivocada, de que a criatividade é um fenômeno que ocorre com poucos, que já se nasce com ele e pronto. A criatividade é algo que faz parte da subjetividade de todos os indivíduos; porém, na maioria das vezes, o indivíduo é treinado ou mesmo obrigado a pensar e agir de acordo com padrões pré-estabelecidos, reproduzindo o que já existe e, assim, fazendo com que a capacidade de criar fique latente, inibida.

A compreensão que temos é que ela é um atributo humano, presente tanto nos grandes trabalhos históricos, nos grandes artistas, assim como, em toda ação humana cotidiana.

Ao tentar definir o que é criatividade verifica-se de imediato ser um termo que possui várias definições, ou seja, não há consenso nem um significado exato para defini-la e muitas vezes outras palavras são usadas com o mesmo significado, tais como: inventividade, produtividade, originalidade, pensamento produtivo e até o termo inteligência às vezes é usado como sinônimo de criatividade.

Outra confusão comum ao conceito de criatividade, como sugere Csikszentmihalyi (1996), é que muitas vezes o termo é usado como sinônimo de talento e gênio. O autor, contudo, esclarece que talento é uma habilidade inata que um indivíduo possui para fazer alguma coisa bem feita, já a criatividade, longe de ser um produto individual, é construída no social, isto é, são os outros que balizaram e tornaram um produto criativo ou não. Com relação ao termo gênio, ele esclarece que talvez devêssemos pensar em uma pessoa considerada genial como uma pessoa brilhante e criativa ao mesmo tempo; contudo, ele argumenta que uma pessoa pode mudar uma cultura de uma maneira significativa sem necessariamente ser considerada um gênio.

Ao longo do tempo, para compreender melhor o fenômeno da criatividade, os pesquisadores foram elegendo alguns objetos de estudo para o desenvolvimento da área. Primeiro se privilegiou conhecer aspectos individuais das pessoas criativas, como traços de personalidade comuns a indivíduos considerados criativos, quais são as etapas do processo criativo, quais aspectos cognitivos estão envolvidos no processo criativo, normalmente voltado ao conhecimento do fenômeno em nível individual.

Na década de 50, Guilford (1950, em Lubart, 2007) contribuiu com o desenvolvimento da compreensão do que seria a criatividade ao sugerir a hipótese de que eram necessárias várias capacidades intelectuais para que uma pessoa fosse considerada criativa, como, por exemplo, uma capacidade que facilitasse a detecção do problema, outra para sua análise, uma outra para sua avaliação e uma última para sua síntese, sendo que todas envolveriam fluidez e flexibilidade de pensamento.

Posteriormente, o autor criou o que ficou conhecido como teoria fatorial da inteligência, a qual ditava a existência de cinco operações intelectuais, a saber, cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação, sendo que o termo pensamento divergente era usado tendo o mesmo significado de criatividade e representava a capacidade de encontrar um grande número de idéias a partir de um único estímulo. Por fim, Guilford (citado em Lubart, 2007) elaborou um modelo fundamentado em um processo de resolução de problemas.

Representantes de uma corrente mais humanista, Maslow (1954) e Rogers (1959; 1977) enfatizavam que a criatividade era uma forma de o ser humano realizar suas potencialidades de auto-atualização e estaria implicada com traços como aceitação de si, coragem e liberdade de espírito.

Dentre os autores que preconizam ser as capacidades mentais e as características psíquicas de origem genética, temos Francis Galton (citado em Lubart, 2007) como o

primeiro pesquisador que por meio de estudos empíricos, procurou evidenciar estatisticamente pessoas eminentes, ou seja, pessoas que eram reconhecidas por suas obras ou consideradas gênios pela sociedade.

A partir da década de 1980, a criatividade passou a ser investigada não só como uma construção individual do ser humano, mas como uma ação que engloba aspectos sociais e culturais, sendo então um produto mediado pelo meio. Ampliando então o cenário, a criatividade passa a ser investigada em dois níveis, a saber: (a) nível individual da criatividade e (b) nível social da criatividade (Sternberg & Lubart, 1999).

Nessa dimensão mais social da criatividade, surgem pesquisas que privilegiam conhecer mais as barreiras sociais presentes no ato de criar (Alencar, 1999), a dimensão social e cultural determinando o que é criativo ou não para determinado produto (Csikszentmihalyi, 1996) e a importância do suporte social para o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1995; Bários & La Torre, 2005; Martinez, 1977).

Autores como Hennessey & Amabile (1987) acreditam que para um produto ou resposta ser julgado como criativo é preciso considerá-lo novo e apropriado, útil, correto ou que tenha valor para a tarefa em realização e ainda, que a tarefa seja finalizada com mais de uma maneira de fazê-la.

Posteriormente, Amabile (1996) aponta a existência de três componentes subjacentes à criatividade e na ausência de um deles a criatividade não poderia ser exercida. O primeiro é a motivação, intrínseca ou extrínseca, a qual seria as razões que levariam a pessoa a se engajar na tarefa; o segundo seria as capacidades dentro de uma área (conhecimentos, capacidades técnicas e talentos específicos); e o terceiro seria os processos ligados à criatividade (estilo cognitivo, capacidade interpretativa para produzir novas idéias, perseverança e atenção concentrada para a tarefa).

Apresentaremos então algumas definições de criatividade que têm sido apresentadas ao longo desses últimos 50 anos.

Csikszentmihalyi (1999) a define como um “fenômeno que é construído por meio de interações entre produtores e audiência. Criatividade não é produto de indivíduos singulares, mas fruto de sistemas sociais que fazem julgamentos sobre estes indivíduos e seus produtos” (p. 314).

No Brasil, a criatividade vem sendo compreendida como “o resultado de um grande sistema de redes sociais, domínios de cultura e campos, o indivíduo é apenas uma parte desse processo interativo” (Fleith & Alencar, 2005, p. 85).

O argumento corrente é que a criatividade deve ser compreendida dentro da dimensão do desenvolvimento humano e para isso deve ser concebida como a construção de algo novo, que ocorre através de um processo lento de maturação interna, iniciado a partir da internalização de percepções externas, as quais vão se acumulando durante a vida, permitindo ao homem agir e reagir criativamente no seu cotidiano (Aspesi, Chagas e Fleith, 2005).

Assim como Alencar e Fleith (2003) e Csikszentmihalyi (1999), Martinez (1997) procurou dar uma dimensão personológica e social ao conceito de criatividade e a definiu como um “processo de produção de algo novo (ao menos para aquele que o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social” (p. 54).

Temos também Simonton (citado em Simontom, 1999) que, ao realizar estudos historiométricos, constatou que muitas evidências levantadas no seu estudo levavam a crer que fatores socioculturais interferiam diretamente no desenvolvimento das vidas das pessoas, em outras palavras, certas peculiaridades de uma sociedade influenciavam na criatividade dos seus membros ao longo da história, como por exemplo, o ambiente político, a economia, a cultura e/ou o social interferiam na magnitude e nas realizações criativas da pessoa quando adulta; logo, a criatividade tinha também uma dimensão cultural.

Para Lubart (2007) a concepção de criatividade pode variar conforme a cultura e a época, uma vez que para determinadas culturas o que é considerado criativo é algo que rompe com a tradição, já para outras, o que é valorizado é o processo de criação em si. Esse autor ainda argumenta que o que há de consenso hoje sobre a definição do que seja criatividade é “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (p. 16). E que estudar criatividade exige uma combinação de fatores individuais do sujeito, tais como estilo cognitivo, traços de personalidade e fatores ambientais.

São muitas as definições, pois o termo é explorado em várias áreas do saber e com significações diferentes, contudo elas não são totalmente discordantes e para muitos autores (Alencar & Fleith, 2003; Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Lubart, 2007; Martínez, 1997) o que há de consenso nas várias definições sobre criatividade é o fato de que ela está necessariamente implicada com o surgimento de algo novo, não importa se original ou se apenas uma adaptação ou reorganização de algo já existente e validado por um determinado grupo de pessoas.

Para Vygotsky (citado em Aspesi, Chagas e Fleith, 2005), a criatividade é concebida como “um atributo humano presente tanto nos grandes trabalhos históricos, dos grandes artistas, como também em toda manifestação humana, em todos os lugares, em todos os tempos” (p. 214), sendo colocada mesmo como uma condição essencial à existência humana.

Em seu sentido etimológico, o termo criatividade deriva do verbo *criar*, capacidade de dar existência a alguma coisa, de estabelecer relações, até então, não concebidas pelo meio, de inventar, de descobrir algo novo (Fonseca, 1990). Assim como em outras áreas relacionadas ao estudo do desenvolvimento humano, o estudo da criatividade encontra-se sob múltiplos determinantes ou condicionantes da convicção humana, determinantes filosóficos, ideológicos, crenças religiosas etc, que vão de alguma forma fazer com que sua compreensão e forma de trabalhar sejam diversas e multifacetadas.

Na obra *Imaginación y el Arte em la Infancia* (1987), Vygotsky argumenta que toda conduta humana possui dois impulsos básicos. Um, ele chama de reprodutor ou imitativo e o outro, de criador ou combinador⁴.

A imitação é a oportunidade de o sujeito reconstruir internamente o que ele observa externamente, sendo então um possível caminho para a aprendizagem, pois amplia a capacidade cognitiva e o significado atribuído ao que está sendo imitado. Por exemplo, uma criança de quatro anos ao imitar seu irmão mais velho, escrevendo do jeito dele o nome dos bichinhos que mais gosta ou o nome da mãe ou do pai, estará internalizando os usos e as funções da escrita, mesmo que ainda não dê conta de escrever nenhum código linguístico.

O impulso criador, ou combinador, ao qual Vygotsky se refere, estaria então relacionado a toda atividade humana que não se limitasse a reproduzir fatos ou impressões, e sim criasse novas imagens ou ações.

Logo, para Vygotsky (1987), o processo de criação estaria ocorrendo quando o sujeito imaginasse, combinasse e modificasse a realidade, não se restringindo às grandes invenções da humanidade ou às obras de arte, mas referindo-se à capacidade humana de imaginar, descobrir, combinar e ultrapassar a experiência imediata.

Em função disso, quanto mais ricas forem as experiências que as crianças vivenciam, mais possibilidades terão de desenvolver a imaginação e a criatividade em suas ações/interações, o que normalmente a criança faz por intermédio de suas brincadeiras, em um processo de retroalimentação; ou seja, nesse processo, quanto mais possibilidades

⁴ Tradução livre do espanhol

tiverem de desenvolver sua imaginação mais serão criativas nas suas ações/interações com a realidade (Mozzer, 2008).

Assim, o fenômeno da criatividade não será apenas visto como uma construção individual do sujeito, mas como uma ação que engloba aspectos socioculturais, isto é, assim como outras funções psicológicas superiores desenvolvidas pelo homem ao longo de seu desenvolvimento ontogenético, a criatividade também é constituída na mediação do sujeito com o seu meio, através dos signos e dos instrumentos, como, o pensamento, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção voluntária, o raciocínio lógico e formal, entre outras, adotando dessa forma uma perspectiva de desenvolvimento para o conceito de criatividade (Neves-Pereira, 2004).

Aqui cabe ressaltar que os termos criatividade e imaginação na obra de Vygotsky, às vezes, se confundem, Lindqvist (citado em Neves-Pereira, 2004) esclarece que a “imaginação criativa” (aspas da autora), usada então como sinônimo de criatividade se origina da imaginação, mas não deve ser confundida com ela, pois aquela é uma estrutura mais complexa que a simples imaginação, uma vez que a “imaginação criativa” é o resultado da colaboração entre imaginação, pensamento conceitual e fala interna, e se desenvolve no entrelaçamento do contato do homem com sua realidade, interna e externa, como sintetiza Neves-Pereira (2004) “a atividade criativa, originária da função da imaginação, é uma ação relacionada com a interpretação da realidade feita pelos sujeitos e depende, diretamente, das experiências do homem em contato com sua realidade cultural objetiva e subjetiva” (p. 24).

A criatividade no contexto escolar

Muitas razões podem ser apresentadas para que a escola, desde os primeiros anos, procure promover o desenvolvimento da capacidade criativa em seus alunos. Pesquisadoras (Alencar e Fleith, 2004; Cavalcanti, 2006) argumentam que a criança de hoje vai lidar com um mundo repleto de desafios e problemas, que, possivelmente, a escola terá dificuldade em dar conta de ensiná-la a resolvê-los durante seu período de escolarização, por questões relativas ao tempo e a recursos disponíveis dentro da escola, com um ensino focado na reprodução de conhecimentos e ações já realizadas pela humanidade o que acarreta a necessidade de pensarmos uma escola onde as questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal e social do sujeito sejam efetivamente consideradas e trabalhadas.

Esses problemas e desafios exigirão soluções criativas, possivelmente por apresentarem um alto nível de complexidade. Essa complexidade irá exigir do sujeito seu desenvolvimento em várias dimensões, a saber: *cognitivas* (memória, comparação, simbolização, analogia, associação, representação, abstração, imaginação, fantasia, atenção concentrada etc), *afetivas* (sentir emoção), *interpessoal e intrapessoal* (capacidade de reconhecer em si e no outro as emoções, demonstrar amor, raiva e tristeza, interagir etc), *sociais* (consciência de que se faz parte de vários contextos: familiar, escolar, comunitário, etc) e *técnicas* (ter acesso ao conhecimento historicamente construído). Assim, é possível afirmar que essas dimensões estão bem além do que as escolas têm conseguido propiciar aos seus alunos.

Um outro argumento, para se pensar em uma educação mais voltada para a criatividade, é que a necessidade de criar é algo inerente à natureza humana, que faz parte de seu desenvolvimento, de sua evolução (Alencar, 2007; Rogers, 1994; Vygotsky, 1987). Ela é fonte geradora de prazer e satisfação, assim como, é uma função psicológica superior e está relacionada a uma das características que mais diferenciam o homem de outros animais, a capacidade de desejar.

Essa capacidade de desejar junta a outras necessidades básicas do ser humano, como as biológicas, de pertencimento, de segurança, de reconhecimento, de ser útil e de imprimir no mundo um estado de mudança permanente que possa dar conta de atender às buscas por uma condição de bem-estar, são os elementos propulsores dos processos criativos (Cavalcanti, 2006).

Atender a todas estas demandas exigirá uma escola transformada, que transcenda os seus muros e consiga ir além do ponto de onde partiram (La Torre, 2008). Esse autor cita algumas características dessa nova escola, a qual chama de escola criativa e esclarece que se uma escola tiver pelo menos seis dessas dez características pode ser chamada de criativa. Essas características são: liderança estimulada; professorado criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação transformadora; e valores humanos e sociais.

Essa tarefa não é nada fácil, por isso acreditamos que quanto mais cedo iniciarmos, já na educação infantil, melhor, pois isso possibilitaria ao aluno desde cedo o desafio de aprender a criar e não só reproduzir, apesar de achar que também a imitação faz parte do processo de desenvolvimento de todo ser humano (Vygotsky, 1987), aprender a criar o

levaria a um desenvolvimento muito mais global, preparando-o para a vida em suas várias dimensões.

A hipótese é que a partir do momento que a aprendizagem acontecer de forma criativa, o aluno terá provavelmente mais envolvimento e satisfação em aprender, o que o levará ao crescimento e a uma motivação para continuar avançando.

A escola pode se preparar para utilizar algumas estratégias que facilitarão o desenvolvimento da criatividade, tais como as sugeridas por Martinez (1997), e que deveriam fazer parte da proposta curricular da escola, a saber: utilização de técnicas específicas para a solução criativa de problemas; cursos e treinamentos de solução criativa de problemas; cursos para ensinar a pensar; seminários vivenciais e uso de jogos criativos; e aulas de educação artística.

Martinez (2006) desenvolveu o que ela denominou de *Sistema didático integral para contribuir ao desenvolvimento da criatividade*, cujo objetivo era contribuir para a reflexão e a necessidade de introduzir mudanças em uma série de aspectos envolvendo o trabalho pedagógico em sala de aula, onde o foco era o aluno.

Os aspectos salientados nesse *Sistema* que necessitam ser analisados pelos professores ao pensarem em uma aprendizagem mais criativa são: a forma de trabalhar com os estudantes, a formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem; a escolha e o preparo dos conteúdos a serem dados, assim como as habilidades e competências a serem desenvolvidas; as estratégias e os caminhos para ensinar; a organização do trabalho do educador; a natureza das tarefas e a orientação para a sua realização em sala e fora dela; as referências bibliográficas e o material didático a ser oferecido; o sistema de avaliação e auto-avaliação da aprendizagem; e por fim, as relações professor-aluno e o clima comunicativo-emocional presentes em classe e na escola como um todo.

Em seguida apresentaremos três modelos que vêm auxiliando na compreensão e no desenvolvimento do fenômeno da criatividade. Os dois primeiros buscam nortear os trabalhos e a compreensão da criatividade no sentido geral, nas diversas áreas, e o terceiro mais especificamente a criatividade no contexto escolar, que são, respectivamente: o Modelo para Desenvolvimento da Criatividade, o Modelo Sistêmico de Criatividade e o Modelo de Aprendizagem Ideal.

O primeiro, desenvolvido por Alencar (1996; 2007), foi chamado de Modelo de Desenvolvimento da Criatividade, possui a forma de um pentágono e é composto por cinco componentes: as *habilidades de pensamento*, os *traços de personalidade*, o *clima psicológico*, o *domínio de técnicas e bagagem de conhecimento* e a *redução de bloqueios*.

As *habilidades de pensamento* seriam representadas por fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e sensibilidade para problemas.

Os *traços de personalidade* seriam a persistência, a curiosidade, a autoconfiança e independência, tendência ao não conformismo, senso de humor, espontaneidade, percepção de si como criativo, gosto pela aventura e interesse variado, intuição e empatia, atração por mistério e tolerância à ambivalência e por fim a motivação, sendo esta última colocada como imprescindível à produção criativa.

O *domínio de técnicas e bagagem de conhecimento* diz respeito ao fato de que a expressão criativa requer um bom conhecimento de uma área específica, dedicação e esforço, somados à experiência de vida.

O *clima psicológico* seria o encorajar a pessoa para a expressão de novas idéias, sem críticas ou avaliações, o que possibilitaria o desenvolvimento de um clima de confiança, aceitação e liberdade, com reconhecimento do esforço pessoal com boa adequação de expectativas.

E por fim a *redução de bloqueios*, na qual a autora salienta que idéias equivocadas e distorcidas podem atuar como verdadeiros bloqueadores da criatividade, como se entregar à reflexão e à fantasia é total perda de tempo, é preferível o tradicional ao novo, a intuição e os sentimentos não têm tanto valor como a razão e a lógica, e mais, as convenções e regras pré-estabelecidas pela sociedade, visando enquadrar o indivíduo às questões de gênero (intuição e sentimento é coisa do universo feminino, enquanto cálculo e lógica é do universo masculino), sendo estes os mais comuns e fáceis de se identificar.

O segundo modelo, que não é específico do contexto educacional, mas vem contribuindo para uma compreensão mais sistêmica sobre o fenômeno da criatividade, e sem dúvida o que mais se aproxima da visão histórico cultural de desenvolvimento humano, que este trabalho tem buscado apresentar, é o Modelo Sistêmico de Criatividade, proposto por Csikzentmihalyi (1999), por meio do qual propõe-se a pensar a criatividade tendo como foco a interação do *indivíduo* e sua experiência pessoal com o ambiente, o qual tem dois aspectos: um cultural ou simbólico, também chamado de *domínio*, e outro social, também chamado de *campo*.

Para esse autor a criatividade “é um processo que somente pode ser observado na intersecção onde indivíduo, campo e domínio interagem” (p. 314). O domínio é um componente necessário, pois seria impossível estabelecer ou significar algo como “novo” se não tivéssemos algo “velho” ou um padrão já existente que servisse de referência. Não há pensamento original no vácuo.

Nessa perspectiva sistêmica, o ato de criar vai gerar mudanças em cada uma das diferentes partes componentes do sistema. O primeiro diz respeito ao próprio *indivíduo* (sujeito) que através de seus processos cognitivos, traços de personalidade e motivação é capaz de tirar uma informação de uma área e entendê-la ou transformá-la, dependendo da necessidade ou da ocasião. É a dimensão individual, que sofre influência do meio e, ao mesmo tempo, o influencia, por meio da produção criativa.

O segundo refere-se ao *campo*, sistema constituído de vários indivíduos, que controlam ou influenciam uma determinada área, por exemplo, donos de galerias, críticos de arte, editores, professores etc; especialistas que, pelo seu conhecimento na área, poderão decidir, se uma idéia nova deverá ou não ser julgada como valorosa a ponto de ser incorporada ao domínio. É a dimensão social que decidirá o que deve ser aceito como criativo ou não pela sociedade, em seus diferentes graus.

O terceiro e último sistema proposto é o do *domínio*, que é o saber cultural construído e acumulado historicamente que engloba as produções criativas e pode ser transmitido de uma pessoa à outra, de uma geração à outra e assim por diante. Seria a dimensão cultural, a qual evidencia que sem a cultura não haveria humanidade, nem obras significativas, nem criativas, pois é a partir dela que o indivíduo transforma ou adapta as informações recebidas, criando novas perspectivas ou novos produtos (Csikszentmihalyi, 1999).

O terceiro modelo, este proposto por Renzulli (citado em Alencar & Fleith, 2003), chama-se *Modelo de Aprendizagem Ideal* (ou Modelo dos Três Anéis). O autor propõe que a aprendizagem criativa envolve necessariamente três dimensões, que estão em interação permanente: *o aluno*, *o professor* e *o currículo*.

No que se refere ao *aluno*, existem quatro aspectos a serem considerados: habilidades cognitivas (não quer dizer quociente de inteligência acima da média), características afetivas, estilos de aprendizagem e interesses. Para que a criatividade aconteça, é necessário, segundo Fleith (2003), que o aluno seja exposto a diversas áreas do saber, diferentes estilos de ensino e várias formas de avaliação, favorecendo também um conhecimento significativo.

Outro elemento a ser considerado no modelo é o *professor*, que para Renzulli deverá ser detentor de conhecimentos sobre a disciplina que leciona e estar envolvido com a mesma (o que significa dizer ter motivação e prazer em ensinar), ser capaz de ir além do conhecimento teórico e conhecer técnicas instrucionais adequadas e atualizadas para buscar motivar e gerar interesse no aluno.

E por fim, o *currículo*, o qual envolveria a estrutura da disciplina (o conhecimento a ser compartilhado com o aluno deverá estar organizado, contextualizado e interligado a outros saberes), o conteúdo e a metodologia da disciplina (aqui se deve procurar apresentar os principais conceitos e princípios do conteúdo conectados à realidade do aluno, de modo que ele possa transferir o conhecimento para outras situações de sua vida, o nível de complexidade deve estar em consonância com a faixa etária, maturidade e conhecimentos prévios e por último o apelo à imaginação (que seria a possibilidade de usar a imaginação como um recurso para a aprendizagem, visualizar consequências para acontecimentos futuros e ver uma mesma situação de diferentes ângulos).

É importante compreender e saber sobre esses modelos para que se possa traçar estratégias para sua implementação de forma permanente no contexto escolar. Porém essa pesquisa se propôs à observação da criatividade em um contexto mais específico que é o da sala de aula.

E por que estudar o fenômeno da criatividade em sala de aula? Porque a sala de aula é o contexto principal, onde vemos o processo ensino-aprendizagem acontecer. É nela que se dá a convivência entre alunos e professores. Por isso a importância da organização do espaço e dos integrantes dessa pequena comunidade, do planejamento das ações a serem realizadas, com cada um tendo clareza sobre o que tem de fazer e quando fazer, permitindo-se voz tanto ao aluno como ao professor, oportunizando a circulação do conhecimento de uma forma mais flexível e dinâmica.

A sala de aula deve ser considerada um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção desse saber. É importante salientar que essa sala de aula, da qual falamos, não é uma sala de aula arrumada, onde os alunos só devem ouvir o professor, transmitindo informações que são acumuladas nos seus cadernos, as quais deverão ser apropriadas pelos alunos para se transformarem em determinado saber que por sua vez deverá ser de grande relevância para a vida dos alunos, sem que eles tenham qualquer participação ou poder de escolha. Essa sala da qual falamos é aquela onde ocorrem processos interativos permanentemente, onde todos possam negociar e levantar suas hipóteses (Del Prette, 1998).

Como então pensar na organização desse espaço “sala de aula” como meio favorecedor de desenvolvimento da criatividade? Martínez (2003) procura esclarecer essa questão de forma bem didática, ao propor que pensemos em função de dois sistemas: um de atividades e outro de comunicação.

Em termos do sistema de atividades, a proposta é que o professor em sala: tenha ações voltadas não só para aquisição de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento de recursos psicológicos de seu aluno; proponha atividades que tenham um caráter produtivo e não reprodutivo; ofereçam atividades diversificadas para o aluno para que o mesmo tenha opções de selecionar quais têm mais interesse em realizar; pensem na proposição de atividades que vão de um nível mais simples para um mais complexo; ofereçam tempo para que os alunos possam incorporar e mesmo aprofundar as áreas que forem desenvolvendo interesse.

Em termos de sistema de comunicação, o essencial seria que: o aluno estivesse envolvido com seu processo de aprendizagem para isso acontecer é preciso que fique claro, tanto para o professor como para o aluno, que o sujeito do processo é o próprio aluno; se criassem condições para se estabelecer relações mais saudáveis, positivas e dinamizadoras do processo ensino-aprendizagem; as produções dos alunos fossem valorizadas, respeitando sua individualidade; o esforço e as produções próprias e originais dos alunos fossem qualificados, possibilitando o processo de tentativa e erro, sem precisar marcar o erro; a avaliação fosse compreendida como parte do processo de aprendizagem e não como um fim em si mesma; a auto-avaliação fosse estimulada; o próprio professor fosse transformado em modelo de criatividade; as perguntas tivessem um caráter provocativo e sugestivo e o professor estimulasse para que os próprios alunos propusessem perguntas, problemas e encontrassem por si mesmos as soluções; ambos, professor e aluno, tivessem atenção para que inibidores da criatividade não estivessem presentes no contexto, tais como atitude crítica, julgamentos, passividade, insegurança, medo de ser criticado e de errar, dentre outros; a fantasia e o livre jogo de idéias fossem incentivados; o professor tivesse uma atitude de aceitação e compreensão com relação às proposições dos alunos; e, por último, a confiança do aluno e suas potencialidades fossem incentivadas com honestidade.

Assim, com essas estratégias acreditamos poder favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos em sala de aula, possibilitando um processo ensino-aprendizagem muito mais enriquecido e promissor.

Em contrapartida, apesar de todos esses modelos e sugestões de ações já terem demonstrado eficiência na promoção da criatividade, Martínez (1997) alerta para o fato de que o uso dessas estratégias não promoveria, por si só, saltos qualitativos nos níveis da criatividade dos sujeitos envolvidos nesses programas. Nesse sentido, os alunos não seriam capazes de se tornarem sujeitos mais autodeterminados e mais envolvidos nas diversas

áreas em que atuam, somente pelo fato de terem sido expostos a tais modelos. Segundo a autora, esses modelos servem para nortear uma proposta de incentivo, estímulo e favorecimento ao desenvolvimento do potencial criativo.

A fim de compreender como vem sendo construído o conhecimento sobre a criatividade no contexto escolar, apresentamos a seguir algumas contribuições de pesquisas na área de criatividade que vêm reafirmando a importância do incentivo ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno, na perspectiva de melhor preparar os discentes para lidar com o excesso de informação ao qual estão submetidos, com a resolução de problemas, com o pensamento divergente, enfim, com a complexidade que faz parte da vida humana.

Contribuições empíricas para a compreensão da criatividade no contexto escolar

Em um recente artigo publicado, Alencar (2007) faz um retrospecto das pesquisas sobre criatividade no contexto escolar nas últimas três décadas, destacando as diversas questões de pesquisa, os modelos que vêm orientando sua prática na formação de professores, alunos e outros profissionais, e mais, instrumentos construídos ao longo desses 30 anos que vêm servindo de suporte para diversas pesquisas na área, tais como a *Escala para Clima Favorável à Criatividade em Sala de Aula* (Alencar & Fleith, 2005), utilizada no presente trabalho.

Ao pesquisar a literatura, Martinez (2001) percebeu que muito pouco do que tem sido descoberto acerca da criatividade e de sua importância tem sido aproveitado efetivamente no contexto da sala de aula. Ela citou cinco campos de conhecimento e prática que têm sido negligenciados frequentemente, a saber: (a) estudos sobre a criatividade e os processos de aprendizagem; (b) estudos sobre a identificação e caracterização de sujeitos criativos nos contextos escolares; (c) estudos sobre representações da criatividade, mitos e crenças; (d) estudos sobre elementos que favorecem e/ou inibem o desenvolvimento da criatividade; e (e) estudos sobre estratégias para o desenvolvimento da criatividade na escola.

Uma pesquisa realizada por Schacher, Thum e Zifkin (2006) examinou a relação entre ensino criativo e ganhos realizados por alunos do ensino elementar. Foram observadas e avaliadas 48 aulas de professores durante nove meses, cujo objetivo era registrar a frequência e a qualidade das oportunidades oferecidas para desenvolver a criatividade dos alunos e quais ganhos eles obteriam em leitura, linguagem e matemática.

Os resultados demonstraram que a maioria dos professores não implementa nenhuma estratégia de ensino que incentive a criatividade do aluno, os professores que produziram virada na criatividade dos seus alunos obtiveram ganhos substanciais nas realizações dos alunos e as salas de aulas com alta proporção de minorias e estudantes de baixa performance receberam significativamente menos ensino criativo.

Os autores concluem que o ensino criativo melhora substancialmente a realização dos alunos e que muitos professores argumentam que seu tempo de dedicação a estratégias que incentivem o desenvolvimento da criatividade é reduzido em função de o Estado na maioria das vezes ditar o quê e o como ensinar, havendo uma padronização nos processos avaliativos, fazendo com que eles não se sintam autônomos para fugir dessa padronização. Esse argumento é questionado por Schacter, Thum e Zifkin (2006) que contra-argumentam enfatizando que os professores podem focar o que está padronizado e expandir seu repertório de estratégias para incluir técnicas de ensino criativo.

Aqui cabe um esclarecimento, feito por Starko (citado em Neves-Pereira, 2007), que é a diferença entre ensinar para a criatividade (*teaching for creativity*) e o ensino criativo (*creative teaching*). Para ela o ensino criativo acontece quando o professor é criativo, e isso não é a mesma coisa que o ensino voltado para o desenvolvimento da criatividade, uma vez que ensinar para a criatividade ou para a promoção da criatividade requer um foco diferente, a criatividade surge dos alunos, essencialmente, e não dos professores. Ensinar para a criatividade é oferecer ao aluno a oportunidade de pensar com criticidade e criatividade.

Essa diferenciação é reforçada por Cropley (1997) que argumenta não ser possível promover criatividade nos alunos expondo-os simplesmente a exercícios de criatividade e que para se promover um ensino voltado para o desenvolvimento da criatividade é necessário que sejam contemplados aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais envolvidos no fenômeno.

Uma pesquisa realizada por Oliveira e Alencar (2007), com professores do ensino superior de instituição pública e particular, para investigar como a criatividade era tratada na formação e na atuação do professor do curso de Letras, evidenciou que muitos dos professores entrevistados acreditavam ser a criatividade um atributo importante no mundo atual, acreditavam no potencial criativo de seus alunos e tinham noção sobre criatividade, embora encontrassem dificuldades para defini-la.

O estudo também evidenciou que muitos professores não achavam necessária a inclusão de uma disciplina específica para lidar com o tema e que muitos confundiam

ensinar para a criatividade com ensino criativo, pois percebiam o fenômeno mais como um procedimento pedagógico do que como uma função psicológica a ser estimulada e desenvolvida.

As interações sociais e o fenômeno da criatividade

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco 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 quê, 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 estas que afetam cada aluno individualmente e também a turma. Então, o que seria necessário para que essa relação se consolidasse da forma mais saudável possível, potencializadora da criatividade, estimuladora de aprendizagem?

Bruner (1977) pode ajudar a responder essa questão. O autor descarta a idéia 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 ele 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.

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 preciso que esse aluno esteja inserido em um ambiente interativo onde haja diálogos estimuladores.

Alencar e Fleith (2003) compreendem que é possível estimular a criatividade em diversos contextos: familiar, escolar, comunitário, dentre outros. Necessita-se apenas que se prepare o indivíduo para o pensamento e a ação criativa, bastando para isso que se criem espaços e planejem-se estratégias para a sua expressão.

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 e Fleith, 2003): valorização da pessoa do aluno; confiança em sua capacidade e competência; apoio à expressão e à participação do aluno em sala, principalmente quanto à expressão de novas idéias; ajuda no fortalecimento de traços de personalidade, como autoconfiança, curiosidade, persistência, independência de pensamento; coragem para explorar situações novas e lidar com o desconhecido; exposição ao aluno apenas de críticas construtivas; concepção do erro como parte do processo de aprendizagem; e cultivo do senso de humor em sala de aula.

Martinez (1997) acrescenta a essa lista algumas outras possibilidades, como o incentivo à auto-avaliação, a interação com o aluno fora do contexto da sala de aula e, por último, a partilha de experiências pessoais, quando possível, relacionando-as ao conteúdo ministrado e apresentando informações significativas, atualizadas e conectadas entre si.

Porém, é importante salientar que existem muitas barreiras criadas no próprio sistema educacional que dificultam a expressão da criatividade. Uma delas é uma educação voltada ainda para o passado, exigindo que os alunos reproduzam ou memorizem um conhecimento ultrapassado ou até mesmo irrelevante. Quem está diariamente no contexto escolar, trabalhando com alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental percebe que pouco ou quase nada de questões que favoreçam a habilidade de pensar de forma criativa e inovadora e de propostas que mobilizem a imaginação ou estratégias de interações sociais promotoras ou inibidoras de uma ação mais criativa têm sido apresentadas aos alunos.

Outra barreira é que, desde cedo, se aprende que só existe uma resposta para cada questão, o que cristaliza a concepção dicotômica de certo ou errado, tendo como consequência, o medo de errar, levando os alunos a tomarem a decisão de não participarem para não correrem o risco do erro, por estar o erro associado ao fracasso (Alencar & Fleith, 2003).

Outro impedimento, diz respeito ao fato de o sistema escolar estar impregnado pela cultura do fracasso, sendo o discurso mais recorrente o do pessimismo, da incapacidade, da ignorância e incompetência do aluno (o alvo mais frequente), do professor ou da direção, o que dificulta a percepção e uma visão mais otimista de todos os seus protagonistas.

Uma última barreira que convém salientar é o fato de o ensino estar muito voltado para o conhecimento do mundo exterior, esquecendo questões próprias do mundo interno da pessoa, como os sonhos, os ideais e a reflexão sobre si mesmo, não contribuindo para o autoconhecimento do aluno.

Permitir o autoconhecimento, por meio de um ensino voltado para o desenvolvimento do potencial criativo de cada aluno, é permitir que este esteja, permanentemente, em contato com suas necessidades e desejos, o que favoreceria o autoconhecimento. Sendo assim, acredita-se que as escolas devem estimular a criatividade, não priorizando a memorização como o fazem, entender que educar é preparar e permitir ao aluno viver de uma forma eficiente em um mundo de constantes e rápidas mudanças.

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

Para melhor esclarecer a importância de se compreender esse tema, a interação professor-aluno e o fenômeno da criatividade, apresentaremos a seguir algumas contribuições de outros pesquisadores que vêm se aproximando dessa questão por ser ela muitas vezes relatada como uma grande barreira para a promoção da criatividade em sala.

Algumas contribuições empíricas sobre os dois fenômenos

Estudos realizados (Alencar, 1997, 2000; Fleith, 2000) sinalizam a influência e a importância dos professores na criatividade do aluno em um ambiente muito ou pouco favorável ao desenvolvimento da criatividade em sala.

Uma pesquisa realizada 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, teve como categorias mais relacionadas, as seguintes: *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 se envolvendo mais ativamente na aula; *bagagem de conhecimento*, a descrição do professor aqui era o de uma pessoa com grau de conhecimento elevado e domínio desse conteúdo, com utilização de ampla bibliografia; e *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 também 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 (Alencar e Mariani, 2005; Cassassus, 2007; Gontijo, 2007; Neves-Pereira, 2004; Paz, 2006; Santeiro, Santeiro e Andrade, 2004).

Uma pesquisa realizada com professores de História, por Mariani e Alencar (2005), sugere que na percepção da maioria dos docentes de História, a falta de habilidade na relação com o aluno é apontada como um limite à sua expressão criativa, sendo este um dos limitadores mais destacados.

Foram enfatizados ainda como barreiras à criatividade docente, os seguintes aspectos: a dificuldade na comunicação e na utilização da linguagem adequada de acordo com a faixa etária do aluno, pois enquanto uns professores tinham facilidade de se relacionar com alunos das séries iniciais, outros preferiam as séries mais adiantadas, fato esse não considerado pelos dirigentes escolares na distribuição das turmas; a dificuldade no controle da disciplina; e a inabilidade em articular formas diversificadas de aula, para torná-las mais prazerosas sem comprometer o conteúdo.

Uma pesquisa realizada com alunos universitários, calouros de Biomedicina, no interior paulista, procurou identificar quais, segundo os alunos, seriam as características do professor facilitador e/ou inibidor da criatividade. Apresentou como características facilitadoras da criatividade o preparo do professor e como inibidoras, o modo como o professor se relaciona com os alunos (Santeiro, Santeiro e Andrade, 2004), confirmando os achados de Alencar (2000), com alunos da pós-graduação.

Um estudo recente, que não se propôs exatamente ao estudo da criatividade nem da interação professor-aluno, mas que veio corroborar com a importância e a relevância de focarmos o estudo nesta área, foi dirigido e apresentado por Juan Casassus (2007), responsável pelo programa da Unesco sobre o estado da educação na América Latina e Caribe, intitulado “A escola e a desigualdade”.

As conclusões as quais chegaram os pesquisadores com os dados obtidos é que grande parte da desigualdade observada na escola é produzida dentro da própria escola e não algo herdado das diferenças entre as famílias cujos filhos vão à escola. A justificativa apresentada é que o aumento da desigualdade ocorre em parte porque existe um afastamento entre os alunos e seus professores, possibilitando e facilitando a ação do ambiente social que, no caso dos filhos de famílias com mais recursos, é quase sempre mais favorável.

Outra constatação da pesquisa, bastante significativa, foi a confirmação da importância de um ambiente emocional para a aprendizagem, o qual pode ser favorável ou

não, e da necessidade de os professores serem preparados para desenvolver essa competência interpessoal.

Todas essas pesquisas apresentadas de uma forma ou de outra vêm sinalizando que uma grande dificuldade apresentada em sala, tanto por alunos como por professores, não só para o desenvolvimento da criatividade, mas para o desenvolvimento global do aluno, estão ligadas às forma de comunicação e/ou às interações professor-aluno em sala, sinalizando a importância de verdadeiramente prestarmos mais atenção a esses fenômenos se quisermos fazer educação.

A seguir apresentaremos os objetivos propostos nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

Objetivos

- Investigar a existência de clima favorável à criatividade em classes da 5ª série do Ensino Fundamental (E.F.);
- Observar quais os tipos de interações ocorrem com maior frequência nas salas da 5ª série do E.F.;
- Identificar as concepções dos professores da 5ª série do E.F. sobre criatividade, clima favorável à criatividade em sala de aula e importância da interação professor-aluno na construção do clima favorável à criatividade em sala;
- Identificar como as concepções dos professores da 5ª série do E.F. influenciam o estabelecimento de um clima mais favorável à criatividade;
- Identificar como as interações professor-aluno influenciam a promoção de um clima favorável à criatividade nas salas da 5ª série do E.F..

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Referencial metodológico

A escolha metodológica, enquanto caminho a ser percorrido para a realização de um estudo científico, na área das ciências humanas, mais precisamente no estudo do desenvolvimento psicológico, é, na maioria das vezes, um processo difícil, pois exige do pesquisador iniciante muito estudo e bom conhecimento das facetas do seu objeto de estudo.

A primeira compreensão que se deve ter é sobre a definição de metodologia e método de pesquisa. Segundo Chauí (2005), método vem do grego *methodos*, cujo significado é *meta* (através de, por meio de) e *hodos* (via, caminho), então método seria um caminho a ser percorrido através do qual se alcançaria determinado objetivo. Já metodologia, em seu sentido literal, seria o estudo dos métodos, a ciência integrada dos métodos, especialmente dos métodos das ciências (Bruyne, 1991).

Para Bruyne (1991), a metodologia não procura soluções, mas contribui na escolha das maneiras de encontrá-las, integrando os conhecimentos adquiridos sobre os métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas ou filosóficas.

De uma forma mais sistematizada, método de pesquisa é um caminho ordenado que o pesquisador segue por meio de um conjunto de regras e procedimentos racionais, tendo por finalidade “conduzir à descoberta de uma verdade até então desconhecida e/ou permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida e/ou permitir a verificação de conhecimentos para averiguar se são ou não verdadeiros.” (Chauí, 2005, p. 162).

Desde o período moderno, que compreende o período que vai do séc. XV ao XVIII, também conhecido como período de transição, a noção de ciência foi se alterando e também a noção e o uso do método, os quais passaram da idéia de proposição única de fazer ciência, não importando o campo de conhecimento a ser investigado, – Galileu e sua proposta do método matemático para todas as áreas de conhecimento relacionadas à natureza; Descartes e a idéia de que não importa o objeto a ser conhecido, desde que se ordene e encadeie coerentemente as idéias referentes a tal objeto, a qual persistiu até o séc. XIX – para uma concepção de que cada área do conhecimento tem suas especificidades, o

que exigiria um método próprio para cada uma, determinado pela natureza do objeto, pela forma como o sujeito do conhecimento pode e quer se aproximar desse objeto e pelo conceito de verdade que cada esfera do conhecimento define para si (Chauí, 2005).

Segundo Günther (2006), o que é importante considerar, em relação à escolha do método para a realização de uma pesquisa, é se ele está adequado ou não à pergunta de pesquisa e ao objeto de estudo que se busca investigar.

De acordo com Kish (citado em Günther, 2006) existem três famílias de métodos mais comumente usados para a condução de estudos empíricos, que são: o *observacional*, (que consiste em observar o comportamento que ocorre naturalmente no contexto real), o *experimental* (que ocorre quando criamos situações artificiais e observamos o comportamento das tarefas definidas para essas situações) e o *survey* (que ocorre quando perguntamos às pessoas sobre seu comportamento, o que fazem e fizeram, sobre seus estados subjetivos e o que pensam, por exemplo).

O presente estudo procurou fixar seu olhar, através do método observacional, nas práticas sociais e institucionais, que ocorrem no contexto escolar, e de que forma essas práticas podem estar influenciando o desenvolvimento dos grupos observados.

Neste estudo o desenvolvimento humano está sendo compreendido, sob uma ótica pluralista, considerando-se seu caráter complexo e dinâmico, onde o desenvolvimento não é visto mais como algo que ocorre linearmente, mas ocorrendo em espiral, em um processo contínuo de avanços e recuos, envolvendo fatores biológicos, sociais e culturais (Cairns, citado em Dessen, 2006).

As proposições de Magnusson e Cairns (citado em Dessen, 2006) expressam este caráter dinâmico do desenvolvimento humano, tratando-o como qualquer processo de mudança progressiva que ocorre baseado nas interações ocorridas dentro de um determinado contexto, englobando tanto processos biológicos como mudanças sócio-históricas ao longo do tempo.

Portanto, para se estudar ou se pesquisar questões relacionadas ao desenvolvimento humano, é necessário considerar qual perspectiva contempla os temas estudados. Nesse sentido, a concepção de desenvolvimento humano na qual está fundamentado este trabalho é a interacionista, cuja ênfase está na preponderância do contexto social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da interiorização de ações exteriores, e que as pessoas, especialmente no período da infância, não aprendem realizando atividades isoladas, mas pela interação com os parceiros mais competentes que

participam do seu mundo social, sem contudo desconsiderar o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento.

A escolha da metodologia de pesquisa neste estudo elegeu estar atenta aos objetivos propostos inicialmente na pesquisa de modo a considerar o “princípio de abertura” tal qual propõe Günther (2006), ao defender estar a escolha de um método vinculada à adequação do mesmo para responder aos objetivos e/ou às questões de pesquisa, afirmando que o “pesquisador não deveria escolher entre um método e outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas, que se adequem a sua questão de pesquisa” (p. 207).

Os argumentos utilizados pelo autor na defesa de uma abordagem mista não passam pela questão de colocar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, ou decidir por uma ou outra, mas pelo entendimento de que os objetivos e/ou questões de pesquisa são na sua maioria multifacetados, o que pode exigir do pesquisador a utilização de mais de um método de investigação, e que a escolha tem muito mais a ver com implicações de ordem prática, empírica e técnica, sendo a tarefa do pesquisador encontrar e usar uma abordagem metodológica que lhe permita, em um espaço de tempo, responder a seus objetivos e/ou questões de pesquisa de uma forma que possa melhor compreender o fenômeno investigado e contribuir para um avanço do bem estar social.

Foram importantes também na escolha metodológica a clareza e a objetividade do objeto a ser investigado, pois foi a partir daí que os objetivos de pesquisas puderam ser elaborados. Assim foram definidos os participantes, os instrumentos a serem utilizados e o tratamento e a análise dos dados levantados.

Para a investigação do clima favorável à criatividade em sala, primeiro objetivo deste estudo, optou-se por uma abordagem quantitativa, considerando o grande número de participantes da amostra e o espaço curto de tempo, o instrumento escolhido permitiria um conhecimento maior da população a ser investigada, o que seria improvável em uma abordagem qualitativa, e que nos permitiria garantir certa objetividade, a possibilidade de estabelecer relações causais e algumas generalizações.

A abordagem quantitativa possibilita o trabalho com uma amostra representativa, de um determinado segmento que se busca investigar, e permite que seja feito com um número significativo de participantes, o que por princípio asseguraria a possibilidade de abstração nos resultados e por isso os tornaria mais facilmente generalizáveis (Günther, 2006).

Já para as observações das interações sociais em sala e as concepções dos professores acerca dos fenômenos investigados e suas possíveis inter-relações, optou-se por uma abordagem qualitativa.

Pesquisadores que optam por uma metodologia qualitativa a definem como um processo de investigação da compreensão, com base em distintos métodos tradicionais de investigação, que explora problemas sociais e humanos (Creswell, 1998). Para esse autor, o pesquisador, ao propor uma investigação qualitativa, constrói um complexo quadro holístico de análises de mundo, relatando visões detalhadas dos informantes, sendo o estudo conduzido dentro de um espaço natural.

A opção pela metodologia qualitativa vem se configurando como uma opção mais adequada, em função de seu caráter mais abrangente e flexível em lidar com os temas relacionados ao desenvolvimento humano nos espaços naturais.

Denzin e Lincoln (1998) dizem que a pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao foco e que envolve uma abordagem interpretativa e naturalística em seu contexto. Isto significa dizer que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas no seu *setting* natural, tentando dar sentido ou procurando interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Ao escolher estudar o fenômeno da criatividade, sob o viés sócio-histórico, como um aspecto do ser humano que se desenvolve e se constitui na interação do sujeito com os outros sujeitos e com o ambiente em que vive, o qual vai se modificando em função da interação do sujeito e do momento histórico e político, acredita-se que o método qualitativo possibilite uma análise mais ampla, pois atribui importância fundamental à descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem, dos depoimentos dos atores sociais envolvidos, bem como facilita a exploração das contradições e paradoxos.

As razões para a escolha de instrumentos quantitativos e qualitativos estariam então em concordância à natureza dos objetivos a serem investigados, ao clima para a criatividade em sala de aula, às concepções dos professores sobre criatividade e às interações professor-aluno no contexto onde há clima mais ou menos favorável à criatividade.

Outra razão é o fato de o tema escolhido ser complexo e multifacetado, sujeito a grande variedade de abordagens e concepções, o que tornaria extremamente incompleta a tarefa de procurar compreendê-lo sem que os significados, as crenças e os valores dos sujeitos pesquisados fossem considerados.

Algumas características da pesquisa qualitativa são apresentadas por autores como Creswell (1998), Rey (2005), Freitas (2002), dentre as quais destacamos: a) a fonte dos dados é o texto (falado e escrito) no contexto no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social; segundo Freitas (2002), compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto; b) as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu processo de desenvolvimento; c) o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada; porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados em uma integração do individual com o social; os dados coletados procuram oferecer um quadro do mundo; d) a ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento; e) o critério que se busca em uma pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa, tanto do investigador quanto do investigado; disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e (re)significar-se no processo de pesquisa. Conceber a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural implica, necessariamente, compreendê-la como uma relação entre sujeitos, possibilitada pela linguagem.

Segundo Rey (2005), a própria utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* no fazer da pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto a sua forma de focalizar e compreender a realidade. A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa.

O caminho escolhido para a realização desta pesquisa teve primordialmente como referencial metodológico a pesquisa qualitativa, uma vez que se optou por buscar compreender as concepções dos professores acerca de temas como criatividade, interações

sociais e clima favorável à sala de aula e a natureza das interações professor-aluno no contexto natural.

No entanto, para verificar a existência do clima favorável à criatividade em sala, foi utilizada uma metodologia quantitativa para a análise dos dados levantados com a *Escala Sobre Clima Favorável à Criatividade em Sala de Aula* (Felith e Alencar, 2005), procurando assim atender às demandas propostas nos objetivos da pesquisa.

Método

Participantes

Alunos – Fizeram parte desta pesquisa 226 alunos que cursavam a 5ª série do Ensino Fundamental de um Centro de Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizada em uma cidade próxima ao Plano Piloto. Dos 262 alunos convidados a participar da pesquisa, 36 não participaram porque não trouxeram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos responsáveis.

Os alunos tinham entre 10 e 15 anos, assim distribuídos: 10 anos (7,6%); 11 anos (47,1%); 12 anos (24,9%); 13 anos (13,3%); 14 anos (4,9%) e 15 anos (2,2%). Dos 226 alunos participantes, 114 (50,4%) eram do sexo feminino e 112 (49,6%) eram do sexo masculino.

Eles encontravam-se distribuídos em 8 turmas, todas funcionando no turno matutino. Na *Turma 1*, participaram 32 alunos (14,2%); na *Turma 2*, 30 alunos (13,3%); na *Turma 3*, 34 alunos (15,0%); na *Turma 4*, 31 alunos (13,7%); na *Turma 5*, 21 alunos (9,3%); na *Turma 6*, 28 alunos (12,4%); na *Turma 7*, 26 alunos (11,5%); e na *Turma 8*, 24 alunos (10,6%). As principais características das turmas e dos alunos estão descritas na Tabela 1, assim como as médias das notas escolares, de cada turma.

As médias das notas foram obtidas por meio do somatório de todas as notas dos 226 alunos nas disciplinas passíveis de gerar reprovação, que são: Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Artística, Ciências, Português, Geografia e História.

Tabela 1

Caracterização Geral da Amostra dos Alunos e das Turmas

Identificação	Número de alunos	Sexo	Média de idade (anos)	Média das notas
Turma 1	32	13 H; 19 M	10,6	6,53
Turma 2	30	15 H; 15 M	10,9	6,64
Turma 3	34	18 H; 16 M	11,0	6,62
Turma 4	31	17 H; 14 M	11,4	6,21
Turma 5	21	7 H; 14 M	11,4	5,86
Turma 6	28	17 H; 11 M	12,0	4,89
Turma 7	26	8 H; 18 M	12,7	4,77
Turma 8	24	17 H; 7 M	13,6	4,90

H – Homens; M – Mulheres.

Professores – Fizeram parte do estudo oito professores da mesma instituição de ensino que lecionavam para as 5^a séries do Ensino Fundamental, no período matutino, sendo, portanto, professores dos alunos participantes.

Todos os professores convidados para participar do estudo fazem parte do quadro permanente de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e nela ingressaram por aprovação em concurso público, nas suas áreas específicas. A média de idade dos professores foi de 40,1 anos, sendo seis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dos oito professores participantes, cinco deles nasceram no Distrito Federal, dois em Goiânia e um no Piauí. Com relação ao estado civil, quatro eram casados, dois solteiros, um é viúvo e um era separado judicialmente.

Todos possuem curso Superior Completo e seis já cursaram uma Pós-Graduação. Em relação ao tempo de trabalho na Secretaria de Educação a média foi de 16,5 anos de exercício profissional. Alguns professores relataram que durante esse período de experiência profissional, já atuaram em outros cargos na Secretaria de Educação, tais como: gestor, coordenador pedagógico, professor de educação infantil, professor de educação de jovens e adultos, professor do ensino médio e bibliotecário. Atualmente, todos se encontram trabalhando em jornada de 40 horas semanais como professores. Dois já tiveram experiência em escola particular.

As características dos professores podem ser visualizadas na Tabela 2.

Tabela 2

Caracterização Geral da Amostra dos Professores

Identificação	Área de Atuação	Área de Formação	Local de Formação	Grau de Instrução	Tempo de SEEDF
P1	Inglês	Letras	Ceub	Pós-Graduação	21 anos
P2	Educação Física	Educação Física	UnB	Pós-Graduação	13 anos
P3	História	Licenciatura História	UPIS	Pós-Graduação	21 anos
P4	Educação Artística	Licenciatura Artes Cênicas	Faculdade Dulcina	Graduação	20 anos
P5	Matemática	Licenciatura Matemática	Ceub	Graduação	18 anos
P6	Ciências	Licenciatura Biologia	Ceub	Pós-Graduação	10 anos
P7	Geografia	Licenciatura História	UnB	Pós-Graduação	12 anos
P8	Português	Letras	UCPE	Pós-Graduação	17 anos

P = Professor; Ceub = Centro de Ensino Unificado de Brasília; UnB = Universidade de Brasília; UCPE = Universidade Católica de Pernambuco.

Crítérios para seleção da amostra

Os critérios para a seleção da amostra foram: alunos cursando a 5ª série do Ensino Fundamental, no turno matutino, regularmente matriculados, não importando se eram repetentes ou não; as turmas selecionadas deveriam estar na proposta do ensino regular, não podendo fazer parte do programa de aceleração, uma vez que há uma proposta pedagógica diferenciada para essas turmas. Com relação aos professores, os critérios utilizados foram regência para as 5ª séries, das turmas previamente selecionadas, cujas disciplinas fossem passíveis de reprovação.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), aplicada aos alunos; *Entrevistas Semi-Estruturadas*, realizadas com os professores; e *Observação em Sala*, realizada por meio da gravação em vídeo e da análise dos filmes, com o propósito de identificar as interações professor-aluno.

A *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) foi um instrumento, inicialmente, 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.

Os primeiros estudos foram realizados com alunos das 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, e os resultados indicaram que essas mesma constituem-se como um bom instrumento de pesquisa, assim também, como um identificador de condutas docentes que favorecem o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas dos alunos (Fleith & Alencar, 2005).

A *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), é composta por cinco fatores que procuram incluir aspectos individuais e ambientais importantes para um ambiente favorecedor ao desenvolvimento da criatividade.

Os fatores que compõem a *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* são: *Suporte da Professora à Expressão de Idéias 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 Idéias do Aluno* – Fator 5 (composto por três itens que visam identificar a postura do professor quanto ao incentivo e à aceitação das idéias geradas pelos alunos). No total a *Escala* é composta por 22 itens, distribuídos em cinco fatores (Fleith & Alencar, 2005).

Com os professores, o instrumento utilizado na pesquisa foi a *Entrevista Semi-Estruturada*, realizada com a finalidade de identificar quais as concepções deles sobre criatividade; o que eles pensam sobre quais fatores interferem no desenvolvimento da

criatividade; como estabelecer um clima para a 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 ao desenvolvimento da criatividade em classe. As entrevistas foram previamente agendadas e para o registro dessas, utilizou-se um gravador de voz digital, marca Panasonic, modelo RR-US308.

Segundo Gaskell (2002), a entrevista semi-estruturada tem como finalidade compreender crenças, valores, motivações e sentimentos dos participantes da pesquisa, em determinadas situações ou contextos. Seu objetivo é compreender de uma forma mais detalhada possível o como e o porquê das percepções e concepções dos pontos de vista dos entrevistados em um determinado tema. A entrevista pode ser utilizada para: investigar o significado de um processo social para um determinado grupo; identificar a história de um determinado indivíduo; realizar estudos exploratórios, a fim de melhorar a qualidade da interpretação de outros dados; desenvolver e testar conceitos, entre outros.

A opção pela entrevista individual ocorreu em função da necessidade de responder a um dos objetivos de pesquisa e da importância de capturar de cada professor sua experiência pessoal (de uma forma mais detalhada possível) a respeito dos temas levantados na pesquisa, para a partir daí tecer considerações em relação aos resultados obtidos com a *Escala Adaptada* e a *Observação em Sala*.

O terceiro e último instrumento foi a *Observação em Sala*, realizada através de gravações em vídeo. Para esse fim, empregou-se uma filmadora digital, marca Sony, modelo DigitalHandycam DCR-TRV140, e uma câmera digital, marca Nikon, modelo COOLPIX L3, ambas com uso de tripé fixo.

O uso do registro em vídeo, como sugere Loizos (2002), tem a função clara de “registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola” (p. 149).

Como o objetivo era obter registros de ações concretas, reais, do que ocorre em um contexto de sala de aula, que possibilitassem a identificação das atividades realizadas pelos professores em sala e dos tipos de interações entre os professores e seus alunos, recorreu-se ao recurso das filmagens.

Em situações complexas de interação e comunicação, a utilização da câmera ou vídeo filmadora como recurso para capturar os dados tem se mostrado bastante eficiente, pois permite a conservação da cena ou do objeto a ser investigado possibilita ao

pesquisador rever quantas vezes for necessário e escolher as categorias apropriadas à investigação e à abstração *a posteriori*, já que na observação direta havia a necessidade de as categorias serem predeterminadas quase que obrigatoriamente. Tendo clareza, contudo, que a câmera além de gerar uma situação de artificialidade, a qual deve ser considerada, pode ter limitações com relação à qualidade do som e à dimensionalidade do fato (Kreppner, 2001).

Com relação às limitações quanto ao posicionamento da câmera, que estavam fixas no fundo da sala, em oposição ao posicionamento do professor, procurou-se minimizá-las usando duas câmeras, ambas posicionadas em cada um dos cantos, no fundo da sala.

Procedimentos

O primeiro passo foi a seleção de uma escola onde houvesse alunos cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. A escolha por esse segmento escolar ocorreu em função de no exercício profissional, a pesquisadora ter encontrado dificuldade de relacionar pesquisas sobre criatividade e interação social para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental, que vai da 5ª à 8ª séries, também de serem recorrentes as queixas de professores que trabalham com as 5ª séries, quanto à dificuldade de relação com esses alunos, da pouca criatividade por parte dos professores e da falta de motivação que gera tanta repetência.

Identificada a instituição escolar, foi realizado em Agosto/2007 um contato com a direção da escola para saber da possibilidade de o estudo ser ali realizado.

Com a autorização da direção escolar, o passo seguinte foi fazer uma reunião com os professores para saber da disponibilidade deles de participarem da pesquisa. Nesse momento, alguns professores mostraram-se relutantes e outros concordaram com a proposta, alegando que criatividade é um tema pouco abordado na escola. Foi esclarecido aos professores que o levantamento dos dados só iria ocorrer no início de 2008.

Cabe ressaltar que a pesquisadora trabalha como Psicóloga Escolar, em uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, e no período de coleta de dados encontrava-se em afastamento para estudo. A escolha por essa Unidade de Ensino ocorreu em função de ser uma escola do segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª às 8ª Séries) e ter um número significativo de alunos da 5ª série.

Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética, sob o registro UNB/FS/CEP:003/2008 em Março/2008 a pesquisadora retornou à escola, para a coleta dos dados, os quais foram coletados de Março/2008 a Julho/2008.

Em Março/2008 foi marcada uma segunda reunião com os professores, com o objetivo de realizar esclarecê-los sobre o Projeto de pesquisa. Na ocasião falou-se sobre a importância do tema na atualidade, sobre quais seriam os critérios de inclusão e exclusão dos participantes na pesquisa, sobre a necessidade da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), sobre quais os passos a serem percorridos e como ocorreriam as aplicações dos instrumentos.

Participaram da reunião 11 professores, dois coordenadores e um assistente de direção. Na ocasião seis professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os outros cinco professores pediram um tempo e maiores esclarecimentos. O que foi feito posteriormente de forma individual nos espaços das coordenações pedagógicas da escola.

Também em Março, após a identificação das turmas que atendiam aos critérios da amostra, foram selecionadas as oito turmas que iriam participar do estudo e foram feitos os primeiros contatos diretamente com os alunos em sala.

O objetivo desse encontro com os alunos foi esclarecer sobre a pesquisa, sua importância para o cotidiano em sala, para o desenvolvimento deles como cidadãos, pois, de alguma forma, propiciaria uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Na ocasião, foi esclarecido que a participação era voluntária e que seria necessário que os pais dos estudantes assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo 2).

Após o encontro com os alunos, os pais foram contatados com vistas a serem informados da pesquisa e da participação de seus filhos. Os encontros com os pais ocorreram por ocasião do Projeto “Família na escola: uma parceria de sucesso”, iniciado em 2006, cujo objetivo é o envolvimento da família no processo socioeducativo proposto pela instituição. A justificativa para tal ação é a necessidade de integrar escola e família para se resgatar responsabilidades, deveres e, principalmente, alcançar melhores resultados pedagógicos junto aos educandos, procurando junto à família o resgate da participação desta no processo ensino-aprendizagem, criando espaços para encontros e trocas de experiências entre professores, pais, alunos e direção.

Os pais de duas turmas das 5ª séries por vez, no período noturno, foram convidados a vir à escola para uma palestra com um convidado, que abordou temas diversos, escolhidos pela direção escolar e pela equipe coordenadora, onde foram apresentados os principais projetos que seriam desenvolvidos durante o ano letivo. Nesses encontros foram concedidos alguns minutos para que a pesquisadora esclarecesse sobre a pesquisa que iria desenvolver.

Uma segunda estratégia foi marcar duas reuniões com os pais, uma no dia 01/04/2008 (terça à noite) e outra no dia 05/04/2008 (sábado pela manhã), para conversarmos especificamente sobre a pesquisa, na ocasião foram entregues para os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A terceira estratégia foi participar da reunião para entrega do boletim com as notas referentes ao primeiro bimestre, que ocorreu no final de Abril/2008.

Após essas reuniões com os pais, foi realizado o estudo piloto para validação semântica da *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), visando atender às especificidades dos alunos da 5ª série. O estudo piloto ocorreu da seguinte forma: primeiro, foi solicitado a quatro alunos, duas garotas e dois garotos, que respondessem à *Escala*, em seguida, conversamos sobre quais dúvidas e dificuldades eles encontraram ao responder à *Escala*; segundo, foram feitas alterações nos itens 1, 5, 7, 12, 14, 19 e 22 onde tinha “*A professora*”, trocou-se para “*O(A) professor(a)*” e no item 17, onde tinha “*ansioso*”, trocou-se por “*concentrado*”; terceiro, foi feita nova aplicação, já com as alterações para um outro grupo de quatro alunos (dois garotos e duas garotas), os alunos relataram não ter encontrado nenhuma dificuldade em responder à *Escala*.

Para saber qual a disciplina que a turma deveria estar pensando ao responder à *Escala*, foi utilizado o critério de sorteio. A pesquisadora ao entrar nas turmas realizava o sorteio, a T4 (T significa turma) foi a primeira. A pesquisadora levou oito bilhetes que continham os nomes das disciplinas (passíveis de causar reprovação). A cada nova turma as opções diminuía e a T5 por ter sido a última não passou por sorteio. As turmas e respectivas disciplinas foram: T1 – Inglês; T2 – Educação Física; T3 – História; T4 – Educação Artística; T5 – Matemática; T6 – Ciências; T7 – Geografia e T8 – Português.

A Escala Adaptada foi aplicada aos alunos, conforme cronograma da Tabela 3. Os dias e horários foram de acordo com a disponibilidade dos professores, que cederam um tempo de sua aula. A aplicação foi feita pela pesquisadora, coletivamente, com duração média de 13 minutos.

Tabela 3

Cronograma com Datas da Aplicação da Escala Adaptada da Escala Sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula por Turma

Datas	Turmas
26/05/08	4 e 6
28/05/08	1 e 2
29/05/08	3 e 7
30/05/08	8 e 5

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores (ver Anexo 3) ocorreram após os oito professores terem entregado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. A Tabela 4 mostra o cronograma das entrevistas dos professores.

Tabela 4

Cronograma das Datas e Horários das Entrevistas com os Professores

Datas	Professor	Horário	Disciplina	Tempo de Duração
19/05	P4	14:20	Educação Artística	25 min 37 seg
21/05	P1	10:06	Inglês	26 min 13 seg
27/05	P5 / P6	15:00	Matemática	5 min 45 seg
		15:35	Ciências	5 min 24 seg
29/05	P2	14:06	Educação Física	7 min 15 seg
30/05	P7	14:10	Geografia	15 min 50 seg
04/06	P3	14:07	História	5 min 27 seg
09/06	P8	14:12	Português	19 min 03 seg

Finalizando os procedimentos para o levantamento dos dados, foram realizadas as filmagens de aulas nas turmas selecionadas e sua respectiva disciplina, para a qual elas responderam a escala adaptada. O objetivo era procurar identificar qual a natureza das interações professor-aluno, visando uma categorização das mesmas.

Foi elaborado um protocolo para registro das sessões filmadas que continham dados para identificação, das atividades propostas e do registro das observações visando, a um melhor controle das fitas (ver Anexo 4).

As filmagens ocorreram sempre no horário matutino e foram previamente agendadas com os professores. Não houve nenhuma indicação por parte da pesquisadora para que os mesmos preparassem aulas diferenciadas.

Nos dias de filmagens a pesquisadora ao entrar na sala reafirmou o motivo da sua estada ali e esclareceu que durante o momento das filmagens não poderia conversar com ninguém, caso o fizesse poderia perder o controle do equipamento.

Na T6, houve um problema com a Câmera Digital, o que levou essa turma a ter apenas as imagens feitas com a filmadora. Os dias e horários das filmagens podem ser melhores visualizados na Tabela 5. A letra entre parênteses será a forma como as disciplinas serão apresentadas nas próximas tabelas.

Tabela 5

Cronograma das Datas e Horários das Filmagens das Aulas

Turma	Disciplina	Data	Horário
1	Inglês (I)	24/06/08	9h 00min
2	Educação Física (EF)	19/06/08	7h 15min
3	História (H)	20/06/08	8h 55min
4	Educação Artística (EA)	23/06/08	7h 15min
5	Matemática (M)	17/06/08	7h 30min
6	Ciências (C)	02/07/08	7h 30min
7	Geografia (G)	19/06/08	10h 45min
8	Português (P)	03/07/08	10h 05min

As sessões filmadas das aulas foram realizadas no período de 17/06/2008 a 03/07/2008, no período matutino, perfazendo um total de oito sessões de filmagens, com duração média de 46 minutos cada sessão.

Análise dos dados

Para a análise dos dados a pesquisadora procurou trabalhar com a especificidade de cada um dos três instrumentos utilizados para o levantamento dos dados, tratando-os de forma diferenciada.

Os dados da Escala Adaptada foram analisados utilizando-se o programa SPSS, pacote estatístico, Versão 13.0 (2004), com a finalidade de se fazer uma comparação e correlação entre as turmas, o que possibilitou traçar um perfil de como estava o clima para a criatividade em cada uma delas, segundo a percepção dos alunos.

Também foi possível, por meio da ANOVA (*Analysis of Variance*), checar se havia diferenças e semelhanças significativas entre as turmas, com relação aos cinco fatores da escala adaptada, assim como a elaboração de um Fator Geral, o que possibilitou a

realização de análises e levantamento de características de cada turma, bem como identificar turmas que tinham clima mais favorável e turmas com clima menos favorável à criatividade.

Para a análise das entrevistas semi-estruturadas com os professores, optou-se pela análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977). Para a autora, essa técnica de análise textual pode ser definida como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (p. 36).

Para garantir o rigor e a sistematização necessários em toda pesquisa, tal qual sugere Bardin (1977), foram seguidas algumas regras que possibilitam codificadores diferentes, para a análise de um mesmo texto, com o intuito de validar a análise dessas entrevistas, a saber: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, representatividade e objetividade. Na presente pesquisa a análise foi feita pela pesquisadora e por sua orientadora.

Com todas as entrevistas transcritas na íntegra, o passo seguinte foi a realização de uma análise flutuante do texto, para exploração do material, com vistas a fazer recortes nesses textos a partir do referencial semântico, ou tema, por meio do qual se levou em consideração o que estava explícito ou dito no texto.

Foi construído um quadro com as verbalizações dos professores, no qual os temas comuns foram relacionados a partir desses as categorias foram construídas. As verbalizações vêm identificadas professor a professor, por exemplo, P1 refere-se ao professor da turma 1.

O terceiro e último instrumento a ser analisado foram as fitas de vídeo com gravações das aulas em cada turma. A partir do protocolo elaborado para registro e controle das fitas, trechos das fitas foram transcritos, sendo o mesmo utilizado posteriormente para efeito de análise das interações.

Considerando que o objetivo desse instrumento era procurar descrever a interação entre professor e alunos em uma sala de aula para posterior análise com o clima para criatividade, obtido através da escala adaptada, e para que essa interação ficasse mais ou menos evidenciada, definiu-se como interação uma verbalização, ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização e ação motora deste para o primeiro (Hinde, 1979).

Para descrever o contexto interativo entre professor e aluno, foi necessário assistir às filmagens inúmeras vezes, bem como considerar o que a literatura trata a respeito, o que possibilitou uma melhor identificação das categorias que se queria observar.

Para a coleta de dados no estudo das interações, a preferência tem sido pela observação direta, pontua Duran (citado em Marinho-Araújo, 1995), e para a análise dos resultados, o caminho pode ser feito pela análise de três grandes grupos, a saber:

- (a) Análise do *conteúdo*, por meio da qual se procuraria descrever as ações de cada indivíduo na relação.
- (b) Análise da *seqüência*, normalmente ocorre quando os resultados são analisados pelas relações temporais entre os eventos.
- (c) Análise das *categorias relacionais*, ocorre quando se procura descrever os aspectos ou as características relacionais da interação.

Como houve variação no tempo de filmagem das sessões, ou aulas, e para efeito do controle da variável tempo, optou-se por analisar um período de 20 minutos de cada aula, a partir do quinto minuto de filmagem, por perceber que os cinco primeiros minutos de aula eram utilizados na organização da turma e para realizar a chamada.

Utilizou-se para a análise dos episódios interacionais uma adaptação do sistema de categorias relacionais proposto por Duran (1987) e por Marinho-Araújo (1995). A opção pela análise de episódios interacionais e não de episódios relacionais ocorreu em função da impossibilidade temporal que a análise das relações requer.

A participação do professor e do aluno na interação pode ter, segundo Duran (1987) e Marinho-Araújo (1995), várias características, dentre as quais destacamos as que serão utilizadas neste estudo, descritas nos parágrafos seguintes, que são: de *sintonia*, de *domínio*, de *cooperação* ou de *desconsideração*. A categoria de *ensino* foi criada posteriormente em função do alto índice de recorrências desse tipo de interação durante as aulas observadas.

Foi caracterizada como interação de *sintonia*, ações e comportamentos dos professores e/ou alunos que indicassem reciprocidade, harmonia, acordo mútuo, correspondência de interesses ou objetivos. De *domínio*, interações onde havia primazia de comportamentos de um dos indivíduos (professor ou aluno) sobre o outro, onde um se destacava como responsável pela direção da interação, com a finalidade ou não de influenciar, conter ou controlar as atividades ou as ações do outro, mudando ou não as normas ou os acordos pré-estabelecidos (Duran, 1987; Marinho-Araújo, 1995).

De *cooperação*, interações que envolviam ações desempenhadas com a finalidade de atingir um benefício comum entre os sujeitos envolvidos, podendo colaborar na resolução de conflitos. De *desconsideração*, interações onde estavam presentes a falta de atenção, a negação de ajuda, a hostilidade e mesmo a desqualificação das necessidades apresentadas pelos sujeitos (Duran, 1987; Marinho-Araújo, 1995). E por fim a de *ensino*, interações caracterizadas por ações e falas dos sujeitos que indicassem que estes estavam envolvidos em transmitir informações ou questionar sobre as informações referentes ao conteúdo ministrado na aula.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos com os três instrumentos aplicados nesta pesquisa.

Escala Adaptada da Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula

Com o objetivo de verificar possíveis diferenças e semelhanças entre as turmas de 5ª série aqui estudadas em relação ao clima para a criatividade, foi aplicada, nas diversas turmas e disciplinas diferentes, uma escala adaptada da *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005). A *escala* é composta por 22 itens que se agrupam em cinco fatores, a saber: *Fator 1* - Suporte do Professor à Expressão de Idéias do Aluno; *Fator 2* - Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade; *Fator 3* - Interesse do Aluno pela Aprendizagem; *Fator 4* - Autonomia do Aluno; e *Fator 5* - Estímulo do Professor à Produção de Idéias dos Alunos.

Para verificar a diferença de percepção do clima para criatividade nas diferentes turmas, foram realizadas análises de comparação de média por meio da ANOVA (*Analysis of Variance*). Nas Tabelas do número 6 ao número 11, serão apresentados os valores referentes ao N (número de alunos) por turma, à Média, ao DP (Desvio-Padrão), e às estatísticas da ANOVA (Valor F, grau de liberdade e nível de significância) das oito turmas com suas respectivas disciplinas.

A Tabela 6 apresenta os valores referentes ao Fator 1. As letras entre parênteses após os números das turmas representam suas respectivas disciplinas.

Tabela 6

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 1)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	3,87	0,70			
2 (EF)	30	4,06	0,79			
3 (H)	34	3,69	0,77			
4 (EA)	31	3,26	0,83	5,18	225	0,000
5 (M)	21	3,11	0,78			
6 (C)	28	3,48	0,77			
7 (G)	26	3,34	0,87			
8 (P)	24	3,22	0,76			

Com relação ao Fator 1 (Suporte da professora à expressão de idéias 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 evidenciaram diferenças significativas entre si, nem com T3 ($M=3,69$; $DP=0,77$).

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 7 apresentaremos os dados referentes ao Fator 2.

Tabela 7

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 2)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	3,70	0,88			
2 (EF)	30	4,20	0,53			
3 (H)	34	4,09	0,57			
4 (EA)	31	3,77	0,76	4,37	225	0,000
5 (M)	21	3,83	0,91			
6 (C)	28	3,37	0,90			
7 (G)	26	3,37	0,81			
8 (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 8 apresentaremos os dados referentes ao Fator 3.

Tabela 8

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 3)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	3,89	0,52			
2 (EF)	30	4,29	0,49			
3 (H)	34	4,00	0,51			
4 (EA)	31	3,82	0,79			
5 (M)	21	3,33	0,85	6,19	225	0,000
6 (C)	28	3,75	0,73			
7 (G)	26	3,58	0,55			
8 (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 ($M=4,29$; $DP=0,49$) e T3 ($M=4,00$; $DP=0,79$) se diferenciaram de T5 ($M=3,33$; $DP=0,85$), T2 ($M=4,29$; $DP=0,49$), 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 9 apresentaremos os dados referentes ao Fator 4.

Tabela 9

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 4)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	2,95	0,63			
2 (EF)	30	3,24	0,78			
3 (H)	34	3,04	0,80			
4 (EA)	31	2,95	0,89	3,58	225	0,001
5 (M)	21	2,41	0,85			
6 (C)	28	2,79	0,81			
7 (G)	26	2,67	0,71			
8 (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 ($M=3,04$; $DP=0,80$), 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 10 apresentaremos os dados referentes ao Fator 5.

Tabela 10

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator 5)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	3,40	0,73			
2 (EF)	30	3,68	0,81			
3 (H)	34	3,24	0,70			
4 (EA)	31	3,47	1,23	1,75	225	0,095
5 (M)	21	3,25	0,80			
6 (C)	28	3,65	0,94			
7 (G)	26	3,28	0,99			
8 (P)	24	2,96	1,13			

Com relação ao Fator 5 (Estímulo do professor à produção de idéias dos alunos), os dados sugerem que não há diferença significativa entre as turmas ($F[7;218]=1,76; p=0,96$). Isso significa que, apesar de a escala ter sido aplicada em disciplinas diferentes, os alunos consideram que são pouco estimulados pelos professores.

Por fim, com o objetivo de verificar o clima para a criatividade de uma maneira mais global, foi considerada uma estrutura unifatorial para a *Escala*, em que os 22 itens compuseram o Fator Geral. Este Fator não estava inicialmente previsto na *Escala Sobre Clima Para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), no entanto as análises realizadas nos permitiram identificar forte relação entre os fatores que as compõem. Na Tabela 11, são mostrados os resultados das comparações de médias no Fator Geral.

Tabela 11

Valores de Média e Índices de ANOVA (Fator Geral)

Turmas	N	Média	DP	F	g.l.	p
1 (I)	32	3,61	0,46			
2 (EF)	30	3,95	0,46			
3 (H)	34	3,67	0,46			
4 (EA)	31	3,47	0,63	6,42	225	0,000
5 (M)	21	3,19	0,59			
6 (C)	28	3,43	0,59			
7 (G)	26	3,28	0,51			
8 (P)	24	3,23	0,49			

Os resultados obtidos com o Fator Geral também indicaram diferenças significativas entre as turmas ($F[7;218]=6,41$; $p=0,000$). As turmas T1 ($M=3,61$; $DP=0,46$), T2 ($M=3,95$; $DP=0,46$) e T3 ($M=3,67$; $DP=0,46$) não evidenciaram diferenças significativas entre si, assim como T4 ($M=3,47$; $DP=0,63$), T5 ($M=3,19$; $DP=0,59$), T6 ($M=3,43$; $DP=0,59$), T7 ($M=3,28$; $DP=0,51$) e T8 ($M=3,23$; $DP=0,49$) também não indicaram diferenças significativas entre si.

Já T2 ($M=3,95$; $DP=0,46$) evidenciou diferença significativa com T4 ($M=3,47$; $DP=0,63$), T5 ($M=3,19$; $DP=0,59$), T6 ($M=3,43$; $DP=0,59$), T7 ($M=3,28$; $DP=0,51$) e T8 ($M=3,23$; $DP=0,49$); e T3 ($M=3,67$; $DP=0,46$) com T5 ($M=3,19$; $DP=0,59$) e T8 ($M=3,23$; $DP=0,49$).

Com o objetivo de sumarizar e melhor visualizar as médias de todas as turmas, bem como identificar outros resultados, apresentaremos na Tabela 12 os valores com as médias dos cinco fatores em cada turma e do Fator Geral, destacando em azul o fator com maior média e em vermelho o fator com menor média.

Tabela 12

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
	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Fator 1: Suporte do Professor à Expressão de Idéias	3,87	4,06	3,69	3,26	3,11	3,48	3,34	3,22
Fator 2: Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade	3,69	4,20	4,08	3,77	3,83	3,36	3,36	3,87
Fator 3: Interesse do Aluno pela Aprendizagem	3,88	4,29	3,99	3,82	3,32	3,75	3,58	3,45
Fator 4: Autonomia do Aluno	2,94	3,24	3,04	2,95	2,40	2,79	2,67	2,48
Fator 5: Estímulo do Professor à Produção de Idéias do Aluno	3,39	3,67	3,23	3,47	3,25	3,65	3,32	2,95
Fator Geral	3,61	3,95	3,67	3,47	3,19	3,43	3,28	3,23

A partir da Tabela 12 podemos levantar algumas considerações, a saber: Com relação aos fatores, observamos que em algumas turmas as maiores médias (destacadas em azul) foram obtidas no Fator 3 (Interesse do aluno por sua aprendizagem) em T1 ($M=3,88$), T2 ($M=4,29$), T4 ($M=3,82$), T6 ($M=3,75$) e T7 ($M=3,58$); e no Fator 2 (Autopercepção do aluno com relação à criatividade) em T3 ($M=4,08$), T5 ($M=3,83$) e T8 ($M=3,87$). O Fator 4 foi o que obteve a menor média (destacada em vermelho) em todas as turmas.

Ao compararmos os resultados obtidos nas oito turmas nos cinco fatores, assim como no Fator Geral, observamos que a turma que obteve as maiores médias foi T2 ($M=3,95$), o que sugere que a mesma possui um clima bem favorável à criatividade. Outras turmas que sinalizaram índices mais favoráveis à criatividade no Fator Geral foram a T3 ($M=3,87$), T1 ($M=3,61$) e T4 ($M=3,47$).

Já T5 quando comparada com as outras turmas foi a que obteve média menor em três dos cinco fatores, assim como no Fator Geral ($M=3,19$). Esses resultados podem sugerir que das oito turmas pesquisadas quanto ao clima para a criatividade a turma que apresentou índices menos favoráveis à criatividade em sala foi T5. As turmas T8 ($M=3,23$), T7 ($M=3,28$) e T6 ($M=3,43$) também sinalizaram índices menos favoráveis.

Apesar de sabermos do grande número de variáveis que podem estar interferindo nesses resultados, uma vez que estamos falando de disciplinas, professores e alunos diferentes, o que já tornaria as comparações por demais complexas, um resultado nos chamou a atenção ao compararmos as oito turmas. Os quatro primeiros fatores da escala evidenciaram diferenças significativas entre as percepções dos alunos com relação aos mesmos, enquanto que o Fator 5 foi o único que não evidenciou diferença significativa entre as turmas (ver Tabela 10, p. 77).

Entrevistas semi-estruturadas

Buscando compreender e identificar as concepções dos professores da 5ª série do Ensino Fundamental sobre interações sociais, criatividade e clima favorável à criatividade em sala de aula, e se essas concepções interferem na prática cotidiana, foi realizada uma entrevista semi-estruturada com os oito professores das turmas selecionadas para a pesquisa.

A análise do conteúdo das entrevistas destacou 167 verbalizações nas repostas dos professores. A partir dessas verbalizações, emergiram os temas comuns que,

posteriormente, foram agrupados em sete categorias, configurando assim um procedimento indutivo de análise. Na Tabela 13 serão apresentadas as categorias e suas descrições.

Tabela 13

*Categorias Levantadas Sobre o Fenômeno da Criatividade pelos Professores (N = 8)**

Categorias	Descrição
1 - Definindo criatividade.	Nessa categoria os professores apontaram suas concepções e significados sobre o fenômeno da criatividade. De maneira geral, os professores definem criatividade como expressão espontânea da realidade interna, uma capacidade inata, capacidade de transformar, desejo de mudança, capacidade de usar recursos tecnológicos, capacidade de solucionar problemas de forma criativa, capacidade inata ou adquirida e uma visão não tradicional da realidade.
2 - Fatores que interferem positivamente no desenvolvimento da criatividade.	Os fatores que os professores relataram como estando positivamente relacionados ao desenvolvimento da criatividade estão relacionados a ambientes seguros, amistosos e estimulantes, às características inerentes ao próprio aluno, às relações familiares encorajadoras, ao acesso a ambientes que desenvolvam conhecimento, ao acesso aos meios de comunicação e, finalmente, à natureza do objeto do conhecimento.
3 - Fatores que interferem negativamente no desenvolvimento da criatividade.	Os fatores relatados pelos professores como estando negativamente relacionados com o desenvolvimento da criatividade estão relacionados a um baixo investimento pessoal do aluno, ambiente escolar hostil e inflexível, fatores internos ao aluno, problemas familiares dos alunos, falta de recursos didáticos e materiais, ambientes inadequados, barulhentos e impróprios e estruturação pedagógica inadequada.
4 - Estabelecendo um clima favorável à criatividade em sala de aula.	Nessa categoria os professores apontaram o que segundo eles seria condição necessária para estabelecer um clima favorável à criatividade em sala, que seria predisposição e atuação dos professores, um ambiente adequado, estimulante e tranquilo, relações

Categorias	Descrição
	cordiais entre professores e alunos, utilização de recursos materiais adequados e a crença do professor na capacidade do aluno.
5 - Identificando a criatividade em sala de aula.	Os professores relataram que poderiam identificar a criatividade em sala de aula por meio do envolvimento dos alunos com as atividades, através das atividades e respostas dos alunos, através da organização e cooperação dos alunos e da expressão dos alunos.
6 - Papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade em sala de aula.	Na descrição de qual seria o papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade em sala de aula, seria estabelecer relações de cumplicidade, confiança e empatia, conhecer seus alunos em seus aspectos cognitivos e afetivos, desencadear a motivação do aluno e do professor e estabelecer um clima amistoso entre os alunos.
7 - Impedimentos para a implementação de um ensino mais criativo.	As barreiras apresentadas pelos professores como impeditivas de um ensino mais criativo foram, número excessivo de alunos nas salas de aula, dificuldades financeiras dos alunos, insuficiência da estrutura física e material, fatores ligados ao currículo e às rotinas escolares, despreparo do professor para ousar novas práticas, postura fechada do professor, fatores ligados ao aluno e problemas familiares.

* Número de professores entrevistados.

Cada uma das sete categorias levantadas, serão mostradas com seus respectivos temas nas Tabelas do número 14 ao 20. As Tabelas trarão os temas na linha horizontal e os professores na vertical, representados por PT (Professor da Turma) seguido de um número que especifica de qual turma esse professor era. Por exemplo: PT1 (Professor da Turma 1).

A Categoria 1 - *Definindo Criatividade* - foi elaborada a partir de 23 verbalizações distribuídas em oito temas. A Tabela 14 nos permite visualizar os temas, quais professores se referiram a ele e a frequência com que o fizeram.

Tabela 14

Temas Identificados na Categoria Definindo Criatividade

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	PT8
Expressão espontânea da realidade interna	X	X (2)	X (3)					
Capacidade inata	X			X (2)				
Capacidade de transformar	X				X	X		
Desejo de mudança	X							
Capacidade de usar recursos tecnológicos	X							
Capacidade de solucionar problemas de forma inovadora				X (2)	X	X	X (2)	X
Capacidade inata ou adquirida							X	
Visão não tradicional da realidade							X	

A análise desta categoria aponta que 5 dos 8 participantes da amostra compreendem ou definem a criatividade como a capacidade de solucionar problemas de forma inovadora. Outros dois temas que aparecem em 3 dos 8 participantes são criatividade como expressão espontânea de uma realidade interna e como capacidade de transformar.

A Categoria 2 - *Fatores que interferem positivamente no desenvolvimento da criatividade* - foi elaborada a partir de 24 verbalizações, as quais serviram de indicadores para a criação de seis temas. Na Tabela 15 estão referidos os temas, os professores que o expuseram e a quantidade de vezes que o fizeram.

Tabela 15

Temas Identificados na Categoria Fatores que Interferem Positivamente no Desenvolvimento da Criatividade

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	P78
Ambiente seguro, amistoso e estimulante		X					X	X
		(2)					(2)	(2)
Características inerentes ao próprio aluno				X	X	X	X	
			(7)					
Relações familiares encorajadoras					X		X	
					(2)			
Acesso a ambientes que desenvolvam conhecimento				X	X			
					(2)			
Acesso aos meios de comunicação					X			
Natureza do objeto do conhecimento								X

Quanto aos fatores que interferem positivamente no desenvolvimento da criatividade, o tema que apareceu em 4 dos 8 participantes e ainda teve uma recorrência muito grande foi características inerentes ao próprio aluno e o segundo, ambiente seguro, amistoso e estimulante.

A Categoria 3 - *Fatores que interferem negativamente no desenvolvimento da criatividade* - surgiu a partir de 13 verbalizações, as quais foram distribuídas em sete temas, os quais podem ser visualizados na Tabela 16.

Tabela 16

Temas Identificados na Categoria Fatores que Interferem Negativamente no Desenvolvimento da Criatividade

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	P78
Pouco investimento pessoal do aluno	X							
Ambiente escolar hostil e inflexível		X (2)						
Fatores internos ao aluno			X					
Problemas familiares dos alunos			X					
Falta de recursos didáticos e materiais			X	X				
Ambientes inadequados, barulhentos e impróprios			X					
Estruturação pedagógica inadequada				X		X	X	X
						(2)		

A análise desta categoria nos possibilitou identificar que para os professores os fatores que mais interferem negativamente no desenvolvimento da criatividade são a estruturação pedagógica inadequada, mais precisamente as atividades pedagógicas fechadas, normalmente descontextualizadas das vivências dos alunos e a falta de recursos didáticos e materiais.

A Categoria 4 - *Estabelecendo um clima favorável à criatividade em sala de aula* - foi elaborada a partir de 27 verbalizações, as quais serviram de indicadores para a criação de cinco temas que podem ser visualizados na Tabela 17.

Tabela 17

Temas Identificados na Categoria Estabelecendo um Clima Favorável à Criatividade em Sala de Aula

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	P78
Predisposição e atuação dos professores	X	X		X	X		X	
	(2)						(2)	
Ambiente adequado, estimulante e tranquilo	X		X	X		X	X	
			(3)				(2)	
Relações cordiais entre professores e alunos		X						
		(2)						
Utilização de recursos materiais adequados	X		X			X	X	
Crença do professor na capacidade do aluno				X	X		X	X
							(2)	

Com os dados obtidos, a análise sobre o que pensam os professores a respeito de como estabelecer um clima favorável à criatividade em sala de aula, indica que a predisposição e a atuação do professor em um ambiente adequado, estimulante e tranquilo são fatores importantes, seguidos pela necessidade de utilização de recursos materiais adequados e pela crença do professor na capacidade do aluno.

A Categoria 5 - *Identificando a criatividade em sala* - foi elaborada a partir de 23 verbalizações distribuídas em quatro temas referendados na Tabela 18, onde também pode ser encontrado qual professor falou sobre qual tema e a quantidade de vezes que o tema foi citado pelo professor.

Tabela 18

Temas Identificados na Categoria Identificando a Criatividade em Sala de Aula

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	P78
Por meio das atividades e respostas dos alunos	X		X (3)	X (2)	X	X (2)	X (3)	X
Envolvimento dos alunos com as atividades			X	X (2)			X (2)	
Por meio da organização e cooperação dos alunos	X			X				
Pela expressão dos alunos		X		X			X	

Para os discentes, a criatividade em sala de aula pode ser identificada por meio das atividades e respostas dos alunos às atividades propostas, seguida do envolvimento dos alunos com as atividades e a forma que eles utilizam para se expressar.

De acordo com a Tabela 19, a Categoria 6 - *Papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade* - foi elaborada a partir de 16 verbalizações distribuídas em cinco temas.

Tabela 19

Temas Identificados na Categoria Papel da Relação Professor-Aluno na Expressão da Criatividade

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	P78
Relação de cumplicidade, confiança e empatia	X (2)	X (2)	X (2)		X		X	X (2)
Conhecimento dos alunos em seus aspectos cognitivos e afetivos			X	X				
Ação do professor como desencadeadora da motivação do aluno					X	X		
Estabelecimento de um clima amistoso entre os alunos				X				
Motivação do professor			X					

A análise desta categoria sugere que para os professores, o papel da relação professor-aluno é o de estabelecer uma relação de cumplicidade, confiança e empatia, argumento usado por 6 dos 8 professores, aparecendo de uma forma menos eloquente a

necessidade de conhecer o aluno em seus aspectos cognitivos e afetivos e a ação do professor como desencadeadora da motivação do aluno.

A Categoria 7 - *Impedimentos para a implementação de um ensino mais criativo* – pode ser visualizada na Tabela 20 e foi elaborada a partir de 37 verbalizações distribuídas em oito temas.

Tabela 20

Temas Identificados na Categoria Impedimentos para a Implementação de um Ensino mais Criativo

TEMAS	PT1	PT2	PT3	PT4	PT5	PT6	PT7	PT8
Número excessivo de alunos nas salas de aula	X		X			X	X	
						(2)		
Dificuldades financeiras dos alunos	X			X				
Insuficiência da estrutura física e material	X		X			X		X
Fatores ligados ao currículo e às rotinas escolares		X	X	X		X	X	
		(4)		(3)			(4)	
Despreparo do professor para ousar novas práticas		X			X	X		
		(3)			(2)			
Postura fechada do professor					X		X	
Fatores ligados ao aluno						X	X	X
Problemas familiares			X				X	

Ao analisar esta categoria, observamos que os impedimentos para a implementação de um ensino mais criativo, segundo os professores, dizem respeito a questões relacionadas ao currículo e às rotinas escolares, tema esse frequente e recorrente nas entrevistas, visto que 5 dos 8 participantes falaram sobre esse tema. Em seguida os argumentos mais recorrentes foram o número excessivo de alunos nas salas e a insuficiência da estrutura física e material.

Análise das Observações em Sala

Durante a análise surgiu um tipo de interação, a de ensino, que a princípio não era objetivo nosso observá-la, mas em função do alto nível de recorrência ela passou a fazer parte dos resultados. Por interação de *ensino* entendemos todas as ações e falas dos sujeitos (professores ou alunos), que indicam estarem envolvidos em transmitir informações ou questionar sobre as informações referentes ao conteúdo ministrado na aula.

Recuperando a definição de interação adotada neste estudo, consideramos interação toda “verbalização ou ação motora de um sujeito dirigida clara e diretamente a outro, seguida de verbalização e ação motora deste para o primeiro” (Hinde, 1979; Duran, 1987).

Um exemplo de como as interações foram caracterizadas e os resultados com os tipos e as quantidades de interações encontrados na análise das fitas podem ser visualizados nas próximas tabelas. Nessa análise, o foco da observação foi no tipo de interação, não importando quem começou a interação, se o professor ou o aluno.

Na Tabela 21 encontram-se exemplos de verbalizações e/ou ações dos professores e alunos, chamados de episódios, e a forma como analisados, buscando identificar os episódios de interações entre professor-aluno e/ou aluno-professor, a qual categoria pertence (tipo), o momento em que elas ocorreram durante a aula (referência) e o resultado observado.

Tabela 21

Episódios, Tipo de Interação, Referência e Resultado Observado na T1

EPISÓDIO	RESULTADO OBSERVADO	TIPO DE INTERAÇÃO	REFERÊNCIA
Um aluno levanta a mão e pergunta à professora: O que é Lan House? Fugindo do assunto que é plural dos substantivos.	A professora pára a explicação, ouve o aluno e responde: Casa de Rede.	Sintônica	4' 56"
Um aluno levanta e faz uma brincadeira, a professora faz um gesto para que ele se sente.	O aluno se senta.	Domínio	8' 45"
Um aluno faz uma pergunta sobre as questões da prova.	A professora responde "Oh, já na prova, vocês já 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 o E, está certo ou errado?"	Cooperação	15' 29"
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".	A professora continua a explicação e desqualifica a reação do aluno.	Desconsideração	5' 42"
A professora pergunta o que significa SOS? Alguns alunos respondem: "É um pedido de socorro".	A professora repete a resposta dos alunos e explica que ela significa "save ours souls", em português "salvem nossas almas".	Ensino	5' 45"

Na Tabela 22 estão sumarizadas as quantidades/frequências de episódios identificados e suas classificações (tipos) por turma, em valores brutos.

Tabela 22

Tipos e Frequência 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

Os resultados apresentados na Tabela 22 nos sinalizam que de uma maneira geral as categorias interacionais que procuramos observar aparecem em todas as turmas, sendo a interação classificada como de *ensino* a de maior frequência em todas elas, a exceção ficou por conta de T3.

Com relação ao fato de T3 aparecer com menos interações de *ensino*, talvez se explique pelo fato de que o tempo selecionado para ser transcrito (do minuto 5 até o minuto 25) foi justamente o momento em que a professora passou copiando no quadro, reservando para os minutos finais da aula a explicação do conteúdo da aula. Uma outra característica dessa turma é que, durante o período transcrito, ocorreu um número muito maior de interação aluno-aluno se comparado à interação aluno-professor ou professor-aluno, por isso a quantidade de interações nesta foi mais reduzida.

Outro dado que podemos visualizar na Tabela 22 é que a interação de desconsideração foi a que teve a segunda maior ocorrência nas turmas T5, T6, T7 e T8, fato que não ocorreu em T1, T2 e T3, as quais evidenciaram índices bem baixos de interação e de desconsideração comparados aos de sintonia, domínio e cooperação. À exceção fica por conta de T4, a qual evidenciou índices altos de desconsideração e também de domínio.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

A discussão dos dados será realizada nesta seção, de acordo com os objetivos definidos nesta pesquisa.

- *Verificar a existência de clima favorável à criatividade em classes de 5ª série do Ensino Fundamental*

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, variando conforme a disciplina curricular, mas apesar dessas diferenças curriculares, ainda existem semelhanças entre essas.

Observamos que, segundo a percepção dos alunos, as turmas que obtiveram os melhores índices nos fatores, foram, em ordem decrescente, as de Educação Física, História, Inglês e Educação Artística (ver Tabela 12, p.61), enquanto os menores índices foram obtidos em turmas cujas disciplinas eram, em ordem decrescente, Ciências, Geografia, Português e Matemática.

Outro dado interessante obtido com a escala adaptada evidenciou que os fatores mais bem avaliados pelos alunos foram os que se referem ao - *Interesse do aluno pela aprendizagem* - (Fator 3) e o que analisa a - *Autopercepção do aluno com relação à sua criatividade* - (Fator 2).

A diferença entre esses fatores foi mínima. Em 5 das 8 turmas, o *Interesse do aluno pela aprendizagem* obteve a maior média, e em 3 das 8 turmas, a *Autopercepção do aluno com relação à sua criatividade*. Esse dado pode sinalizar que os alunos, de uma 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 muito favorável para a criatividade.

Um resultado de pesquisa similar a esse foi evidenciado em outro estudo, realizado por Neves-Pereira (2004), quando ao observar e analisar crianças do jardim de infância, constatou que a falta de condições teóricas, técnicas e pessoais de alguns professores para lidar com as potencialidades criativas de seus alunos não eram fator impeditivo para que

muitos alunos demonstrassem em muitas circunstâncias uma disposição para a criatividade.

É importante também salientar que esse resultado contempla o que diz Renzulli (1992, em Matos, 2005) sobre 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, sendo esta despertada tanto mais ele seja exposto a diversos tipos de conteúdos, e em parte 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.

Neste estudo, apesar de as comparações entre as turmas não se constituírem em um objetivo, em função de os alunos ao responderem a escala adaptada terem como referência disciplinas diferentes, 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 idéias do aluno -, não importa qual seja a disciplina, não apresentou diferença significativa entre as turmas. Já os fatores 1, 2, 3 e 4 e o Fator Geral evidenciaram diferenças significativas entre as turmas.

Isso talvez explique o fato de que quando perguntado aos professores o que, segundo eles, seria condição necessária para estabelecer um clima favorável à criatividade em sala, eles responderam coisas como: predisposição e atuação dos professores (tema esse mais relacionado à necessidade de despertar o interesse do aluno, motivação do professor, conhecimento dos temas que serão abordados com os alunos e aprender a ouvir mais); existência de um ambiente adequado, estimulante e tranquilo; relações cordiais entre professores e alunos; utilização de recursos materiais adequados; e a crença do professor na capacidade do aluno. Nota-se que eles não demonstraram como tema relevante o estímulo dos professores à produção de idéias dos alunos.

Resultados de uma pesquisa realizada por Fleith (2000), com professores e alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, apontam que, para essa amostra, os fatores ambientais que estimulam a criatividade em sala de aula possibilitam escolhas aos alunos e caracterizam-se por serem ambientes onde há aceitação de idéias diferentes, onde a autoconfiança é encorajada e os interesses dos alunos e suas habilidades são focados, o que, em parte, coincide com os dados aqui encontrados.

Outro dado que mereceu destaque 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, sugerindo dificuldades desses estudantes em fazer os

trabalhos solicitados de maneiras diferentes, ou que não tem sido oferecido aos alunos opções de escolha ao realizar as atividades propostas, ou ainda, que eles não têm muito poder de decisão na hora de escolher como fazer os trabalhos, o que pode provocar a falta de envolvimento nas tarefas que estão realizando.

Esse resultado vai contra o que pesquisadores (Alencar, 2001; Cropley, 2005; Fleith, 2006; Martinez, 2006) vêm afirmando sobre a necessidade de estimular o aluno a se tornar mais autônomo e independente (Fleith, 2006), capaz de organizar seu campo de ação e tomar decisões (Martinez, 2006), quando falam sobre um ambiente escolar estimulador da criatividade.

Uma descoberta interessante foi quando cruzamos os dados sobre o clima para a criatividade e as informações sobre as notas escolares (ver a Tabela 1, p.44). As turmas com um clima mais favorável à criatividade (ver a Tabela 11, p.60) também foram as turmas nas quais os alunos apresentaram uma maior média total das notas escolares, enquanto as que denotaram um clima menos favorável, apresentaram as menores médias de notas.

Um resultado recorrente no que diz respeito às turmas analisadas, é que as turmas T1, T2 e T3 não evidenciaram diferenças significativas em nenhum dos Fatores investigados. E as turmas T4, T5, T6, T7 e T8 também não evidenciaram diferenças significativas entre si. Esse dado será bastante significativo quando formos analisar, mais adiante, o clima para a criatividade com as interações professor-aluno mais comumente presentes nessas turmas.

Ao considerarmos o Fator Geral, observamos que a T2 ($M = 3,95$) foi a que obteve as maiores médias em todos os fatores, já a T5 ($M = 3,19$), obteve médias menores em 3 dos 5 fatores. A diferença maior entre a T2 e a T5 está em relação aos Fatores 1 e 3, indicando que pouco suporte da professora à expressão de idéias dos alunos somado à falta de interesse do aluno pela aprendizagem faz com que haja poucas possibilidades de desenvolver um clima para a criatividade.

Uma explicação possível para essa diferença pode ser encontrada no próprio componente curricular das duas disciplinas. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2002) sugere que a Educação Física tenha como eixos estruturadores do seu currículo a “corporeidade, ludicidade, sensibilidade, criticidade, criatividade e a interação” (p. 100), isto é, a criatividade faz parte dos eixos a serem desenvolvidos, sendo os outros também aspectos importantes para o desenvolvimento da criatividade, fazendo com que nessa disciplina os componentes curriculares estejam voltados à formação total do

sujeito, onde o esporte e a atividade física são apenas um meio para se atingir esse fim e os alunos vão, por princípio, se conhecendo e se fortalecendo à medida que vão progredindo nas séries.

Com relação à disciplina Matemática, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2002) apresenta como eixos estruturantes, “números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação” (p. 252), conteúdo repleto de normas e regras, cujo objetivo é desenvolver capacidades cognitivas dos alunos, de raciocínio, abstração, reflexão e análise, aspectos também muito importantes para o desenvolvimento do sujeito e da criatividade, mas que na maioria das vezes não é apresentado ao aluno de uma forma prazerosa, fazendo com que ele perceba a importância da mesma na sua vida cotidiana. E diferentemente da Educação Física, os alunos não vão se sentindo mais capazes à medida que vão progredindo nas séries.

- ***Verificar quais os tipos de interações que ocorrem com maior frequência em classes de 5ª séries do Ensino Fundamental***

Para observar quais os tipos de interações ocorreram com maior frequência nas turmas, realizou-se, após a transcrição das verbalizações e/ou ações dos processos comunicativos entre professores e alunos, a identificação das categorias relacionais presentes nas salas de aula das diversas turmas.

Na análise das interações, inicialmente objetivou-se identificar a ocorrência dos quatro tipos - *Sintonia*, *Domínio*, *Cooperação* e *Desconsideração* - e a frequência destes no cotidiano da sala de aula. Contudo, observamos que para além desses tipos de interações outras tantas acontecem também nesse contexto com um alto padrão de recorrência.

Nesta pesquisa, um tipo particular de interação ocorreu com alta frequência. Essas interações ocorriam quando as ações e falas dos indivíduos sugeriam que estes estavam envolvidos em ensinar/aprender informações referentes ao conteúdo ministrado na aula. Denominamos estas de interações de *Ensino* e sua ocorrência foi mais alta em 7 das 8 turmas investigadas. Exemplos de verbalização e/ou ação de *ensino* podem ser visualizados na Tabela 21 (p. 72).

A única turma onde a interação de *ensino* não foi identificada como a mais recorrente foi a T3, a qual teve a de *domínio* como a mais recorrente. É importante esclarecer que o período transcrito nessa turma coincidiu com um período em que a

professora ficou escrevendo a matéria no quadro e os alunos copiando no caderno, período no qual ocorreram muito mais interações entre aluno-aluno, do que entre aluno-professor ou professor-aluno, o que talvez justifique o resultado.

Com relação às interações de *sintonia*, *domínio*, *cooperação* e *desconsideração*, o resultado aponta que em todas as turmas ocorreram os quatro tipos, o que as diferenciou foi com relação à frequência com que ocorreram. Na T1 e na T2, as interações mais frequentes após as de *ensino* foram as de *sintonia* e *cooperação*. Já a T3 teve como mais recorrente a de *domínio* e a menos recorrente foi a de *desconsideração* (ver Tabela 22, p.73).

Nas turmas 4, 5, 6, 7 e 8 observou-se como as mais frequentes após as de *ensino* as interações de *desconsideração* e *domínio*. Estes resultados vêm corroborar estudos realizados por Fleith (2000) com professores e alunos das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, ao sinalizarem que em ambientes inibidores da criatividade, normalmente as idéias são ignoradas, os professores são controladores, os erros não são permitidos e as regras são excessivas (Tabela 22, p.73).

- ***Identificar as concepções dos professores da 5ª série sobre criatividade, clima para a criatividade em sala de aula e importância da interação professor-aluno, no processo de construção de um clima favorável à criatividade***

Para verificar as concepções dos professores sobre o fenômeno da criatividade, focamos nossa atenção na forma como eles a definiam e quais fatores eram intervenientes no seu desenvolvimento. A noção de criatividade como um dom “conheço muitos alunos que já têm uma habilidade natural, um dom natural, por exemplo, para desenhar” (P4, Categoria 1), privilégio de poucos ao nascer “essa pessoa não aprende a ser criativa, ela já é naturalmente, ... já é da natureza da pessoa” (P1, Categoria 1) foi a mais recorrente, sendo verbalizada claramente por alguns professores e de um jeito mais sutil por outros “é deixar fluir o que nós temos na imaginação, é o fluir dos nossos desejos” (P3, Categoria 1).

Porém em algumas entrevistas os professores não expuseram tão claramente suas concepções. Por meio das Categorias 2 e 3, foi possível identificar através dos fatores que interferem positivamente e negativamente no desenvolvimento da criatividade, que ainda recai sobre o indivíduo, no caso o aluno, a responsabilidade de ser, ou não criativo. Dos oito professores, quatro colocaram que as características inerentes ao próprio aluno seriam

os fatores de mais interferência positiva no desenvolvimento da criatividade (ver Tabela 15, p.66)

Por características inerentes ao próprio aluno, entende-se sua capacidade de concentração “eu acho que a concentração” (P6, Categoria 3), de boa organização mental “a pessoa ter uma estrutura assim, mental, bem estruturada, bem desenvolvida” (P7, Categoria 2), de persistência “ter persistência, errar fazer de novo” (P4, Categoria 3), e de motivação interna “ter prazer naquilo que ele está fazendo, eu acho que a criatividade anda muito ligada a isso, ao gostar” (P4, Categoria 2).

Alguns professores sugeriram a importância do ambiente na formação da criatividade “um ambiente mais amigável, mais amistoso, com mais confiança, fica à vontade para a expressão” (P2, Categoria 1) ou “um ambiente que levasse à curiosidade, que estimulasse o raciocínio, soluções para diferentes situações” (P7, Categoria 2).

Apenas em uma das entrevistas a criatividade surge em uma concepção interacionista, sustentada aqui neste trabalho “é uma capacidade que pode ser inata, ou pode ser desenvolvida nas pessoas” (P7, Categoria 1).

Já entre os fatores que interfeririam negativamente no desenvolvimento da criatividade, o mais evidente foi com relação à estruturação pedagógica, que segundo os professores é inadequada.

Por estruturação pedagógica entende-se massificação dos alunos “a escola trata os alunos de uma forma igual, ela não possibilita a diversidade, ela massifica, às vezes não é possível diversificar” (P4, Categoria 3), atividades fechadas “atividades, ou estratégias que sejam fechadas, mais engessadas, muito orientadas, eu acho que isso pode dificultar que surjam idéias, surjam criações próprias dos alunos” (P7, Categoria 3), falta de recursos humanos e materiais “é preciso para o trabalho estrutura física, de recursos humanos, materiais, sala específica e adequada” (P3, Categoria 3).

Porém com relação aos fatores intervenientes ao desenvolvimento da criatividade, P8 aborda alguns temas ausentes nas verbalizações de outros professores, a saber: necessidade do estímulo à interação e participação, assim como atenção e preocupação de fazer o aluno pensar sobre o que está ao seu redor, “Participação, acho que participação é tudo” (Categoria 4), “no meu caso, como eu já havia dito, trazendo para eles algo que induza eles interagirem” (Categoria 4) e mais “ Induzir o aluno a raciocinar sobre a realidade das coisas, o mundo ao seu redor, ... não adianta você trazer para a sala de aula algo que não tenha a ver com a realidade deles” (Categoria 3).

Esses argumentos coadunam com a concepção proposta por Vygotsky (1987), de que a criatividade é originária de uma função psicológica superior que é a imaginação, e seria consequência de uma ação de interpretação do indivíduo sobre sua realidade, dependendo inteiramente das experiências deste com sua realidade cultural objetiva e subjetiva. A criatividade seria então o retorno, os novos significados que o indivíduo daria para a cultura, em forma de produto criativo ou de releituras desta realidade (Neves-Pereira, 2007); logo, é bastante pertinente acreditar que se não for dado ao aluno o direito de pensar sobre sua realidade, assim como não propiciar participação e interações, vai ser pouco provável que se permita o desenvolvimento da criatividade, seja na escola ou em qualquer espaço que o sujeito circule.

O que podemos concluir após essas colocações é que apesar de os professores ora privilegiarem uma concepção mais inatista ora uma ambientalista, no decorrer das verbalizações as duas vão se complementando, como por exemplo: “ter prazer naquilo que ele está fazendo, eu acho que a criatividade anda muito ligada a isso, ao gostar, ter disponibilidade, ter boa vontade, ter habilidades, conhecimento, ... se permitir conhecer várias áreas, aprender com os outros” (P4, Categoria 2).

No que se refere à definição de criatividade, foi observado que, de uma forma geral, os professores têm uma visão incompleta e parcial do fenômeno. Dos oito professores entrevistados, cinco definiram criatividade como a capacidade de solucionar problemas de forma inovadora, “quando você dá um tema, você inventa mil e uma maneiras de solucionar um problema” (P4, Categoria 1), trazendo apenas um dos aspectos que caracterizam o que seja a criatividade.

Uma análise das verbalizações apresentadas por P1 evidenciou que para a referida professora, a criatividade é algo que algumas pessoas têm e outras não, nascemos criativo ou não. Ela diz “criatividade para mim é colocar para fora aquilo que você tem dentro de si, a pessoa não aprende a ser criativa, ela já é naturalmente, ... já é da natureza da pessoa, você pegar alguma coisa que já existe e transformar aquilo ali numa coisa mais interessante, e então criatividade parte também da boa vontade da pessoa, de querer modificar e fazer algo diferente” nesse sentido ela também relata que a criatividade pode ser potencializada em sala de aula, se tanto aluno quanto professor tiverem motivação interna e “boa vontade” para transformar o que já existe, ou criar algo novo, possuírem um bom canal de comunicação, tiverem acesso a recursos materiais diversificados e à tecnologia (Categoria 1). Percebemos, porém, uma certa contradição nessas colocações, pois se a criatividade é inata, a “boa vontade” não teria nenhum significado para o

indivíduo; com base nisso, a hipótese é que talvez P1 esteja confundindo criatividade com talento. Uma pessoa pode ser bem criativa sem necessariamente ter um talento específico em alguma área (Csikszentmihalyi, 1996).

A análise possível de ser feita após verificarmos as colocações de P2 é que para ele a criatividade se aproxima mais de uma visão humanista, que percebe a criatividade como algo que faz parte do indivíduo, algo da ordem do desejo, que por princípio faz parte da natureza humana, que pode se manifestar através do pensamento, da espontaneidade e da percepção que o indivíduo tem de si mesmo. Ele também considera que os aspectos afetivos do processo de desenvolvimento da criatividade são muito importantes, e aí o professor teria um papel importante, pois possibilitaria a construção de uma relação de confiança, entre ele e aluno, colocando no ambiente a grande possibilidade para o desenvolvimento da criatividade. Ele diz que criatividade é “a expressão livre, né, de desejo que você sente de mais íntimo, um ambiente mais amigável, mais amistoso, com mais confiança, fica à vontade para a expressão” (Categorias 1 e 4).

Para P3, a criatividade é um fenômeno que faz parte da natureza humana, “é deixar fluir o que nós temos na imaginação, nossos desejos, o que nós temos de bom dentro de nós mesmos” (Categoria 1), e que seu desenvolvimento requer uma série de fatores externos, estes em maior quantidade e internos ao próprio indivíduo. Requer uma presença do outro, de forma significativa, onde se buscará mais intimidade, e se reconhece a importância do Outro (Martinez, 2004) no processo de desenvolvimento de ambos.

A análise das verbalizações da entrevista de P4 evidenciou uma concepção de criatividade como algo inato “é a fluência natural, ...conheço muitos alunos que já têm uma habilidade natural, um dom natural, por exemplo, para desenhar” (Categoria 1) e a define como a capacidade de gerar soluções para os problemas e que seu desenvolvimento estaria interligado à ocorrência de uma série de atributos individuais, e o contexto que emerge como mais significativo é o familiar, como incentivador e cooperador do seu desenvolvimento.

Para P5, criatividade é a capacidade de criar algo novo ou encontrar soluções novas para problemas já existentes, sinalizando uma visão parcial do que seja criatividade, defendida não só como a capacidade de criar algo novo, mas também valoroso, como diz Csikszentmihalyi (1999) “criatividade não é um produto de indivíduos únicos, mas de sistemas sociais, fazendo julgamentos sobre os produtos individuais” (p. 314).

A análise das verbalizações de P6 revela a criatividade sendo definida como pensar divergentemente e de maneira inovadora. O pensamento divergente faz parte das

características componentes na criatividade, como bem elaboraram Guilford e Torrance (1967; 1972, em Lubart, 2007), porém é apenas uma das variáveis que a compõem, assim como pensar diferente do tradicional. Porém, como já mencionado anteriormente, a criatividade como conceito se refere à capacidade de produzir algo que é ao mesmo tempo novo e valioso em algum grau, para um determinado grupo (Martinez, 2001), sendo assim percebemos ainda faltar uma melhor compreensão do que seja o referido fenômeno para a professora.

P7 possui uma concepção mista de criatividade, como algo que já está presente ao nascer ou que pode ser desenvolvida durante a vida do indivíduo, “o que me ocorre agora é pensar que é uma capacidade que pode ser inata, ou pode ser desenvolvida nas pessoas, para que elas criem situações novas, para que elas tenham uma visão diferente da realidade, que a habilite a encontrar soluções alternativas para problemas”, e assim como os outros professores aqui analisados tem uma compreensão parcial da definição da criatividade, ora vista como a capacidade de resolver problemas, ora vista como uma percepção diferente da realidade.

Uma análise dos dados levantados, mostra que P8 acredita que a criatividade está basicamente relacionada à capacidade de inovação “Olha a criatividade para mim eu acho que seja a capacidade de inovar, inovação”, o que nos mostra uma visão parcial do conceito, já que criatividade não é só a capacidade de fazer algo novo, mas também de que esse algo novo seja significativo para um determinado grupo de pessoas (Martinez, 2001).

No que se refere aos aspectos levantados como fomentadores no estabelecimento de um clima favorável à criatividade em sala (Categoria 4), observamos que os temas mais frequentes foram com relação à predisposição e atuação dos professores “quando de alguma forma o professor está motivado para o trabalho” (P2) “o conhecimento dos temas que você quer abordar com esses alunos” (P4), ao ambiente adequado, estimulante e tranquilo, um ambiente com tranquilidade, principalmente auditiva, bem tranquilo”(P3), à utilização de recursos e materiais adequados “trabalho com os cinco sentidos, estimular a visão, o tato, utilizar tudo que pode para estimular os sentidos” (P6) “usando a tecnologia, a informática para me ajudar na sala de aula” (P1) e a crença do professor na capacidade do aluno, “acreditar que eles têm muito para oferecer para a gente, que eles podem falar muito para a gente também” (P7).

Percebemos esse equívoco, frequente entre os professores entrevistados, que é a dificuldade em diferenciar ensino criativo de ensinar para a criatividade, “Hoje em dia ..., se você procura inovar, trazer uma aula interessante, com outro tipo de atividade que não

aquela que ele está acostumado no dia a dia, você ... não tem condições de fazer, porque eles não querem, eles se recusam” (P8, Categoria 3).

Autores (Cropley, 2005; Martinez, 2006; Neves-Pereira, 2007) vêm salientando que não é suficiente apenas a utilização de estratégias pedagógicas criativas para que se fomente o desenvolvimento de alunos criativos, mas é necessário, antes de tudo, disposição do professor para uma atitude favorável à expressão da criatividade, permitindo que seus alunos questionem, pensem de forma não usual e não tenham medo de errar.

Quanto aos aspectos levantados como barreiras para a implementação de uma sala de aula mais voltada para o desenvolvimento da criatividade, o foco recai sobre o número excessivo de alunos, pressão de conteúdo a ser dado e planejamentos rígidos (Categoria 7).

Contudo alguns professores trazem para si, ou para a categoria, melhor dizendo, uma parte da responsabilidade “E as vezes, é a própria postura do professor eu acho, no sentido de querer levar tudo pronto, já esquematizado. O professor, de modo geral, parece que tem essa ilusão de que ele sabe muito” (P7) e faz uma reflexão de como tem desenvolvido o seu processo de ensinar “muitas vezes a gente chega na sala de aula com um planejamento na cabeça e vai levando esse ritmo em todas as aulas, e aí a coisa vai perdendo um pouco essa dimensão de que cada aula é uma aula, que cada dia é um dia diferente ... eu tenho aprendido com o tempo,... que é melhor você permitir que a aula aconteça. ... pode não ter sido legal, mas hoje pode ser diferente isso tá me ajudando a estruturar melhor até minha própria relação com eles” (P7, Categoria 7), “despreparo do professor, acho que falta esse preparo para que o professor realmente busque essa criatividade” (P3), sinalizando um certo envolvimento e compromisso destes no processo.

Outro dado trazido como barreira, esta não muito usual, pelo menos em outros estudos, é com relação às dificuldades familiares dos alunos e ao seu desenvolvimento social. O argumento apresentado é que se os alunos viessem de um lar mais tranquilo, uma melhor formação familiar, ou em ambientes de menos desigualdade social, haveria uma maior probabilidade de estes alunos desenvolverem mais seu potencial criativo “muitas vezes eles já têm um ambiente familiar difícil, eles já chegam com uma carga muito grande na escola e as vezes a escola, o ambiente da escola é o ambiente que ele vai extravasar suas revoltas, suas ansiedades, e aí até a própria condição pessoal que ele tem...., que poderia fazer como ele se tornasse um aluno brilhante, as vezes, por conta dessas coisas, dificulta”.

É fato que o ambiente no qual o aluno está inserido, social e/ou familiar, é muito importante, e que quanto mais este ambiente se constituir em um espaço onde as contribuições criativas além de aceitas são valorizadas tanto melhor, contudo esse fato por si só não determina a condição da pessoa ser reconhecida como criativa ou não (Alencar e Fleith, 2003).

Quanto ao papel da interação professor-aluno, 6 dos 8 professores argumentaram que uma das principais funções seria a de estabelecer uma relação de cumplicidade, confiança e empatia, logo o compreendem não só como importante, assim como construtor da criatividade, “Olha eu acho que a relação professor-aluno, na medida que ela se torna uma relação mais aberta, mais dialógica, eu acredito que isso favorece o desenvolvimento, ou até, você oferece condição para que os alunos se tornem mais criativos” (P7, Categoria 7), “na verdade tem que ser de cumplicidade né, porque se o aluno é criativo, mas o professor não aceita, ah, isso aí não” (P1, Categoria 6), “conversar, e tirar dos alunos o que eles gostariam de fazer, ... eu não posso pegar um aluno que tem medo e jogar ele numa coisa que ele não tem condições” (P4, Categoria 6).

Muitos autores já salientam a importância de se estabelecer um clima de confiança em sala para que ocorra uma aprendizagem significativa (Branco e Madureira, 2005; Del Prette & Del Prette, 2007; McDermott, 1977), situação essa que poderia ser estendida também para a criatividade, recuperando aqui a pesquisa de Alencar (2000) com alunos da pós-graduação, que salientaram a importância do respeito, da cordialidade e de um relacionamento amigável entre professor e aluno, como componente para que um professor fosse classificado como favorecedor da criatividade em classe.

- ***Identificar como e se as concepções dos professores influenciam o estabelecimento de um clima mais favorável à criatividade***

Após as análises das respostas dadas pelos professores na entrevista e dos resultados obtidos com a escala adaptada, pode-se afirmar que as concepções dos professores 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 criatividade, 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 através do

suporte que os mesmos deram à expressão de idéias dos alunos (ver a Tabela 12, p.61), pela postura do professor ao lidar com os alunos, forma como apresentaram o conteúdo dado e possibilidades criadas em sala para que os alunos se expressassem e desenvolvessem o tema, como por exemplo, com exercícios em grupo, com tempo para eles refletirem 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 ser a criatividade um dom, ou algo próprio do indivíduo, tais como professores das turmas 1, 3 e 4, foram professores, que na percepção dos alunos, estabeleceram um clima mais favorável à criatividade, já um dos professores que argumentou a importância do ambiente, mobilizou poucos recursos, caso verificado na Turma 8, e o que defende a idéia de algo inato e adquirido, Turma 7, se deparou com resistência por parte de alguns alunos, o que o deixou desmotivado.

Na Turma 2, observamos que foi uma turma bem avaliada por seus alunos quanto à percepção do clima para a criatividade e onde há uma preocupação do professor em mobilizar recursos tanto pessoais quanto técnicos para um bom desenvolvimento da aula, sendo que P2 acredita na força do ambiente e da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

- ***Identificar as possíveis relações entre um clima favorável à criatividade em classe e os tipos de interações professor-aluno encontradas nesse contexto***

Para verificar as possíveis relações entre um clima favorável à criatividade nas salas de aulas e os tipos de interações professor-aluno que ocorriam com mais frequência nesse contexto, utilizaram-se os resultados obtidos com a escala adaptada, da *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) e da análise das *Observações em Sala*.

Quando se cruzou os dados obtidos com os dois instrumentos, percebeu-se que nas turmas onde havia um clima mais favorável à criatividade, as interações de desconsideração tiveram um índice menor de incidência em oposição às turmas onde houve uma maior ocorrência de interações de desconsideração que apresentaram uma avaliação menos favorável à criatividade segundo a percepção de seus alunos.

É importante esclarecer, no entanto, que não podemos falar em interações positivas e negativas, uma vez que em muitas situações as interações de *domínio* tiveram um efeito

benéfico no desenvolvimento da aula, como por exemplo, na T2, quando o professor determinava sobre o que seria feito e em que momento, possibilitando uma boa estrutura e o cumprimento do conteúdo pedagógico a ser realizado.

As interações de desconsideração, em algumas situações, foram usadas para desqualificar uma desconsideração, como por exemplo, na Turma 6, aos nove minutos, quando um aluno fala “professora o menino tem um braço maior que o outro” e começa a rir, outros alunos riem também. A professora termina o desenho e volta-se para a turma e continua com a explicação “aí o sol, o sol está nascendo ali por trás daquelas montanhas, o textinho fala que a região aonde o sol nasce é?”, quando ela ao desconsiderar a colocação do aluno, evita o conflito.

Aqui cabe salientar que para Barrios & La Torre (2002), temos habitualmente a idéia de conflito com uma conotação negativa, contudo para esses autores o conflito pode ser um caminho que levará a soluções de mais qualidade e mais “os conflitos podem ser o trampolim para chegar a soluções que dificilmente seriam encontradas por outro caminho” (p. 162).

Um ponto importante a salientar é que todos os tipos de interações observadas 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 mais de sintonia, cooperação e de domínio, sendo as mesmas distribuídas de forma mais equilibrada, como foi identificado nas turmas T1, T2 e T3, onde o segundo índice maior foi de *cooperação*/ T1, *de sintonia e domínio*/ T2 e de *domínio*/ T3. Essas foram turmas nas quais também foi identificado um clima mais favorável à criatividade (ver a Tabela 12, p. 61), assim como médias maiores dos somatórios das notas (ver a Tabela 1, p.44).

Já nas turmas T4, T5, T6, T7 e T8, apesar de ter sido percebido também uma certa preocupação dos professores em promover interações, a qualidade das interações não foi tão favorável, quanto nas outras turmas, pois o segundo tipo de interação mais comum encontrado nessas quatro turmas foi o de *desconsideração*/T5, T6 e T7 e *desconsideração e domínio*/T4 e T8. Essas foram turmas onde também foi identificado um clima menos favorável à criatividade (ver a Tabela 12, p. 61), assim como médias menores dos somatórios das notas (ver a Tabela 1, p.44)

Um estudo realizado por Miranda (2008), sobre a construção da auto-estima na sala de aula, comunicação e metacomunicação nas interações professor-aluno aponta que a capacidade da professora em não perder os *feedback* comunicacionais e

metacomunicacionais com a turma foi de extremo valor nos processos de construção da auto-estima das crianças, destacando também a qualidade das interações, chamadas no estudo de mediações.

Assim como as interações são importantes para a construção de uma boa auto-estima, o são também para um clima favorável à criatividade. Favorecer interações que se caracterizem mais como de *sintonia*, *cooperação* e até de *domínio*, em oposição às de desconsideração, pode se constituir como fator potencializador para o desenvolvimento da criatividade e da auto-estima do aluno.

Alguns estudiosos da criatividade (Alencar, 2001; Cropley, 2005; Fleith, 2000; Martinez, 1997) ressaltam a importância da auto-estima para o desenvolvimento da criatividade, argumentando o quanto é importante levar o aluno a reconhecer seus pontos fortes (Fleith, 2006), de possibilitar uma autoavaliação adequada e uma segurança nos alunos (Martinez, 1997), da necessidade de se fomentar na sala de aula a criatividade e para tanto promover nas crianças um ego forte e uma auto-avaliação positiva e auto-estima alta (Cropley, 2005), salientando assim a importância do aspecto da auto-estima no processo de desenvolvimento da criatividade.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a alguns objetivos e se deparou com muitos desafios metodológicos. A tarefa de identificar o clima favorável à criatividade em salas de 5ª série, sob a perspectiva dos alunos, considerando a existência de vários professores e de várias disciplinas, tornou-se bastante complexa. A proposta metodológica de solicitar aos alunos que tivessem por referência um professor específico, escolhido por sorteio, nos pareceu a mais viável, pois evitou que professores ficassem de fora, criando assim tensão no grupo e ainda, com um número maior de professores teríamos uma diversidade maior de possibilidades interacionais.

A partir dos resultados, foi possível identificar uma medida geral do *Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) nas turmas, assim como identificar turmas onde havia climas mais, outras menos, favorável à criatividade.

É importante destacar que nas turmas de disciplinas consideradas como menos normativas, com menos regras e possibilidade de aulas mais flexíveis, como educação física, história, inglês e educação artística, os resultados foram mais favoráveis, enquanto nas turmas de ciências, geografia, português e matemática os índices foram menos favoráveis ao clima para criatividade.

Com relação às semelhanças entre as turmas, merece destaque a homogeneização das turmas em relação ao Fator 5 - Estímulo do professor à produção de idéias dos alunos -, sendo o único fator que não apresentou diferença significativa entre as turmas, apresentando ainda a segunda menor média em 5 das 8 turmas observadas, o que parece indicar que falta estímulo dos professores à produção de idéias dos alunos e que ainda não há, no processo ensino-aprendizagem das 5ª séries, um ensino voltado para o desenvolvimento do potencial criativo do aluno.

Outro dado que também segue na mesma direção refere-se ao Fator 4 - Autonomia do aluno -, o qual apresentou a menor média em todas as turmas e se constitui como ponto comum em todas as turmas, sugerindo que a autonomia do aluno também não é uma característica muito estimulada pelos professores. Este dado se contrapõe à idéia de aprendizagem do ser humano total ou à de “aprender como pessoa inteira” (Rogers, 1977, p. 145), que é a necessidade da implicação pessoal do sujeito que aprende no processo de aprender e o professor (ou facilitador) como aquele que provê um clima psicológico capaz

de provocar no sujeito que aprende a necessidade de assumir um controle responsável por sua aprendizagem.

Percebemos porém que confirma a noção de aluno ideal, a qual parece ainda muito presente no contexto escolar, como sendo aquele que segue as instruções, tende a trabalhar de forma silenciosa, procura fazer perguntas de compreensão ou de precisão sobre as matérias, em detrimento de características como a curiosidade ou a independência (Lubart, 2007).

Visando esclarecer qual era a compreensão dos professores sobre o que era criatividade, fatores que interferem no seu desenvolvimento, o papel da interação professor-aluno nesse processo e o que os professores consideravam como clima favorável à criatividade em sala de aula, pode-se identificar que, com relação à definição, o que percebemos é ainda uma visão parcial do fenômeno, atendendo apenas à condição de novidade. Em nenhum momento foi mencionada a variável valor ou o reconhecimento do novo, como de valor para um determinado grupo, definição defendida por muitos autores (Alencar e Fleith, 2003; Csikszentmihalyi, 1999; Martinez, 1997).

Com relação às concepções dos professores que participaram da pesquisa, observou-se o predomínio da concepção inatista, ou seja, criatividade como dom, como uma característica que está presente desde o nascimento, fato corroborado com algumas teorizações feitas por Alencar e Fleith (2003). O que a presente pesquisa traz de interessante com relação a esse aspecto é que já existe, mesmo que de forma pouco expressiva, a idéia de se considerar tanto os aspectos individuais quanto os ambientais para o desenvolvimento da criatividade.

Esses resultados estiveram presentes nas respostas dos professores na Categoria 2 - Fator que interfere positivamente no desenvolvimento da criatividade - características inerentes ao próprio aluno, assim como ambiente seguro, amistoso e estimulante, atribuindo o fracasso para a não implantação de um ensino mais voltado para a criatividade, na inadequação da estruturação pedagógica ou mesmo nas condições do aluno, pessoais e/ou familiares.

O estudo mostrou que os professores já reconhecem que, para estabelecer um clima favorável à criatividade em sala de aula, a participação e atuação deles são importantes, assim como a crença na capacidade do aluno, a utilização de recursos materiais adequados, bem como um ambiente adequado, estimulante e tranquilo.

Apesar de estas condições serem importantes e favoráveis ao desenvolvimento de um ambiente estimulador da criatividade, outras condições relacionadas à participação do

professor, como disponibilizar tempo para o pensamento criativo, alternar períodos de atividade e relaxamento, de forma a promover a reflexão, desenvolver atividades que estimulem a iniciativa, espontaneidade e experimentação, dar ao aluno opções de escolha, promover a auto-avaliação (Fleith, 2006), não foram sequer citadas pelos professores.

Quando os professores falam em um ambiente adequado, estimulante e tranquilo, o caracterizam de uma forma genérica, falando em trabalhar os sentidos, ou então dando espaço em sala para que eles se coloquem mais, se expressem, ouvindo suas opiniões e quando falam em ambiente tranquilo, querem dizer, ambiente silencioso. Sabemos que um ambiente em sala de aula adequado e estimulante da criatividade não precisa necessariamente ser um ambiente silencioso; e um ambiente estimulante não precisa necessariamente ser um ambiente rico em tecnologia ou outros recursos materiais, sendo assim ele pode ser constituído, como salienta Martinez (2003; 2006), por um ambiente onde sejam realizadas perguntas interessantes e originais, onde as informações e/ou conteúdos transmitidos aos alunos sejam problematizados e questionados, para que as contradições e lacunas no conhecimento possam ser identificadas, assim como as relações entre os diversos conhecimentos sejam feitas e que os problemas a serem resolvidos em sala sejam passíveis de várias alternativas de respostas.

Quanto ao papel da interação professor-aluno, na expressão da criatividade do aluno, os professores foram quase unânimes em identificar que um dos principais papéis é o estabelecimento de uma relação de cumplicidade, confiança e empatia. Este fato é bastante importante, pois relações interpessoais ocorridas em um clima de confiança, sedimentadas em interações claras e francas, podem servir de base tanto para o desenvolvimento da criatividade quanto para uma aprendizagem mais significativa.

Buscando identificar as possíveis relações entre as interações professor-aluno e o clima favorável à criatividade em sala de aula, foi observado de uma forma geral, que nas turmas onde o clima era mais favorável à criatividade, os professores falavam em um ritmo mais pausado e paravam a explicação para ouvir as perguntas, colocações e contribuições dos alunos. A turma parecia em sua grande maioria, envolvida com a tarefa com a explanação que estava sendo dada pelo professor, atendendo às solicitações e demonstrando interesse em participar.

Nas turmas onde o clima não foi tão favorável à criatividade, observou-se que o tempo dado aos alunos para darem suas respostas às questões formuladas era menor nessas turmas; alguns alunos costumavam dar respostas antes mesmo de a professora terminar de formular a pergunta e essas participações se concentravam em poucos alunos. Outra

característica comum era que os alunos costumavam levantar, ir à carteira do colega e andar pela sala enquanto a professora estava explicando a matéria ou corrigindo exercício, a turma não conseguia ser envolvida como um todo na atividade proposta e a professora parecia dar aula apenas para um grupo de alunos presentes na classe.

Outra relação possível é quanto ao tipo de interação mais freqüente nas turmas. Tanto nas turmas com clima mais favorável quanto nas turmas com clima menos favorável, o tipo de interação mais freqüente foi a de Ensino. Contudo, observou-se que nas turmas onde o clima era mais favorável à criatividade as interações mais recorrentes após as de Ensino eram as de Sintonia, Domínio e Cooperação, já nas turmas com clima menos favorável as mais freqüentes foram as de Desconsideração e Domínio.

Consideramos importante destacar os resultados deste estudo para atuação dos psicólogos escolares nas escolas de ensino fundamental. De acordo com os dados, podemos destacar a importância de os psicólogos escolares focarem suas ações nas relações interpessoais de modo a possibilitar a promoção do desenvolvimento do aluno, do processo ensino-aprendizagem, do professor e de todos os atores que compõem o universo escolar.

Buscar a reflexão e a conscientização dos diversos segmentos da escola sobre a realidade e o cotidiano nos quais eles estão inseridos, apontando a co-responsabilidade destes na construção de um ambiente mais saudável, mais promotor da criatividade e do desenvolvimento do aluno e de ações que os possibilitem agir sobre essa realidade, torna-se condição necessária para uma prática efetiva da atuação do psicólogo escolar.

Implicações do estudo e sugestões para futuras pesquisas

Este estudo vem apontar a necessidade de pensarmos em um trabalho permanente junto aos professores, para que eles possam se conscientizar de suas próprias habilidades criativas e da importância da construção de um ambiente favorável à criatividade em sala de aula. Ter clareza sobre as barreiras culturais presentes no próprio sistema educacional, e sobre as barreiras emocionais, que são impeditivas para o crescimento do potencial criativo, assim como quais recursos e habilidades que o professor deverá lançar mão para desenvolver a criatividade nos seus alunos, constitui-se em uma recomendação importante.

Tendências e traços da personalidade criativa, tais como a autoconfiança, o humor, a abertura à percepção, a fluência, a flexibilidade, o inconformismo, a habilidade para resolver problemas e perceber quando eles existem de fato, a habilidade para reestruturar

idéias, a curiosidade intelectual, entre outros, devem ser devidamente estimulados. Qualquer indivíduo, independente de idade, sexo, inteligência ou nível socioeconômico pode melhorar sua capacidade de pensamento criativo.

A educação formal, que o indivíduo recebe, deve ser suficientemente aberta, para ser autocrítica, autogeradora e os métodos de ensino reformulados, no sentido de estimular os indivíduos a ampliarem, elaborarem e transformarem suas idéias.

A revisão da literatura evidenciou que os processos de criação e aprendizado individual demandam e implicam em reinvenção pessoal e mudança social, ou seja, estão associados às mudanças de modelos mentais e de comportamentos, assim como a busca de compreensão da importância das interações sociais para a superação de grandes desafios relacionados à educação. Além do mais, também se verifica que os indivíduos, em seus processos criativos e de aprendizado, dependem de grande motivação intrínseca, assim como da interação com outros, da combinação de múltiplas perspectivas e experiências e, finalmente, de tentativas e erros pessoais.

Os resultados encontrados aqui nesta pesquisa confirmam a importância das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano, e evidenciam a importância tanto de professores quanto de alunos estarem menos engajados em estabelecer interações de desconsideração, pois é perceptível a diferença nas turmas. Turmas onde o clima para a criatividade era menos favorável apresentaram um elevado número de interações de desconsideração, enquanto as turmas, onde o clima para a criatividade era mais favorável, apresentaram um número reduzido de interações de desconsideração.

Vale destacar um ponto neste estudo sobre as observações feitas a respeito das interações em sala de aula, mais precisamente sobre a interação de *desconsideração*, a qual, por princípio, nos parecia ter uma conotação negativa, evidenciou em algumas situações um efeito positivo, quando, por exemplo, ocorria de os professores desconsiderarem alguma desconsideração do aluno, evitando assim conflitos desnecessários.

A escola é um espaço onde se pretende que o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o social do aluno ocorra, propondo um modelo de atuação mais proativo (Guzzo, 1996), no qual toda as ações sejam interligadas e tenham um caráter sistêmico, pelo qual o foco seja mais no grupo e menos no indivíduo. Assim, esta pesquisa procura convergir para as idéias acima citadas, pois um dos resultados encontrados com o trabalho foi proporcionar aos envolvidos, professores e alunos, reflexão acerca da responsabilidade de cada um no

processo de construção da prática profissional, no caso dos professores, e da própria aprendizagem, no caso dos alunos.

Nessa perspectiva, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de, ao se pensar em formação e capacitação do professor, focar o trabalho no desenvolvimento pessoal deste, incentivando-o a buscar o auto-conhecimento e a perceber e compreender a importância das relações interpessoais como processos que vão originar e potencializar o desenvolvimento dele e de seus alunos.

E também investir em uma capacitação, onde seja focada a importância de um ensino mais voltado para o desenvolvimento da criatividade, com o professor desenvolvendo competências interacionais para dar suporte à expressão de idéias dos seus alunos, aprendendo estratégias para aumentar o interesse do discente pela aprendizagem, compreendendo a importância da auto-estima e a autonomia no processo de desenvolvimento e aprendizagem, tanto dele quanto do aluno, para que, além de resultados acadêmicos, resgatem a sua própria criatividade, tendo mais prazer em lecionar.

O desenvolvimento pessoal do professor para esta tarefa deverá objetivar a aquisição de recursos e de ferramentas cuja finalidade será a de habilitá-lo para dominar com intencionalidade e segurança aspectos técnicos, teóricos e pessoais de sua complexa prática, podendo fazer então escolhas éticas e transformadoras.

Outra contribuição que este estudo procura trazer é quanto à possibilidade de uso da *Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005), para a realização de diagnósticos de turmas de diferentes disciplinas, nas 5ª séries. O instrumento mostrou-se eficaz, apresentando valiosas informações sobre as turmas, o que possibilitaria traçar planos de intervenção diferenciados para cada uma delas.

Desta forma, é possível traçar algumas implicações do presente trabalho: planejar e desenvolver uma capacitação para os professores com vistas a aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da criatividade; propiciar momentos individuais e coletivos de orientação à prática docente com vistas ao acompanhamento do processo; elaborar estratégias de avaliação e auto-avaliação tanto para o professor como para o aluno; continuar investigando sobre o desenvolvimento da criatividade, visto que é um processo que acontece ao longo da vida humana; e propor grupos de estudos permanentes com professores sobre questões ou tópicos relacionados à educação.

Uma sugestão para futuras pesquisas é que ao invés de se avaliar diversas turmas em diversas disciplinas, escolha-se uma mesma disciplina com o mesmo professor em diferentes turmas para que o controle de variáveis seja mais eficiente.

Uma outra é que se continue pesquisando alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, pois quanto mais informações tivermos sobre esse grupo, tanto melhor para o desenvolvimento de estratégias eficazes e políticas educacionais direcionadas especificamente para eles. Além disso, os resultados mostraram que a criatividade está mais presente em algumas turmas do que em outras e que as diferenças e semelhanças entre as turmas podem nos dar pistas do que é necessário fazer para que o desenvolvimento da criatividade seja foco de atenção, no cotidiano escolar e nos nossos currículos, e que a criatividade deve ser enfatizada e estimulada por ser uma função humana tão importante quanto a atenção voluntária, a concentração e outras funções psicológicas superiores.

Isso gera possibilidades para a elaboração de um estudo em que pudessem ser correlacionados o próprio conteúdo da disciplina e o clima favorável à criatividade em sala, comparando disciplinas mais normativas com disciplinas menos normativas. Ou ainda, como o desempenho escolar (fundamentado em notas) e o clima para criatividade em sala de aula se relacionam.

Finalizando, podemos dizer que o papel da escola hoje seria levar o aluno a reconhecer quais seriam as novas necessidades do mundo, preparando-o de uma forma criativa e crítica, para que seja capaz de articular informação, construir alternativas e desenvolver habilidades que o auxiliem na solução de problemas do seu cotidiano e na compreensão da realidade na qual está inserido, e que essa construção seja feita diariamente.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1995). *Criatividade* (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (2 e 3), 29 – 37.
- Alencar, E. M. L. S. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 123-132.
- 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. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45 – 49.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas* (3ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar histórico-crítico. Em Meira, M.E.M. e Antunes, M.A.M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. (pp. 139 – 168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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.
- Barrios, O. & La Torre, S. (2005). *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras.
- Bertholdo, A. .A. (1985). *Estudo descritivo da interação professor-aluno em uma classe de alfabetização em diferentes momentos do ano letivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

- Brasil. (2002). *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino fundamental 5ª a 8ª série*. Brasília :Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Bruner, J. (1977). *Realidade Mental, Mundos Possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Bruyne, P. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S. A.
- Capra, F. (1982). *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix.
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, 11, 89-99.
- Chagas,J.F., Aspesi,C.C.& Fleith,D.S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em M.A.Dessen & AL.C.Junior (Orgs). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*.(pp 210-228). Porto Alegre: Artmed.
- Chauí, M. (2005). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Creswell, J. W. (1998). *Designing a Qualitative Study. In Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks:Sage.
- Cropley, A. J. (1997). Foresting creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.). *The creativity research handbook*, (pp. 83 – 114). New Jersey: Hampton Press.
- Cropley, A. J. (2005). *Creativity in education & learning*. London: Routledge.
- Csikzentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins Publishers.
- Csikzentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp.313 – 335). New York: Cambridge University Press.
- Davis, C., Silvia, M.A.S.S. & Espósito, Y.(1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Psicologia*. (71), 49-54.
- Del Prette, Z .A .P & Del, Prette, A.(2006). Treinamento de habilidades sociais na escola: O método vivencial e a participação do professor. Em M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. (pp.143-160). São Paulo: Caso do Psicólogo.

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P (2007). *Psicologia das relações interpessoais – Vivências para o trabalho em grupo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Garcia, F.A., Silva, A T.B. & Puntel, L.P.(1998). Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (3), 591-603.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dessen, M. A. (2006). Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro. Em M.A.Dessen, & A.C. Junior (orgs). *A Ciência do Desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras*, (pp.264 –278), Porto Alegre: Artmed.
- Duran, A.P. (1987). O estudo da interação professor-aluno no Brasil: algumas tendências, algumas questões. *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, 77 – 85.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and students perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22, 148-153.
- Fleith, D. S. (2006). Desenvolvimento da criatividade no contexto escolar: integrando características psicológicas e fatores ambientais. Em M.C.R. A. Joly e C. Vectore (orgs.) *Questões de pesquisa e práticas em Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o clima de criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85 – 91.
- Fonseca, A .F. (1990). *A Psicologia da Criatividade*. Lisboa:Escher Publicações.
- Freitas, M .T. A (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 1, (11), 21-40.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*, (pp. 64 – 89), Petrópolis: Vozes.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do Ensino Médio*. Tese de Doutorado; Universidade de Brasília, Brasília.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?.*Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22,(2), 201-209.

- Guzzo, R.S.L. (1996), Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perspectivas. Em Wechsler, S. M. (Org.) *Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática*. (pp. 75 - 92) Campinas, Alínea.
- Hennessey B. A & Amábile, T. M. (1987). *Creativity and Learning*. Washington: National Education Association of the United State.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, Relationships and Culture: Links between Ethology and the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Hove, UK: Psychology Press.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, (2), 97-107.
- La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. Em Paiget, Vygotsky e Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 11-34). São Paulo: Summus.
- La Torre, S. (2005). Dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras.
- La Torre, S. (2008). Projeto escola criativa – uma olhada transdisciplinar. Palestra proferida em 01 de setembro de 2008. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. Bauer, W. Martin & G. Gaskell (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. (pp.137-154). Petrópolis: Vozes.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lucci, M. A. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, (2). Universidad de Granada. Espanha.
- Madureira, A. F .A. & Branco, A. M. C.U. A. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M.A. Dessen & A.L.C. Junior (orgs). *A ciência do desenvolvimento humano – tendências atuais e perspectivas futuras*. (pp 90-109). Porto Alegre: ARTMED.
- 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. Apostila Universidade de Brasília.

- Martinez, A.M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação* (3ª ed.). Campinas: Papirus.
- Martinez, A. M. (2001). La interalacion entre investiation psicológica y práctica educativa: Un análisis crítico a partir del campo de la creatividad. Em S.A.P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional* (pp. 87-112). São Paulo: Alínea.
- Martinez, A.M. (2003). El professor como sujeto: elemento essencial de la formación de professors para la educación inclusiva. *Revista Movimento*, 7, 137-149.
- Martinez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: Implicações educacionais. In: Lívia Simão & Albertina Mitjás Martínez (orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*. São Paulo: Thompson.
- Martinez, A. M. (2006). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem. Uma relação necessária?. Em M.C.V.R. Tacca (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp.69-94). Campinas:Alínea.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nova York: Harper & Row.
- Matos, D. R. (2005). *Criatividade e percepção do clima de sala de aula entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais*. Dissertação de Mestrado. Apostila Universidade de Brasília.
- McDermott, R. F. (1977). *As Relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola*. (L.Uchôa, Trad.) Harvard Educational review, 47 (2), Rockefeller University.
- Miranda, S. (2008). *A construção da auto-estima na sala de aula: comunicação e metacomunicação nas interações professora-alunos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mozzer, G. N. S. (2008). *A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília.
- 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.
- Neves-Pereira, M. S. (2007). Estratégias de promoção da criatividade. Em D.S.Fleith, *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. V.2, (p.13-33), Brasília: Ministério da Educação.
- Nogueira, M.A. & Nogueira, C.M.M. (2004). *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Novaes, M.H.(1975). *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, Z. M. F. & Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (2), 223 – 237.
- Paz, A.A.M.A. (2006). *As concepções dos profissionais de educação do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) do Distrito Federal sobre a saúde na escola: onde está a criatividade?* Dissertação de Mestrado; Universidade de Brasília, Brasília.
- Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Rego, T. C. (1995). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis:Vozes.
- Rey, F.G. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios*. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning.
- Rocha, M.L. (2000) Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. Em E.Tananmachi, M.L. Rocha & M.Proença (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp.185-207). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rogers, C. (1959). Toward a theory of creativity. Em H.H. Anderson (Org.), *Creativity and its cultivation* (pp. 69-82). New York: Harper & Row
- Rogers, C. & Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: E.P.U.
- Rogers, C. (1994). *O tratamento clínico da criança-problema*. 2ª Ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.
- Schachter, J., Thum, Y.M. & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40, 47-65.
- Silva, S. C. (2003). *Interação entre professora e alunos em sala inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília: São Paulo.
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*. (pp. 116 – 133). New York: Cambridge University Press.
- Soares, F. G. E. P. (2003). As atitudes de alunos do ensino básico em relação à matemática e o papel do professor. *Anais do VI EPECO*. Campo Grande: Editora UCDB/UFMS.
- SPSS (2004). SPSS graduate pack 13.0 for windows. Chicago: Author.

- Sternberg, R. J. & Lubart, T. J. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of creativity*. (pp. 3 - 15). New York: Cambridge University Press.
- Tacca, M.C.(2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor-aluno em contextos estruturados*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Tacca, M.C. (2006). Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. Em M.C.V.R. Tacca (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp.69-94). Campinas:Alínea.
- Vygotsky,L.S. (1987). *Imaginación y el arte em la infancia*. México: Ediciones y Distribuciones Hispânicas.
- Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2004). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhor(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**As interações professor-aluno e o clima para a criatividade: Possíveis relações**”, respondendo a entrevistas semi-estruturadas e participando de gravações ou filmagens em vídeo de atividades propostas em sala. Esperamos com isso oportunizar, tanto para os alunos, como para os professores, conhecimento a respeito da dinâmica de sala que possa estar sendo fonte de incentivo ou inibição à criatividade, e conseqüentemente de uma aprendizagem mais significativa.

Esclareço, desde já, que as filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma, assim como a identificação dos participantes das filmagens ou gravações (alunos e professores) será mantida em total sigilo. A guarda desse material ficará a cargo da pesquisadora.

A participação na pesquisa é voluntária e sem recompensa financeira e a não adesão ao estudo não acarretará nenhum prejuízo profissional ou pessoal. Os resultados serão disponibilizados para você ao final do estudo, na própria escola, em reunião previamente agendada.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e seus resultados o(a) senhor(a) poderá fazer contato no telefone 3307-2625, 3338-8329 ou 9296-5607 ou então pelo endereço eletrônico ana.clara.liborio@gmail.com que estarei disponível para possíveis esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Ana Clara Oliveira Libório
Mestranda do Instituto de Psicologia – UnB

Sim, autorizo minha participação na citada pesquisa.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais e Alunos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Convido o seu filho/a a participar da pesquisa “**As interações professor-aluno e o clima para a criatividade: Possíveis relações**”. Para a realização do estudo será necessário o registro em vídeo de algumas atividades realizadas no cotidiano da sala de aula. As filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgados em hipótese alguma. A identificação dos participantes das filmagens ou gravações (alunos e professores) será mantida em total sigilo.

Sou professora e psicóloga escolar, da Secretaria de Educação/DF e estou neste momento desenvolvendo uma pesquisa, como aluna mestranda da Universidade de Brasília, sobre a percepção que alunos e professores da 5ª série/6º ano têm sobre aspectos da dinâmica da sala de aula que seriam favorecedores ou inibidores de um clima mais favorável ao desenvolvimento da criatividade em classe.

Gostaria de esclarecer que a participação é voluntária, e que durante a pesquisa o aluno poderá deixar de participar em qualquer momento se assim o desejar, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou dano.

Para maiores informações sobre o estudo e seus resultados o(a) senhor(a) poderá fazer contato no telefone 3901-4345, Ramal 27 ou 9296-5607 ou então pelo endereço eletrônico ana.clara.liborio@gmail.com que estarei disponível para possíveis esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Ana Clara Oliveira Libório
Mestranda do Instituto de Psicologia – UnB

Sim, autorizo meu(minha) filho(a) _____
a participar da pesquisa.

Assinatura:

Assinatura do aluno: _____

E-mail (opcional): _____

ANEXO 3Entrevista Semi-Estruturada com os professores

- 1 - O que é criatividade?
- 2 - Quais os fatores que interferem no desenvolvimento da criatividade?
- 3 - Para você, o que é necessário para que se estabeleça um clima favorável à criatividade em sala de aula?
- 4 - Como é possível identificar a criatividade em sala?
- 5 - Qual o papel da relação professor-aluno na expressão da criatividade do aluno e do professor?
- 6 - Quais os maiores impedimentos para a implementação de práticas pedagógicas mais encorajadoras da criatividade no contexto de sala de aula?

ANEXO 4Protocolo de Observação das Sessões/Aulas Filmadas

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

A) Dados de identificação da observação:

Data:

Nome do Professor:

Disciplina:

Número de alunos:

Série: Turma:

Início da observação:

Término da observação:

Tempo total:

Tempo de transcrição:

B) Atividade proposta.

C) Impressões gerais da aula observada.

D) Transcrição da sessão.