

A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, PERCEPÇÃO DO CLIMA DE SALA DE AULA PARA CRIATIVIDADE E DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti & Denise de Souza Fleith
Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

Resumo

Este estudo investigou a relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 222 alunos de cinco escolas brasileiras, três da rede pública e duas da rede particular de ensino. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e Teste de Desempenho Escolar. Os resultados apontam que alunos de escolas públicas apresentam escores mais elevados em relação à motivação intrínseca para aprender e também uma percepção mais favorável do clima de sala de aula para criatividade do que alunos de escolas particulares. Tanto os alunos de escolas públicas quanto de particulares revelaram maior motivação intrínseca do que extrínseca para aprender. Nas escolas públicas, alunos com médio desempenho em escrita e elevado desempenho em aritmética apresentaram maiores escores de motivação intrínseca. Alunos com alto desempenho escolar apresentaram maiores escores de motivação extrínseca para aprender, bem como uma percepção do clima de sala de aula mais favorável ao desenvolvimento de sua autonomia e do interesse pela aprendizagem.

Introdução

É inquestionável o papel da motivação no processo criativo (Amabile, 1996; Lubart, 2007; Sternberg & Lubart, 1999). Pesquisas têm demonstrado que a produção criativa não só requer motivação, mas também promove o desenvolvimento da motivação. Runco (citado em Collins & Amabile, 1999) explica que motivação e criatividade não só se relacionam, mas mantêm uma dinâmica sinérgica entre si. Segundo Fleith e Alencar (2008), estudos recentes enfatizam a influência de fatores motivacionais para o desenvolvimento da produção criativa, sendo a motivação vista como “um impulso para a realização, intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de dar ordem ao caos” (p. 1).

Lubart (2007) relata um estudo realizado por McClelland que comprova a hipótese de que a criatividade de uma pessoa é mais elevada quando ela não está somente motivada, mas também centrada na tarefa. Este estudo revelou que, entre os indivíduos da amostra, os que apresentaram nível médio de motivação para o cumprimento da tarefa foram os que demonstraram maior nível de criatividade, ao passo que indivíduos pouco, ou excessivamente, motivados apresentaram menores níveis de criatividade. Desta forma, este estudo demonstrou que criatividade e

motivação se relacionam na medida em que “a criatividade, ou seu potencial, estaria associada a um conjunto de características individuais e traços estáveis de estilo e de motivação” (p. 53).

Collins e Amabile (1999) assinalam que “a criatividade é originada de um complexo interjogo de forças motivacionais, motivações estas que sustentam o indivíduo no seu envolvimento pessoal com a atividade, crucial para elevados níveis de criatividade em qualquer domínio” (p. 297). Neste sentido, quando o processo de ensino privilegia e considera a criatividade e motivação dos alunos, implementando práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento e expressão do potencial criativo, promove a elevação do desempenho acadêmico. Sternberg e Lubart (1999) dão suporte a essa premissa ao demonstrarem em uma de suas pesquisas que estudantes, cujos interesses pelos estudos haviam sido perdidos, vieram a recuperá-los após ter sido dado a eles oportunidade para expressão criativa no contexto escolar. A relação entre motivação e criatividade é também enfaticamente defendida por Amabile (1996) quando observa que os recursos motivacionais correspondem a uma inestimável força que impulsiona a produção criativa. Para Amabile, o potencial criativo torna-se mais elevado na medida em que aumenta o prazer do indivíduo na realização da atividade. Neste sentido, a autora conclui que a motivação intrínseca exerce papel fundamental na mobilização de processos criativos dos indivíduos.

Segundo Fleith e Alencar (2008), existem evidências empíricas e relatos autobiográficos apontando que o trabalho criativo demanda elevado nível de motivação. “Alencar, por exemplo, que realizou estudo com pesquisadores que se destacavam por sua produção criativa, constatou um intenso envolvimento, dedicação ao trabalho, perseverança e entusiasmo, típicos de pessoas altamente motivadas” (p. 2). Nesta mesma direção, Csikszentmihalyi (1996) reconhece a motivação intrínseca como uma das características peculiares do indivíduo criativo, além da curiosidade, entusiasmo, abertura para novas experiências, persistência, fluência de ideias e da flexibilidade de pensamento.

A relação entre criatividade e motivação também é sugerida por Egreja (2007) uma vez que seus resultados apontaram para o importante papel da criatividade como agente motivador das significações. Em outras palavras, o autor defende que pela via da criatividade chega-se à construção de sentidos, os quais poderão impulsionar o indivíduo para o maior envolvimento com a ação/tarefa (motivação intrínseca).

A literatura atual aponta razões teóricas e estudos empíricos que fundamentam a importância tanto da motivação intrínseca quanto da extrínseca no processo de desenvolvimento e expressão da criatividade (Choi, 2004), ainda que não possam ser desconsiderados os resultados de estudos que reconhecem a motivação intrínseca como elemento chave da criatividade (Hennessey & Amabile citados em Choi, 2004). Uma evidência que fundamenta a concepção de

que a motivação intrínseca favorece a criatividade é o fato do enfrentamento de desafios e o prazer pela atividade em si, característicos da orientação motivacional intrínseca, promoverem persistência, exploração e experimentação, também considerados atributos necessários para a produção criativa.

Atualmente, diversas pesquisas apontam que a motivação extrínseca não é prejudicial à criatividade em todas as circunstâncias (Fleith & Alencar, 2008). Nesta mesma direção, Lubart (2007) também advoga que determinados tipos de motivação extrínseca podem coexistir com a motivação intrínseca favorecendo, assim, a criatividade. Ele considera que a motivação extrínseca pode ter efeito positivo sobre a criatividade, embora reconheça que seus efeitos sejam menos significativos do que os advindos da motivação intrínseca.

De acordo com Collins e Amabile (1999), há duas categorias de motivação extrínseca: a motivação extrínseca sinérgica, que fornece informações e permite uma melhor execução da tarefa e é favorável à motivação intrínseca e desenvolvimento da criatividade e a motivação extrínseca não-sinérgica, que faz com que o indivíduo sinta-se controlado e, portanto, prejudica a expressão criativa. Neste sentido, Amabile (1996) propõe como princípio da motivação intrínseca na criatividade: “motivação intrínseca é condutora da criatividade; motivação extrínseca controladora é prejudicial à criatividade, mas motivação extrínseca informativa pode conduzir à criatividade, particularmente se níveis elevados de motivação intrínseca estiverem presentes” (p. 119).

Sternberg e Lubart (1995) mostram a relevância de forças motivacionais intrínsecas e também extrínsecas em pessoas com destacadas habilidades criativas, em especial quando são movidas pelo desejo de obter domínio sobre um determinado assunto, elevar a autoestima e de ser reconhecidas socialmente. Esses autores reafirmam a forte associação de fatores motivacionais (promotores do envolvimento na realização de tarefas) com o desenvolvimento da criatividade. Resultados de um estudo realizado por Choi (2004) evidenciam o importante papel da motivação extrínseca para o desenvolvimento e expressão da criatividade. Esta pesquisa, que investigou a influência de variáveis individuais, como motivação, personalidade, habilidades, autoeficácia criativa, e contextuais sobre o desempenho criativo, apresentou evidências empíricas de que a motivação extrínseca eleva a performance criativa e promove efeitos na intenção criativa. Este autor justifica seus resultados argumentando que “devido ao fato da criatividade ser encorajada em muitos ambientes educacionais e empresariais, a motivação extrínseca pode elevar, ao invés de diminuir, a performance criativa (produto gerado a partir das complexas interações entre indivíduo e contexto) dos indivíduos” (p. 196). Também Feldhusen e Westby (2003) questionam se a motivação extrínseca é inimiga da criatividade. Concluem que

“recompensas e competições podem também promover o processo criativo e não necessariamente são empecilhos à produção criativa” (p. 101).

Eisenberger e Shanock (2003) não somente se contrapõem à concepção de que recompensas externas são sempre inibidoras da motivação intrínseca e da criatividade, mas demonstram, mediante resultados de pesquisas, que as recompensas (motivação extrínseca) aumentam a autodeterminação e auto percepção da competência (crença de autoeficácia). Eles inclusive sugerem uma revisão teórica e empírica com vistas à modificação de tais concepções que, na opinião deles, equivocadamente, atribuem às recompensas (motivação extrínseca) papel deletério em relação à criatividade e motivação intrínseca.

Estes autores identificam três circunstâncias nas quais os efeitos das recompensas podem ser de fato deletérios à motivação intrínseca, percepção de competência (crença de autoeficácia), autodeterminação e criatividade: (a) quando as recompensas são fornecidas independentemente da performance; (b) quando as recompensas são oferecidas para compensar a insignificância ou tédio da tarefa, ou (c) quando as recompensas são oferecidas com vagos critérios de desempenho. Eisenberger e Shanock esclarecem que os autores que atribuem valor negativo das recompensas à criatividade, o fazem pelo fato de terem feito suas pesquisas em situações que não especificavam para os sujeitos as expectativas (critérios de julgamento) com relação ao seu desempenho.

Amabile (1996) explica que quando o indivíduo é informado dos critérios de julgamento de sua tarefa (motivação extrínseca sinérgica/informativa), sua performance criativa não é desfavorecida, ao passo que apenas sendo informado da avaliação (ênfase no controle/motivação extrínseca não-sinérgica), sem as necessárias informações para condução da tarefa, ocorre prejuízo na performance criativa e motivação intrínseca.

Fleith e Alencar (2008) ao relacionarem motivação e criatividade, ressaltam que diversos aspectos característicos do contexto escolar atual desprivilegiam a motivação intrínseca dos alunos e comprometem sua motivação para aprender e criar:

Métodos de ensino centrados no professor, excesso de exercícios repetitivos, baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno, procedimentos docentes rígidos, com estandardização do conteúdo aliado ao pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma, além de atitudes autoritárias por parte do professor e hostilidade com relação ao aluno que questiona, critica, discorda, são também fatores que contribuem para reduzir a motivação do aluno para aprender e para expressar o seu potencial criador. (p. 13)

Begheto (2006), a partir da investigação de fatores do ambiente escolar que influenciam na auto percepção dos alunos em relação à criatividade, revela que apesar da criatividade ser, em

geral, um atributo social e verbalmente valorizado pelos professores, na prática isto não se revela, pois os alunos criativos tendem a se sentirem ignorados, rejeitados e marginalizados em sala de aula. Contudo, seus resultados evidenciam que estudantes que possuem elevada percepção de autoeficácia criativa, em virtude de sentirem a rejeição dos professores, tornam-se mais motivados para buscarem o reconhecimento social de sua criatividade e desempenho acadêmico. Seria esta, então, uma forma de transcender suas insatisfações vivenciadas no contexto de sala de aula. Com base nesses achados, o autor conclui que os efeitos deletérios da competição podem ser neutralizados na medida em que o aluno põe foco na demonstração de sua competência ou na aprendizagem (habilidades criativas e/ou desempenho escolar).

Stipek (1993) relaciona desempenho escolar à motivação escolar salientando que experiências de fracasso escolar tendem a elevar a ansiedade do aluno e contribuem para o decréscimo da motivação para aprender. Resultados de estudos realizados por Sternberg (2000), com alunos de baixo desempenho escolar, apontaram que estes não planejam e nem monitoram suas ações, têm dificuldade para criar e lidar com diferentes formas de resolver problemas, além de não utilizarem adequadamente os conhecimentos e habilidades que possuem e subestimarem sua capacidade de memória.

Vários são os fatores que influenciam o decréscimo da motivação para aprender dos alunos. Um dos fatores que muito desfavorece o desenvolvimento da motivação para aprender é o padrão de ensino vigente em muitas escolas, referenciado na primazia do saber culto (socialmente instituído, imposto e legítimo) em detrimento das experiências de vida dos alunos. Isso não significa negar a importância das dimensões da razão e da lógica no processo de ensino e aprendizagem, mas remete à necessidade da escola considerar, igualmente, os reais interesses dos alunos, devendo “não se restringir a metodologias que enfatizem a memorização e a aquisição de conhecimentos, negligenciando o aspecto formador, experimentador e criador do saber” (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006, pp. 24-25).

Considerando os diversos aspectos apresentados, relativos às dimensões da motivação, criatividade e desempenho escolar dos alunos, este trabalho foi elaborado com o objetivo de examinar a relação entre motivação para aprender, clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes de escolas públicas e particulares de Brasília, Brasil.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 222 alunos, 135 de escolas públicas e 87 de escolas particulares, 113 do gênero feminino e 109 do masculino, na faixa etária de 9 a 12 anos de idade, estudantes do 5º

ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede pública e duas da rede particular de ensino da cidade de Brasília, Brasil. A amostra utilizada neste estudo foi intencional. Um dos critérios utilizados para seleção das escolas foi o seu elevado padrão de ensino, sendo conceituadas pelas respectivas comunidades de alunos, pais e equipes de profissionais como instituições de ensino que cumprem seu papel de modo bastante satisfatório. De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, indicador oficial que avalia o desempenho escolar dos alunos do Ensino Fundamental no Brasil, estas escolas obtiveram, em 2007, a média 4,8, superior à de escolas de outros estados brasileiros¹.

Instrumentos e Procedimentos

Três instrumentos foram aplicados de forma coletiva, em sala de aula: Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (Neves & Boruchovitch, 2007), Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) e o Teste de Desempenho Escolar - TDE (Stein, 1994).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA).

Escala brasileira, validada para alunos do Ensino Fundamental e composta por 31 itens que investigam a motivação dos alunos em estudar e aprender e suas alegações de motivos para se dedicarem, ou não, aos estudos. Dezesete itens compõem o Fator 1 - motivação intrínseca (ex.: Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem; Eu gosto de estudar assuntos difíceis; Eu gosto de estudar; Eu fico interessado quando a professora começa uma lição nova). Quatorze itens compõem o Fator 2 - motivação extrínseca (ex.: Eu só estudo para agradar meus pais; Eu só estudo para não me sair mal na escola; Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes se as minhas notas forem boas). Com relação à precisão, a escala possui um índice satisfatório de fidedignidade, com coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,80, sendo de 0,86 para o Fator 1 (MI) e 0,80 para o Fator 2 (ME). O grau máximo da MI é 51 pontos e da ME é 42 pontos. Quanto maior a pontuação do aluno na escala, maior sua orientação motivacional.

Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula. Composta de 22 itens identifica a percepção de alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em relação a cinco fatores, que podem favorecer ou inibir o desenvolvimento e expressão da criatividade em sala de aula: *suporte da professora à expressão de ideias dos alunos* (ex: A professora dá atenção às minhas ideias; Eu tenho chance de participar de várias atividades); *autopercepção do aluno com relação à criatividade* (ex: eu me acho criativo; eu uso a minha imaginação); *interesse do aluno*

¹ Os países desenvolvidos apresentam um índice médio de aproximadamente 6,0. O governo brasileiro tem a perspectiva de atingir este índice bem antes de 2022, prazo para alcance de melhorias significativas na qualidade da educação do país (MEC, 2009).

pela aprendizagem (ex: Os trabalhos que faço são divertidos; Eu gosto da matéria ensinada); *autonomia do aluno* (ex: Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes; Eu posso escolher o que quero fazer); *estímulo da professora à produção de ideias do aluno* (ex: A professora me pede para pensar em novas ideias; A professora me pede para tentar quando eu não sei a resposta de uma questão). Os coeficientes alfa de fidedignidade da escala variam de 0,55 a 0,73. *Teste de Desempenho Escolar (TDE)*. Trata-se de um instrumento psicométrico que visa medir e avaliar a conhecimentos básicos relacionados à Escrita, Leitura e Aritmética, de alunos do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental, buscando redução das interferências oriundas de dificuldade de interpretação e compreensão dos itens, sendo, indicado para avaliação do desempenho escolar de alunos de diferentes escolas e de diferentes anos do Ensino Fundamental. No presente estudo foram utilizados os subtestes de Escrita e Aritmética.

Resultados

Os resultados do estudo revelaram que não há diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à motivação intrínseca para aprender. Por outro lado, alunos do gênero feminino apresentam autopercepção mais positiva da motivação extrínseca para aprender comparativamente aos do gênero masculino. Quanto a diferenças considerando-se o tipo de escola, os achados indicam que não há diferenças entre alunos de escolas públicas e particulares em relação à motivação extrínseca para aprender. Contudo, os alunos de escolas públicas apresentam autopercepção mais favorável da motivação intrínseca para aprender quando comparados aos alunos das escolas particulares.

No que diz respeito à avaliação do clima de sala de aula para criatividade, os dados sugerem que alunos de escolas públicas apresentam percepção mais positiva, quando comparados aos de escolas particulares, em relação a todos os fatores que compõem a medida de percepção do clima de sala de aula para criatividade: suporte da professora à expressão de ideias dos alunos; autopercepção do aluno com relação à criatividade; interesse do aluno pela aprendizagem; autonomia do aluno; estímulo da professora à produção de ideias do aluno. Não há diferenças entre alunos do gênero masculino e feminino em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade. Considerando-se o nível de desempenho escolar, alunos que apresentam desempenho escolar superior em aritmética possuem percepção mais positiva em relação à sua autonomia como aluno.

Foi constatada, ainda, nas escolas públicas, uma correlação positiva entre motivação intrínseca para aprender e desempenho escolar em aritmética, bem como entre os cinco fatores que compõem a escala sobre percepção do clima de sala de aula para a criatividade e motivação intrínseca para aprender. Nas escolas particulares não foi observada correlação significativa

entre desempenho escolar (tanto no teste de escrita quanto de aritmética) e motivação (intrínseca e extrínseca) para aprender. Contudo, houve correlação positiva entre motivação intrínseca para aprender dos alunos e fatores da escala de percepção do clima de sala de aula para criatividade, exceto em relação ao fator estímulo da professora em relação a ideias do aluno. Os resultados indicaram também que os níveis de motivação intrínseca e extrínseca para aprender dos alunos estão correlacionados positivamente, tanto no contexto das escolas públicas quanto das particulares.

Considerações Finais

As dimensões da motivação para aprender, criatividade e desempenho escolar encontram-se imbricadas no contexto escolar, sendo difícil precisar o limite entre cada uma destas dimensões e objetivar a análise destas relações. Em diversos momentos do contexto escolar, estas três dimensões se associam de modo complexo, o que evidencia a importância de cada uma delas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e do potencial criativo dos alunos.

Torna-se importante refletir sobre o quanto a instituição escolar, que hoje rejeita e apresenta dificuldade em lidar com o novo, ainda está sob o julgo de velhos padrões escolares incluindo práticas pedagógicas, valores e normatizações que revelam, ao mesmo tempo em que tentam ocultar, paradigmas instituídos desde a idade moderna. Esses paradigmas, por serem profundamente restritos à razão e antagônicos à dimensão subjetiva do aluno, comprometem e inibem o desenvolvimento do ambiente escolar favorável à criatividade e à motivação para aprender dos alunos. Práticas escolares que tendem a homogeneizar e universalizar o ensino, desconsiderando a dimensão criativa e idiossincrática dos alunos se contrapõem à necessária abertura para novas formas de ensinar e de aprender, com ênfase na promoção do ensino criativo e na busca de estratégias para elevar e manter a motivação para aprender de todos os alunos.

Torna-se necessário, então, a análise crítica dos desafios relacionados à criatividade e motivação no contexto escolar tendo como pano de fundo o reconhecimento do conjunto de forças que atua sobre a sociedade maior com consequências sobre as instituições escolares. É preciso considerar os fatores que corroboram para as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar com vistas à superação, e não somente denunciá-las como forma de lamento, quando se trata de criatividade e motivação dos alunos. Neste sentido, é também fundamental a responsabilização e comprometimento de cada elemento componente das escolas (diretores, coordenadores, orientadores, psicólogos, professores, funcionários de apoio, pais e alunos), além das instâncias maiores do poder público a fim de mobilizar e propor mudanças de paradigmas acerca das

concepções de criatividade, motivação e desempenho escolar convergindo em práticas de ensino promotoras da motivação para aprender e do desenvolvimento criativo de todos os alunos.

Referências

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and secondary students. *Creativity Research Journal*, 18 (4), 447-457.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological process. *Creativity Research Journal*, 16, 187-199.
- Collins, M. A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Egreja, J. J. C. (2007). *Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de
- Eisenberger, R. & Shanock, L. (2003). Rewards, intrinsic motivation, and creativity: A case study of conceptual and methodological isolation. *Creativity Research Journal*, 15, 121-130.
- Feldhusen, J. F. & Westby, E. L. (2003). Creative and affective behavior: Cognition, personality, and motivation. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 95-105). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7, 35-44.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406-413.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: teste de desempenho escolar. Manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 3 - 15). New York: Cambridge University Press.

Stipek, D. J. (1993). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (8ª ed.). São Paulo: Papyrus.