

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências – FC/Bauru  
Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Taís Crema Remoli

**A EFICÁCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM ALUNOS COM E  
SEM SUPERDOTAÇÃO POR MEIO DE SUPLEMENTAÇÃO EM LÍNGUA  
INGLESA**

Bauru  
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências – FC/Bauru  
Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

Taís Crema Remoli

**A EFICÁCIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE EM ALUNOS COM E  
SEM SUPERDOTAÇÃO POR MEIO DE SUPLEMENTAÇÃO EM LÍNGUA  
INGLESA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Linha de pesquisa 1 – Aprendizagem e Ensino. Sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Bauru  
2017

Remoli, Taís Crema.

A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa / Taís Crema Remoli, 2017

166 f.

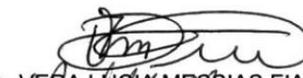
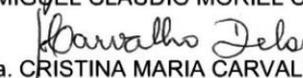
Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Educação especial. 2. Superdotação. 3. Criatividade. 4. Língua inglesa. 5. Programa de suplementação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TAÍS CREMA REMOLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.**

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2017, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/ Câmpus de Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus de Marília, Profa. Dra. CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU do(a) Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TAÍS CREMA REMOLI, intitulada **Há desenvolvimento da criatividade por meio da Língua Inglesa a alunos com e sem superdotação?**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI  
Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON  
Profa. Dra. CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU

"A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação na língua inglesa"

*Este trabalho é dedicado a todos os pesquisadores da área que se interessem em conhecer mais sobre o assunto ou tenham como intenção aprimorar e replicar este estudo, realizado com bastante carinho.*

*Dedico-o, ainda, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este sonho se tornasse realidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

“Gratidão é a memória do coração” e o meu é grato a muitas pessoas que me inspiram e apoiam de diversas formas. Certa de que todo este incentivo continuará e que muitas contribuições à minha carreira acadêmica ainda virão, elaboro um breve agradecimento pelo apoio recebido até o presente momento:

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, os quais não mediram esforços para que eu pudesse ter uma educação de qualidade e sempre me apoiaram financeira e afetivamente.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, por ter me aceitado como sua orientanda e me presenteado com um tema tão interessante para o desenvolvimento desta dissertação.

À coordenação e direção da escola na qual a pesquisa foi realizada, minha imensa gratidão por toda receptividade e apoio.

Meus sinceros agradecimentos aos alunos que participaram deste projeto com dedicação e seriedade e aos seus responsáveis, os quais confiaram na proposta, autorizaram e incentivaram suas crianças a comparecerem a todos os encontros e realizarem as tarefas propostas.

Sou grata a todos os membros do “Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, com os quais tive oportunidade de ampliar meus conhecimentos específicos desta área e, especialmente, aos psicólogos Ana Paula de Oliveira e José Tadeu Acuna, que auxiliaram com as correções dos testes aplicados.

Em especial, meus agradecimentos dedicados à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, pelo financiamento a este projeto, que muito contribuiu tanto para a compra de materiais utilizados nas diferentes etapas deste trabalho quanto com minha formação acadêmica por meio da participação em congressos renomados desta área de pesquisa, bem como pelos importantes apontamentos dos pareceristas desde e a fase de elaboração do projeto de pesquisa.

Aos membros da banca, que gentilmente aceitaram colaborar com a melhoria deste trabalho com diversos apontamentos significativos, e às minhas amigas que já estavam na carreira acadêmica, Sofia Rosanti, Kele Silva, Angélica Rodrigues e Maria Angela Dias, agradeço que seus passos tenham guiado os meus.

Gratidão especial à Ana Paula de Oliveira, por seu auxílio com os dados estatísticos e formatação, e às queridas amigas Kele Silva e Thaís Bertussi, pelo cuidado dedicado ao texto.

Agradeço, ainda, a todos os meus familiares, amigos, professores e noivo, por sempre acreditarem em meu potencial e me incentivarem em todos os momentos.

*“Um galo sozinho não tece uma manhã [...]”*

*(João Cabral de Melo Neto)*

Este trabalho foi realizado com apoio FAPESP, tendo como número de processo:

2015/01065-4



Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu meio social e as pessoas que nele vivem. Se aqueles que circundam a pessoa não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário, não aceitam o trabalho criativo quando este é realizado, então é provável que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios se não intransponíveis.

(STEIN, 1974, epígrafe)

REMOLI, Taís Crema. **A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação na língua inglesa.** 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

### RESUMO

Sabe-se que, no Brasil, poucos alunos com superdotação são identificados e que, ainda mais problemática, é a questão do oferecimento de atividades suplementares a tal público-alvo a partir de áreas de seu interesse. Por isto, optou-se por realizar um programa de suplementação para crianças com superdotação que demonstraram entusiasmo em aprender língua inglesa, visto que tal disciplina ainda não fazia parte de sua grade curricular por estudarem em uma escola estadual para alunos até 5º ano do Ensino Fundamental. Tal programa foi elaborado com o objetivo de desenvolver não apenas a língua inglesa, mas também a criatividade dos participantes a partir da concepção dos três anéis de Renzulli. Alunos sem superdotação e com as mesmas características do primeiro grupo ingressaram no projeto, totalizando 12 participantes, seis meninos e seis meninas. O trabalho foi realizado durante o segundo semestre de 2015 em uma escola periférica localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, tendo como objetivos verificar o desenvolvimento da criatividade antes e após o programa de suplementação, comparar o desempenho dos grupos e analisar a intervenção realizada. As doze crianças fizeram parte do programa de desenvolvimento da criatividade por meio da língua inglesa simultaneamente, compondo um único grupo que se reuniu semanalmente por duas horas, após o período de aulas regulares, em um total de quatorze encontros. Os instrumentos utilizados para a comparação dos resultados de pré e pós-testes de ambos os grupos foram: atividade de língua inglesa (elaborada pela pesquisadora), Teste de Torrance e Teste de Criatividade Figural Infantil. Como resultados, obteve-se que ambos os grupos apresentaram rendimento no aprendizado da segunda língua, com destaque para o grupo sem superdotação. Após a comparação estatística efetuada pelos testes Wilcoxon e Mann-Whitney, verificou-se que diferentes medidas de criatividade foram ampliadas nos grupos, havendo maior significância para os alunos sem superdotação. Dois questionários foram utilizados como medida de validade social, um a respeito da opinião dos participantes e um para seus responsáveis, avaliando suas impressões a respeito do programa oferecido. Por meio das respostas dos participantes e de seus responsáveis, conclui-se que o programa de suplementação foi considerado relevante e despertou o interesse pelo aprendizado da língua inglesa.

**Palavras-chave:** Educação Especial; superdotação; criatividade; língua inglesa; programa de suplementação.

REMOLI, Taís Crema. **Efficacy in the development of creativity for gifted and non-gifted students through supplementation with English.** 2017. 166f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning), São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2017.

#### **ABSTRACT**

It is known that, in Brazil, a few students with giftedness are identified and offering them additional activities from areas of their interest is even more problematic. Therefore, the decision to carry out an supplementation program for children with giftedness who showed enthusiasm in learning English was taken, especially because this subject is not part of the regular curriculum in state schools until the 5th year of elementary school. This program was designed with the objective of developing not only the language, but also the creativity of participants from Renzulli's three rings perspective. Students without giftedness and with the same characteristics of the first group joined the project, totaling 12 participants, six boys and six girls. The study was conducted during the second semester of 2015 in a peripheral school located in a medium-sized city in the state of São Paulo aiming to verify the development of creativity before and after the supplementation program, to compare the groups' performance and to analyze the intervention performed. The twelve children were part of the development of creativity through English program simultaneously, composing a single group that met weekly for two hours after school period in a total of fourteen meetings. The instruments used to compare pre and post-tests results of both groups were: English language activity (developed by the researcher), Torrance Test and Children's Creativity Figural Test. As a result, both groups showed improvement in learning a second language, especially the group without giftedness. The statistical comparison performed by Wilcoxon and Mann-Whitney tests found that different creative measures were expanded in both groups, with greater significance for students without giftedness. Two questionnaires were used as a measure of social validity, one concerning the opinion of the participants and other for people responsible for them, evaluating their impressions of the program offered. Through their answers, it is concluded that the supplementation program was considered relevant and aroused children's interest in learning English.

**Keywords:** Special Education; giftedness; creativity; English; supplementation program.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1 –</b>	Caracterização dos grupos com (1) e sem superdotação (2).....	75
<b>TABELA 2 –</b>	Comparação entre os resultados do grupo com e sem superdotação em pré e pós-teste de língua inglesa.....	87
<b>TABELA 3 –</b>	Resultado de pré e pós-teste de língua inglesa dos alunos com e sem superdotação.....	88
<b>TABELA 4 –</b>	Resultado do Pré-teste “Pensando Criativamente com Palavras”, versão A.....	90
<b>TABELA 5 –</b>	Resultado do Pós-teste “Pensando Criativamente com Palavras”, versão A.....	94
<b>TABELA 6 –</b>	Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de todos os alunos por Wilcoxon.....	96
<b>TABELA 7 –</b>	Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de alunos com superdotação por Wilcoxon.....	97
<b>TABELA 8 –</b>	Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de alunos sem superdotação por Wilcoxon.....	97
<b>TABELA 9 –</b>	Resultado do pré-teste do TCFI.....	99
<b>TABELA 10 –</b>	Resultado do pós-teste do TCFI.....	102
<b>TABELA 11 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos com e sem superdotação por Wilcoxon.....	107
<b>TABELA 12 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos com superdotação por Wilcoxon.....	107
<b>TABELA 13 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos sem superdotação por Wilcoxon.....	108
<b>TABELA 14 –</b>	Comparação entre pós-teste do TCFI dos alunos com e sem superdotação por meio de Mann-Whitney.....	109
<b>TABELA 15 –</b>	Avaliação do programa de suplementação pelos participantes.....	111
<b>TABELA 16 –</b>	Avaliação do programa de suplementação de acordo com os responsáveis pelos participantes.....	112

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 –</b>	Grupos de pesquisa sobre superdotação cadastrados no CNPq em 2016.....	45
<b>QUADRO 2 –</b>	Estratégias de programas para desenvolvimento da criatividade e forças positivas de caráter dos autores Wechsler, Oliveira e Tonete-Suárez.....	65
<b>QUADRO 3 –</b>	Cronograma do programa de intervenção.....	79
<b>QUADRO 4 –</b>	Respostas abertas dos participantes sobre o que aprenderam e ainda gostariam de aprender.....	113

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1 –</b>	Comparação entre número de alunos com superdotação e deficiência matriculados em escolas em 2012.....	47
<b>GRÁFICO 2 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos com superdotação.....	85
<b>GRÁFICO 3 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos sem superdotação.....	86
<b>GRÁFICO 4 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste de criatividade figural (TCFI) de alunos com superdotação.....	105
<b>GRÁFICO 5 –</b>	Comparação entre pré e pós-teste de criatividade figural (TCFI) de alunos sem superdotação.....	105

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 2 – Superdotação, criatividade e seus entrelaces.....	24
2.1 Superdotação.....	26
2.1.1 Breve panorama da superdotação.....	34
2.1.2 Programas especializados a alunos com superdotação.....	40
2.2 Criatividade.....	48
2.2.1 Criatividade e inteligência.....	51
2.2.2 Criatividade e educação.....	54
2.2.3 Programas para o desenvolvimento da criatividade.....	60
2.3 Conexões entre superdotação, criatividade e ensino de línguas.....	66
CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico.....	75
3.1 Os participantes.....	75
3.2 O local.....	76
3.3 Os procedimento para a coleta de dados.....	76
3.4 O procedimento de intervenção.....	77
3.5 Os instrumentos para coleta de dados.....	81
3.6 O procedimento para análise dos dados.....	84
CAPÍTULO 4 – As inter-relações de superdotação, criatividade e língua inglesa.....	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	135
ANEXOS.....	162

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Criação de animal coletivo a partir de desenho e recorte em papel de diferentes cores e texturas.....	136
APÊNDICE B – Elaboração de paisagem coletiva em lousa.....	137
APÊNDICE C – Confeção de cenas de rotinas diárias com recortes de revista.....	138
APÊNDICE D – Questionário de avaliação do curso (alunos).....	139
APÊNDICE E – Questionário de avaliação do curso (pais).....	140
APÊNDICE F – Pré e pós-teste de língua inglesa.....	141
APÊNDICE G – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninas com superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	143
APÊNDICE H – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninos com superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	144
APÊNDICE I – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninas sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	145
APÊNDICE J – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninos sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	146
APÊNDICE K – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de alunos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	147
APÊNDICE L – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninas com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	148
APÊNDICE M – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	149

APÊNDICE N – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de alunos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	150
APÊNDICE O – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninas com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	151
APÊNDICE P – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.....	152
APÊNDICE Q – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninas com superdotação no TCFI.....	153
APÊNDICE R – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninas sem superdotação no TCFI.....	154
APÊNDICE S– Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninos com superdotação no TCFI.....	155
APÊNDICE T – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninos sem superdotação no TCFI.....	156
APÊNDICE U – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de alunos com e sem superdotação no TCFI.....	157
APÊNDICE V – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninas com e sem superdotação no TCFI.....	158
APÊNDICE W – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninos com e sem superdotação no TCFI.....	159
APÊNDICE X – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninas com e sem superdotação no TCFI.....	160
APÊNDICE Y – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninos com e sem superdotação no TCFI.....	161

## ANEXOS

ANEXO 1 – Atividade introdutória sobre partes do corpo.....	163
ANEXO 2 – Atividade para apresentação das cores aos alunos.....	164
ANEXO 3 – Atividade para fixação numérica.....	165
ANEXO 4 – Quadro Europeu Comum de Referência – Níveis Comuns de Referência: escala global.....	166

## APRESENTAÇÃO

Desde pequena, interessei-me muito por línguas e tal fato se fez presente em toda minha trajetória escolar, especialmente a partir da adolescência, levando-me a optar pelo curso de Letras Português-Inglês como minha primeira graduação. Também o desejo por aprimorar a maneira como ensino permeou minha prática, levando-me a concluir uma segunda graduação em Pedagogia.

Como sempre gostei muito de estudar, a vida acadêmica seria um caminho certo. Ao ser aprovada no programa de mestrado de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, expus minha vontade, à minha futura orientadora, de continuar trabalhando com idiomas e recebi uma grata aprovação e dois presentes: os temas superdotação e criatividade.

Confesso que ambos os tópicos eram um tanto quanto desconhecidos por mim; por isto, dediquei-me a pesquisar qual seria a melhor maneira de uni-los em um programa de intervenção. Buscando na literatura da área, o trabalho mais próximo obtido foi da universidade da Turquia, o qual, mesmo sem ter tido um grupo controle ou sem superdotação, foi bem sucedido ao desenvolver a criatividade em um programa de oito dias a alunos com superdotação por meio da disciplina de ciências.

Inspirada por tal pesquisa, que pouco descrevia os procedimentos de intervenção, e por minha prática como docente de língua inglesa, iniciada em meu último ano do curso de Letras em 2008, busquei elaborar um programa de suplementação que não apenas desenvolvesse conteúdos linguísticos, mas que incluísse o estímulo à criatividade, contextualizadamente, aos meus alunos.

Não foi tarefa fácil planejar um programa com tal objetivo, visto que não há literatura na área unindo os tópicos ensino de idiomas, superdotação e criatividade; por isto, muita pesquisa foi realizada, especialmente quando estive em um congresso de Educação Especial na “Temple University”, Philadelphia, no qual tive oportunidade de conhecer professoras de artes que trabalhavam com superdotação e me apresentaram a importância de disponibilizar grande diversidade de materiais para expandir a criatividade das crianças.

Todo o desenvolvimento deste projeto de intervenção foi muito gratificante, desde a recepção na escola, a aceitação dos responsáveis pelos futuros participantes e a felicidade dos alunos ao aprenderem coisas novas e trabalharem com materiais aos quais nunca haviam tido acesso.

Fiquei muito satisfeita com os ganhos obtidos dentro do pouco tempo no qual as aulas puderam ser realizadas, devido ao calendário escolar da instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, e espero conseguir transmitir tais resultados, da melhor forma possível, nesta dissertação.

## 1 INTRODUÇÃO

*“Pessoas podem ter um potencial notável para matemática, natação ou piano, mas até que esse potencial manifeste-se em algum tipo de desempenho superior, fico relutante em dizer que demonstre um comportamento superdotado. Naturalmente, nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial.”*  
(RENZULLI, 2014, p. 222)

Não apenas no Brasil, mas também internacionalmente, a temática da superdotação<sup>1</sup> tem suscitado um interesse crescente em pesquisadores (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). Como uma das características principais deste construto, destaca-se a criatividade (RENZULLI; REIS, 1997). No entanto, embora as habilidades criativas possam ser educáveis e desenvolvidas (MERCEDDES et al, 2015), apenas 12 trabalhos, entre teses e dissertações brasileiras, abordam a interação entre criatividade e superdotação (ZAVITOSKI, 2015).

Mendonça e Fleith (2005) observaram que uma maneira de se desenvolver a criatividade é a proficiência em uma segunda língua por meio de seu trabalho realizado com crianças, adolescentes e adultos bilíngues, os quais apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa que seus pares monolíngues; porém, pesquisas nesta área ainda são escassas, especialmente se restringirmos o público-alvo das pesquisas, fato que pôde ser comprovado por meio de consultas ao banco de dados da CAPES em 2015 e 2016, revelando que produções a respeito do desenvolvimento da criatividade por meio do ensino de línguas a alunos com superdotação ainda são inexistentes.

---

<sup>1</sup>Neste trabalho, o termo “superdotação” é utilizado como tradução da palavra inglesa “giftedness”, empregada nos estudos do pesquisador Joseph Renzulli, principal referencial teórico que embasa esta pesquisa, considerando-se que “Gifted behavior occurs when there is an interaction among three basic clusters of human traits: above-average general and/or specific abilities, high levels of task commitment (motivation), and high levels of creativity.” (RENZULLI, 1978, p. 180-181), ou seja, “O comportamento superdotado ocorre quando há interação entre três agrupamentos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento da tarefa (motivação) e altos níveis de criatividade” [Tradução livre da pesquisadora].

Pensando-se na necessidade de não apenas identificar esse público-alvo, mas em estimulá-lo a desenvolver plenamente suas potencialidades tanto em relação às habilidades linguísticas quanto à criatividade, a temática apresentada foi selecionada para a elaboração deste trabalho. Tal iniciativa se justifica por seu pioneirismo ao investigar se “É possível desenvolver a criatividade por meio da língua inglesa? Este processo ocorre de forma mais efetiva em alunos com superdotação?”.

Ao encontro desta proposta, também estava o interesse de seu público-alvo – alunos previamente identificados e confirmados com superdotação por Mendonça (2015), os quais gostariam de aprender uma língua estrangeira e não possuíam condições financeiras – e da pesquisadora, com formação em Letras Português-Inglês e membro do “Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, o qual já realizava pesquisas nessa temática há alguns anos.

A partir de então, o pré-projeto do trabalho foi elaborado e compartilhado com alunos, seus responsáveis e direção da escola. Contou-se com auxílio da coordenação escolar para a seleção de alunos sem superdotação e interessados em frequentar um programa de língua inglesa objetivando desenvolver a criatividade de seus participantes, permitindo, então, a comparação de resultados do programa de criatividade por meio da língua inglesa entre alunos com e sem superdotação.

Após a adesão dos interessados e a composição de dois grupos – com as mesmas características etárias, de escolaridade e gênero –, o programa de intervenção foi elaborado e oferecido aos participantes, contribuindo para ampliação

de conhecimento e horizontes de crianças de uma escola pública estadual, localizada em uma região periférica de uma cidade de médio porte.

O programa de intervenção citado foi realizado por um semestre, originando os dados partilhados neste texto, que tem como objetivo principal avaliar os resultados obtidos em relação ao desenvolvimento da criatividade por meio de um trabalho realizado com língua inglesa.

Como objetivos específicos, esta pesquisa visou: implementar um programa de intervenção realizado com uma segunda língua; verificar se o aprendizado de uma segunda língua pode auxiliar a desenvolver a criatividade de alunos com e sem superdotação e comparar os dados do trabalho realizado entre os grupos de alunos com e sem superdotação.

Três capítulos compõem o corpo principal deste trabalho. O primeiro deles, *Superdotação, criatividade e seus entrelaces*, apresenta um panorama dos dois tópicos principais abordados neste trabalho, destacando definições, visão histórica, pesquisas atuais, programas de enriquecimento e trabalhos que relacionam os dois construtos.

No capítulo *Percurso metodológico*, é descrita toda a trajetória da construção deste trabalho, abordando detalhadamente tópicos como local, participantes, instrumento e procedimento para coleta dos dados e especificando como a análise dos dados obtidos foi realizada.

*As inter-relações de superdotação, criatividade e língua inglesa* descrevem os resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados, destacando-se o rendimento dos dois grupos de crianças antes e após o programa de intervenção quanto à aprendizagem da língua e ao desenvolvimento de sua criatividade.

Nas *Considerações finais*, as contribuições e limitações do estudo são elencadas, com sugestões a pesquisas posteriores que visem à replicação desta.

Espera-se, assim, contribuir com a sociedade atual ao apresentar um programa de suplementação que necessitou de poucos recursos e obteve resultados significativos acadêmica e socialmente, bem como partilhar ideias simples para que outros educadores as possam replicá-las em suas turmas a fim de proporcionarem espaços e oportunidades ao trabalho criativo de seus alunos.

## 2 SUPERDOTAÇÃO, CRIATIVIDADE E SEUS ENTRELACES

*“[...] A criatividade deve ser um elemento primordial a ser cultivado no processo de ensino-aprendizagem, abrindo caminhos para múltiplas descobertas” (NAKANO; WECHSLER, 2013, p. 76).*

A Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), alterando a LDB n. 9394/96, aponta que os alunos com superdotação fazem parte do público-alvo da Educação Especial (PAEE), o que implica em uma reorganização no ensino para que sua inclusão ocorra de forma plena, garantindo-lhes acessibilidade e atendimento educacional especializado gratuito. Além disso, em dezembro de 2015, entrou em vigor a lei n. 13.234, estabelecendo, em colaboração com Estados e Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento de alunos com superdotação na educação básica e superior; propondo, ainda, um cadastro nacional a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (BRASIL, 2015). Porém, embora esse público tenha direito legal ao apoio do sistema educacional, no Brasil, ainda há necessidade de maior estudo e atenção a tal temática, conforme afirmam Gonçalves e Fleith (2011):

No Brasil, entretanto, o tema é ainda pouco estudado. Os superdotados muitas vezes sequer são considerados alunos com necessidade educacional especial e, com isso, o apoio psicoeducacional para essa população é escasso ou inexistente. Renzulli (1986), um dos mais renomados autores da área, estima que cerca de 15 a 20% da população mundial possui características de superdotação. No entanto, segundo dados do Censo Brasileiro de 2008, foram identificados apenas 3.676 alunos superdotados na Educação Básica (INEP, 2008). (GONÇALVES; FLEITH, 2011, p. 264).

Perante o número de estudantes matriculados na educação básica, identificar-se menos de 4.000 alunos no ano de 2008 é desrespeitar o direito que

essas crianças têm garantido por lei. Embora tal número tenha apresentado aumento gradual ao longo dos anos, como em 2014, com 13.308 alunos identificados (INEP, 2014), ainda continua abaixo do esperado.

Se tal população sequer é identificada, de que forma seria possível proporcionar seu pleno desenvolvimento? E mesmo que alunos com superdotação tenham direito e requeiram tanta atenção educacional especializada quanto aqueles com outra necessidade educacional especial, sabe-se que a realidade atual ainda reflete o desfavorecimento na identificação e trabalho especializado com esse público, conforme destacam Chacon e Martins (2014) ao analisar a produção brasileira de 1987 a 2011:

A Educação brasileira não alcançou, ainda, as condições adequadas ao desenvolvimento máximo do potencial daqueles alunos, condições essas já bastante reconhecidas e oferecidas aos alunos com deficiência” (CHACON; MARTINS, 2014).

Nessa perspectiva, Almeida, Fleith e Oliveira (2013) relatam que é difícil justificar a falta de atenção aos membros mais capazes, criativos e com maiores níveis de realização, ressaltando que a educação a alunos com superdotação não é uma questão de elitismo ou segregação social, no entanto, seria “injusto tratar de modo diferente aqueles que são iguais, como tratar de modo igual aqueles que são diferentes” (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Mas, afinal, quem são os indivíduos com superdotação?

## **2.1 Superdotação**

Superdotação é um conceito ou construto psicológico que deve ser “inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 52), ou seja, não é algo facilmente medido, como peso e altura, mas relacionado a comportamentos e características; por isto, tem sido compreendido multidirecionalmente, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade aliados a influências do meio social, histórico e cultural, apresentando-se por meio de comportamentos únicos percebidos “por distintas capacidades atuando de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho” (PEREIRA, 2014, p. 376).

Desenvolvimento intelectual inicial maior em comparação com pessoas da mesma idade e grande capacidade em relação a um ou mais aspectos de inteligência são características de pessoas com superdotação de acordo com Mosquera, Stobaus e Freitas (2014). Para Gagné (1999), no entanto, a superdotação é considerada um desempenho excepcional e está ligada a componentes genéticos, corroborando os dados de Geake (2003), obtidos por estudos de neuroimagem e eletroencefalogramas, os quais revelaram diferenças qualitativas na organização cerebral entre crianças com e sem superdotação, visto que as áreas frontais dos cérebros das primeiras se mostraram mais ativas.

A Teoria Pentagonal Implícita de Stenberg relaciona o construto aos seguintes cinco critérios: excelência – superioridade em uma ou mais dimensões e alto nível de sucesso; raridade – atributos pouco frequentes em relação aos pares; produtividade – produção ou potencial para desempenhos elevados; demonstração

– potencial passível de avaliação por meio de diferentes meios e procedimentos; e valor – relevante e valorizado social e culturalmente (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

Nota-se que os autores apresentados explicam a terminologia em questão de maneira diversa, o que corrobora a afirmação de Alencar e Fleith (2001, p. 57): “Não há concordância entre os diferentes autores no que diz respeito à definição do superdotado”. Assim, optou-se por embasar este trabalho na visão do autor americano bastante conceituado e citado nesta área: Joseph Renzulli, visto que “Os contributos deste autor vão além da concepção que apresenta do fenómeno, dando contributos muito relevantes na metodologia para a avaliação dos sobredotados e para a organização de medidas educativas de apoio” (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013, p. 25). Esta escolha se justifica ainda devido ao fato de tal pesquisador embasar o conceito adotado em documentos da Secretaria do Estado de São Paulo, lócus deste estudo.

Quanto à porcentagem de pessoas com superdotação na população mundial, alguns autores utilizam a curva de Gauss para justificar sua estimativa:

Em se tratando de capacidade humana, em qualquer domínio, o lado direito da curva indica prevalência de capacidade notadamente superior à média da população comparável, 3 a 5%, que constitui o alvo da Educação para Dotados e Talentosos. (GUENTHER, 2011, p. 26).

A visão de Guenther foi reafirmada pelo pesquisador Todd Lubart em sua conferência intitulada “Creative Giftedness: Its Detection and Development” no Congresso Internacional Aneis 2016<sup>2</sup>, em Coimbra. Esse número também está de acordo com o relatório de Marland (1971), sendo considerado o primeiro documento a ressaltar o mínimo de 3% a 5% e que acabou se tornando o mais difundido

---

<sup>2</sup> Caderno de resumos do evento disponível em: <http://www.aneis.org/livro-de-resumos-congresso-internacional-aneis-2016/>.

atualmente, inclusive por Renzulli, mas que é visto por Borland (2009) como um mito por não abordar um fenômeno da natureza e sim uma construção social ainda não constatada empiricamente.

De acordo com Renzulli e Reis (1997), embora nenhum critério possa ser usado para determinar superdotação, pessoas que obtiveram reconhecimento por suas conquistas únicas e contribuições criativas possuem os três seguintes traços interlaçados: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, e cada um deles apresenta importante contribuição. Essa visão embasa a definição do Ministério da Educação brasileiro, que descreve os alunos com superdotação como aqueles que demonstram potencial elevado, de maneira isolada ou combinada, nas seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, elevada criatividade e grande interesse na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Na “Taxonomy of Behavioral Manifestations of Giftedness”, Renzulli e Reis (1997) especificam os três traços da seguinte maneira:

– Habilidade acima da média: alto nível de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal, adaptação a situações novas; processamento rápido e seletivo de informações; aplicação de diversas combinações de habilidades a uma ou mais áreas específicas do conhecimento; capacidade de adquirir e utilizar corretamente o conhecimento formal; habilidade para selecionar informação relevante e irrelevante em relação a um problema.

– Comprometimento com a tarefa: alto nível de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento com um problema ou área de estudo; perseverança, determinação, trabalho duro e prática dedicada; autoconfiança; habilidade para

identificar problemas significantes em áreas específicas; estabelecimento de metas altas para o trabalho; abertura a críticas externas e próprias; desenvolvimento de senso estético.

– Criatividade: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura a experiências; receptividade a pensamentos, ações e produtos novos e diferentes (até mesmo irracionais); curiosidade; disponibilidade para correr riscos; sensibilidade a detalhes e características estéticas.

Os autores mencionados ressaltam ainda que, na publicação original da concepção de superdotação dos Três Anéis, havia sido dito que os três traços deveriam ser vistos como “parceiros iguais”, mas tal ponto de vista sofreu pequena alteração no sentido que a habilidade acima da média é considerada a influência predominante; porém, em relação à criatividade, há necessidade da interação entre as três características para uma performance de alto nível. Enfatizam, por meio da seguinte citação “This is not to say that all clusters must be of equal size and that the size of the clusters must remain constant throughout the pursuit of creative/productive endeavors<sup>3</sup>” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 13), que tais traços não precisam ser ou permanecer iguais durante o processo de empreendimento criativo e que verificações empíricas sobre a interpretação dos três anéis são possíveis mesmo sem se poder atribuir valores numéricos à criatividade e ao comprometimento com a tarefa.

Ao explicar o conceito de habilidade acima da média de acordo com a visão do autor apresentado, Alencar e Fleith (2001) relatam que tanto as habilidades gerais de processar informação, integrar experiências a novas situações e pensamento abstrato quanto as habilidades específicas de uma área especializada

---

<sup>3</sup> “Isto não significa dizer que todos os traços devem ser do mesmo tamanho e que o tamanho de todos os traços devem permanecer constante durante a busca no empenho criativo/produzido.” [Tradução livre da pesquisadora]

são levadas em conta. Portanto, “pessoas com habilidade acima da média da população são aquelas capazes de apresentar desempenho ou potencial para desempenho na faixa superior de 15 a 20% em qualquer área do conhecimento” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 59).

Rezulli (2014) aponta ainda que crianças que são capazes de desenvolver uma interação entre os três traços citados necessitam de uma variedade de oportunidades educacionais, recursos e encorajamento além dos que são normalmente providos por programas regulares de instrução.

Assim, ao longo dos anos, o autor continuou aprimorando seus estudos e, com base em pesquisas do desenvolvimento, relata que a inserção de seis fatores cognitivos levou o antigo modelo dos três anéis a uma nova dimensão (REZULLI, 2014). Os seis fatores cognitivos também se dividem em 13 componentes, são eles: *otimismo* (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo), *coragem* (independência psicológica / intelectual e convicção moral), *romance com um tópico ou disciplina* (abstração e paixão), *sensibilidade para as questões humanas: (insight e empatia)*, *energia física/mental* (carisma e curiosidade) e *visão /sentido de destino* (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção e busca de objetivos).

Ao apresentar os seis principais fatores cognitivos do desenvolvimento das habilidades humanas inseridos na Teoria dos Três Anéis por Renzulli, Virgolim (2015) destaca os seguintes pontos:

- Otimismo: está associado à expectativa de um futuro socialmente desejável, tendo como característica o senso de esperança e o desejo de aceitar o trabalho árduo. Este cofator está relacionado aos componentes cognitivos e emocionais.

- Coragem: habilidade de enfrentar dificuldades ou perigos, como demonstração de integridade e força de caráter.
- Romance com um tópico ou disciplina: tal característica fornece motivação em longo prazo e estimula ações.
- Sensibilidade aos problemas humanos: caracterizado por altruísmo e empatia por meio da compreensão e sensibilização com o mundo afetivo do outro.
- Energia física/mental: quantidade de energia que o indivíduo está apto e disposto a investir para alcançar suas metas, tendo relação direta com o envolvimento na tarefa.
- Visão/senso de destino: relacionada ao direcionamento de comportamentos visando atividades futuras, envolvendo controle interno, motivação, vontade e autoeficácia.

Renzulli (2014), por sua vez, informa que a iniciativa de considerar as novas dimensões para a concepção do Modelo dos Três Anéis de Superdotação foi motivada pela preocupação de preparar pessoas com alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos da vida. De acordo com o autor, o principal propósito da educação dos alunos com superdotação é fornecer-lhes o máximo de oportunidades para autorrealização por meio do desenvolvimento e da expressão de uma área ou combinação delas.

Em seu recente artigo sobre o modelo, o pesquisador insere alguns elementos referentes aos itens que compõem a tríade, como: divide as habilidades acima da média em duas – geral (aplicada a todos os domínios, como habilidade verbal geral aplicada a dimensões da linguagem) e específicas (química, balé,

matemática etc.) –, enfatiza que o comprometimento com a tarefa é uma forma refinada e concentrada de motivação (englobando trabalho árduo, perseverança, autoconfiança e persistência em relação a uma área de interesse) e relaciona pensamento divergente à criatividade, ressaltando que “embora o pensamento divergente seja, de fato, uma característica de pessoas altamente criativas, cautela deve ser exercida no uso e na interpretação de testes designados para medir essa capacidade” (RENZULLI, 2014, p. 245).

É importante destacar que a quantidade de alunos com superdotação encontrada nas escolas pode variar dependendo da natureza geral do total de estudantes, no entanto, Renzulli (2014) relata que em escolas cujos graus de desempenho estejam abaixo das normas nacionais também existe um grupo de alunos com maior nível e que precisa de serviços além dos que são oferecidos à maioria da população escolar. O autor aponta ainda que

A tarefa de prestar melhores serviços aos nossos jovens promissores não pode esperar até que os teóricos e pesquisadores produzam uma verdade última e à prova de críticas, mesmo porque tais verdades provavelmente não existam. (RENZULLI, 2014, p. 256).

De acordo com Almeida, Fleith e Oliveira (2013), devido à complexidade da superdotação, não é raro que indivíduos com tais características apresentem rendimento aquém de seu potencial, o que pode levar a não sinalização de estudantes, visto que tais “Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação” (BRASIL, 2006, p. 14) devido às diferentes áreas com as quais a superdotação pode estar relacionada, pois:

Em síntese, a sobredotação traduz a convergência de características pessoais e condições favoráveis do contexto de desenvolvimento e de

aprendizagem, onde é relevante a capacidade intelectual mas não suficiente. Outras características psicológicas (criatividade, motivação, personalidade) são igualmente importantes, não se podendo igualmente ignorar o papel dos agentes e instituições educativas. (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013, p. 46-47).

Nota-se que, pelos motivos apresentados, não é tarefa fácil realizar a identificação de tal público-alvo. Assim, embora Renzulli (2014, p. 226) afirme que “não existe uma forma ideal de medir a inteligência e, portanto, devemos evitar a prática de acreditar que se conhecemos o QI de uma pessoa, também conhecemos sua inteligência”, ressalta que a superdotação escolar (*schoolhouse giftedness*) é o tipo mais facilmente medido por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas e por isto é o mais utilizado na seleção de alunos para participarem de programas especiais. Tal tipo de superdotação está relacionado à aprendizagem rápida, prazer na leitura e nos cálculos, concentração excessiva e perseverança em atividades de interesse pessoal. O pesquisador adiciona que, apesar de geralmente existir correlação positiva entre resultados de testes de QI e notas escolares, não se pode concluir que tais pontuações sejam os únicos fatores do sucesso escolar.

O outro tipo de superdotação é a criativo-produtiva, voltada a aspectos práticos, como o produto final, considerando o desenvolvimento de ideias, soluções para problemas e expressões artísticas originais, com “pensamento criativo altamente desenvolvido, diversidade de interesses, pensamento por analogias, senso de humor aguçado, sensibilidade de percepção e opiniões” (PEREIRA, 2014, p. 377); por isto, “um programa que suponha esse tipo de criatividade tem de ser qualitativamente diferente da escolarização regular” (REZULLI, 2014, p. 231) e é tal concepção que está presente na teoria dos três anéis (apresentada sobre uma malha xadrez, representando a interação entre personalidade e fatores ambientais),

pois as realizações criativo-produtivas são elaboradas a partir da interação dos três elementos da tríade.

Por isso, ao considerar a inteligência como flexível e dinâmica, deve-se entender a expertise como processo contínuo de aquisição e consolidação de um conjunto de habilidades, entretanto, conforme lembra Renzulli (2014, p. 225), “alguém pode ser superdotado em um domínio e não em outro”, o que nem sempre é evidenciado na escola por falta de motivação e ausência de atividades que despertem curiosidade e interesse em aprender; por este motivo, é importante que as práticas educacionais do processo de ensino e aprendizagem reconheçam e se voltem aos interesses dos alunos (PISKE; STOLTZ, 2013).

### **2.1.1 Breve panorama da superdotação**

Historicamente, sabe-se que, até os anos 60, houve uma predominância da associação da superdotação ao QI elevado. Após, educadores e psicólogos passaram a levar em consideração novas concepções, como Modelo da Estrutura da Inteligência de Guilford e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, visto que os testes de QI pareceram pouco refletir a experiência cognitiva e o desenvolvimento dos indivíduos (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). A visão de Guilford a respeito das formas de pensamento (produção convergente e divergente ou criativo) impulsionou os estudos para a compreensão do comportamento de pessoas com superdotação, sendo retomada nos trabalhos de Torrance. A partir de então, outras variáveis psicológicas e sociais foram progressivamente sendo consideradas importantes, como motivação, personalidade, contextos sociais e educacionais (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013).

No Brasil, a educação de alunos com superdotação “pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924” (DELOU, 2007, p. 27), tendo o primeiro registro de preocupação com o atendimento a essa população em 1929, quando foi elaborada a Reforma Educacional do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, e com o primeiro registro federal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº4.044, de 1961 (FARIAS; WECHSLER, 2014).

Em 1967 foi criada, pelo Ministério de Educação e Cultura, uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos alunos “superdotados”, conforme terminologia da época, e o interesse pelo tema foi fortemente acentuado a partir de 1971 com a lei 5.691, que ressaltava a necessidade de atendimento àqueles que apresentavam uma habilidade superior (DELOU, 2007).

Posteriormente, em 1990, o Brasil foi um dos países que assinaram a declaração de Jomtien na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, estabelecendo compromissos mundiais para garantir conhecimentos básicos necessários e uma vida digna a todas as pessoas em prol de uma sociedade mais humana e justa (MENEZES; SANTOS, 2001).

Outro importante documento, elaborado pela Organização das Nações Unidas e denominado Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), aponta que todas as crianças devem frequentar espaços comuns, independente de suas condições particulares, tendo o direito de estar juntas no espaço escolar. Entre elas, cita-se as “super-dotadas”. Também em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições

de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19), mantendo, no entanto, a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

O artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 (BRASIL, 2001), inciso III, retoma o tópico em questão, apontando que alunos com superdotação são público-alvo da Educação Especial no Brasil. E ainda, de acordo com o artigo 8º da mesma resolução, que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns.

A visão acima reforça a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (posteriormente atualizada em 2013), que foi a primeira referência legal em âmbito nacional a respeito do tema, apontando a aceleração para alunos com superdotação e os considerando também público-alvo da Educação Especial em seu artigo 59.

Atualmente, visando ao pleno desenvolvimento dos alunos com superdotação, programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) são previstos para atuarem na rede pública brasileira em conjunto com os professores da sala de aula comum, tendo como objetivos: maximizar a participação desse aluno na classe comum, potencializar suas habilidades por meio de enriquecimento curricular de acordo com o plano de atendimento individual, expandir o acesso a recursos (tecnológicos, pedagógicos e bibliográficos), promover a prática da pesquisa e o desenvolvimento de produtos e estimular projetos de trabalhos escolares com temáticas diversificadas (DELPRETTO; ZARDO, 2010).

Ressalta-se que, de acordo com a resolução SE-61, de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014), que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, em seu artigo segundo, é assegurado a

todos os alunos público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino, bem como ao Atendimento Pedagógico Especializado.

A partir do exposto, é possível observar avanços legais quanto ao atendimento desse público; no entanto, Delou (2007) ressalta que a garantia dos direitos não depende apenas de leis, resoluções ou políticas nacionais, mas também de formação continuada, intensa e integral. Afinal, conforme destacam Remoli, Oliveira e Capellini (2015), ao contrário do que se pensa, alunos com superdotação não aprendem por si só e sem meios para que a aprendizagem de fato ocorra, o aluno acaba se desmotivando, o que ocasiona uma série de consequências negativas, inclusive a evasão escolar.

Sendo assim, é preciso investimento na área de formação de professores, bem como no trabalho de identificação, confirmação e encaminhamento de crianças e jovens para que seus talentos, potencialidades e habilidades sejam plenamente desenvolvidos conforme legalmente previstos.

Ao reavaliar tal questão, que se apresenta como um problema de âmbito mundial, Brown et al. (2005) sugerem que procedimentos de identificação que caracterizam jovens como aqueles que têm e sempre terão superdotação sejam reexaminados e que abordagens mais flexíveis sejam levadas em consideração, com foco na preocupação do desenvolvimento de comportamentos de superdotação em jovens com potenciais mais elevados e que possam ser beneficiados por programas educacionais especiais.

No entanto, alguns entraves ainda são encontrados, como a “cultura da seriação” e do agrupamento por idade e série; por isto, é necessário haver “[...] uma

mudança de postura dos gestores educacionais e, conseqüentemente, reorganização do sistema escolar [...]” (RANGNI; COSTA, 2014, p. 734).

Outro ponto importante levantado por Nakano e Siqueira (2012) a partir da análise das publicações periódicas brasileiras é que as diferenças entre definições e conceitos fazem com que indivíduos sejam classificados dentro de alguns modelos, mas não em outros, gerando resultados contraditórios que acabam “justificando” a inexistência de atendimento diferenciado aos alunos com superdotação e contrariando os as legislações vigentes. Guenther e Rondini (2012), por meio de uma amostra composta por 80 educadores interessados ou envolvidos na área (Grupo A) e 107 professores da rede pública do interior de São Paulo (Grupo B), verificaram que a dificuldade de compreensão da terminologia também dificulta o planejamento educacional.

Guenther (2016) ressalta outro aspecto frequentemente apontado como um fator relacionado à diminuição de confiança e credibilidade da Educação Especial a alunos “mais capazes e talentosos”: a falta de resultados de médio e longo prazo nos programas de enriquecimento dentro e fora da escola.

Ainda mais grave é a situação dos alunos considerados públicos da Educação Especial na universidade, pois, conforme apontado por Silva (2016, p. 132), “parece ter ficado a cargo dos estudantes a responsabilidade por traçar os procedimentos que os levarão a concluírem com êxito esta etapa de ensino”. Visão que complementa a de Cupertino (1998) ao apontar que embora a superdotação deva ser avaliada, oferecendo-se, ao indivíduo, condições educacionais adequadas ao seu potencial, na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros.

Assim, nota-se a necessidade de maior intensificação no trabalho de identificação e de produção de pesquisas longitudinais e interventivas, bem como a garantia de assistência transversal a tal população, principalmente levando-se em conta a importância de pensar em cada criança e/ou adolescente como únicos, pois “Qualquer medida de aceleração escolar deve ser compatibilizada com medidas suplementares de enriquecimento que respondam a necessidades específicas daquele aluno, como indivíduo” (GUENTHER, 2009, p. 295). Para tanto, a “formação docente se faz necessária, contudo, não suficiente, pois existe ainda a demanda por um olhar atento, que leve o professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto e livrar-se das imagens estereotipadas” (MARTINS; CHACON, 2012, p. 10).

Além dos mitos relacionados à superdotação que permeiam a crença de muitos educadores, a falta de formação inicial e/ou continuada nessa área comprova uma lacuna na identificação e no trabalho com este público (LOPES, 2015). Por isto, visando o cumprimento da legislação vigente, é preciso melhor capacitar os professores e lhes apresentar instrumentos que lhes auxiliem em sua prática, como a Lista Base de Indicadores de Superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula, o qual, “como o próprio nome diz, é um instrumento para avaliar alunos em sala de aula com vistas à avaliação de indicadores de superdotação” (DELOU, 2015, p. 71) e que, além da identificação, pode facilitar o planejamento de um currículo enriquecido a todos os alunos por meio de situações de aprendizagem capazes de favorecer a manifestação e a descoberta de talentos, despertando e atendendo às necessidades de todos os estudantes.

Contando com profissionais mais bem preparados e atentos, será possível ampliar o oferecimento de diferentes oportunidades voltadas a alunos com

superdotação que garantam o que legalmente lhes é de direito, desenvolvendo suas habilidades, capacidades e criatividade.

### **2.1.2 Programas especializados a alunos com superdotação**

Devido ao interesse crescente pelo tema “superdotação”, inúmeros países possuem programas especiais para alunos que se destacam por seu potencial superior a fim de favorecer sua identificação e desenvolvimento (ALENCAR; FLEITH, 2001). Quanto aos objetivos desses programas, Alencar e Fleith (2001) apontam que o aprimoramento das habilidades cognitivas é o mais frequente e destacam os seguintes tipos existentes atualmente: aceleração (cumprimento do programa escolar em menos tempo por meio de admissão precoce, “salto” de determinada série, curso de determinada série nas férias, conclusão de dois ou mais anos em um, curso por correspondência ou obtenção de créditos por meio de exames), segregação (separação de alunos mais capazes daqueles de nível médio por meio de critérios, como intelectual) ou enriquecimento (realização do conteúdo proposto em menos tempo, o que permite a inclusão de novas unidades de estudo e campos de conhecimento que não fazem parte do currículo regular).

O primeiro país a ter um programa para estudantes “mais capazes” foi o Canadá, em 1936 e, nos anos 70, a Coreia iniciou a oferta de programas de enriquecimento extracurricular e competições de matemática e ciências para os estudantes de Ensino Médio (GAMA, 2006).

Renzulli e Reis (1997) relatam que sua pesquisa em diferentes programas fez com que chegassem à conclusão de que é preciso fornecer ampla oportunidade de experiências de enriquecimento a todos os estudantes, não focando em identificá-los

com ou sem superdotação, mas também lhes oferecendo oportunidades, pesquisas e incentivos subsequentes que possam prover suporte contínuo envolvendo tanto atividades exigidas como selecionadas por eles, desenvolvendo os potenciais múltiplos em pessoas jovens e contornando a prática tradicional de rotular alunos como “superdotados”.

Os autores ressaltam, ainda, que os serviços especializados devem ser vistos como oportunidades para desenvolver atitudes e comportamentos criativos por meio de programas de enriquecimento baseados na abordagem indutiva e em problemas reais (RENZULLI; REIS, 1997). A partir de tal visão, elaboraram o “enrichment learning and teaching”, que visa à criação de um ambiente de aprendizado voltado ao desenvolvimento de habilidades de ordem superior e aplicação de tais habilidades em situações de produção e criatividade, objetivando a criação de algum produto e sem haver necessidade de planos de aula ou unidades previamente elaborados. O direcionamento de tal trabalho é estabelecido a partir de questões como: “What do people with an interest in this area do?/ What products or services do they provide<sup>4</sup>?” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 24).

Outro programa de enriquecimento proposto por esses autores, denominado “Talent Pool”, foi planejado a partir da concepção dos três anéis e visa: desenvolver a criatividade dos alunos, desenvolver experiências de aprendizagem que promovam interação entre criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média e fornecer recursos, oportunidades e incentivo ao desenvolvimento e à aplicação dos comportamentos de superdotação (RENZULLI; REIS, 1997). Neste sentido, acrescentam que, ao organizar pequenos grupos de alunos de acordo com suas preferências de aprendizagem (bem como estratégias e

---

<sup>4</sup> “O que as pessoas com interesse nesta área fazem? / Que produtos ou serviços que eles fornecem?” [Tradução livre da pesquisadora]

atividades), o professor maximiza o aprendizado e possibilita a apreciação pelo aprender.

Além do programa citado, outros podem ser encontrados atualmente nos Estados Unidos: os 4 programas da *Lafayette School Corporation*, que oferecem programas do jardim de infância ao ensino médio dentro das escolas da rede<sup>5</sup>, e os programas extracurriculares do GERI (*Gifted Education Resource Institute*)<sup>6</sup>, os quais oferecem tópicos de estudo que geralmente não são abordados em escolas regulares, contando, inclusive, com acampamentos de verão.

Nas Ilhas Canárias, há um programa que trabalha com grupos de 15 alunos por três horas aos sábados, quinzenalmente, buscando desenvolver as seguintes áreas: socioemocional, linguística e criatividade matemática por meio de atividades que utilizam diferentes materiais, jogos manipulativos e recursos de multimídia (PREPEDI, 2005), semelhante ao programa oferecido em Portugal, que também ocorre aos sábados, pela Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), que, segundo o site institucional da associação,

[...] desenvolve e presta apoios a crianças e jovens com características de sobredotação e seus familiares nas múltiplas áreas da capacidade humana: intelectual, motor, acadêmico, social, mecânico, emocional tendo em vista o desenvolvimento integral, a melhoria da qualidade de vida e a inclusão escolar.<sup>7</sup>

No Brasil, foram implementados na década de 80 o Programa para o Aluno Superdotado e Talentoso e o Programa da Fundação AVIBRÁS, mas foram descontinuados. Em 1993, foi fundado o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, em Minas Gerais, com objetivo de assistir, identificar interesses

---

<sup>5</sup> Website do programa: <http://www.lsc.k12.in.us/>.

<sup>6</sup> Website do programa citado: [http://geri.education.purdue.edu/youth\\_programs/index.html](http://geri.education.purdue.edu/youth_programs/index.html).

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.aneis.org/>.

e necessidades educacionais, dar suporte emocional e estimular os alunos a desenvolverem suas potencialidades (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Uma busca desse tópico na realidade brasileira atual, realizada por Marques (2011), obteve sessenta e cinco dissertações e onze teses relacionadas a “Altas Habilidades/Superdotação”, porém, dentre todos os trabalhos, apenas uma das teses investigou programas de intervenção. Corroborando tal visão, Miranda et al. (2012) apontam que das 199 publicações brasileiras nos anos de 2000 a 2012 – compostas por artigos científicos, dissertações e teses – 41,7% abordam estado da arte/enquadramento legal/medidas legislativas, seguido por percepção e crenças de pais, professores e sociedade (18,1%) e, em último lugar, estão as medidas educativas e os programas de intervenção (17,6%).

Embora todos os estados das cinco regiões brasileiras possuam Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), a média de programa por estados varia entre 1,11 (no nordeste) e 3,50 (no sudeste) de acordo com Marques (2014). Em nossa região, sudeste, o autor aponta que além dos NAAHS, também estão presentes a Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação – ABAHSD (ONG privada) no Espírito Santo; a Associação Milton Campos para Assistência às Vocações dos Bem-Dotados – ADAV, a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento – ASPAT e o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET (todas ONGs privadas) em Minas Gerais; o Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotados (organização pública federal), a Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos Ltda – ACERTA (organização privada) e o Instituto Rogério Sternberg (ONG privada) no Rio de Janeiro e a Associação Paulista para as Altas Habilidades/Superdotação – APAHSD, o Instituto Social Maria Telles – ISMART (ambos ONGs privadas) e o

Programa Objetivo de Incentivo ao Talento – POIT (privado) em São Paulo (MARQUES, 2011).

Em relação aos programas de atendimento a alunos com superdotação, Marques (2016) encontrou 55 programas ativos no Brasil, além de outros 4 que estavam sob a responsabilidade do Ministério Público, com 21 localizados na região sudeste. Diferenças significativas foram observadas em tais programas, como quantidade de atendimentos (mínimo de 6 e máximo de 367), bem como recursos e quantidade de profissionais envolvidos. Quanto ao público-alvo, há destaque para alunos de ensino fundamental I e II e ensino médio, especialmente na faixa etária entre 5 e 17 anos.

Destaca-se, ainda, a importância que programas desenvolvidos por diversas universidades do país têm quanto a pesquisas na área da superdotação, atuações junto às comunidades locais, contribuições ao cadastramento no sistema de identificação nacional, bem como ao enriquecimento e desenvolvimento de seu público-alvo. Ao final do ano de 2016, 27 grupos de pesquisas estavam cadastrados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tal dado foi obtido na busca por grupos de pesquisa da plataforma do CNPq<sup>8</sup> com os termos “superdotação” e “altas habilidades” contidos no nome do grupo, nome da linha de pesquisa e/ou palavra-chave da linha de pesquisa. Os dados obtidos são apresentados no Quadro 1, que informa, além do nome do grupo de pesquisa, a instituição e a área na qual o trabalho é realizado.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta\\_parametrizada.jsf](http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf).

**QUADRO 1** – Grupos de pesquisa sobre superdotação cadastrados no CNPq em 2016

<b>Grupo de Pesquisa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Área</b>
A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento	UNESP – Bauru	Educação
Acessibilidade Virtual e Tecnologia Assistiva	IFRS	Educação
Avaliação psicológica do potencial humano	PUC Campinas	Psicologia
Criatividade, Superdotação e Desenvolvimento Humano	UnB	Psicologia
Diversidade e inclusão nas práticas sociais	UNIP	Educação
Educação e Saúde de Grupos Especiais	UNESP – Marília	Educação
Educação Especial: Interação e Inclusão Social	UFSM	Educação
Educação Inclusiva e o Aprender na Diversidade	UEA	Educação
Educação para saúde e educação inclusiva	PUCRS	Educação
Educação, Políticas Públicas e Profissão Docente – EP3D	UNEMAT	Educação
Ensino de Ciências e Inclusão Escolar – ENCINE	UNESP – Bauru	Educação
Estímulo ambiental e potencial para altas habilidades, criatividade, saúde e resiliência no contexto amazônico	UFAM	Psicologia
Excelência, Sustentabilidade e Inovação Social: Engenharia das Organizações Criativas e Soluções Tecnológicas Educacionais	UNIRIO	Engenharia de Produção
Expertise e Criatividade em Contextos Educacionais	UCB/DF	Educação
GEPEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial Inclusão Educacional	UFU	Educação
GIEDH – Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em desenvolvimento humano e Educação	UNICENTRO	Psicologia
Grupo de Educação Especial e Inclusão	UNICENTRO	Educação
Grupo de pesquisa para o desenvolvimento do potencial humano – GRUPOH	UFSCAR	Educação
Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Educação, Psicopedagogia e Psicologia Escolar	UFAM	Educação
Inteligência e criação: práticas educativas para portadores de altas habilidades	UNIP	Educação
Marcadores Moleculares em Diagnóstico e melhoramento	UFG	Genética
Moral, Inteligência, Altas Habilidades e Aprendizagem	Universo	Educação
Neurociência e Educação	UFABC	Medicina
Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem	UFRRJ	Educação
Psicologia Positiva, Otimismo, Resiliência, Criatividade, Superdotação	UFAM	Psicologia
Sociedade, Diversidade da Inteligência e Mentalidade Cultural	UNICAP	Sociologia
Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação	UFF	Educação

Fonte: elaborado pela autora a partir da compilação dos dados do CNPq.

Além do esforço das universidades, para que programas a alunos com superdotação sejam colocados em prática, é preciso atenção e identificação de tal público-alvo, especialmente do olhar atento dos professores para que mais crianças

e adolescentes possam ser beneficiadas ao atendimento educacional especializado, como lhes é de direito. No entanto, Winner (1998) aponta que

Muitos professores, que não possuem treinamento especial no reconhecimento de sinais de superdotação, simplesmente consideram estas crianças como um problema e mandam relatórios para os pais de que a criança é desmotivada, não deseja tentar e não consegue sentar quieta. (WINNER, 1998, p. 194).

Por isto, Rech e Freitas (2005) reafirmam a necessidade de professores atentos às relações estabelecidas em sala de aula, que desenvolvam a capacidade de seus alunos, oferecendo-lhes estímulos e novos desafios, sem rotulá-los para que não vejam a superdotação como algo negativo. Uma sugestão das autoras é que esses alunos sejam monitores dos demais, visto que muitas vezes terminam suas atividades mais rapidamente, como maneira de estimular e impulsionar os outros colegas.

Porém, ao apontar dados do censo escolar de 2004 e 2005, Farias e Wechsler (2014) verificaram que nem 0,005% dos estudantes brasileiros matriculados na educação básica em escolas públicas e particulares faziam parte dos alunos identificados. Relataram, ainda, que “Tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, por vezes, os professores sentem-se desorientados, não sabem como atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada aluno” (FARIAS; WECHSLER, 2014, p. 337).

Os dados do Inep fornecidos pelo MEC e destacados nos dados iconográficos do jornal Folha de São Paulo (FANTTI, 2015) quanto à quantidade de alunos com superdotação no Brasil por ano são os seguintes: 984 em 2001, 1.110 em 2002, 1.675 em 2003, 2.006 em 2004, 1.928 em 2005, 2.769 em 2006, 2.988 em 2007, 3.691 em 2008, 5.637 em 2009, 9.208 em 2010, 10.951 em 2011, 11.025 em 2012, 12.357 em 2013 e 13.308 em 2014. Nota-se, então, uma quantidade crescente, mas

que continua se revelando abaixo do esperado. Por exemplo, se considerarmos os dados do Censo de 2012 para alunos matriculados, que corresponde a mais de 50 milhões de alunos em escolas públicas e particulares, teríamos menos de 0,023% de crianças e adolescentes com superdotação na Educação Básica, bastante aquém se considerarmos a porcentagem esperada dos 3 a 5%, conforme apontado por Marland (1971), Guenther (2011) e Lubart (2016). Ainda ao comparar os dados de 2012, segundo os quais havia 11.025 alunos com superdotação no Brasil, constata-se que a curva de Gauss ficaria desigual nas extremidades, visto que, nesse ano, o número total de alunos com deficiência matriculados em classes especiais e comuns era de 820.433 (BRASIL, 2013). Tal desigualdade foi representada no Gráfico 1:



**GRÁFICO 1** – Comparação entre número de alunos com superdotação e deficiência matriculados em escolas em 2012.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar.

A discrepância revelada pelo gráfico ainda se mantém ao longo dos anos devido ao baixo número de alunos identificados com superdotação em comparação à grande quantidade de crianças e jovens com deficiência. Porém, além do maior

investimento em identificação de possíveis alunos com superdotação, de acordo com Almeida, Fleith e Oliveira (2013), após esse procedimento, é preciso que se realize uma avaliação contínua da admissão das crianças com superdotação em programas de intervenção a fim de se verificar

[...] quais os alunos que beneficiam da participação no programa, quais alunos que, apesar de identificados, não estão a beneficiar das oportunidades educativas implementadas e, conseqüentemente, proceder-se a um apoio individual mais adequado às competências e necessidades de aprendizagem de cada aluno. (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013, p. 60).

A partir dos dados apresentados, nota-se que o Brasil ainda tem muito a progredir, não apenas em relação à identificação de alunos, mas também no fornecimento de diferentes oportunidades educativas a eles, desenvolvendo plenamente as potencialidades de alunos com superdotação, bem como sua criatividade.

## **2.2 Criatividade**

Assim como termo superdotação, diferentes autores definem criatividade de maneiras diversas. Camargo (2013) relata que a criatividade é uma atividade essencialmente humana e inerente a tal condição, considerando-a a mais importante por expressar a consciência, o pensamento e a linguagem. A autora a descreve como “a expressão do significado construído pelo homem, vinculado à sua história de ações e atividades mediadas que marcam sua relação com o mundo.” (CAMARGO, 2013, p. 133).

Autores como Robinson, Shore e Enersen (2007) acreditam que a criatividade está presente em todas as pessoas, ao menos potencialmente, e Nachmanovitch (1993) a conecta com ruptura e *insight*, relacionando o olhar para o processo criativo como a um cristal, que revela todas as faces refletidas quando se observa fixamente uma delas. Tal percepção é considerada paradoxal por Boden (1999), ressaltando que muitas vezes nem mesmo os inventores, cientistas e artistas sabem de onde suas ideias originais surgem.

Para Vergan (2009), uma pessoa criativa é capaz de remodelar a visão do mundo ao qual pertence, assumindo “plenamente sua forma particular de se ‘perceber’ no mundo [...]: a pessoa criativa é aquela que simplesmente ‘é’, que se deixa ser” (p. 180). Aponta ainda que, habitualmente, a criatividade está associada a três fatores: originalidade de uma obra, valor da personalidade que a concebeu e reconhecimento social do ato criativo.

Segundo Torrance:

Criatividade é o processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas, elementos ausentes ou desarmonias; identificar as dificuldades ou os elementos faltantes nas informações; formular hipóteses, fazendo adivinhações a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar estas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e finalmente, comunicar os resultados encontrados. (TORRANCE, 1965, p. 8).

Gardner (1999), baseando-se nas abordagens da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, bem como nos aspectos sociais e motivacionais da criação, define o indivíduo criativo como aquele que resolve problemas, molda produtos ou levanta novas questões em determinado campo de forma considerada incomum e que depois passa a ser aceita por pelo menos um grupo cultural. O aspecto cultural da criatividade também atraiu a atenção do pesquisador, que postulou uma abordagem regimental para a China após sua visita ao país, a qual vem sendo testada por professores locais (CHENG, 2011).

Ao refletir sobre a maneira de se medir a criatividade, Perkins (1999) retoma os inventários bibliográficos, os perfis de personalidades e os sistemas criativos, relatando que o empenho criativo pode ser visto como um processo de busca mediante espaços e possibilidades, considerando quatro exigências: raridade (invenções bem-sucedidas com resultados satisfatórios), isolamento (diversidade, mudanças de paradigmas, abstração), oásis (exploração de outras direções após o sucesso) e platôs (busca de novas ideias e soluções aos problemas).

Pinheiro (2013) ressalta que pesquisadores como Hocevar e Bachelor classificaram as medidas de criatividade em oito grupos (testes de pensamento divergente; inventários de atitude e interesses; inventários de personalidade; inventários biográficos; nomeação por professores, pares e supervisores; julgamento de produto; eminência e autorregistro de realizações criativas) visando à diminuição da inconsistência entre resultados de diferentes vertentes. Aponta, ainda, que os testes de pensamento divergente foram inaugurados por Joy Paul Guilford e alavancados por Ellis Paul Torrance, os quais “são os mais empregados em pesquisa ainda hoje” (PINHEIRO, 2013, p. 99).

Renzulli e Reis (1997) entendem criatividade como:

Fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento. Abertura à experiência; receptividade ao que é novo e diferente (mesmo que irracional) em pensamentos, ações e produtos seus e de outros. Curioso, especulativo, aventureiro e "mentalmente brincalhão", disposto a assumir riscos em pensamento e ação, até mesmo ao ponto de ser desinibido/sem restrições. Sensível aos detalhes, às características estéticas de ideias e coisas; disposto a agir e reagir a estímulos externos e ideias e sentimentos próprios. [Tradução livre da pesquisadora].<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Tradução livre de: “Fluency, flexibility, and originality of thought. Openness to experience; receptive to that which is new and different (even irrational) in thoughts, actions, and products of oneself and others. Curious, speculative, adventurous, and ‘mentally playful’ willing to take risks in thought and action, even to the point of being uninhibited. Sensitive to detail, aesthetic characteristics of ideas and things; willing to act on and react to external stimulation and one’s own ideas and feelings”. (RENZULLI; REIS, 1997, p. 9).

Tal visão nos auxilia a compreender como a criatividade pode estar presente e/ou associada a diferentes áreas, conforme apresentado no próximo tópico.

### **2.2.1 Criatividade e inteligência**

Embora criatividade e inteligência sejam consideradas interligadas e características presentes nos alunos com superdotação, de acordo com a Teoria dos Três Anéis apresentada anteriormente (RENZULLI; REIS, 1997), a visão a respeito da relação entre ambos sofreu alterações ao longo dos anos.

Alencar e Fleith (2001) descrevem que o primeiro autor a apontar a hereditariedade como determinante primário do funcionamento intelectual foi Galton, no século XIX, o qual, por meio de um estudo com famílias britânicas, sugeriu que as capacidades mentais são herdadas e, desde então, discussões sobre fatores genéticos e ambientais são realizadas. As autoras afirmam que, na primeira metade do século XX, a criatividade não constituía nenhum problema especial, visto que o conceito de inteligência era considerado suficiente para explicar os aspectos do funcionamento mental.

Atualmente, há três vertentes que pesquisam a ligação entre os dois itens em questão. A primeira acredita que sejam elementos distintos, mas com relação entre si, desta forma, um nível moderado de inteligência seria necessário para o aparecimento da criatividade. Tal vertente estará relacionada às pesquisas de Kneller, para quem “embora não constitua condição suficiente, o QI elevado parece ser, de modo geral, necessário na alta criatividade, visto que são poucas as pessoas altamente criativas que também não sejam altamente inteligentes” (NAKANO, 2014, p. 102). A pesquisa brasileira de Nakano (2012) confirma tal hipótese, pois, ao

avaliar 90 estudantes de ensino fundamental por meio dos testes Desenho da Figura Humana e Teste de Criatividade Figural Infantil, comprovou que o desempenho dos alunos no teste cognitivo relacionou-se significativamente com o do teste de criatividade.

A segunda vertente considera os dois construtos completamente diferentes e independentes, assim, uma pessoa com alta inteligência poderia ou não ser altamente criativa. Tal corrente se baseia em algumas pesquisas, como a de Furnham e Bachtar (2008), que obtiveram, em seus trabalhos, baixa ou nenhuma correlação entre testes de inteligência e criatividade. Em pesquisa realizada com amostra de 172 estudantes brasileiros, Wechsler et al. (2010) não encontraram correlação significativa entre criatividade e inteligência ao utilizar a Bateria Woodcock-Johnson III e o Testes de Pensamento Criativo de Torrance.

Contrariamente, a visão dos autores da terceira vertente é que tal relação pode não ser linear, ou seja, relaciona-se a certos níveis de inteligência, como um valor de QI em torno de 120. Embora existam alguns trabalhos nesta linha, Nakano (2014) relata que ainda há maior necessidade explicações e replicações para que seja confirmada. A fim de testar essa teoria, os pesquisadores alemães Preckel, Holling e Wiese (2006) avaliaram 1328 crianças por meio de uma amostra bastante diversificada, incluindo também indivíduos com superdotação, e obtiveram correlações positivas entre inteligência e criatividade, especialmente para criatividade verbal, concluindo que a teoria não se sustenta; entretanto, ressaltam que variáveis como o tempo exigido para a finalização de tarefas podem influenciar a personalidade dos participantes em fatores como ansiedade e estresse.

Ainda sobre a não linearidade dessa relação, abordada na terceira vertente, Alencar e Fleith utilizam a teoria do efeito de limiar para explicá-la:

[...] inteligência (em termos de QI) e criatividade podem estar altamente correlacionadas, considerando-se o QI máximo de 120. Acima desse índice, os dois fenômenos apresentam uma correlação baixa ou próxima de zero. Isto sugere que os indivíduos altamente criativos possuem um alto QI, porém indivíduos com alto QI não necessariamente são muito criativos. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 39).

No entanto, as mesmas autoras ressaltam que tal teoria foi criticada e não confirmada em outros trabalhos, como: “Runco (1991), comparando resultados entre testes de inteligência e criatividade, não encontrou evidência empírica que apoiasse a teoria do efeito limiar. A relação entre escores de QI e criatividade encontrada foi muito baixa.” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 40). Assim, acrescentam que, embora pesquisas sobre o tema tenham sido desenvolvidas nas últimas décadas, não há concordância universal sobre a relação entre inteligência e criatividade.

Visto que nem sempre tal relação se confirma ou se correlaciona de maneira significativa, a autora Virgolim (2014) enfatiza a importância do pesquisador Guilford na discussão do papel da criatividade dentre as outras habilidades cognitivas do intelecto humano, pois esta não era contemplada nos testes de inteligências tradicionais – visto que o talento criativo não poderia ser explicado adequadamente pelo QI –, fato que levou o pesquisador a propor que se levasse em conta os seguintes componentes da produção criativa: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. Complementa que, na mesma linha de Guilford, Torrance acreditava que a criatividade pudesse ser desenvolvida em todos os estudantes, assim, seus testes foram originalmente formulados para:

[...] (a) entender a mente humana, seu funcionamento e desenvolvimento; (b) descobrir bases eficazes para o ensino individual; (c) fornecer pistas para programas remediais e psicoterapêuticos; (d) avaliar os efeitos de programas educacionais, materiais, currículos e procedimentos de ensino; e (e) estar ciente das potencialidades. (VIRGOLIM, 2014, p. 40-41).

Além da importante visão de Torrance destacada por Virgolim (2014), ressalta-se que o pesquisador julgava que a criatividade poderia ser desenvolvida, pensamento compartilhado por diversos estudiosos (REZULLI; REIS, 1997; NAKANO, 2015; MERCEDES et al., 2015) e que norteia pesquisas e programas visando ao desenvolvimento desse importante fator em diversas áreas, especialmente na educacional.

### **2.2.2 Criatividade e educação**

A relação entre criatividade e educação pode ser verificada em diferentes situações, como nas rápidas mudanças mundiais nas quais é possível verificar o papel importante da criatividade para as conquistas econômicas e a ampliação da competitividade; por isto, tal habilidade deve ser desenvolvida a fim de melhor preparar as gerações futuras. No entanto, Shaheen (2010) aponta o grande foco dos professores na aquisição de conhecimento como uma das barreiras do trabalho com a criatividade no ambiente escolar.

Alguns países vêm se empenhando para alterar tal constatação: o Japão incluiu o desenvolvimento da criatividade em seu currículo escolar desde a Segunda Guerra Mundial; na China, o desenvolvimento da criatividade é uma prioridade desde 2001; Singapura tem um programa denominado *Thinking Schools, Learning Nation*, elaborado para desenvolver as habilidades de pensamento e a criatividade dos estudantes; Hong Kong possui uma política educacional que inclui a criatividade como habilidade de pensamento de alta ordem; no currículo das escolas da

Inglaterra há o seguinte objetivo “Enable pupils to think creatively and critically to solve problems and to make a difference for the better<sup>10</sup>” (SHAHEEN, 2010, p. 168).

Assim, muito importantes são os estímulos, as circunstâncias e as oportunidades que um ambiente tem de favorecer ou inibir a expressão criativa, portanto, considera-se essencial o investimento “na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis” (ALENCAR, 2015, p. 19), especialmente porque, conforme acrescenta Stein (1974), por meio do estímulo a essa habilidade também é possível afetar o meio social e as pessoas que nele vivem.

Segundo Bahia (2016), as crenças sociais, culturais e econômicas vigentes podem se constituir como barreiras à criatividade, envolvendo o medo de falhar e o imperativo da perfeição, os quais podem causar bloqueios à expressão do potencial criativo e se refletem diretamente na educação, ou seja, o meio, especialmente o educacional, muitas vezes acaba proporcionando entraves ao incentivar a comparação, as avaliações constantes, a competição, a falta de tempo e de espaço para estimular a curiosidade.

Nakano (2015) ressalta que a maioria das teorias da criatividade defende que esta pode ser treinável e desenvolvida por ensino e prática, especialmente com programas e estratégias orientadas visando ao favorecimento do pensamento criativo, por isto, deve ser cultivada no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, Luca (1993) considera que a arte e o processo criativo ainda não possuem caminhos completamente definidos que possam levar ao seu aprendizado. O autor afirma, ainda, que toda tentativa de organizar um

---

<sup>10</sup> Possibilitar que os alunos pensem criativa e criticamente a fim de resolver problemas e fazer a diferença positivamente [Tradução livre da pesquisadora].

conhecimento adquirido na prática dos processos criativos necessita de auto-observação e capacidade de enxergar o próprio pensamento. Assim, é importante que o professor saiba o quê e quando dizer algo para que o aluno possa dar um salto criativo, visto que muitas vezes é difícil que, autonomamente, a criança seja capaz de superar estereótipos e de lutar para que suas ideias originais sejam aceitas ao invés das produções aprovadas pelo ambiente social por se enquadrarem no que é esperado (BAHIA, 2016).

Nesse sentido, o olhar atento de um professor é imprescindível ao estímulo a cada um de seus alunos. Prieto, Soto e Vidal (2013) ressaltam que o professor criativo propõe solução engenhosa a problemas ainda não resolvidos, reformula problemas para que soluções plausíveis possam ser alcançadas, auxilia o avanço das disciplinas e da ciência, além de possuir grande flexibilidade mental e capacidade de memória, que o permite utilizar as estruturas cognitivas com grande agilidade. Outra característica deste tipo de professor é utilizar sua imaginação no processo de ensino e aprendizagem, buscando novas maneiras para explicar conteúdos e realizando bons questionamentos, como “Que outras ideias podem surgir? ou O que alterar? Onde se quer chegar? ou E se em vez de...?” (BAHIA, 2016, p. 159).

A fim de estimular a comunicação expressiva inovadora, Bahia (2016) sugere que atividades voltadas a aplicação, apreciação, avaliação, julgamento, testagem e verificação sejam realizadas, acrescentando-se, a esta prática, questões como: “o que adicionar? o que eliminar? o que reduzir? como implementar? como comunicar? como persuadir?” (BAHIA, 2016, p. 159), auxiliando, desta maneira, a transmissão de ideias ao longo do processo criativo, a apresentação de ideias criativas e sua valorização.

Costa, Sánchez e Martínez (2000) enfatizam que a escola e os professores precisam parar de potencializar e planejar atividades e problemas cuja solução exija uma única resposta previamente determinada porque esse tipo de prática avalia o aluno segundo a quantidade de respostas corretas e a exatidão com a qual as crianças respondem a exercícios orais e escritos. De acordo com os autores, seria importante que se valorizasse o aprendizado significativo, a experiência e a aplicação do conhecimento.

Ao avaliar 118 gestores de escolas públicas e particulares, Alencar et al. (2015) apontam os fatores que podem inibir o desenvolvimento da criatividade no ambiente escolar: desconhecimento pelo professor de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos e falta de entusiasmo pela atividade docente.

Como justificativa a essa prática, Cupertino (2008) aponta lacunas na formação dos educadores, as quais podem ser minimizadas por meio de programas de treinamento, como *workshops* que complementem o currículo regular e possibilitem, além de desenvolvimento pessoal, uma transformação do ambiente em que atua. Os resultados de Santos e Fleith (2015) complementam tal visão, pois obtiveram dados positivos quanto aos escores de criatividade e percepção do clima para a criatividade a curto e médio prazo em alunos de professoras treinadas para desenvolver tal habilidade, concluindo que é viável e eficaz implementar programas de criatividade no contexto escolar.

O estudo de revisão da literatura sobre criatividade no contexto escolar no período de 1995-2009, realizado por Silva e Nakano (2012), levantou 82 trabalhos (observando crescente número de publicações a partir de 2000), com destaque para produção empírica de pesquisadores das regiões sudeste e centro-oeste e tendo

principalmente professores do ensino fundamental e seus alunos como público das pesquisas. Os principais instrumentos utilizados nos trabalhos foram o Inventário de barreiras à criatividade pessoal, os Testes de Pensamento Criativo de Torrance e a *Checklist* de barreiras à promoção da criatividade em sala de aula. Entretanto, embora tenha havido aumento em relação ao número de estudos, ainda encontrou-se lacuna em relação à investigação de amostras minoritárias, como alunos com deficiência ou superdotação e em espaços não formais de aprendizagem.

Portanto, além de realizar avaliações, desenvolver estratégias diversificadas para favorecer o pensamento criativo de todos os alunos, é importante: estimular e recompensar a curiosidade e a exploração; criar as condições necessárias para a criatividade; promover a confiança e o desejo de correr riscos; despertar a ideia de que a criatividade exige motivação e esforço; favorecer a produção de coisas novas e valiosas; entender que a criatividade é um processo e motivá-la constantemente (PRIETO; SOTO; VIDAL, 2013).

Um programa de ensino língua inglesa para estrangeiros do Reino Unido (MALEY; PEACHEY, 2015) ressalta que o ensino da criatividade em programas de *English Language Teaching*<sup>11</sup> auxilia a: ampliar o engajamento e a motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira; fazer com que o aprendizado da língua seja prazeroso e memorável; transmitir sentimento de sucesso à criança; permitir respostas divergentes para crianças que possam ter pontos fortes em outras áreas, como música ou dança, utilizando-as como suporte para o aprendizado; promover pensamento flexível e desafios pessoais; desenvolver qualidades como paciência, persistência e desenvoltura; bem como fornecer uma base para o desenvolvimento do pensamento criativo mais sofisticado, conceitual e abstrato no futuro.

---

<sup>11</sup> Em português: Ensino de Língua Inglesa.

De acordo com Bahia e Trindade (2013), é possível concretizar as tarefas pedidas a alunos e professores na escola em quatro grandes dimensões: fluência e adequação (com atividades voltadas para analisar, antecipar, lembrar, explicar, listar, resumir etc.), flexibilidade e perspectiva múltipla (cujas atividades relacionam-se a adivinhar, alterar, extrapolar, substituir, confrontar, desafiar etc.), originalidade e inovação (por meio de atividades que visem a compor, conceber, rever, sintetizar, reorganizar, ilustrar etc.) e elaboração e expressividade (aplicar, apreciar, verificar, utilizar, comunicar, criticar etc.). No entanto, segundo tais autores, a criatividade só é promovida “se quem a realiza confia na sua própria criatividade e na dos outros com quem dialoga e colabora” (BAHIA; TRINDADE, 2013, p. 26).

Quanto ao perfil do aluno criativo, este normalmente se relaciona à proposição de ideias ou soluções criativas, utilizando: inteligência especial para encontrar problemas, formulá-los e redefini-los; conhecimento prévio superior para definir o que é realmente novo; percepção precisa e rigorosa; grande imaginação; curiosidade intelectual; capacidade de discriminação; mente aberta e independência de pensamento (PRIETO; SOTO; VIDAL, 2013).

Costa, Sánchez e Martínez (2000) ressaltam que crianças criativas têm motivação intrínseca que as mantêm ativas constantemente, possuem senso de humor com certa ironia, são questionadoras e curiosas – fazendo perguntas sobre tudo ao seu redor –, são leitoras vorazes, observadoras, imaginativas e sensíveis a qualquer problema. Os mesmos autores também elencam os traços criativos de alunos com superdotação: grande curiosidade por muitas coisas, capacidade de gerar ideias e soluções a problemas e perguntas, não se sentem inibidos ao expressar opinião, gostam de julgar ideias, são sensíveis à beleza, fazem críticas construtivas, vão além do que são exigidos em tarefas, gostam de inventar

brincadeiras, não têm medo de tentar coisas novas, gostam de mudar regras de jogos e utilizam todos os seus sentidos ao observar objetos.

No entanto, nem todas as pessoas são extremamente criativas por natureza e tal fato pode estar relacionado à falta de estímulo ou às péssimas experiências anteriores, nas quais a imaginação e a expressão foram tolhidas no processo educacional para que estas se encaixassem em um modelo predeterminado e considerado o mais adequado para todos. Essa visão precisa ser modificada; por isto, diferentes programas para desenvolvimento da criatividade surgiram e vêm sendo implementados.

### **2.2.3 Programas para o desenvolvimento da criatividade**

Ao longo da história, diferentes pesquisadores se interessaram pelo tema em questão. Neste sentido, ao traçar um panorama dos programas voltados para o desenvolvimento da criatividade, Fryer (2015) destaca os seguintes pesquisadores e suas contribuições:

- George Prince realizou programas com foco na capacitação de pessoas para melhor utilizarem seu potencial de pensamento a fim de gerarem mais e melhores ideias, trabalhando com analogia e imagética.
- William Gordon, baseando-se na observação de grupos de pessoas buscando soluções para resolução de problemas reais, acreditava na importância de se tentar ver o problema de outra forma e na utilização de analogias que tornassem o estranho familiar e gerassem novos *insights*.

- Edward de Bono considerava importante a aprendizagem da resolução de problemas por meio de uma perspectiva diferente (como os Seis chapéus do pensamento) e o desenvolvimento de técnicas de pensamento.
- Masakazu Nakayama acreditava que o uso da linguagem verbal poderia restringir a criação de novas ideias; por isto, propôs o método NM (Nakayama Masakazu), voltado ao aprendizado do pensamento por meio de imagens.
- Jiro Kawakita, antropologista, inventou o programa de criatividade mais popular no Japão (Kj Ho) utilizando passos convergentes e divergentes a fim de organizar informações, por meio de cartões, a respeito de um assunto complexo de maneira coerente.
- Ellis Paul Torrance acreditava que o foco da educação não deveria ser o que os estudantes aprendem, mas o que poderiam fazer com o conhecimento aprendido. Para ele, aprendizagem envolve hipóteses, testagem e comunicação dos resultados. Sugeriu os seguintes métodos de trabalho para o ensino criativo: modelo de ensino por incubação (constituído por aquecimento, aprofundamento de expectativas e manutenção da realização), sociodrama (representação e resolução de situação de conflito ou paradoxal) e círculos de qualidade (trabalho em pequeno grupo que visa solucionar problemas que têm impacto direto na vida dos participantes).

Gonçalves e Fleith (2015) relatam que diversos programas de treinamento em criatividade, especialmente aqueles voltados para o contexto educacional, foram elaborados nos últimos quarenta anos e apresentaram resultados positivos. Dentre eles, a maioria prioriza os aspectos cognitivos.

A revista portuguesa Exame (2006) ressalta as contribuições de Edward de Bono, o criador do pensamento lateral, que, pela primeira vez na história da

humanidade, foi capaz de colocar a criatividade em uma base formal e aplicável, fazendo com que seu trabalho seja utilizado em diversas escolas mundiais e em empresas como IBM, Microsoft, Shell e Ford, visto que o pesquisador defende que a concorrência global implica mais criatividade e inovação e ressalta que “é necessária a existência de um treino formal para a criatividade. Deixar isso apenas para o talento natural é demasiado ineficaz” (DE BONO, 2006, p. 110). Os estudos de De Bono sobre as Ferramentas Para Pensar também nortearam um projeto brasileiro denominado “Aprender a Pensar”, iniciado em 1989 pela PUC-GO, e que, em 2013, já havia atendido a mais de 2000 alunos com superdotação.<sup>12</sup>

Atualmente, os programas de desenvolvimento criativo mais conhecidos no mercado são de origem espanhola e inglesa. De acordo com Mercedes et al. (2015), os mais conhecidos são o Programa CoRT (de De Bono), com técnicas de investigação e descobrimento objetivando ensinar estratégias de pensamento por meio de geração, correção e avaliação de ideias, e o Mark (de Renzulli), que trabalha com estratégias de pensamento divergente e as seguintes modalidades da linguagem: semântica, simbólica e figurativa.

Em Portugal, destacam-se dois programas de enriquecimento da criatividade voltados para alunos com elevadas capacidades cognitivas que cursam o 2º ciclo do Ensino Básico (MIRANDA; ANTUNES; ALMEIRA, 2015):

- Programa Odisséia, baseado no Modelo da Tríade de Enriquecimento de Renzulli: tem como objetivos desenvolver as habilidades do pensamento criativo e de resolução de problemas, bem como promover autonomia, automotivação, interesse por conhecimentos escolares, autorregulação do comportamento e cooperação.

---

<sup>12</sup> Dados do ConBraSD, disponíveis no site: <http://conbrasd.org/wp/?p=7162>.

- Programa Mais, elaborado a partir da proposta de Enriquecimento Tipo II, também de Renzulli: tem como objetivos promover o desenvolvimento de competências sociais e o pensamento crítico, científico e inovador nos alunos; estimular e motivar alunos na realização de tarefas escolares e inovadoras, bem como desenvolver competências e aptidões individuais ou o descobrimento destas em alguma área do conhecimento. Seu nome é um acrônimo das palavras motivação, aptidão, inovação e socialização.

Tais programas se utilizam de perguntas que norteiam discussão, como situações-problema, assim como algumas atividades envolvendo *role play* e seus participantes têm a criatividade avaliada por meio do Teste de Pensamento Criativo de Torrance.

No México, existem poucos programas com tal finalidade, mas, segundo Sierra et al. (2015), dois deles se destacam:

- *Atmósferas Creativas*: voltado a estudantes da educação básica por meio de princípios humanistas e construtivistas, promovendo a aprendizagem criativa com atividades lúdicas e favorecendo a tomada de consciência das potencialidades. O professor é visto como facilitador da criatividade, gerando atividades de aprendizagem, desenvolvendo um contexto colaborativo e promovendo um clima seguro com estímulo à liberdade de pensamento do estudante. Tem como princípio que o desenvolvimento das habilidades de pensamento deve ser acompanhado pelo desenvolvimento das capacidades sociais e afetivas do aluno.
- *Planetacrea*: programa psicopedagógico extracurricular voltado a alunos com altas habilidades cuja finalidade é levar os estudantes à criação de produtos significativos e com impacto para o público adequado. É baseado na

aprendizagem significativa e tem como objetivo oferecer aprendizagem enriquecedora voltada ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas ao pensamento criativo. Os educadores têm como papel a criação de um ambiente dinâmico, lúdico e de confiança, que contribua para que os alunos criem seu próprio planeta imaginário com base no conhecimento da Terra, o que justifica o nome do projeto.

Embora ainda exista pequeno número de estudos publicados sobre o impacto de programas de enriquecimento na literatura nacional, Nakano (2015) aponta que os programas de criatividade do Brasil e do exterior têm revelado mudanças possíveis, especialmente em relação a comportamento de alunos e professores, por meio de objetivos voltados a desenvolver não apenas as habilidades ligadas ao potencial criativo, mas com recursos e técnicas ligadas à resolução de problemas de maneira criativa, assim como o despertar da consciência para fatores que possam inibir a criatividade. Acrescenta que, por meio da análise das ideias geradas por grupos que participaram de tais treinamentos, os resultados, em sua maioria, têm sido positivos.

Ao consultar a produção brasileira na área de criatividade entre 2005 e 2015 por meio de artigos disponíveis nas plataformas CAPES, SCIELO e PEPSIC, Braga e Fleith (2016) analisaram 156 resumos e encontraram apenas 8 estudos empíricos, obtendo, como resultado, a dificuldade que professores ainda encontram para desenvolver tal habilidade em sala de aula devido a barreiras emocionais, sociais e culturais.

A fim de minimizar tais dificuldades, Wechsler, Oliveira e Tonete-Suárez (2015) elencaram algumas estratégias para programas que visem ao

desenvolvimento da criatividade e das forças positivas de caráter, apresentando objetivos e atividades. Um resumo dessas estratégias é apresentado no Quadro 2.

**QUADRO 2** – Estratégias de programas para desenvolvimento da criatividade e forças positivas de caráter das autoras Wechsler, Oliveira e Tonete-Suárez

<b>Objetivo</b>	<b>Atividade</b>
Desenvolver a autoestima	Desenho de brasões que representem valores pessoais
Ampliar o autoconhecimento	Registro de metáforas que descrevam a semelhança entre características dos participantes e figuras de animais
Descobrir os talentos de um grupo	Cartaz coletivo elaborado a partir de conversa realizada em pares
Identificar característica de pessoas criativas	Elaboração de lista de nomes de pessoas criativas famosas e/ou próximos aos participantes
Apontar as barreiras sociais à criatividade	Dinâmica com lã a fim de destacar pontos positivos dos participantes
Reconhecer a importância do estímulo a ideias	Dinâmica com dois grupos: um focando em pontos negativos e outro em incentivos
Desenvolver a coesão de pontos fortes	Corrente de papéis nos quais estão escritos pontos fortes e fracos dos participantes
Identificar situações que gerem motivação	Registro de aspectos motivadores e desmotivadores (desenhados em dois sóis) e compartilhados com o grupo
Reconhecer situações positivas para a criatividade no trabalho	Jogo envolvendo a relação entre as palavras “pare”, “espere” e “siga” e comportamentos/hábitos dos participantes
Descobrir tarefas motivadoras e sua relação com talentos	Elaboração de lista de atividades que se realizaria gratuitamente ou apenas se recebesse por isto
Planejar a realização de um sonho	Desenho e descrição de onde se gostaria de estar em 20 anos e descrição dos passos necessários a tal conquista
Refletir sobre autorrealização	Descrição do próprio obituário, apontando objetivos e conquistas

Fonte: Dados compilados pela autora a partir da revisão de Wechsler, Oliveira e Tonete-Suárez (2015).

Por meio do exposto, nota-se que trabalhos na área estão sendo desenvolvidos e o interesse por esse tipo de programa está crescendo, especialmente porque a criatividade também tem sido considerada importante para o sucesso profissional em áreas de conhecimento econômico e tecnologia (YEH et al., 2015) e é valorizada em diferentes campos, como medicina, ciências, engenharia, artes e leis (PFEIFFER; WECHSLER, 2013). Mas e quanto a trabalhos

de desenvolvimento da criatividade especificamente a indivíduos com superdotação, o que se tem pesquisado e desenvolvido?

### ***2.3 Conexões entre superdotação, criatividade e ensino de línguas***

O número de pesquisas a respeito da interação entre criatividade e superdotação vem aumentando recentemente, como diferentes tópicos e resultados.

Ao analisar a história de seis pessoas com superdotação, Lizcano-Madariaga e Sánchez-Escobedo (2016) concluíram que as famílias influenciaram de forma significativa o desenvolvimento da criatividade por meio de um contexto de liberdade que proporcionou oportunidades para livre expressão, assim como para descobertas e exploração de capacidades. O papel dos professores em reconhecer e valorizar o talento também foi considerado importante; no entanto, segundo relatos dos participantes, as experiências educacionais que tiveram não foram completamente satisfatórias à expansão de suas habilidades criativas. Rangni, Costa e Doneda (2013) consideram a família ou os responsáveis pela criança com superdotação educadores em conjunto com a escola, embora nem todos estejam preparados para observar, avaliar e buscar serviços educacionais.

Nesse sentido, Suárez (2004) acredita ser importante uma formação específica a pais para que sejam capazes de observar características, necessidades e interesses de seus filhos, sobretudo em relação ao desenvolvimento de sua criatividade. E, quanto aos centros educativos, acredita que seja necessário conhecerem os educandos para que possam elaborar propostas curriculares individuais e adequadas, especialmente com intervenções que fomentem a

criatividade dos alunos com superdotação, juntamente com avaliação e implementação desses programas.

Visando à maior compreensão da criatividade em crianças com e sem superdotação, Gonçalves (2010) avaliou 48 alunos de 6º ano e obteve maiores escores nos fatores originalidade verbal e figurativa no grupo de alunos com superdotação, mas não encontrou diferenças nos grupos quanto à fluência verbal e figurativa e flexibilidade verbal e figurativa, concluindo não haver relação entre inteligência e criatividade em ambos os grupos por meio de resultados dos testes Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Wechsler (1987) comparou um grupo composto por alunos, de 4º e 5º anos, com e sem superdotação que passou por um treinamento de criatividade (intervenção com 23 sessões de duas horas) com um grupo controle com as mesmas características. Como resultados, obteve-se ganho em criatividade e desempenho escolar para ambos os grupos, com os alunos com superdotação superando ou outros quanto à participação; porém, com maiores ganhos para alunos sem superdotação em relação à fluência figural, originalidade figural, fluência verbal e motivação.

Buscando compreender melhor o assunto, Remoli e Capellini (artigo submetido) realizaram uma revisão de literatura de artigos publicados entre 2005 e 2015 a partir dos construtos criatividade e superdotação nas bases de dados *Web of Science* e *Dialnet*, obtendo 20 artigos que abordavam algum tipo de relação entre os termos em questão, os quais foram classificados em estudos teóricos (4), revisão de literatura (4) e estudos experimentais (12). As autoras observaram que houve um predomínio nas temáticas: comparação da criatividade em alunos com e sem

superdotação (especialmente tendo alunos do ensino fundamental como público-alvo), relatando, no entanto, que os artigos analisados tinham como objetivo apenas medir a criatividade e não apresentar programas de intervenção para o desenvolvimento de tal habilidade.

Outro ponto relevante levantado pelas autoras (REMOLI; CAPELLINI, submetido) foi a preocupação quanto à confiabilidade dos testes utilizados atualmente, sua padronização e as condições de aplicação, pois os diferentes estudos experimentais apresentaram resultados divergentes quanto à relação entre criatividade e superdotação, como Jimenez et al. (2008) e Sparfeldt, Wirthwein e Rost (2009) confirmando a maior criatividade em alunos com superdotação, mas Kim, Shim e Hull (2009) obtendo criatividade regular para tais alunos. Uma justificativa apontada pelas autoras para tal discrepância é a não padronização entre os critérios de identificação de alunos utilizados em diferentes países, assim como a diversidade de testes e avaliações da criatividade.

Remoli e Capellini (artigo submetido) não encontraram, em seu artigo de revisão, estudos empíricos que abordassem programas de desenvolvimento da criatividade em alunos com superdotação, confirmando os resultados de Zavitoski (2015), mas sim autores criticando a discrepância entre teoria e prática (DAI; SWANSON; CHENG, 2011) ou a falta da inserção do trabalho com a criatividade em programas voltados para alunos com superdotação (MATTHEWS, 2015). Assim, os achados apontam para a necessidade de novos estudos que verifiquem quais oportunidades estão sendo oferecidas atualmente e sua aplicabilidade para essa população.

Avaliando o papel da educação para alunos com superdotação no século XXI, Renzulli (2012) postula que é de comum acordo que os objetivos devem se pautar

no desenvolvimento de talentos, na maximização das oportunidades de autorrealização dos jovens, no aumento de pessoas capazes de resolver problemas criativos e produzir conhecimento para a sociedade; por isto, aponta que “[...] it would seem wise that programming and services enhance students’ capacity for creative productivity, not just content acquisition”<sup>13</sup> (RENZULLI, 2012, p. 150).

Um exemplo do trabalho com criatividade além do conteúdo regular é a pesquisa de Cetinkaya (2013), da Turquia, que elaborou um programa extracurricular de ciências a 51 alunos de 8º e 9º anos com o objetivo de ampliar sua criatividade. O autor obteve, por meio de análises quali e quantitativas (*Torrance Test of Creative Thinking – TTCT*) que seu programa com duração de oito dias ampliou e promoveu impacto positivo nas habilidades criativas dos estudantes.

O trabalho apresentado norteou a elaboração desta pesquisa, que optou por utilizar a língua inglesa ao invés da disciplina de ciências a fim de verificar se os mesmos resultados seriam obtidos, afinal:

Acredita-se que métodos de ensino de línguas contemporâneas liberem a criatividade dos aprendizes – particularmente aqueles que envolvendo metodologias centradas no aluno, baseados em interações e elementos abertos/não limitados, e são ideais, em princípio, a fomentar o pensamento e o comportamento nos alunos. [Tradução livre da pesquisadora].<sup>14</sup>

O aprendizado de uma língua, além da materna, tem se revelado como item fundamental para que qualquer indivíduo seja capaz de se comunicar e estar de fato inserido no contexto globalizado atual. Ter fluência em uma língua estrangeira envolve dominar as seguintes habilidades: falar, ouvir, ler e escrever. As quatro

---

<sup>13</sup> “[...] pareceria sábio que programas e serviços ampliassem a capacidade criativa dos estudantes, não apenas a aquisição de conteúdo.” [Tradução livre da pesquisadora]

<sup>14</sup> Tradução livre de: “[...] contemporary language teaching methods are believed to release creativity in learners – particularly those involving student-centred, interaction-based, and open-ended elements, and are therefore in principle ideally suited to fostering creative thinking and behaviour on the part of learners”. (RICHARDS, 2013, p. 2)

habilidades citadas permitem que seja possível se expressar, de maneira oral e escrita, bem como compreender o que o outro tem a comunicar. Nesse sentido, Rivers (1983), cujo texto foi elaborado há mais de trinta anos e ainda permanece atual, afirma que é cada vez mais imperativa a compreensão mútua e a capacidade de nos comunicarmos uns com os outros, havendo a necessidade de eficiência no aprendizado de línguas estrangeiras.

Conforme apontado por Brown (2010), o aprendizado eficiente de uma segunda língua envolve o controle de algumas regras formais para que ocorra de forma automática, porque pensar muito sobre forma e regras da língua tendem a impedir a automatização gradual. Para que o aprendizado eficiente aconteça, o autor aconselha que professores planejem aulas com foco no uso da língua, tendo como propósito a criação de ambiente o mais autêntico possível, visto que aprender significativamente proporcionará a retenção de conteúdo a longo termo, o que não ocorre em um local que priorize apenas a memorização.

Dessa forma, de acordo com Lima e Silva Filho (2013), aprender uma língua estrangeira está além de se conhecer apenas gramática, vocabulário e pronúncia, e sim ter competência para se comunicar. Tais autores relatam que o ensino de línguas sofreu transformações ao longo dos anos até que se chegasse a uma abordagem comunicativa nas duas últimas décadas do século XX, com centro no aluno e uma forma mais interativa para aquisição do conhecimento, focando-se o significado e não a forma, apresentando, assim:

[...] maior preocupação com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 42).

Devido ao exposto, muito importante é o bom trabalho do professor de idiomas, especialmente o de língua inglesa – a mais estudada no mundo atualmente – visto que: “O inglês goza de uma posição dominante nos setores de pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa” (LE BRETON, 2005, p. 23), por isto, diversos países preocupam-se com o ensino desse idioma.

Na Turquia, 105 alunos com superdotação foram avaliados quanto à sua percepção do aprendizado do inglês como segunda língua. Os resultados descritos por Okan e Ispinar (2009) apontam que os alunos se mostraram bastante entusiasmados no aprendizado do idioma; porém, os pesquisadores ressaltam ser importante que os professores cultivem essa motivação, especialmente adotando maneiras mais criativas de ensinar por meio de um ambiente estimulador e com atividades variadas.

Quanto ao Brasil,

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, [...] Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p.19).

Entretanto, de acordo com o Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), o ensino da Língua Inglesa é obrigatório apenas a partir da 5ª série, atualmente 6º ano do Ensino Fundamental, ficando a critério do município implantá-lo nas séries iniciais de ensino.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentado pelo Ministério da Educação em 2015, entre os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna a serem trabalhados a partir do 6º ano do Ensino Fundamental estão:

*LILE6FOA001*

Participar de interações orais em língua estrangeira sobre atividades do dia a dia em aula, tais como saudações, cumprimentos, despedidas, rotinas, solicitação de esclarecimento, pedidos, dentre outras.

*LILE6FOA004*

Participar de interações orais em língua estrangeira sobre o lugar onde se vive, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos para se referir-se a espaços onde se circula, descrevendo-os.

*LILE6FOA005*

Ler e escrever em língua estrangeira notas (auto)biográficas e perfis, identificando e expressando informações pessoais e relacionando as descrições com modos de constituir as identidades.

*LILE6FOA011*

Participar de interações, por meio de perguntas e respostas em língua estrangeira, que permitam identificar usos e sentidos das palavras e expressões registradas.

*LILE6FOA013*

Apropriar-se de elementos das linguagens das tecnologias de informação e comunicação em língua estrangeira para fazer uso de ferramentas como dicionários, tradutores, GPS, mapas virtuais, tutoriais, jogos e sites, identificando novas possibilidades de aprendizagem e usando-as para a prática de vocabulário, pronúncia etc.

*LILE6FOA014*

Expressar-se oralmente ou por escrito na língua estrangeira para acessar e usar os diferentes recursos das tecnologias de informação e comunicação, tais como falar ou escrever uma palavra para ser traduzida, escrever um endereço para localizá-lo no mapa etc.

(BRASIL, 2015)

Nota-se que os diversos pontos da nova base favorecerão diferentes habilidades dos alunos e poderão auxiliar a modificar a realidade nacional observada por Remoli (2015), ao analisar artigos que abordam o ensino de língua estrangeira produzidos entre 2003 e 2012 como um recorte do ensino de língua inglesa em diferentes contextos de escolas brasileiras: os estudantes sentem falta de um trabalho realizado com a gramática de maneira mais contextualizada e acreditam que o ensino formal da língua em instituições de ensino regulares é insuficiente, motivando-os compensar esse déficit por meio de aulas em escolas de idiomas.

A autora ressalta que além do aprimoramento da fluência dos professores, do bom repertório linguístico para realizar associações com a língua-alvo (sem necessidade de tradução), do domínio de linguagem corporal e expressões faciais a

fim de favorecer a compreensão do aluno, também é necessário que haja local mais adequado para o trabalho da habilidade de falar, assim como menos alunos por sala de aula para que atividades orais possam ser realizadas com maior qualidade (REMOLI, 2015).

Outro ponto importante a ser levado em conta por professores ao ensinarem um idioma é a preocupação em conhecer os alunos com os quais se está trabalhando, considerando-se não apenas aqueles com dificuldades no idioma, mas também os que têm facilidade, pois, de acordo com o guia “Identifying Gifted and Talented English Language Learners”, do estado de Iowa – EUA (IOWA, 2008), acredita-se que crianças com superdotação adquirem uma segunda língua mais rapidamente e têm a capacidade de pensar em ambas as línguas.

Bain et al. (2010) verificaram que graduandos americanos com superdotação que aprendiam espanhol como segunda língua demonstraram atitudes mais positivas quanto ao aprendizado do idioma que seus pares, sem superdotação. No entanto, não foram encontradas diferenças quanto habilidade e esforço entre os grupos; por isto, os pesquisadores recomendam que os professores não façam distinção entre eles, e sim busquem desenvolver atitudes positivas em todos os alunos.

Em um programa para alunos com superdotação austríaco, o ensino da língua inglesa é realizado por meio de métodos e materiais autênticos com o objetivo de ser o mais significativo possível para que não ocorra mecanicamente. Uma das estratégias utilizadas pelos professores é “ver pelos olhos dos alunos”, inserindo desafios para que todos se beneficiem, independentemente de suas características (THOMÄ, 2016).

Um exemplo criativo brasileiro do ensino de línguas para alunos com superdotação é o de Silveira (2014), que atuou junto a cinco alunos de uma sala de recursos do Paraná utilizando histórias em quadrinhos. A pesquisadora comprovou que o ensino da língua inglesa para os alunos com superdotação por meio de história em quadrinhos se mostrou eficaz para desenvolver suas habilidades linguísticas, favorecendo também a interação e a discussão de ideias entre os participantes.

A relação entre criatividade e ensino de línguas foi comprovada por Lee e Kim (2011), os quais avaliaram 114 estudantes bilíngues (coreano/inglês) por meio do Teste Torrance de Pensamento Criativo, indicando que o grau do bilinguismo se correlacionava positivamente com a criatividade independentemente de sexo ou idade, mesmo resultado obtido por Mendonça e Fleith (2005) quanto a medidas de criatividade verbal e figurativa em favor do grupo de alunos bilíngues.

Assim, a fim de verificar se os resultados citados se confirmam na realidade de escolas públicas brasileiras, um programa buscando avaliar se é possível haver desenvolvimento da criatividade por meio de uma segunda língua foi elaborado e suas características são descritas a seguir, no método.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Os participantes

Esta pesquisa contou com seis participantes, de 2º a 5º anos, previamente identificados e confirmados como alunos com superdotação por Mendonça (2015), que utilizou como critério pelo menos dois indicadores nos seguintes testes: 90 ou mais no Teste Matrizes Progressivas de Raven, 2 superiores ou mais nos subtestes do Teste de Desempenho Escolar, QI de 130 ou mais na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) e ter sido indicado(a) pelo professor.

Seis alunos identificados como sem superdotação pela pesquisa citada compuseram o segundo grupo do programa de intervenção, o qual foi selecionado a partir das mesmas características do primeiro: sexo, idade e série escolar, conforme destacado na Tabela 1, a seguir:

**TABELA 1 – Caracterização dos grupos com (1) e sem superdotação (2)**

Aluno	Sexo	Idade (em anos)	Ano escolar	Grupo
1	F	7	2º	1
2	F	7	2º	2
3	M	7	2º	1
4	M	7	2º	2
5	F	9	4º	1
6	F	9	4º	2
7	M	9	4º	1
8	M	9	4º	2
9	M	9	4º	1
10	M	9	4º	2
11	F	10	5º	1
12	F	10	5º	2

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

### **3.2 O local**

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade de médio porte no interior do estado de São Paulo. O local escolhido para o desenvolvimento do programa de intervenção foi a escola estadual na qual os alunos estudavam a fim de facilitar o deslocamento dos participantes, que residiam no mesmo bairro da instituição de ensino.

Os espaços destinados às atividades foram previamente combinados com a coordenação do local para melhor atender à necessidade das atividades programadas, tendo sido utilizados: sala de aula, sala de informática e pátio.

### **3.3 Os procedimentos para a coleta de dados**

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi apresentado e autorizado pela Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru e pela Comissão de Ética para pesquisas com seres humanos, sob o número CAAE 47141115.9.0000.5398.

Após aprovado, o programa de intervenção foi apresentado à escola na qual os alunos estudavam, que prontamente aceitou ser parceira e sediar o projeto, visto que seria uma oportunidade de proporcionar enriquecimento extracurricular por meio de suplementação aos alunos com superdotação, especialmente porque grande parte desses alunos apresentou interesse por outro idioma/ língua inglesa ao ser questionada sobre o que gostaria de aprender além do que já estudava na escola (MENDONÇA, 2015).

O segundo passo foi apresentar a ideia aos responsáveis pelos alunos com superdotação, os quais demonstraram interesse na proposta, especialmente porque seus filhos teriam a oportunidade de iniciar o aprendizado de uma segunda língua (não disponibilizada na rede estadual de ensino antes do 6º ano) sem nenhum custo. Após seu aceite e assinatura do Termo de consentimento livre esclarecido, a mesma reunião foi realizada com os pais dos alunos sem superdotação (grupo composto pela coordenação escolar a partir das características dos primeiros participantes, tendo como critério de desempate o melhor rendimento escolar). Todos os responsáveis pelo segundo grupo igualmente aceitaram a proposta e assinaram o mesmo termo. O último passo foi apresentar a pesquisa aos alunos, os quais se interessaram pela possibilidade de entrar em contato com uma nova língua, e também assinaram os devidos termos de assentimento.

### ***3.4 O procedimento de intervenção***

As doze crianças apresentadas na Tabela 1 participaram do programa de desenvolvimento da criatividade por meio da língua inglesa simultaneamente, compondo um único grupo que se reuniu semanalmente por duas horas, após o período de aulas regulares, durante o segundo semestre de 2015, em um total de dez encontros destinados às intervenções e outros quatro à explicação do projeto aos alunos e aplicação de testes, de forma coletiva, de língua inglesa e criatividade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira foram consultados, pois reforçam importantes habilidades a serem trabalhadas durante as aulas: “ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de

forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 55).

Ao elaborar este programa de intervenção, procurou-se utilizar a BNCC (BRASIL, 2015) como referencial principal a ser seguido a partir do tema “Práticas da Vida Cotidiana”, mais próximo à faixa etária com a qual se trabalhou, por meio da prática oral em língua estrangeira relacionada a atividades do dia a dia em sala de aula, bem como saudações, cumprimentos e rotinas; apropriação de recursos linguístico-discursivos para descrever a si e atividades cotidianas; leitura e escrita em língua estrangeira de notas autobiográficas; leitura de textos variados e organização de palavras e expressões relacionadas a seus significados, tendo em vista o desenvolvimento de atividades nas quais o trabalho com a língua fosse significativo.

Destaca-se, ainda, que a abordagem utilizada nas aulas de língua inglesa foi a *Communicative approach* (abordagem comunicativa), a qual promove exercícios que facilitam os aprendizes a atingirem objetivos curriculares, faz com que se engajem na comunicação e requer o uso do processo comunicativo, promovendo a interação (RICHARDS; RODGERS, 2001). Nessa abordagem, os estudantes aprendem a língua pelo uso, por meio de atividades significativas e o aprendizado envolve o processo de construção criativa, tentativa e erro.

O programa de intervenção foi previamente elaborado de forma flexível; por isto, sofreu modificações ao longo do curso devido ao ritmo de aprendizado de seus alunos, tendo como formato final o conteúdo exposto no Quadro 3:

**QUADRO 3 – Cronograma do programa de intervenção**

<b>Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades</b>
1	Autoapresentação	Leitura de história em quadrinhos com temática de conversas introdutórias em inglês (trabalhando o conteúdo sobre como se apresentar para algum desconhecido). Atividades de fixação no caderno. Criação de parágrafo sobre si. Prática oral em duplas.
2	Apresentação	Elaboração de diálogo coletivo (cumprimentos). Atividades relacionadas a características pessoais e partes do corpo (ANEXO 1). Música sobre partes do corpo (“Head, shoulders, knees and toes”) e jogo da memória de características físicas.
3	Sentimentos	Jogo da memória para retomar vocabulário da aula anterior. Atividade para relacionar expressões faciais à sua respectiva nomenclatura. Criação de diálogo coletivo sobre o tema, ensaio e apresentação oral. Elaboração de história em quadrinhos utilizando os elementos aprendidos.
4	Animais / cores	Música “Head, shoulders, knees and toes” para iniciar a aula e auxiliar a fixação da nomenclatura relacionada às partes do corpo. Atividade impressa relacionada ao tema em estudo, cores (ANEXO 2). Fixação de vocabulário por meio da criação de animais de massinha e sua apresentação aos colegas de classe.
5	Animais / cores	Prática oral de vocabulário em pequenos grupos. Música “Roar” para ser completada com nomes de animais. Criação de animal coletivo em lousa para exploração do vocabulário relacionado a partes do corpo de animais (APÊNDICE D).
6	Números e revisão de conteúdo	Atividade oral para introdução aos números a partir de conhecimento prévio dos alunos, seguida por registro no caderno. Atividade impressa para fixar o conteúdo (ANEXO 3) e prática por meio de jogos de computadores, previamente selecionados pela professora, relacionados aos temas estudados.
7	Revisão de conteúdo / paisagem	Diálogo com perguntas pessoais praticado em duplas. Atividade impressa sobre paisagens. Construção de paisagem coletiva em lousa, revisando a nomenclatura aprendida (APÊNDICE E).
8	Prática de “listening” e paisagem	Música para alunos completarem com vocabulário conhecido. Atividade impressa para relacionar paisagem e nomenclatura. Criação e explicação dos elementos inseridos na paisagem criada, individualmente, com tinta guache.
9	Revisão de autoapresentação / rotinas	Apresentação da atividade de casa “This is me” (autorretrato), utilizando frases aprendidas para descrever o desenho criado a as preferências inseridas, como animal e cores favoritos. Introdução ao tema “rotina diária” por meio de atividades orais e no caderno. Elaboração de desenhos individuais em lousa representando rotinas.
10	Revisão / rotinas	Apresentação individual de história em quadrinhos com diálogos aprendidos ao longo do curso. Criação de cenas de rotinas diárias utilizando recortes de revistas e vocabulário aprendido (APÊNDICE F).

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as aulas foram ministradas com a finalidade de se utilizar o máximo de língua inglesa possível e ampliar o conhecimento linguístico bem como a criatividade dos alunos por meio das diferentes experiências vivenciadas.

Nos dez encontros destinados ao programa de intervenção, procurou-se dividir o tempo de trabalho nos seguintes três momentos:

- 1) *Warm up*: “aquecimento”, visando retomar conteúdos da aula anterior de forma motivadora e divertida, como por meio de música, diálogo em inglês, jogo de memória com imagens e vocabulário estudado etc.
- 2) Ensino formal: foco no conteúdo programático a ser trabalhado, por meio de atividades impressas, leitura de diferentes tipologias textuais, prática escrita e oral, atividades de fixação de conteúdo etc.
- 3) Elaboração de produto final: prática do conteúdo aprendido por meio da exploração de materiais como tinta guache, lápis de cor, cola colorida, purpurina, recortes de revista, giz de lousa, papéis com diferentes tamanhos e texturas, massa de modelar etc., tendo como objetivo elaborar histórias em quadrinhos, máscaras, quadros representando rotinas, autorretrato/autodescrição etc. Neste momento, os alunos recebiam a instrução do produto final a ser elaborado, mas ficavam livres para explorar os materiais disponíveis e criar.

Como material de apoio, o livro “English Adventure 4” (WORRAL; MORALES, s/d.) e atividades complementares disponíveis *online* (conforme apresentado nos ANEXOS 1, 2 e 3) foram utilizados. No entanto, devido à escassez de material de língua inglesa destinado ao desenvolvimento da criatividade ao público-alvo, algumas atividades foram criadas pela pesquisadora, como exemplos destacados nos Apêndices A, B e C.

### **3.5 Os instrumentos para coleta de dados**

Além dos registros de observações do programa de intervenção realizados pela pesquisadora, utilizou-se dois questionários a fim de avaliar a opinião dos participantes (APÊNDICE D) e de seus responsáveis (APÊNDICE E) a respeito da relevância do programa oferecido.

Como pré e pós-teste do programa de intervenção, foram aplicados a) Teste de língua inglesa, b) Teste Torrance de Pensamento Criativo e c) Teste de Criatividade Figural Infantil:

#### **a) Teste de Língua Inglesa**

Quatro atividades de língua inglesa foram elaboradas a fim de avaliar o nível de conhecimento dos participantes, conforme apresentado no Apêndice F. Os conteúdos avaliados foram: autoapresentação, expressão de sentimentos, descrição de paisagem (envolvendo lugares, animais e cores) e rotinas diárias, divididos em duas questões abertas e duas questões fechadas. O instrumento utilizado foi elaborado pela pesquisadora a partir do esperado para o público-alvo de acordo com sua idade e aplicado em grupo, com tempo suficiente para que todos os alunos respondessem a todas as perguntas. A mesma avaliação foi utilizada como diagnóstica, para nortear o trabalho de intervenção, e pós-teste, a fim de verificar e comparar o aprendizado dos alunos.

**b) Teste de Torrance – Versão Brasileira (adaptado do *Torrance Tests of Creative Thinking* – TTCT)**

Utilizou-se, nesta pesquisa, a versão brasileira do teste elaborada por Wechsler (2004) a fim de predizer a criatividade dos alunos a partir de nossa cultura, observando-se as orientações e o tempo (40 minutos para as atividades e tempo adicional para leitura das instruções) de acordo com o apontado no manual de aplicação do teste selecionado, segundo o qual é permitida a aplicação do instrumento em grupos pequenos.

Dentre os subtestes dos Testes Torrance do Pensamento Criativo, os selecionados para a pesquisa foram os da forma A, verbais (TORRANCE, 1974), que avaliam, por meio de respostas abertas e escritas a situações apresentadas, as seguintes características do pensamento criativo: Fluência (capacidade de gerar grande número de ideias e soluções a partir de um problema), Flexibilidade (observar um problema sob diferentes ângulos e propor diferentes ideias para enfrentar uma situação), Elaboração (capacidade de embelezar uma ideia por acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações), Originalidade (produzir ideias raras ou incomuns por meio de respostas incomuns dentro de determinado grupo de pessoas), Expressão de Emoção (influências de ordem não racional ou superracional na produção), fantasia (habilidade de ir além do real), Perspectiva Incomum (ver e realizar de maneira diferente) e uso de Analogias e Metáforas (utilização de formas poéticas que enriquecem o texto), fornecendo, assim, o Índice Criativo Verbal 1 – composto pela soma das quatro características criativas relacionadas ao funcionamento cognitivo (Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração) e o Índice Criativo Verbal 2 – soma das oito características citadas,

tanto as do funcionamento cognitivo quanto as demais, que refletem os aspectos afetivos da personalidade criativa (WECHSLER, 2004).

### **c) Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI**

Este teste foi elaborado por Nakano, Wechsler e Primi (2011) a partir do *Torrance Test of Creative Thinking* e é validado no Brasil para alunos do segundo ao nono ano do ensino fundamental. Nele, os participantes são convidados a fazer desenhos a partir de estímulos pouco definidos. O instrumento em questão conta com três atividades e avalia doze características: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos, podendo ser aplicado de forma individual ou coletiva, com duração de 25 minutos (além de tempo adicional para distribuição de material e instruções).

A correção do teste descrito permite a obtenção de pontuações em quatro fatores, avaliando-se o Enriquecimento de ideias – habilidade de ver coisas sob diferentes perspectivas e pontos de vista (Fator 1), a Emotividade – expressão da essência de uma ideia por meio da abstração (Fator 2), a Preparação criativa – habilidade para selecionar a melhor ideia como solução ao problema apresentado utilizando recursos que a completem ou enriqueçam (Fator 3) e os Aspectos cognitivos – habilidade de considerar fatores importantes envolvidos em um problema e procurar as soluções que possam produzir os resultados mais satisfatórios (Fator 4). Há, ainda, uma pontuação total, denominada Fator Geral, que corresponde à soma dos quatro fatores. O score total e os escores de cada fator são convertidos em resultados padronizados e percentis, possibilitando a comparação e a classificação em inferior, abaixo da média, média, acima da média e

superior em cada um dos fatores e no fator geral (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011).

Destaca-se que ambos os testes de criatividade foram corrigidos às cegas por dois juízes, que entraram em consenso quanto à padronização das correções para a obtenção de um resultado final.

### **3.6 O procedimento para análise dos dados**

Os dados quantitativos da pesquisa foram agrupados e apresentados em gráficos, quadros ou tabelas a fim de melhor facilitar a visualização dos resultados obtidos. A análise estatística foi realizada a partir das instruções para categorização dos instrumentos utilizados, cujos dados foram submetidos a análises por meio do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para *Windows* versão 2.1. Foram realizados testes não paramétricos entre os grupos analisados, visto que se tratava de uma amostra pequena, comparando-se os grupos com e sem superdotação por meio de Mann-Whitney – o qual avalia grupos não pareados –, bem como pré e pós-testes de cada grupo com Wilcoxon – que avalia grupos pareados –, considerando-se como significativo  $p$  menor ou igual a 0,05.

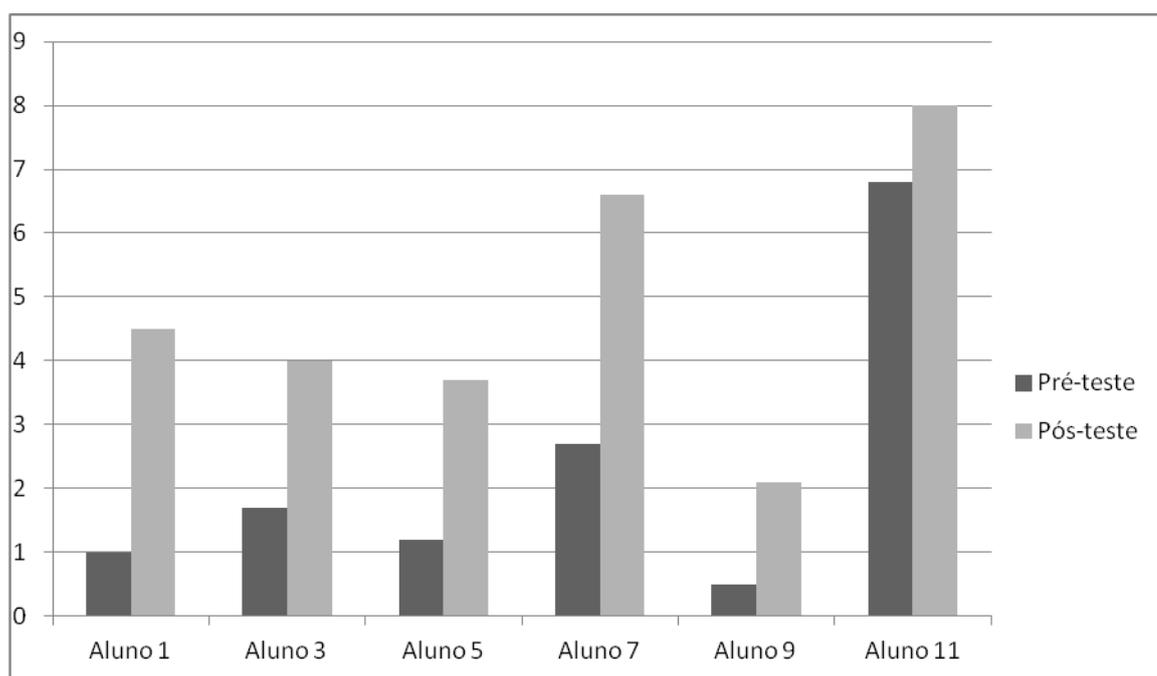
A avaliação qualitativa foi elaborada a partir das respostas abertas aos questionários por participantes e seus responsáveis, sendo complementadas por registros de observação das aulas realizados pela pesquisadora.

Ambas as avaliações, quali e quantitativas, são apresentadas no próximo capítulo, que visa, ainda, destacar as inter-relações de superdotação, criatividade e língua inglesa obtidas nesta pesquisa.

#### 4 AS INTER-RELAÇÕES DE SUPERDOTAÇÃO, CRIATIVIDADE E LÍNGUA INGLESA

A primeira comparação de resultados realizada relaciona-se aos escores de língua inglesa obtidos por ambos os grupos, com e sem superdotação antes (pré-teste) e após o programa de intervenção (pós-teste), por meio do instrumento disponibilizado no Apêndice F. Destaca-se que, na avaliação citada, os alunos foram avaliados com uma pontuação de zero a dez.

O Gráfico 2 representa os resultados do grupo dos alunos com superdotação em relação a pré e pós-teste de língua inglesa.



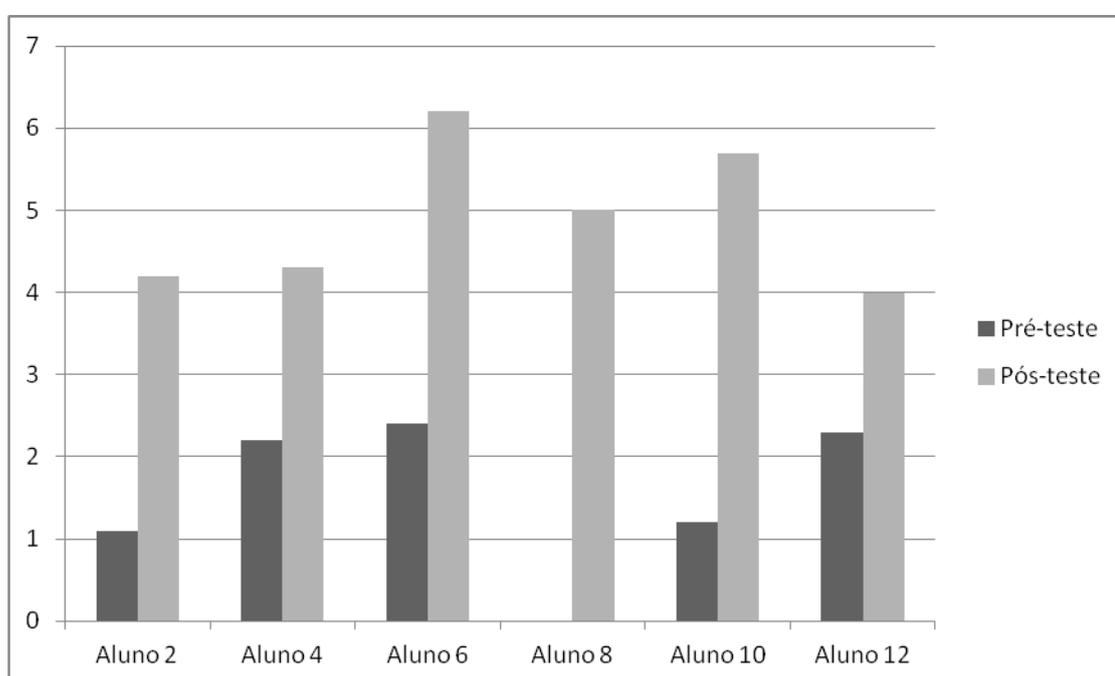
**GRÁFICO 2** – Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos com superdotação

Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que, no pré-teste, apenas um aluno havia conseguido obter nota acima de 3,0 (aluno 11) – o qual relatou ter recebido estímulos em casa antes de frequentar o programa de intervenção –, o que se inverte no pós-teste, com apenas

um aluno com nota abaixo de 3,0 (aluno 9). É possível verificar, ainda, que todos os alunos com superdotação apresentaram aumento nos escores do pós-teste de língua, com o menor ganho para o aluno 9 (com nota 2,1 no pós-teste) e o aluno 11 destacando-se, novamente, por maior rendimento, obtendo 8,0.

No Gráfico 3, os resultados do grupo de alunos sem superdotação são apresentados.



**GRÁFICO 3 –** Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa de alunos sem superdotação

Fonte: elaborado pela autora.

O pré-teste dos alunos sem superdotação tem escores mais baixos que os do grupo anterior, com nenhum deles pontuando mais que 2,5, o que demonstra menor conhecimento prévio da língua alvo. Destaca-se que um dos alunos (aluno 8) não havia acertado nenhuma das questões da avaliação proposta. No entanto, após o programa de intervenção, nota-se melhora em todos os participantes desse grupo, com pontuação mínima de 4,0 (aluno 12) e máxima de 6,2 (aluno 6).

A fim de exemplificar melhor o rendimento de ambos os grupos, a Tabela 2 foi elaborada, apresentando a média dos resultados obtidos por cada grupo.

**TABELA 2** – Comparação entre os resultados do grupo com e sem superdotação em pré e pós-teste de língua inglesa

	<b>Grupo com superdotação</b>	<b>Grupo sem superdotação</b>
Média obtida pelo grupo no pré-teste	2,3	1,5
Média obtida pelo grupo no pós-teste	4,8	4,9
Diferença de pontuação entre pré e pós-teste	2,08	3,26

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se que o primeiro grupo, com superdotação, obteve maior média que o segundo na avaliação inicial da língua estrangeira; no entanto, a média do grupo sem superdotação superou em 0,1 a do primeiro no pós-teste. A diferença na média dos grupos releva que a pontuação dos alunos com superdotação dobrou após a intervenção, enquanto a do outro grupo, sem superdotação, mais que triplicou.

Nota-se que a intervenção se mostrou eficaz a ambos os grupos, demonstrando a importância do estímulo a todos os alunos, conforme apontam Renzulli e Reis (1997). Entretanto, a intervenção foi insuficiente para que os alunos fossem capazes de obter conceito 10,0 no teste, o que pode estar relacionado à quantidade de conteúdo diferente trabalhado em poucos encontros, impossibilitando maior aprofundamento em cada tópico. Portanto, dentro de uma escala global de avaliação do aprendizado de uma língua estrangeira, na qual se tem o Quadro Europeu Comum de Referência (ANEXO 4), os alunos ainda se mantiveram no mesmo nível iniciante, A1.

Embora o resultado final de ambos os grupos tenha sido muito próximo, a média entre pré e pós-teste retrata que o ganho foi maior para o grupo sem superdotação, que apresentava menor conhecimento prévio antes do programa de

intervenção, mas conseguiu se igualar ao outro grupo por meio de estímulo recebido.

Algumas peculiaridades são apontadas ao se comparar os alunos de cada grupo individualmente, conforme apresentado na Tabela 3.

**TABELA 3** – Resultado de pré e pós-teste de língua inglesa dos alunos com e sem superdotação

Aluno	Sexo	Ano escolar	Resultado do pré-teste	Resultado do pós-teste
1	F	2	1,0	4,5
2	F	2	1,1	4,2
3	M	2	1,7	4
4	M	2	2,2	4,3
5	F	4	1,2	3,7
6	F	4	2,4	6,2
7	M	4	2,7	6,6
8	M	4	0	5,0
9	M	4	0,5	2,1
10	M	4	1,2	5,7
11	F	5	6,8	8,0
12	F	5	2,3	4,0

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

Comparando-se os resultados alcançados pelos alunos do segundo ano, nota-se que, no pré-teste, os do sexo feminino apresentaram menores escores em relação aos do sexo masculino, o que não se manteve no pós-teste, com destaque para a aluna com superdotação (aluno 1), que havia tido o menor rendimento deste ano escolar no pré-teste e apresentou o maior após a intervenção.

Em relação aos do quarto ano, dois deles com superdotação apresentaram baixo escore no pré-teste (alunos 5 e 9), sendo um do sexo feminino e um do masculino, e continuaram com os menores escores deste ano mesmo tendo apresentado ganho em suas pontuações. Destaca-se, ainda, o maior ganho entre os participantes para o aluno sem superdotação (aluno 8), com cinco pontos a mais no pós-teste, seguido por outro aluno sem superdotação (aluno 10), com quatro pontos e meio de ganho em relação ao pré-teste.

Não foi possível comparar as alunas do quinto ano com crianças de outro sexo, visto que tal amostra não foi analisada neste estudo. No entanto, aponta-se que a maior nota obtida após o programa de intervenção foi a da aluna com superdotação que já apresentava conhecimento prévio significativo (aluno 11), comprovando que:

A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 1997, p. 26).

A visão de Figueiredo (1997) confirma a importância do estímulo ao ensino de uma segunda língua por meio de oportunidades e motivação, reforçando pesquisas que comprovam que quanto mais cedo a criança é exposta a uma língua, maior sua facilidade para adquiri-la (GARCÍA; GARCÍA, 2003); portanto, seria recomendável que escolas estaduais disponibilizassem, na grade curricular, aulas de um segundo idioma antes do 6º ano.

Outro item que chama a atenção é o escore do pós-teste de um aluno com superdotação (aluno 9) ter sido o mais baixo entre todos os participantes, contrariando as expectativas, mas comprovando o exposto por Figueiredo (1997) quanto às diferenças individuais e corroborado pelo texto do MEC/SEESP (2006):

Entretanto, não se pressupõe que todos os alunos superdotados e/ou com altas habilidades apresentem todas essas características. [...] Alunos podem ter desempenho expressivo em algumas áreas, médio ou baixo em outras, dependendo do tipo de alta habilidade/superdotação (BRASIL, 2006, p. 14).

Além do tipo de superdotação de cada indivíduo, que nem sempre está relacionada à linguagem, os registros das aulas apontam que tal aluno demonstrou

menos esforço e empenho nas atividades propostas em relação aos demais participantes, o que impactou diretamente seu escore.

Quanto aos resultados de criatividade, a avaliação por palavras foi realizada utilizando-se a adaptação do Teste de Torrance para a realidade brasileira, por meio da atividade intitulada “Pensando Criativamente com Palavras”, de autoria de E. Paul Torrance e adaptação de Solange Muglia Wechsler. No entanto, é importante a ressalva que a tabela para classificação dos resultados da padronização brasileira foi baseada em nível educacional Médio e Superior (WECHSLER, 2004); por isto, os dados desta pesquisa correspondem apenas à pontuação bruta, visto que o teste foi aplicado em alunos de Ensino Fundamental I, conforme apresentado na Tabela 4.

**TABELA 4** – Resultado do Pré-teste “Pensando Criativamente com Palavras”, versão A

Aluno	FLU.	FLE.	ELA.	ORI.	EM.	FAN.	PIC.	ANA.	ICV.1	ICV.2
1	10	5	1	1	1	0	0	0	17	18
2	23	13	0	5	2	1	1	0	41	45
3	23	15	1	4	0	1	0	0	43	44
4	20	8	2	4	1	0	0	0	34	35
5	38	13	3	6	0	2	3	1	60	66
6	32	16	2	1	1	0	1	0	51	53
7	24	14	2	2	0	0	0	0	42	42
8	42	17	1	11	1	2	1	0	71	75
9	25	12	10	3	1	0	0	1	50	52
10	23	12	2	6	0	0	1	0	43	44
11	38	18	0	7	0	0	1	1	63	65
12	22	17	0	6	0	2	2	0	45	49

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

\*Legenda da tabela: FLU. = Fluência, FLE. = Flexibilidade, ELA. = Elaboração, ORI. = Originalidade, EM. = Expressão de Emoção, FAN. = Fantasia, PIC = Perspectiva Incomum, ANA. = Analogias e Metáforas, ICV.1 = Índice Criativo Verbal 1, ICV.2 = Índice Criativo Verbal 2.

A primeira característica que o teste avalia é a Fluência, relacionada ao número de ideias relevantes e adequadas do participante a fim de responder às situações apresentadas nos estímulos (WECHSLER, 2004). Os resultados desta categoria, de acordo com a tabela dos escores obtidos, concentraram-se entre 10 (para aluno 1, sexo feminino e com superdotação) e 42 (aluno 8, sexo masculino e

sem superdotação). Observa-se que os alunos do segundo ano (de 1 a 4), de ambos os sexos e grupos, não obtiveram resultado maior que 23, escore que é aumentado por seis dos oito alunos de quarto e quinto anos (alunos 5, 6, 7, 8, 9 e 11), indicando maior fluência.

Flexibilidade é a segunda característica analisada, avaliando a diversidade de tipos ou categorias de ideias por meio da mudança de olhar para um determinado problema (WECHSLER, 2004). Observa-se menor discrepância de resultados em geral entre os participantes em relação à categoria anterior (Fluência), com valores entre 5 (para aluno 1, sexo feminino e com superdotação) e 18 (aluno 11, sexo feminino e com superdotação).

A Elaboração, terceira característica, é avaliada no enriquecimento das frases, analisando o embelezamento das ideias por meio de adjetivos e detalhes (WECHSLER, 2004). Três alunos (2, 11 e 12) obtiveram nota zero neste quesito, sendo dois deles sem superdotação e um com. Os outros apresentaram escores entre 1 e 3, com exceção do aluno 9 (sexo masculino e com superdotação), que em muito sobressaiu os demais ao obter escore 10.

Originalidade implica em um salto mental por avaliar ideias incomuns, que estão além do óbvio (WECHSLER, 2004). Nota-se baixa pontuação em tal característica, com dois alunos (1 e 6) obtendo escore 1, participantes com e sem superdotação, e 11 sendo o maior resultado, pontuado pelo aluno 8 (sexo masculino e sem superdotação).

Em seguida, a Expressão de Emoção foi analisada, levando em conta a sensibilidade emocional, que busca encontrar soluções para desafios de natureza pessoal ou profissional e avalia emoção, afetividade, característica de personalidade e frases com apelo emocional ou sensorial (WECHSLER, 2004). Neste quesito,

metade dos alunos não pontuou e a outra metade, composta por quatro alunos sem superdotação (alunos 2, 4, 6 e 8) e dois com (alunos 1 e 9), obteve escores entre 1 e 2.

Fantasia está relacionada à imaginação dos participantes, avaliando a presença de elementos de magia, ficção científica, personagens de contos de fada, histórias em quadrinhos ou figuras imaginárias (WECHSLER, 2004). Sete alunos não pontuaram nesta característica, quatro alunos com superdotação e três sem, e os demais (alunos 2, 3, 5, 8 e 12) obtiveram resultados 1 ou 2.

Perspectiva Incomum indica a capacidade de pensar sobre uma mesma situação usando diferentes ângulos ou perspectivas, representando um olhar inconformista e mencionando personagens que não fazem parte do estímulo (WECHSLER, 2004). Nesta característica, cinco alunos obtiveram escore 0 (quatro deles com superdotação e um sem) e os outros, entre 1 e 3, sendo o maior escore do aluno 5 (sexo feminino e com superdotação).

A última característica é Analogia e Metáforas, a qual ressalta a criação de uma nova forma de utilização dos estímulos a fim de atingir uma combinação improvável por meio do uso de analogias e metáforas (WECHSLER, 2004). Observa-se que nove alunos não pontuaram em tal característica e os três que pontuaram (alunos 5, 9 e 11) são estudantes com superdotação, todos com escore igual a 1.

As duas últimas colunas da Tabela 4 são obtidas por meio da somatória das características apresentadas anteriormente: Índice Criativo Verbal 1 é a soma das características das quatro primeiras colunas (Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade) e Índice Criativo Verbal 2 equivale à soma das oito colunas (Fluência,

Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de Emoção, Fantasia, Perspectiva Incomum e Analogias e Metáforas).

O Índice Criativo Verbal 1 revela o nível do pensamento criativo, apresentando a utilização de elementos cognitivos do pensamento em relação à criatividade (WECHSLER, 2004). Nesta coluna, é possível observar grande variação de escores dos participantes, com o menor valor sendo 17 (aluna 1, sexo feminino, com superdotação) e o maior, 71 (aluno 8, sexo masculino, sem superdotação).

No Índice Criativo Verbal 2, também é avaliada a afetividade do indivíduo em relação à sua criatividade, revelando como os aspectos cognitivos e emocionais são utilizados na produção criativa (WECHSLER, 2004). Os resultados desta coluna se assemelham ao da anterior, com 18 como menor valor (aluna 1, sexo feminino, com superdotação) e 75 o maior (aluno 8, sexo masculino, sem superdotação).

Após o programa de intervenção, realizou-se o pós-teste com o mesmo instrumento, cujos dados são apresentados na Tabela 5.

**TABELA 5** – Resultado do Pós-teste “Pensando Criativamente com Palavras”, versão A

Aluno	FLU.	FLE.	ELA.	ORI.	EM.	FAN.	PIC.	ANA.	ICV.1	ICV.2
1	14	12	2	2	0	0	1	0	30	31
2	39	22	2	13	0	1	1	0	76	78
3	46	24	1	19	7	4	1	2	90	104
4	49	23	3	13	0	0	0	0	88	88
5	48	28	8	19	2	1	1	2	103	109
6	50	27	5	12	7	0	0	2	89	98
7	56	21	1	14	1	0	0	1	92	94
8	60	20	1	17	1	1	0	2	98	102
9	22	14	4	2	3	0	1	0	42	46
10	49	25	5	14	0	1	2	0	93	96
11	36	23	8	13	1	0	3	1	80	85
12	44	26	5	12	0	4	1	4	87	96

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

\*Legenda da tabela: FLU. = Fluência, FLE. = Flexibilidade, ELA. = Elaboração, ORI. = Originalidade, EM. = Expressão de Emoção, FAN. = Fantasia, PIC = Perspectiva Incomum, ANA. = Analogias e Metáforas, ICV.1 = Índice Criativo Verbal 1, ICV.2 = Índice Criativo Verbal 2.

De acordo com o primeiro item avaliado na tabela, Fluência, o menor resultado obtido continua sendo do aluno 1 (sexo feminino e com superdotação), com 14 – quatro pontos a mais que seu pré-teste, e o maior também permanece com o mesmo aluno 8 (sexo masculino e sem superdotação), com resultado que aumentou de 42, no pré-teste, para 60, no pós-teste.

Similarmente ao fator anterior, a Flexibilidade manteve seu menor resultado com o aluno 1, mesmo tendo apresentado expressiva melhora de 5 no pré-teste para 12 no pós-teste. Destaca-se que dez alunos obtiveram escores mais altos no pós-teste que o maior resultado geral do pré-teste, correspondente a 18, com destaque para o aluno 5 (sexo feminino e com superdotação), que atingiu 28 pontos.

Quanto à Elaboração, não são mais observados escores 0, como no pré-teste; porém, o resultado mais alto, que antes era de 10, caiu para 8, obtido pelos alunos 5 e 11 (ambos do sexo feminino e com superdotação). Ressalta-se que apenas três estudantes (alunos 3, 7 e 8) pontuaram uma única vez, sendo dois deles com superdotação.

Como nos itens anteriores, melhora na Originalidade pode ser observada, pois o fator apresentava resultados variando entre 1 (dois alunos, um com e um sem superdotação) e 11 (aluno sem superdotação) no pré-teste, e revela pontuação entre 2 (dois alunos com superdotação) e 19 (dois alunos com superdotação) no pós-teste.

A quantidade de alunos pontuando em Expressão de Emoção subiu de 6 para 7 e os escores dos alunos, que no pré-teste eram 1 ou 2, passaram a variar entre 1 e 7 (este último valor foi obtido por duas estudantes, um com e outro sem superdotação).

Em Fantasia, mais um aluno pontuou neste quesito em relação ao pré-teste e os escores, que antes eram 1 ou 2, passaram para 1 ou 4 (valor atingido pelo aluno 3, menino com superdotação, e aluno 12, menina sem superdotação).

Em relação à Perspectiva Incomum, pode-se observar que, embora o número de estudantes pontuando tenha aumentado de 7 para 8 ao se comparar pré e pós-teste, os escores permanecem entre 1 e 3.

A categoria que avalia Analogias e Metáforas havia tido apenas 3 alunos com superdotação pontuando, com escore 1, no pré-teste; após o programa de intervenção, quatro alunos com superdotação obtiveram 1 ou 2 e três alunos sem superdotação apresentaram resultados 2 ou 4.

É possível notar melhora significativa nas somatórias dos itens avaliados por meio dos Índices Criativos Verbais 1 e 2. O primeiro deles apresentava pontuação entre 17 e 71 (aluno do sexo feminino com superdotação e aluno do sexo masculino sem superdotação respectivamente) no pré-teste e revela resultados entre 30 e 103 (ambos obtidos por alunos do sexo feminino com superdotação) no pós-teste. O Índice Criativo Verbal 2, com valores entre 18 (aluno do sexo feminino com

superdotação) e 75 (aluno do sexo masculino e sem superdotação) no pré-teste, obteve mínimo de 31 (aluno do sexo feminino e com superdotação) e máximo de 109 (também do sexo feminino e com superdotação) após o programa de intervenção.

A análise estatística comparando os dados obtidos pelos participantes em pré e pós-teste do instrumento em questão, por meio de Wilcoxon, apresentou alguns resultados estatisticamente significativos, conforme destacado nas Tabelas 6, 7 e 8.

**TABELA 6** – Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de todos os alunos por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Fluência	23,5	47,0	<b>0,005*</b>
Flexibilidade	13,5	23,0	<b>0,002*</b>
Elaboração	1,5	3,5	0,091
Originalidade	4,5	13,0	<b>0,003*</b>
Expressão de Emoção	0,5	1,0	0,168
Fantasia	0,0	0,5	0,336
Perspectiva Incomum	1,0	1,0	0,803
Analogia e Metáforas	0,0	1,0	<b>0,040*</b>
ICV.1	44,0	88,5	<b>0,003*</b>
ICV.2	47,0	95,0	<b>0,003*</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Nesta tabela, que apresenta resultado de pré e pós-testes de todos os alunos, observa-se significância dos dados em 6 itens, todos com maior resultado no pós-teste, sendo eles: Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Analogias e Metáforas, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2. É possível notar, ainda, que, embora o resultado estatístico não tenha sido significante para os demais fatores avaliados, todos eles tiveram seus escores elevados no pós-teste.

A próxima comparação é exemplificada pela Tabela 7, que apresenta apenas os dados dos alunos com superdotação, contrastando seus resultados de pré e pós-teste.

**TABELA 7** – Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de alunos com superdotação por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Fluência	24,5	41,0	0,116
Flexibilidade	13,5	22,0	<b>0,027*</b>
Elaboração	1,5	3,0	0,588
Originalidade	3,5	13,5	0,058
Expressão de Emoção	0,0	1,5	0,071
Fantasia	0,0	0,0	0,655
Perspectiva Incomum	0,0	1,0	0,408
Analogia e Metáforas	0,5	1,0	0,257
ICV.1	46,5	85,0	<b>0,046*</b>
ICV.2	48,0	89,5	<b>0,046*</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados da Tabela 7 revelam que três fatores obtiveram significância estatística: Flexibilidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, todos com maiores pontuações no pós-teste. É possível observar que os demais itens apresentaram aumento no pós-teste, mas não foram estatisticamente significativos.

A Tabela 8 apresenta a mesma comparação, entre pré e pós-teste de criatividade, dos alunos sem superdotação.

**TABELA 8** – Comparação de pré e pós-teste do “Pensando Criativamente com Palavras” de alunos sem superdotação por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Fluência	23,0	49,0	<b>0,027*</b>
Flexibilidade	14,5	24,0	<b>0,027*</b>
Elaboração	1,5	4,0	<b>0,042*</b>
Originalidade	5,5	13,0	<b>0,027*</b>
Expressão de Emoção	1,0	0,0	1,000
Fantasia	0,5	1,0	0,414
Perspectiva Incomum	1,0	0,5	0,317
Analogia e Metáforas	0,0	1,0	0,102
ICV.1	44,0	88,5	<b>0,028*</b>
ICV.2	47,0	96,0	<b>0,028*</b>

Fonte: elaborada pela autora.

A tabela apresentada (Tabela 8) revela que os alunos sem superdotação obtiveram significância estatística entre pré e pós-teste em seis fatores: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, três itens a mais que o grupo com superdotação, salientando que o programa de intervenção apresentou melhores resultados para este grupo em relação à criatividade por palavras. Nota-se que os demais fatores tiveram aumento, mesmo que não estatisticamente significativo, com exceção de Perspectiva Incomum.

Comparações por Wilcoxon foram realizadas entre pré e pós-teste de meninas com superdotação (APÊNDICE G), pré e pós-teste de meninos com superdotação (APÊNDICE H), pré e pós-teste de meninas sem superdotação (APÊNDICE I), pré e pós-teste de meninos sem superdotação (APÊNDICE J), mas não apresentaram relações estatisticamente significativas, conforme destacado nos apêndices deste trabalho.

O cruzamento dos dados obtidos no mesmo teste de criatividade também foi realizado por Mann-Whitney, o qual realiza comparações entre grupos. No entanto, confrontando-se os resultados dos grupos com e sem superdotação, não se obteve relação estatisticamente significativa em nenhuma das seguintes categorias para nenhum dos fatores avaliados pelo teste: pré-teste de alunos com X sem superdotação (APÊNDICE K), pré-teste de meninas com X sem superdotação (APÊNDICE L), pré-teste de meninos com X sem superdotação (APÊNDICE M), pós-teste de alunos com X sem superdotação (APÊNDICE N), pós-teste de meninas com X sem superdotação (APÊNDICE O), pós-teste de meninos com X sem superdotação (APÊNDICE P).

O segundo teste de criatividade utilizado nesta pesquisa foi o Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), que possibilitou, além da pontuação bruta nos quatro fatores e no Fator Geral, a interpretação dos dados de acordo com a escolarização (série e tipo de escola) dos participantes por meio da tabela de conversão para percentil do teste – a qual permite a classificação dos resultados da seguinte maneira: alunos que pontuam abaixo de 20 possuem escores inferiores, entre 20 e 34 estão abaixo da média, a média é estabelecida entre 35 e 65, escores entre 65 e 80 são considerados acima da média e resultados acima de 81, superiores (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011). A partir de tal instrução, o resultado obtido por ambos os grupos, com e sem superdotação, foi tabulado e apresentado na Tabela 9.

**TABELA 9 – Resultado do pré-teste do TCFI**

Aluno	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator Geral	
	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.
1	88	Sup.	59	Med.	34	Ab.M.	40	Med.	69	Ac.M.
2	57	Med.	24	Ab.M.	44	Med.	73	Ac.M.	62	Med.
3	64	Med.	24	Ab.M.	44	Med.	44	Med.	55	Med.
4	14	Inf.	24	Ab.M.	12	Inf.	87	Sup.	44	Med.
5	84	Sup.	87	Sup.	84	Sup.	77	Ac.M.	89	Sup.
6	42	Med.	15	Inf.	4	Inf.	39	Med.	31	Ab.M.
7	3	Inf.	63	Med.	0	Inf.	39	Med.	6	Inf.
8	44	Med.	81	Sup.	92	Sup.	22	Ab.M.	48	Med.
9	8	Inf.	15	Inf.	23	Ab.M.	26	Ab.M.	8	Inf.
10	57	Med.	15	Inf.	51	Med.	26	Ab.M.	39	Med.
11	53	Med.	78	Ac.M.	48	Med.	94	Sup.	75	Ac.M.
12	67	Ac.M.	62	Med.	76	Ac.M.	73	Ac.M.	76	Ac.M.

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

\*Legenda para tabela: Perc. = percentil obtido pelo aluno no teste. Inter. = interpretação do resultado por meio da tabela de conversão do teste, classificada como: Ab.M. = abaixo da média, Ac.M. = acima da média, Inf. = inferior, Med. = média, Sup. = superior.

Uma análise geral dos resultados do pré-teste do TCFI chama a atenção para os diferentes resultados obtidos pelo grupo de alunos com superdotação, destacados nas faixas cinzas: o aluno 1, do sexo feminino, obteve resultados que variam entre abaixo da média e superior nos diferentes fatores, enquanto o aluno 3,

do sexo masculino, obteve resultados medianos ou abaixo da média. O aluno 5, do sexo feminino, foi quem obteve os melhores resultados neste grupo, pontuando entre acima da média e superior. Os alunos do sexo masculino 7 e 9 também obtiveram baixo resultado, entre inferior e mediano para o primeiro e inferior e abaixo da média para o segundo. O aluno 11, do sexo feminino, obteve escores que variaram de mediano a superior, revelando que as alunas do grupo com superdotação obtiveram melhores escores que os participantes do sexo masculino no pré-teste citado.

Em relação ao grupo sem superdotação, o aluno 2 (sexo feminino) pontuou entre abaixo e acima da média, o aluno 4 (sexo masculino) obteve escores entre inferior e superior. A pontuação do aluno 6 (sexo feminino) foi baixa, entre inferior e mediana. O aluno 8 (sexo masculino) apresentou pontuação entre abaixo da média e superior, enquanto o aluno 10 (sexo masculino) pontuou entre inferior e medianamente. O último aluno deste grupo, aluno 12 (sexo feminino), obteve escores medianos ou acima da média. Devido à maior diversidade nas pontuações obtidas por este grupo, não é possível concluir que crianças de um dos sexos se saíram melhor no pré-teste entre os alunos sem superdotação.

Quanto à análise por fatores, observa-se que, no Fator 1 – Enriquecimento de ideias (que avalia elaboração, uso de contexto, perspectiva incomum, movimento e perspectiva interna), três alunos foram classificados no percentil inferior (dois com superdotação e um sem). Nenhum obteve pontuação abaixo da média, mas metade obteve pontuação mediana (sendo dois alunos com superdotação e quatro sem). Apenas um aluno sem superdotação obteve pontuação acima da média e dois alunos com superdotação atingiram escores superiores.

No Fator 2 – Emotividade (englobando títulos expressivos, expressão de emoção e fantasia), observa-se que três alunos obtiveram escores inferiores (um com e dois sem superdotação), três, dos quatro estudantes do segundo ano, pontuaram abaixo da média (um com e dois sem superdotação), três apresentaram escores medianos (dois com superdotação e um sem), apenas um aluno com superdotação pontuou acima da média e dois alcançaram resultados superiores (um com e um sem superdotação).

Há, no Fator 3 – Preparação criativa (que avalia elaboração, movimento, uso de contexto, perspectiva interna e títulos expressivos), três alunos com pontuação inferior (dois sem superdotação e um com), dois alunos com superdotação pontuaram abaixo da média, quatro apresentaram resultados medianos (dois com e dois sem superdotação), apenas um aluno sem superdotação pontuou acima da média e dois alcançaram escores superiores (um com e um sem superdotação).

Em relação ao Fator 4 – Aspectos cognitivos (avaliando originalidade, fluência, flexibilidade e extensão de limites), observa-se melhora nos escores gerais, visto que nenhuma estudante apresentou resultado inferior; três alunos do quarto ano pontuaram abaixo da média (dois sem superdotação e um com), quatro obtiveram escores medianos (três com superdotação e um sem); dois alunos sem superdotação obtiveram escores acima da média, assim como um com tal característica, e dois (um com e outro sem superdotação) alcançaram resultado superior.

A pontuação geral, obtida a partir dos quatro fatores anteriores, revela que apenas dois alunos (ambos do sexo masculino e com superdotação) obtiveram escore inferior; apenas um aluno sem superdotação (do sexo feminino) pontuou abaixo da média; cinco obtiveram resultados medianos (um com superdotação e

quatro sem); três (todos do sexo feminino) apresentaram resultados acima da média, dois com superdotação e um sem, e apenas um estudante obteve pontuação superior, aluna do sexo feminino com superdotação. Assim, no Fator Geral do pré-teste do TCFI, foi possível relacionar mais a criatividade ao sexo do que aos grupos com e sem superdotação ou ao ano escolar; porém, alguns dos dados apresentados não se confirmam no pós-teste, realizado após o programa de intervenção, conforme apresentado na Tabela 10.

**TABELA 10 – Resultado do pós-teste do TCFI**

Aluno	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator Geral	
	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.	Perc.	Inter.
1	64	Med.	24	Ab.M.	4	Inf.	44	Med.	46	Med.
2	91	Sup.	92	Sup.	91	Sup.	32	Ab.M.	83	Sup.
3	91	Sup.	89	Sup.	63	Med.	74	Ac.M.	91	Sup.
4	73	Ac.M.	89	Sup.	63	Med.	94	Sup.	87	Sup.
5	38	Med.	87	Sup.	51	Med.	86	Sup.	77	Ac.M.
6	57	Med.	15	Inf.	40	Med.	79	Ac.M.	66	Ac.M.
7	4	Inf.	15	Inf.	14	Inf.	49	Med.	14	Inf.
8	88	Sup.	70	Ac.M.	84	Sup.	93	Sup.	94	Sup.
9	28	Ab.M.	15	Inf.	51	Med.	49	Med.	33	Ab.M.
10	92	Sup.	15	Inf.	71	Ac.M.	49	Med.	80	Ac.M.
11	83	Sup.	16	Inf.	27	Ab.M.	94	Sup.	84	Sup.
12	71	Ac.M.	16	Inf.	58	Med.	75	Ac.M.	75	Ac.M.

Fonte: elaborada pela autora.

\*Alunos indicados com a faixa cinza são os que compõem o grupo com superdotação, seguidos por seus pares sem superdotação, nas faixas brancas.

\*Legenda para tabela: Perc. = percentil obtido pelo aluno no teste. Inter. = interpretação do resultado por meio da tabela de conversão do teste, classificada como: Ab.M. = abaixo da média, Ac.M. = acima da média, Inf. = inferior, Med. = média, Sup. = superior.

Analisando-se o grupo com superdotação, nota-se que o aluno 1 (do sexo feminino) obteve pontuação entre inferior e mediana, os alunos 3 e 5 (do sexo masculino e feminino respectivamente) apresentaram resultados entre mediano e superior, os alunos 7 e 9 (ambos do sexo masculino) pontuaram entre inferior e mediano e o aluno 11 (do sexo feminino) obteve escores de inferior a superior.

Similarmente, no grupo sem superdotação houve variação entre os escores, com o aluno 2 (sexo feminino) pontuando abaixo da média e superior, aluno 4 (sexo masculino) entre mediano e superior, aluno 6 (sexo feminino) entre inferior e acima

da média, aluno 8 (sexo masculino) acima da média e superior, aluno 10 (sexo masculino) de inferior a superior e aluno 12 (sexo feminino) entre inferior e acima da média.

O pós-teste indica que apenas alunos com superdotação do sexo masculino apresentaram escores inferior (aluno 7) e abaixo da média (aluno 9) no Fator 1. Os demais alunos apresentaram os seguintes resultados neste fator: três alunos pontuaram medianamente (dois com superdotação e um sem), dois alunos sem superdotação pontuaram acima da média e cinco alunos apresentaram escores superiores (três sem superdotação e dois com), quatro a mais que no pré-teste.

No Fator 2, é possível notar que houve maior número de alunos com escores inferiores no pós-teste (seis) do que no pré-teste (apenas três), sendo três com e três sem superdotação. Um aluno com superdotação pontuou abaixo da média e um sem superdotação, acima. Não houve pontuação mediana, e sim aumento no número de escores superiores, de dois no pré-teste para quatro no pós-teste (dois alunos com e dois sem superdotação).

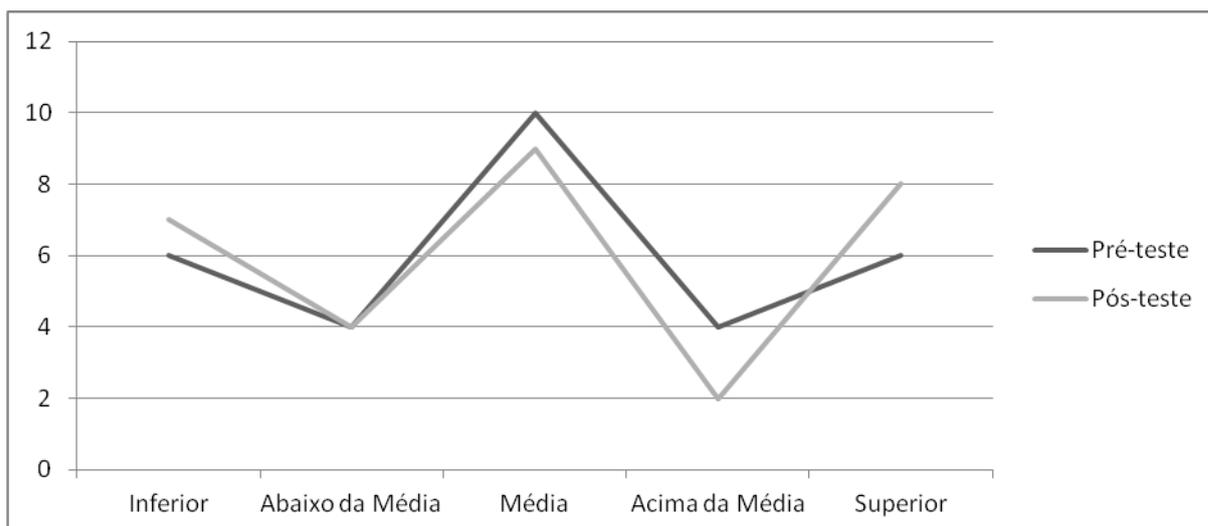
Quanto ao Fator 3, dois alunos com superdotação obtiveram pontuação inferior e um, abaixo da média. Seis alunos foram medianos (três com e três sem superdotação), e apenas alunos sem superdotação obtiveram escores acima da média (um aluno) e superior (dois alunos), o que reflete piora para o grupo com superdotação e melhora para o sem ao se comparar pré e pós-teste.

Assim como no pré-teste, não houve pontuação inferior no Fator 4. Apenas um aluno sem superdotação pontuou abaixo da média. Quatro alunos obtiveram escores medianos, três com superdotação e um sem. Três alunos foram classificados como acima da média (dois sem superdotação e um com) e outros

quatro, superiores (dois sem e dois com superdotação), dobrando o resultado deste nível quanto ao obtido no pré-teste.

No Fator Geral, observa-se que dois alunos do sexo masculino com superdotação apresentaram escores inferior (aluno 7) e abaixo da média (aluno 9), havendo melhora para ambos em termos de pontuação, mas somente o aluno 9 obteve resultado suficiente para aumentar sua classificação inferior no pré-teste a abaixo da média no pós. Apenas uma estudante do sexo feminino com superdotação apresentou escore mediano (aluno1), diminuindo seu resultado em relação ao pré-teste neste fator – o qual é determinado a partir dos outros fatores e revela que o aluno 1 apresentou piora no pós-teste também nos fatores de 1 a 4. Os outros alunos com superdotação obtiveram escores acima da média (aluno 5 – que também diminuiu a pontuação do pré-teste) e superiores (alunos 3 e 11, com maiores escores do que na avaliação inicial). Quanto aos alunos sem superdotação, apenas uma aluna do sexo feminino (aluno 12) manteve seu escore acima da média e todos os outros melhoraram suas pontuações após o programa de intervenção, com outros dois pontuando acima da média (alunos 6 e 10) e três com escores superiores (alunos 2, 4 e 8).

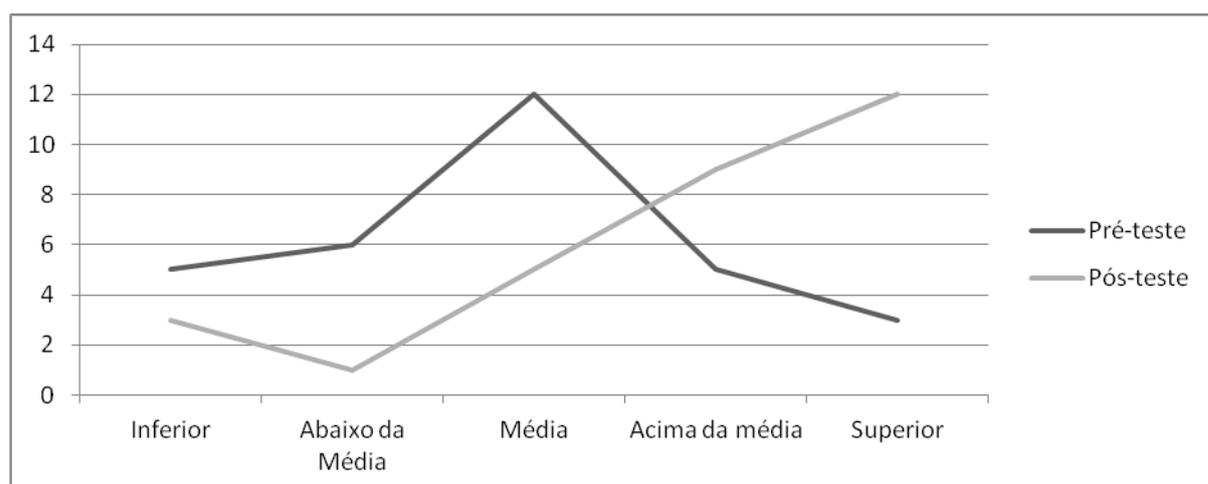
A diferença em relação à interpretação dos resultados obtidos pelos dois grupos é melhor exemplificada ao se somar todos os fatores e os apresentar graficamente, conforme apresentado nos Gráficos 4 e 5 a seguir.



**GRÁFICO 4** – Comparação entre pré e pós-teste de criatividade figural (TCFI) de alunos com superdotação

Fonte: elaborada pela autora.

Por meio dos dados do Gráfico 4, nota-se que mais alunos com superdotação pontuaram nos níveis inferior e superior no pós-teste. O número de resultados abaixo da média do grupo se manteve o mesmo, havendo, no entanto, menos resultados na média ou acima da média. Tais dados são diversos aos do grupo sem superdotação, conforme representado no Gráfico 5.



**GRÁFICO 5** – Comparação entre pré e pós-teste de criatividade figural (TCFI) de alunos sem superdotação

Fonte: elaborada pela autora.

Verifica-se, por meio dos percentis graficamente representados, que houve diminuição dos escores inferior, abaixo da média e média para os alunos sem superdotação e aumento nos escores acima da média e superior, o que aponta ampliação da criatividade figural para este grupo, indicando que o programa de intervenção se mostrou mais eficiente no aumento da criatividade dos alunos sem superdotação, corroborando os dados obtidos por Wechsler (1987). No entanto, ressalta-se que outro ponto destacado pela autora também foi comprovado nesta pesquisa: a maior participação dos alunos com superdotação durante as aulas.

É importante destacar que, de acordo com Wechsler (1998), o construto em avaliação deve ser compreendido como um modelo multidimensional, segundo o qual existem diversos tipos de criatividade, o que significa que cada indivíduo possui talentos específicos os quais poderão levar a manifestações criativas em situações variadas e que podem ser expressas de modo distinto (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011). Portanto, em uma visão de modelo multidimensional da criatividade, é preciso enfatizar que o TCFI mede apenas a criatividade figural, não excluindo a possibilidade de o indivíduo ser criativo em outros aspectos.

Nota-se, ainda, que fatores emocionais devem ser levados em conta ao se analisar e comparar o resultado dos testes (PRECKEL; HOLLING; WIESE, 2006), pois podem causar alterações entre pré e pós-teste, portanto, sugere-se que novos instrumentos que avaliem a criatividade qualitativa e longitudinalmente (REMOLI; CAPELLINI, submetido) sejam elaborados para que se verifique se os dados obtidos por meio de instrumentos se confirmam.

Quanto à análise estatística, comparações dos escores dos alunos em pré e pós-teste foram realizadas por meio de Wilcoxon, obtendo-se significância estatística nos quesitos apresentados a seguir.

**TABELA 11** – Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos com e sem superdotação por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Enriquecimento de ideias	44,0	55,0	<b>0,034*</b>
Emotividade	0,5	0,0	0,674
Preparação criativa	6,0	7,0	0,406
Aspectos cognitivos	45,0	56,5	<b>0,023*</b>
Fator Geral	100,0	124,0	<b>0,023*</b>

Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se na Tabela 11 que, dos cinco fatores avaliados, três apresentaram significância estatística, com maiores escores no pós-teste dos alunos nos aspectos: Enriquecimento de ideias, Aspectos cognitivos e Fator Geral na comparação de pré e pós-teste. As tabelas 12 e 13 apresentam os dados estatísticos dos grupos com e sem superdotação avaliados separadamente.

**TABELA 12** – Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos com superdotação por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Enriquecimento de ideias	45,5	42,5	0,6
Emotividade	1,5	0,0	0,465
Preparação criativa	5,5	5,5	0,671
Aspectos cognitivos	45,0	52,5	<b>0,027*</b>
Fator Geral	107,5	107,5	0,463

Fonte: elaborada pela autora.

A partir dos dados da Tabela 12, nota-se que os participantes do grupo com superdotação tiveram escores de dois fatores diminuídos no pós-teste e três, ampliados; entretanto, o único fator que apresentou significância estatística foi o 4, Aspectos cognitivos, em favor do pós teste. Tais resultados divergem dos obtidos pelos alunos sem superdotação, conforme apresentado na Tabela 13.

**TABELA 13** – Comparação entre pré e pós-teste no TCFI dos alunos sem superdotação por Wilcoxon

Fatores	Mediana		p
	Pré-teste	Pós-teste	
Enriquecimento de ideias	42,5	62,5	<b>0,028*</b>
Emotividade	0,0	1,5	1,000
Preparação criativa	6,0	8,5	0,141
Aspectos cognitivos	48,0	57,0	0,173
Fator Geral	97,5	129,5	<b>0,046*</b>

Fonte: elaborada pela autora.

É possível verificar, na Tabela 13, que apenas um fator apresentou menor resultado no pós-teste (Emotividade), todos os outros obtiveram melhor desempenho após a realização do programa de intervenção, com dois deles revelando significância estatística: Enriquecimento de ideias e Fator Geral.

Comparações por Wilcoxon dos resultados obtidos em pré e pós-teste de grupos mais específicos como meninas com superdotação (APÊNDICE Q), meninas sem superdotação (APÊNDICE R), meninos com superdotação (APÊNDICE S) e meninos sem superdotação (APÊNDICE T) foram realizadas, mas nenhuma outra relação de significância foi encontrada, conforme apresentado nos apêndices citados.

Ao comparar os escores do TCFI dos grupos de alunos por meio de Mann-Whitney, não se obteve significância estatística para nenhum fator nos seguintes itens: pré-teste de alunos com X alunos sem superdotação (APÊNDICE U), pré-teste de meninas com X sem superdotação (APÊNDICE V), pré-teste de meninos com X sem superdotação (APÊNDICE W), pós-teste de meninas com X sem superdotação (APÊNDICE X) e pós-teste de meninos com X sem superdotação (APÊNDICE Y). Porém, um fator deste teste apresentou significância ao se comparar o pós-teste dos grupos de alunos com e sem superdotação, conforme indicado na tabela 14.

**TABELA 14** – Comparação entre pós-teste do TCFI dos alunos com e sem superdotação por meio de Mann-Whitney

Fatores	Mediana		p
	Com superdotação	Sem superdotação	
Enriquecimento de ideias	45,5	42,5	0,150
Emotividade	1,5	0,0	0,719
Preparação criativa	5,5	6,0	<b>0,029*</b>
Aspectos cognitivos	45,0	48,0	0,747
Fator Geral	107,5	97,5	0,262

Fonte: elaborada pela autora.

Analisando os dados apresentados na Tabela 14, a média geral do grupo com superdotação foi maior do que do outro grupo em três fatores (Enriquecimento de ideias, Emotividade e Fator Geral), sem apresentar significância estatística. Dois fatores se mostraram mais elevados no pós-teste do grupo sem superdotação, Preparação criativa (com significância estatística) e Aspectos cognitivos (sem significância estatística).

Os resultados apresentados em ambos os testes de criatividade, “Pensando Criatividade com Palavras” (adaptação do Teste de Torrance) e “TCFI” estão condizentes, pois, por meio das análises estatísticas, comprovam que o programa de língua inglesa contribuiu para o desenvolvimento da criatividade verbal e figural em fatores diferentes nos grupos com e sem superdotação, destacando-se por maior significância estatística no segundo grupo, assim, comprova-se que um ambiente enriquecido é capaz de influenciar o desenvolvimento de todos os indivíduos por promover o aprimoramento diariamente (JENSEN, 2011).

Os resultados obtidos nesta pesquisa estão de acordo com Renzulli (1998a): “A rising tide lifts all ships”<sup>15</sup>, ou seja, o estímulo a um determinado grupo é capaz de se estender aos demais, beneficiando a todos os estudantes. De acordo com o autor, pilares utilizados na educação de alunos com superdotação vêm sendo

<sup>15</sup> “Uma maré ascendente eleva todos os navios.” [Tradução livre da pesquisadora]

absorvidos na educação regular como modelos para melhorar o desempenho geral. O autor acrescenta, em seu endereço eletrônico “Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development<sup>16</sup>” sobre programas de enriquecimento (1998b), que programas especiais e o papel dos especialistas em enriquecimento podem e devem contribuir para a melhoria de toda a escola, bem como que todos os estudantes devem ter oportunidades para desenvolver seu pensamento de ordem superior, buscar conteúdos mais aprofundados dos que normalmente são oferecidos nos livros didáticos e realizar investigações.

Nesta pesquisa, observou-se que proporcionar novos estímulos foi benéfico a ambos os grupos de alunos, o que leva à reflexão sobre quanto ainda é preciso se investir em novas metodologias na sala de aula comum que possam promover o desenvolvimento da criatividade de todos por meio de boas perguntas, conforme apontado por (BAHIA, 2016), e do reforço positivo das características de cada um dos estudantes, por exemplo, por meio da estratégia – utilizada neste programa de suplementação – de solicitar que alunos com superdotação, com maior facilidade e rapidez para compreender conteúdo e realizar tarefa, fossem monitores dos demais, visto que ensinar a alguém auxilia a consolidar o que se aprendeu (WINNER, 1998).

Portanto, o trabalho com alunos com e sem superdotação, além de ser benéfico ao primeiro grupo, para que aprenda a conviver e respeitar diferenças, também é importante ao segundo, que é pressionado para cima, mais estimulado e desafiado, o que faz com que produza mais (RECH; FREITAS, 2005). Fator já notado e colocado em prática na Nova Zelândia, conforme relatado por Smith (2007), país que, inspirado pelo pensamento metafórico de Renzulli sobre a maré e

---

<sup>16</sup> “Centro Renzulli de criatividade, educação para superdotação e desenvolvimento de talento”. Disponível em: <http://gifted.uconn.edu/>.

os navios, vem utilizando, em sala de aula comum, métodos de aprendizagem para auxiliar os alunos com superdotação.

Além de oferecer programas de enriquecimento a todos os alunos, deve-se também observar o que o pesquisador da Jordânia, Turki (2014), concluiu em seu estudo sobre a maneira pela qual alunos com e sem superdotação aprendem: é preciso levar em consideração os diversos estilos de aprendizagem individual dos alunos, tenham eles superdotação ou não, ao elaborar o currículo e capacitar os professores, reforçando-se, dessa forma, a importância do olhar atento do professor, apontada por Martins e Chacon (2012).

Após o programa de intervenção, foram aplicados questionários a alunos e pais/responsáveis (APÊNDICES A e B) a fim de avaliar sua opinião a respeito do serviço oferecido. As respostas às perguntas fechadas estão representadas nas Tabelas 15 e 16.

**TABELA 15 – Avaliação do programa de suplementação pelos participantes**

	<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Ruim</b>
As aulas de língua inglesa foram	9	2	1	-
A maneira como a professora ensina	10	2	-	-
As atividades realizadas	6	5	1	-
O que foi aprendido	9	3	-	-

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar tabela 15, é possível verificar que, para a maioria dos participantes, as aulas foram excelentes (nove respostas), dois deles as classificaram como muito boas e apenas um, como boa. Quanto à didática da professora, dez alunos a consideraram excelente e dois, muito boa.

Seis alunos consideraram as atividades realizadas como excelentes, cinco muito boas e um, boa. Em relação ao que foi aprendido, nove participantes disseram ter sido excelente e três, muito bom.

Transformando-se os dados em porcentagem, 70,83% das respostas classificaram os itens avaliados pelo questionário como excelentes, 25% como muito bons e 4,16% como bons, assim, conclui-se que os alunos ficaram satisfeitos com o programa de suplementação oferecido a eles.

Três perguntas fechadas foram respondidas pelos responsáveis quanto ao programa de intervenção e o aprendizado que observaram nos participantes, conforme apresenta a Tabela 16.

**TABELA 16** – Avaliação do programa de suplementação de acordo com os responsáveis pelos participantes

	<b>Excelente</b>	<b>Muito bom</b>	<b>Bom</b>	<b>Ruim</b>
O projeto de língua inglesa	8	3	-	-
O progresso do meu filho	6	5	-	-
O conteúdo que meu filho aprendeu	6	5	-	-

Fonte: elaborada pela primeira autora.

\* Os responsáveis por um dos alunos não pôde comparecer ao encerramento do curso, quando a avaliação foi realizada, por isto o total de respostas é 11.

Os dados revelam que o item que mais agradou aos responsáveis foi o da oferta do projeto de língua inglesa, com oito classificações como excelente e três, muito bom. Empatados com seis excelentes e cinco muito bons estão os outros tópicos, relacionados ao progresso que notaram nos participantes e ao conteúdo aprendido (os quais puderam ser observados por tarefas de casa, atividades de sala levadas para casa e conversas).

Destaca-se que 60,6% das respostas apresentadas na Tabela 16 avaliaram os itens da pesquisa como excelentes e 39,4% os consideraram muito bons; portanto, considera-se que este programa de suplementação agradou aos responsáveis pelos participantes.

Os questionários respondidos pelos participantes também possuíam respostas abertas, como três questões indagando aos alunos o que mais gostaram

nas aulas, o que mais gostaram de aprender e o que ainda gostariam de aprender.

As respostas obtidas foram categorizadas e apresentadas no Quadro 4.

**QUADRO 4** – Respostas abertas dos participantes sobre o que aprenderam e ainda gostariam de aprender

O que mais gostei de fazer nas aulas	Falar/conversar em inglês (2) Ir para informática/computador (2) Aprender números (1) Escrever em inglês (1) Atividades (1) Tudo (1) Cores (1) Mostrar nossas opiniões (1) “Homework” (1)
O que mais gostei de aprender	Falar em inglês (6) Animais (3) Contar (1) Partes do corpo (1) Paisagens (1) Cores (1) Músicas (1) Reações/sentimentos (1)
O que ainda gostaria de aprender	Conversar em inglês (2) Falar mais (2) O alfabeto em inglês (2) Coisas em inglês (1) Nomes dos países (1) Falar palavras grandes (1) Aprender a falar tudo em inglês (1) Nomes de pessoas (1) Nomes das flores (1)

Fonte: elaborado pela autora.

A pergunta “O que mais gostei de fazer nas aulas” apresentou respostas diversificadas, com destaque para falar/conversar em inglês e ir para a sala de informática/computador, ambos os itens citados por dois alunos.

A segunda questão abordou o que o participante mais havia gostado de aprender. Nota-se que metade dos alunos (6) respondeu que o que mais gostou foi falar em inglês e, em segundo lugar, os animais (3).

Quanto à terceira indagação, observa-se que os tópicos que os alunos demonstraram ter maior vontade de ainda aprender relacionam-se à oralidade, como conversar em inglês (2), falar mais (2), falar palavras grandes (1), aprender a falar tudo em inglês (1).

Destaca-se que todos os alunos responderam às três questões e alguns forneceram mais de uma resposta aos itens perguntados. Nota-se que, por meio de relatos, diversos conteúdos relacionados à escrita e à oralidade – LILE6FOA001, LILE6FOA004, LILE6FOA005, LILE6FOA011, LILE6FOA013 – da BCNC (BRASIL, 2015) foram estudados e que a curiosidade e o interesse, principalmente pela oralidade, foram mantidos e/ou ampliados, seguindo as direções dos PCN para língua estrangeira (BRASIL, 1998).

As respostas aos questionários apresentaram-se favoráveis ao programa de suplementação e reafirmaram a falta de trabalhos desta natureza, apontada por Gama (2014) e Almeida, Fleith e Oliveira (2013). A avaliação dos alunos quanto à maneira como o conteúdo foi ensinado, Tabela 15, aponta que a metodologia empregada no programa de suplementação linguística, também voltada ao estímulo à criatividade – fator importante destacado por Richards (2013) e Alencar (2015) –, foi bem aceita pelos estudantes.

O desejo por aprender uma língua estrangeira observado durante as aulas em todos os alunos, do segundo ao quinto ano, e os apontamentos sobre o que os alunos ainda gostariam de aprender, Quadro 4, demonstram que o programa oferecido despertou a curiosidade quanto a diferentes conteúdos que ainda podem ser trabalhados com alunos dessa faixa etária. Assim, ressalta-se a importância da aquisição do idioma ter sido iniciada mais precocemente do que o oferecido na grade curricular de escolas estaduais (a partir do 6º ano) por auxiliar as crianças a atingirem um nível mais alto e diversificado das estruturas da língua-alvo (CAMERON, 2001), bem como proporcionar maior desenvolvimento de ambas as línguas, materna e estrangeira, por meio do ensino de um segundo idioma devido à

habilidade que a criança tem para aprender mais de uma língua em seus primeiros anos (LIGHBOWN; SPADA, 2003).

Portanto, o ensino de língua estrangeira – iniciado o mais cedo possível (PEREIRA; PERES, 2011), que faça sentido aos alunos (ALMEIDA FILHO, 2002), com o objetivo de desenvolver a todos sem fazer distinção entre grupo de crianças com e sem superdotação (BAIN et al., 2010), utilizando desafios que beneficiem a todos (THOMÄ, 2016) e adotando maneiras criativas de ensinar por meio de um ambiente estimulador e com atividades variadas (OKAN; ISPINAR, 2009) –, como este programa de intervenção, tende a ter resultados satisfatórios e beneficiar a todos os participantes.

Destaca-se, ainda, que outro fator relacionado aos dados positivos obtidos pelo programa de suplementação oferecido foi ter partido do interesse dos próprios alunos com superdotação, item relevante conforme destacado por Figueiredo (1997), bem como optar por incluir alunos sem superdotação na pesquisa, que se mostrou importante não apenas para comparar dados, mas por proporcionar momentos de troca e interação.

Assim, este trabalho vai ao encontro das afirmações de Renzulli e Reis (1997), os quais relataram que sua pesquisa em diferentes programas fez com que chegassem à conclusão que é preciso fornecer ampla oportunidade de experiências de enriquecimento a todos os estudantes, não focando em nomeá-los “superdotados” ou não, mas sim identificar tal público para lhes oferecer oportunidades, pesquisas e incentivos subsequentes que promovam suporte contínuo, envolvendo tanto atividades exigidas como selecionadas por eles, corroborando a visão de Renzulli (2012) quanto à importância de programas e

serviços que ampliem a capacidade criativa dos estudantes, não apenas a aquisição de conteúdo.

O ensino da língua inglesa mostrou-se positivo pelos resultados alcançados (com maior aproveitamento para o grupo sem superdotação, que possuía menor conhecimento prévio) após os dez encontros e por meio dos relatos dos alunos, os quais demonstraram interesse por continuar os estudos nessa área.

Quanto aos resultados de criatividade obtidos após o programa de intervenção, embora alguns aspectos tenham sido desenvolvidos no grupo de alunos com superdotação, foi possível observar um trabalho com maior significância estatística para o grupo de alunos sem tal característica, o que levanta o questionamento sobre o não atendimento também a tal população por meio de trabalhos extracurriculares diferenciados. Assim, compartilha-se do posicionamento de Renzulli (2004):

[...] a nossa expectativa é que, aplicando bons princípios de aprendizagem para todos os alunos, diluiremos as críticas tradicionais aos programas para superdotados e faremos das escolas locais onde o ensino, a criatividade e o entusiasmo por aprender sejam valorizados e respeitados (RENZULLI, 2004, p. 121).

Afinal, trabalhar com alunos com e sem superdotação foi importante para estreitar os laços entre os grupos e promover o aprendizado cooperativo e a interação, o que nem sempre é favorecido em salas de aulas numerosas e, neste caso, proporcionou desenvolvimento e aprendizado de todos, especialmente com o auxílio que alunos com superdotação, mediados pela professora, puderam dar aos seus pares sem tal característica. Espera-se, portanto, que este exemplo possa ser replicado em salas de aula comum, proporcionando momentos de aprendizado significativo a partir de diferentes conteúdos e que também tenham como objetivo desenvolver a criatividade de todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Todos nós possuímos potencial criativo, basta apenas desenvolvê-lo.”*  
(TORRANCE In WECHSLER, 1998, p. 177)

Embora as pesquisas a respeito de alunos com superdotação no Brasil tenham se ampliado, ainda há muito a ser feito, especialmente em relação a programas de intervenção que sejam elaborados a partir do interesse dos alunos e potencializem suas habilidades e criatividade.

A partir dessa perspectiva, o programa de intervenção apresentado utilizou diferentes estratégias e atividades a fim de desenvolver a criatividade de seus participantes por meio da língua inglesa, obtendo-se resultados muito próximos para os grupos de alunos com e sem superdotação quanto ao aprendizado da língua estrangeira; no entanto, maior ganho foi observado no segundo grupo, com menor conhecimento prévio, que conseguiu se igualar ao grupo com superdotação por meio do estímulo recebido.

Quanto à criatividade, a comparação de pré e pós-teste de todos os alunos na avaliação verbal do Teste de Torrance obteve significância estatística em seis fatores. Porém, realizando-se a mesma comparação por grupos, a significância estatística foi observada em três fatores no grupo com superdotação e seis no grupo sem superdotação, demonstrando que o programa de intervenção se revelou mais eficiente no desenvolvimento da criatividade verbal em alunos do segundo grupo.

No Teste de Criatividade Figural Infantil, a comparação estatística entre pré e pós-teste de todos os alunos apontou significância em três fatores; porém, ao efetuar a mesma comparação nos grupos separadamente, obteve-se significância estatística apenas em um fator no grupo com superdotação, enquanto outros dois fatores foram encontrados somente no grupo sem superdotação. A comparação

estatística do pós-teste entre grupos, embora revele que o grupo com superdotação tenha tido maiores resultados que o outro em três fatores, apresenta significância estatística em apenas um fator e em favor do grupo sem superdotação, apontando diferentes ganhos para cada um dos grupos.

No entanto, o contraste dos percentis entre pré e pós-teste do TCFI revelou que, no grupo de alunos com superdotação, houve maior número de pontuação em níveis inferiores e superiores no pós-teste, mas, no grupo sem superdotação, houve diminuição nos escores inferior, abaixo da média e média, e ampliação nos resultados acima da média e superior no pós-teste. Portanto, o programa de intervenção também se mostrou mais produtivo para o desenvolvimento da criatividade figural em alunos sem superdotação, levantando um novo questionamento sobre o que tem sido ofertado atualmente a eles nas escolas públicas, visto que não são público da Educação Especial e não têm direito legal a programas diferenciados.

Em relação à avaliação do programa de intervenção por meio de respostas a questionários, a avaliação dos alunos quanto às aulas de língua inglesa, a didática da professora, as atividades realizadas e o conteúdo aprendido foram, em sua maioria, excelentes e muito boas. Os responsáveis pelas crianças classificaram o projeto de língua inglesa, o progresso do aluno e o conteúdo aprendido como excelentes e muito bons. Por isto, conclui-se que o trabalho foi satisfatório tanto aos participantes quanto a seus responsáveis.

Alguns fatores limitadores foram observados nesta pesquisa: não ter tido um grupo controle, como forma de tentar mensurar as variáveis externas ao desenvolvimento da criatividade dos alunos, e a diferença de idade dos participantes, que embora não tenha sido refletida em números, foi um quesito

limitador na escolha do conteúdo a ser trabalhado, visto que o ritmo de aprendizagem dos alunos mais novos era mais lento, especialmente por terem sido alfabetizados há pouco tempo em língua materna; no entanto, como a quantidade de alunos identificados era pequena, optou-se por realizar o trabalho dessa maneira a fim de não se reduzir ainda mais o número de participantes.

Para um próximo estudo, sugere-se um número maior de alunos e mais encontros destinados à intervenção a fim de verificar se os dados obtidos por este programa de intervenção permanecem os mesmos. Também é recomendada a idealização de medidas avaliativas qualitativas para a produção dos alunos, visto que fatores emocionais podem influenciar os resultados dos testes de criatividade.

Destaca-se que, devido ao baixo número de alunos identificados e confirmados com superdotação na região, não se pôde separá-los por áreas do WISC ou por potenciais criativos, o que pode levar estudos futuros que considerem tais características, tendo apenas alunos com alto desempenho linguístico e potencial criativo-produtivo elevado, a obter resultados diversos aos apresentados nesta dissertação.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com novas ideias a educadores, inspirando-lhes a inserirem maneiras de desenvolver a criatividade em suas práticas e lhes incentivando a identificar os alunos com superdotação, não para rotulá-los, mas a fim de lhes incentivar a investirem em suas habilidades e capacidade de contribuir com o aprendizado dos demais colegas por meio da interação e da troca enriquecedora de saberes e experiências. Almeja-se, também, contribuir com a sociedade atual por meio da ideia de um programa de suplementação que necessitou de poucos recursos e obteve resultados significativos e que pode ser replicado em diferentes disciplinas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Promoção da criatividade em diferentes contextos: entraves e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 15-32. RENZULLI, J. S. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, v. 56, n. 3, p. 150–159, 2012.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. et al. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 105-114, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA, L.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC, 2013.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

BAHIA, S. Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T.; MACHADO, J. M.; BAHIA, S. (Org.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e Atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 145-164.

BAHIA, S.; TRINDADE, J. P. Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 15-32.

BAIN, S. K. et al. Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academics*, v. 22, n. 1, p.130-156, 2010.

BODEN, A. M. *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BORLAND, J. H. Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted quarterly*, v. 53, n. 4, p. 236-238, 2009.

BRAGA, N. P.; FLEITH, D. S. Análise da Produção Científica Brasileira sobre Criatividade e Docência na Educação Superior. Coimbra. *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016 sobredotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores*. Coimbra: 2016. p. 36-37.

BRASIL. Área de Linguagens. *Base Nacional Curricular Comum*, Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC\\_LIN&tipoEnsino=TE\\_EF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF)>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm)>. Acesso em: 14 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 18 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas

habilidades/superdotação. *Série Saberes e práticas da inclusão*, 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Ministério da Educação*, Brasília, 2001.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. New York: Pearson, 2010.

BROWN, S. W. et al. Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students. *Gifted Child Quarterly*, v. 4, n. 1, p. 68-79, 2005.

CAMARGO, D. Imaginação, criatividade e escola. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Jaruá, 2013. p. 131-140.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, 2001.

CETINKAYA, C. Creative Nature Education Program for Gifted and Talented Students. *Anthropologist*, v. 16, n. 3, p. 691-699, 2013.

CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 353-372, 2014.

CHENG, S. K. East-West Difference in Views on Creativity: Is Howard Gardner Correct? Yes, and No. *The Journal of Creative Behavior*, v. 3, n. 2, p. 112-126, 2011.

COSTA, J. L. C.; SÁNCHEZ, M. D. P.; MARTÍNEZ, O. L. Evaluación y desarrollo de la creatividad. In: SÁNCHEZ, M. D. P.; COSTA, J. L. C. *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe, 2000.

CUPERTINO, C. M. B. *Um Olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos*. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação. São Paulo: FDE, 2008.

CUPERTINO, C. M. B. Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. *Anais do 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência*, promovido pela Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina, Agosto de 1998.

DAI, D. Y.; SWANSON, J. A.; CHENG, H. Y. State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998-2010 (April). *Gifted child quarterly*, v. 55, p. 126-138, 2011.

DE BONO, E. Água não é sopa. Ensaio. *Exame*, p. 108-110, 2006. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jfreitas/aguasopa.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2016.

DELOU, C. M. C. Lista básica de indicadores de superdotação: parâmetros para a observação de alunos em sala de aula. In: LEHMANN, L. M. S.; COUTINHO, L. G. (Org.). *Psicologia e educação: interfaces*. Rio de Janeiro: Eduff, 2015.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELPRETTO, B. M. L.; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, B. M. L.; GIFFONI, F. A.; ZARDO, S. P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Altas habilidades/Superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

FANTTI, B. Número de superdotados cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país. *Folha de S. Paulo*, Rio de Janeiro, 18 out. 2015. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1695504-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 335-350.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 1997.

FRYER, M. Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 33-58.

FURNHAM, A.; BACHTIAR, V. Personality and intelligence as predictor of creativity. *Personality and Individual Differences*, n. 45, p. 613-617. 2008.

GAGNÉ, F. My convictions about the nature of abilities, gifts and talents. *Journal for the education of gifted*, v. 22, n. 2, p. 109-136, 1999.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 389-410.

GAMA, M. C. S. S. *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.

GARCÍA, M. M. P.; GARCÍA, M. L. *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

GARDNER, H. Os padrões dos criadores. In: BODEN, A. M. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 149-164.

GEAKE, J. Neuroimagem des cérebro superdotado. In: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. (Org.). *Manual Internacional de Superdotados: manual para profesores y padres*. Madrid: Fundamentos Pedagógicos, 2003.

GONÇALVES, F. C. *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Proposta de intervenção de estímulo à criatividade no contexto escolar e familiar. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 181-209.

GOLÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, v. 42, n. 2, p. 263-268, 2011.

GUENTHER, Z. C. Educação para os Mais Capazes: Situação Atual da Área. Coimbra. *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016 sobre dotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores*. Coimbra, 2016. p. 21.

GUENTHER, Z. C. *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 281-298, 2009.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.28, n.1, p.237-266, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resultados do Censo de Educação Básica 2014*. Brasília: INEP/MEC, 2014.

IOWA. *Identifying gifted and talented english language learners*. Iowa: The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2008. Disponível em: <<https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

JENSEN, E. *Enriqueça seu cérebro: como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JIMENEZ, J. E. et al. Creativity and intelligence: Two twin-inseparable sisters? *Revista espanola de pedagogia*, v. 66, p. 261-282, 2008.

KIM, K. H.; SHIM, J. Y.; HULL, M. Korean Concepts of Giftedness and the Self-Perceived Characteristics of Students Selected for Gifted Programs. *Psychology of aesthetics creativity and the arts*, v. 3, p. 104-111, 2009.

LE BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y.; RAJACPALAN, L. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEE, H.; KIM, K. H. Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, v. 50, n. 8, p. 1186-1190, 2011.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. England: Oxford University Press, 2003.

LIMA, N. S.; SILVA FILHO, M. N. R. A abordagem comunicativa no processo de aquisição da língua inglesa. *Revista Sociodialeto*, v. 3, n. 9, p.1-27, 2013.

LIZCANO-MADARIAGA, P.; SÁNCHEZ-ESCOBEDO, P. Personality traits and life experiences influencing highly creative people: Six life stories. *Journal of Special & Gifted Education*, v. 3, n. 1. p. 93-108, 2016.

LOPES, J. F. *Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

LUCA, D. de. Apresentação. In: NACHMANOVITCH, S. *Ser criativo*. O poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

MALEY, A.; PEACHEY, N. *Creativity in the English language classroom*. London: British Council, 2015.

MARLAND JR, S. P. *Education of the gifted and talented*. v. 1. Washington D.C.: Government Print Office, 1971.

MARQUES, C. R. *Programas de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2016.

MARQUES, C. R. *Levantamento de Crianças com Indicadores de Altas Habilidades em Jaboticabal/São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARQUES, C. R.; ALMEIDA, M. A. Localização de programas de atendimento em altas habilidades/superdotação com foco nas regiões do Brasil. ANPED, Sudeste, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/clayton-dos-reis-marques-maria-amc3a9lia-almeida.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular. In: IX ANPED SUL, *Seminário de Pesquisa da Região Sul*, 2012.

MATTHEWS, M. S. Creativity and leadership's role in gifted identification and programming in the USA: a pilot study. *Asia Pacific Educ. Rev.*, v. 16, p. 247–256, 2015.

MENDONÇA, L. D. *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

MENDONÇA, P. V. C. F.; FLEITH, D. S. Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngües. *Psicol. Esc. Educ.*, v. 9, n. 1, Campinas, 2005.

MENEZES, E. T. de.; SANTOS, T. H. dos. Verbete Declaração de Jomtien. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 12 de jul. 2016.

MERCEDES, F. et al. Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 155-180.

MIRANDA, L. C.; ANTUNES, A. P.; ALMEIDA, L. S. Enriquecimento criativo para sobredotados: programas Odisseia e Mais. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de;

WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 211-228.

MIRANDA, L. et al. A produção científica na sobredotação em Portugal e no Brasil. *Revista AMAZônica*, Ano 5, v. 10, n. 3, p. 79-94, 2012.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 265-283.

NACHMANOVITCH, S. *Ser criativo*. O poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

NAKANO, T. C. Sugestões práticas e estratégias para o desenvolvimento e treinamento de características associadas à criatividade. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 229-256.

NAKANO, T. C. Avaliação psicométrica das habilidades cognitivas: Relação entre inteligência e criatividade. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 99-118.

NAKANO, T. C. Criatividade e Inteligência em Crianças: Habilidades Relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 28 n. 2, p. 149-159, 2012.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Rev. Educ. Espec., Santa Maria*, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Contribuições da criatividade e sua avaliação para o contexto educacional: formação e prática do psicólogo escolar. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Jaruá, 2013. p. 69-84.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; PRIMI, R. *Teste de Criatividade Figural Infantil*. São Paulo: Vetor, 2011.

OKAN, Z.; ISPINAR, D. Gifted students` perception of learning English as a foreign language. *Educational Research and Review*, v. 4, n. 4, p. 117-126, 2009.

PEREIRA, A. C. S.; PERES, M. R. A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. *Construção Psicopedagógica*, v. 19, n. 18, p. 38-63, 2011.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus, 2014. p. 373-388.

PERKINS, D. N. Criatividade além do paradigma Darwiniano. In: BODEN, A. M. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999. p. 125-148.

PFEIFFER, S. I.; WECHSLER, S. M. Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 30, n. 2, p. 219-229, 2013.

PINHEIRO, I. R. Medindo a criatividade na escola e no mundo: a interseção do conhecimento. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Jaruá, 2013. p. 97-112.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Jaruá, 2013.

PRECKEL, F.; HOLLING, H.; WIESE, M. Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, v. 40, p. 159-170, 2006.

PREPEDI. *Programa para la atención educativa al alumnato com altas capacidades intelectuales de Canarias*. Canárias, 2005.

PRIETO, M. D.; SOTO, G.; VIDAL, M. C. F. El aula como espacio creativo. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. Curitiba: Jaruá, 2013. p. 33-50.

QUADRO europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista Educação Pública Cuiabá*, v. 23, n. 54, p. 725-738, 2014.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R.; DONEDA, M. R. A importância da família ou responsáveis na educação de pessoas com altas habilidades/superdotação. *Cadernos de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 13, n. 2, p. 81-93, 2013.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. *Educação*, n. 25, p. 1 -7, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

REMOLI, T. C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em diferentes contextos brasileiros: uma breve revisão bibliográfica. *Anais do II Encontro Científico Multidisciplinar: Posturas e tendências no cenário atual*, Agudos, 2015. p. 98-106. Disponível em: <<http://www.faag.com.br/encontrocientifico/2015/Anais-IIEncontro2015.pdf>>.

REMOLI, T. C.; CAPELLINI, V. L. M. Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise crítica das produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial* (submetido).

REMOLI, T. C.; OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. Avaliação da criatividade por meio do teste de torrance em alunos com e sem altas habilidades ou superdotação. In: SEMINÁRIO DE ALTAS HABILIDADES, v. 1, 2015, São Carlos. *Anais do 1º Seminário de Altas Habilidades: Disseminando Conhecimentos e Práticas*. São Carlos: UFSCar, 2015. p. 87-94.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, v. 56, n. 3, p. 150–159, 2012.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, 2004.

RENZULLI, J. S. A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, v. 80, p. 1-15, 1998a.

RENZULLI, J. S. *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*. 1998b. Disponível em: <[http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/rising\\_tide/](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/rising_tide/)>.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, v. 60, n. 3, p. 180-84, 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence*. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RICHARDS, J. C. Creativity in language teaching. In: *Summer Institute for English Teacher of Creativity and Discovery in Teaching University Writing*, University of Hong Kong, 2013. Disponível em: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, W. M. *Speaking in many tongues: essays in foreign-language teaching*. Cambridge: Cambridge Press, 1983.

ROBINSON, A.; SHORE, B. M.; ENERSEN, D. L. *Best practices in gifted education and evidence based-guide*. Waco: Prufrock Press, 2007.

SANTOS, F. C. G.; FLEITH, D. S. Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 4, p. 755-766, 2015.

SÃO PAULO. Resolução SE 61, de 11-11-2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Executivo I. *Diário Oficial do Estado*, São Paulo, p. 34, 2014.

SHAHEEN, R. Creativity and Education. *Creative Education*, v. 1, n. 3, p. 166-169, 2010.

SIERRA, M. D. V. et al. Estratégias e programas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas do México. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 229-256.

SILVA, K. C. *Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

SILVA, T. F.; NAKANO, T. C. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 743-759, 2012.

SILVEIRA, F. R. C. *Grandes poderes, grandes responsabilidades: o ensino-aprendizagem de inglês por meio de histórias em quadrinhos por meio de histórias em quadrinhos para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino público*. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SMITH, D. The rising tide of gifted and talented children in New Zealand. *Commonwealth Education Partnerships*, p. 107-110, 2007. Disponível em: <<http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/107-110-2007.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2017.

SPARFELDT, J. R.; WIRTHWEIN, L.; ROST, D. H. Gifted and not Creative? On the Creativity of Intellectually Gifted Children and Adolescents. *Zeitschrift fur pädagogische psychologie*, v. 23, p. 31-39, 2009.

STEIN, M. I. *Stimulating Creativity*. Individual/Procedures. New York: Academic Press, 1974.

SUARÉZ, R. C. P. *Creatividad y sobredotación: diagnóstico e intervención psicopedagógica*. 1234 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga, 2004.

THOMÄ, S. *Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht*. Wie können sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden? OZBF: 2016. Disponível em:

<[http://www.oezbf.net/cms/tl\\_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/Dossier%20Sprachbegabung%20FD%20Englisch%20.pdf](http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/Dossier%20Sprachbegabung%20FD%20Englisch%20.pdf)> Acesso em: 30 dez. 2016.

TORRANCE, E. P. *Torrance Tests of Creative Thinking*. Norms-technical manual. Bensenville: Scholastic Testing Service, 1974.

TORRANCE, E. P. *Rewarding creative behavior*. New Jersey: Prentice Hall, 1965.

TURKI, J. Learning Styles of Gifted and Non- Gifted Students in Tafila Governorate. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 4, n. 5, p. 114-124, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

VERGAN, T. A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. Estratégias criativo-produtivas para crianças e jovens superdotados em salas de recurso. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 79-107.

VIRGOLIM, A. M. R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papirus, 2014. p. 23-64.

WECHSLER, S. M. *Teste de Torrance*. Avaliação da Criatividade por Palavras. Versão Brasileira. 2. ed. Campinas: Impressão Digital do Brasil, 2004.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. São Paulo: Psy, 1998.

WECHSLER, S. M. Efeitos do treinamento em criatividade em crianças bem-dotadas e regulares. *Arq. bras. Psic.*, Psicologia educacional e escolar, Rio de Janeiro, v. 4, p. 95-110, 1987.

WECHSLER, S. M.; OLIVEIRA, K. S.; TONETE-SUÁREZ, J. Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA,

L. C. de; WECHSLER, S. M. (Org.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. São Paulo: Vetor, 2015. p. 59-76.

WECHSLER, S. M. et al. Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 3, p. 243-250, 2010.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

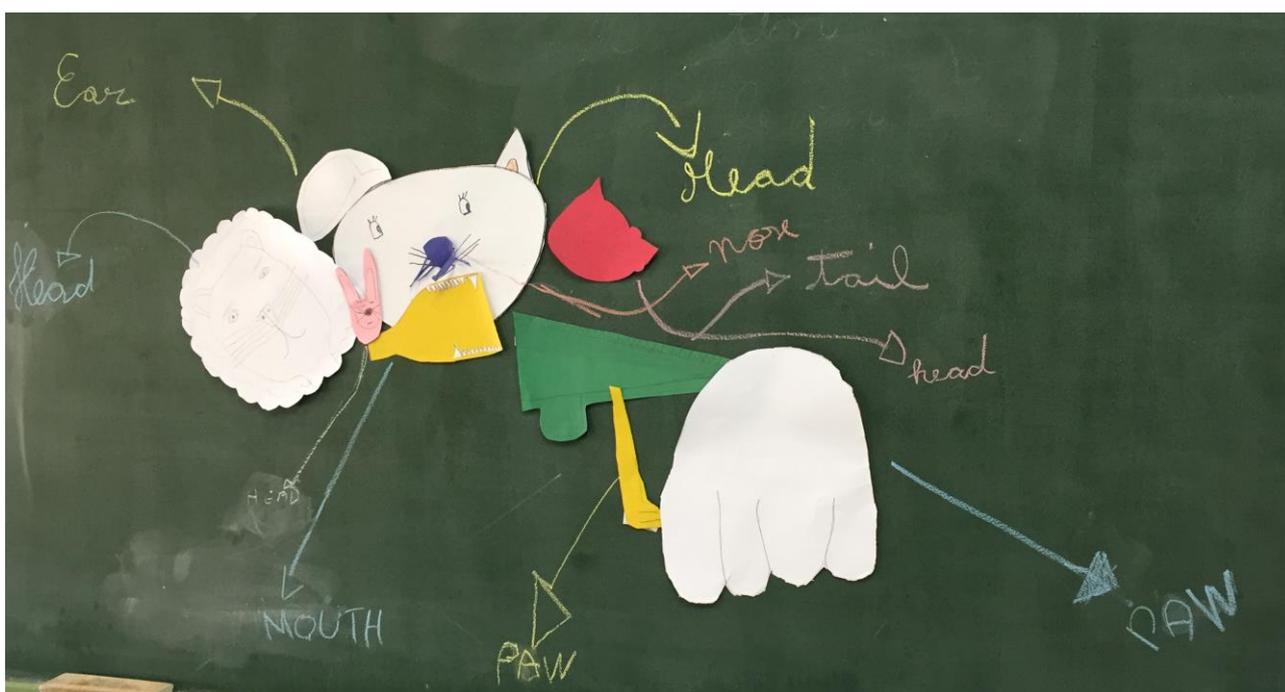
WORRAL, A.; MORALES, J. L. *English Adventure 4*. Teacher`s book. Pearson Education Br., s/d.

YEH, Y. et al. How stress influences creativity in game-based situations: Analysis of stress hormones, negative emotions, and working memory. *Computers & Education*, v. 81, p. 143-153, 2015.

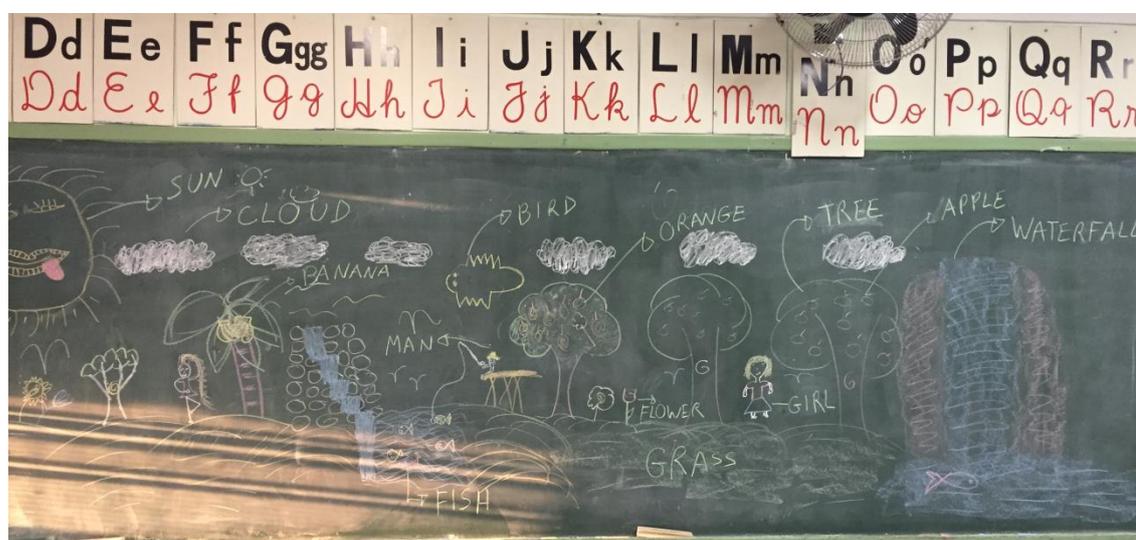
ZAVITOSKI, P. *Superdotação e Criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Criação de animal coletivo a partir de desenho e recorte em papel de diferentes cores e texturas.



## APÊNDICE B – Elaboração de paisagem coletiva em lousa.



APÊNDICE C – Confeção de cenas de rotinas diárias com recortes de revista.



APÊNDICE D – Questionário de avaliação do curso (alunos).

Nome: \_\_\_\_\_

**Questionário avaliativo: aulas de Língua Inglesa**

Assinale com um X os itens abaixo:

O que eu penso sobre:	Excelente	Muito bom	Bom	Ruim
1) As aulas de Língua Inglesa				
2) A maneira que a professora Taís me ensinou				
3) As atividades que fizemos em aula				
4) O que eu aprendi				

5) O que eu mais gostei de fazer nas aulas foi:

\_\_\_\_\_

6) O que eu mais gostei de aprender foi:

\_\_\_\_\_

7) O que eu ainda gostaria de aprender é:

\_\_\_\_\_

8) Meu recado para professora Taís é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE E – Questionário de avaliação do curso (pais).

Nome: \_\_\_\_\_ Responsável por: \_\_\_\_\_

**Questionário avaliativo para pais de alunos: aulas de Língua Inglesa**

Assinale com um X os itens abaixo:

O que eu penso sobre:	Excelente	Muito bom	Bom	Ruim
1) O projeto de Língua Inglesa				
2) O progresso de meu filho durante o projeto				
3) O conteúdo que meu filho aprendeu				

4) Em sua opinião, projetos como este são importantes para seu filho? Por quê?

---



---



---



---

5) Utilize este espaço para registrar outras informações que acredite ser importante aos pesquisadores que realizaram este projeto:

---



---



---



---

APÊNDICE F – Pré e pós-teste de língua inglesa.

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1) Como você se apresentaria em inglês para um amigo virtual que nunca lhe viu pessoalmente? (Utilize todas as expressões e frases que souber para dizer seu nome, idade, onde mora, o que gosta de fazer, como é sua aparência etc.).

---



---



---



---

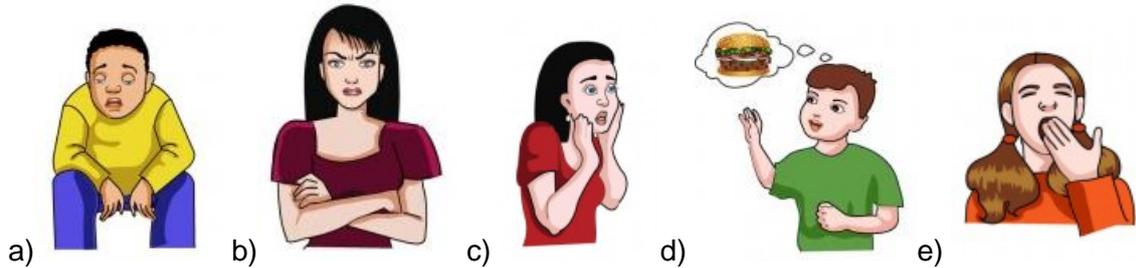


---



---

2) Relacione as letras correspondentes às figuras abaixo com as perguntas mais adequadas a cada imagem:



1 – Who is angry? \_\_\_\_\_

4 – Who is tired? \_\_\_\_\_

2 – Who is hungry? \_\_\_\_\_

5 – Who is worried? \_\_\_\_\_

3 – Who is sleepy? \_\_\_\_\_

3) Descreva a figura abaixo usando frases e expressões em inglês que estejam relacionadas à imagem:



---



---



---



---



---



---



---



---

4) Ligue a figura com a frase que a descreve corretamente:



I play soccer.



I brush my teeth.



I have dinner.



I get dressed.

APÊNDICE G – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninas com superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Pós_ Flu. - Pré_ Flu.	Pós_ Fle. - Pré_ Fle.	Pós_ Ela. - Pré_ Ela.	Pós_ Ori. - Pré_ Ori.	Pós_ E.M. - Pré_ E.M.	Pós_ Fan. - Pré_ Fan.	Pós_ Pic. - Pré_ Pic.	Pós_ Ana. - Pré_ Ana.	Pós_ ICV_1 - Pré_ ICV_1	Pós_ ICV_2 - Pré_ ICV_2
Z Sig. Assint. (2 caudas)	-1,069 <sup>b</sup> ,285	-1,604 <sup>b</sup> ,109	-1,604 <sup>b</sup> ,109	-1,604 <sup>b</sup> ,109	-,816 <sup>b</sup> ,414	-1,000 <sup>c</sup> ,317	-,272 <sup>b</sup> ,785	-1,000 <sup>b</sup> ,317	-1,604 <sup>b</sup> ,109	-1,604 <sup>b</sup> ,109

APÊNDICE H – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninos com superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Pós_ Flu. - Pré_ Flu.	Pós_ Fle. - Pré_ Fle.	Pós_ Ela. - Pré_ Ela.	Pós_ Ori. - Pré_ Ori.	Pós_ E.M. - Pré_ E.M.	Pós_ Fan. - Pré_ Fan.	Pós_ Pic. - Pré_ Pic.	Pós_ Ana. - Pré_ Ana.	Pós_ ICV_1 - Pré_ ICV_1	Pós_ ICV_2 - Pré_ ICV_2
Z	-1,069 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,342 <sup>c</sup>	-1,069 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,000 <sup>b</sup>	-1,414 <sup>b</sup>	-,816 <sup>b</sup>	-1,069 <sup>b</sup>	-1,069 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,285	,109	,180	,285	,109	,317	,157	,414	,285	,285

APÊNDICE I – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninas sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Pós_ Flu. - Pré_ Flu.	Pós_ Fle. - Pré_ Fle.	Pós_ Ela. - Pré_ Ela.	Pós_ Ori. - Pré_ Ori.	Pós_ E.M. - Pré_ E.M.	Pós_ Fan. - Pré_ Fan.	Pós_ Pic. - Pré_ Pic.	Pós_ Ana. - Pré_ Ana.	Pós_ ICV_1 - Pré_ ICV_1	Pós_ ICV_2 - Pré_ ICV_2
Z	-1,604 <sup>b</sup>	-1,633 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-1,000 <sup>b</sup>	-1,414 <sup>c</sup>	-1,342 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,109	,102	,109	,109	,655	,317	,157	,180	,109	,109

APÊNDICE J – Comparações por Wilcoxon entre pré e pós-teste de meninos sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Pós_ Flu. - Pré_ Flu.	Pós_ Fle. - Pré_ Fle.	Pós_ Ela. - Pré_ Ela.	Pós_ Ori. - Pré_ Ori.	Pós_ E.M. - Pré_ E.M.	Pós_ Fan. - Pré_ Fan.	Pós_ Pic. - Pré_ Pic.	Pós_ Ana. - Pré_ Ana.	Pós_ ICV_1 - Pré_ ICV_1	Pós_ ICV_2 - Pré_ ICV_2
Z	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,342 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>d</sup>	,000 <sup>d</sup>	-1,000 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,109	,109	,109	,180	,109	,317	1,000	1,000	,317	,109

APÊNDICE K – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de alunos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	15,000	16,000	13,500	13,000	11,000	14,500	11,000	9,000	17,500	16,500
Wilcoxon W	36,000	37,000	34,500	34,000	32,000	35,500	32,000	30,000	38,500	37,500
Z	-,485	-,322	-,744	-,809	-1,247	-,632	-1,209	-1,915	-,080	-,241
Sig. Assint. (2 caudas)	,628	,747	,457	,418	,212	,527	,227	,056	,936	,810
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,699 <sup>b</sup>	,818 <sup>b</sup>	,485 <sup>b</sup>	,485 <sup>b</sup>	,310 <sup>b</sup>	,589 <sup>b</sup>	,310 <sup>b</sup>	,180 <sup>b</sup>	,937 <sup>b</sup>	,818 <sup>b</sup>

APÊNDICE L – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninas com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	3,000	3,500	3,000	3,000	2,500	3,500	4,000	1,500	3,000	3,000
Wilcoxon W	9,000	9,500	9,000	9,000	8,500	9,500	10,000	7,500	9,000	9,000
Z	-,664	-,443	-,696	-,674	-,943	-,471	-,232	-1,581	-,655	-,655
Sig. Assint. (2 caudas)	,507	,658	,487	,500	,346	,637	,817	,114	,513	,513
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,200 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>

APÊNDICE M – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	3,500	3,500	3,500	,500	3,000	4,000	1,500	3,000	4,500	4,500
Wilcoxon W	9,500	9,500	9,500	6,500	9,000	10,000	7,500	9,000	10,500	10,500
Z	-,443	-,443	-,471	-1,771	-,745	-,258	-1,581	-1,000	0,000	0,000
Sig. Assint. (2 caudas)	,658	,658	,637	,077	,456	,796	,114	,317	1,000	1,000
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,100 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,200 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>

APÊNDICE N – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de alunos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	9,000	12,500	17,500	16,500	9,500	13,000	12,500	17,000	15,000	15,000
Wilcoxon W	30,000	33,500	38,500	37,500	30,500	34,000	33,500	38,000	36,000	36,000
Z	-1,444	-,882	-,082	-,244	-1,425	-,874	-,959	-,170	-,480	-,481
Sig. Assint. (2 caudas)	,149	,378	,935	,808	,154	,382	,337	,865	,631	,630
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,180 <sup>b</sup>	,394 <sup>b</sup>	,937 <sup>b</sup>	,818 <sup>b</sup>	,180 <sup>b</sup>	,485 <sup>b</sup>	,394 <sup>b</sup>	,937 <sup>b</sup>	,699 <sup>b</sup>	,699 <sup>b</sup>

APÊNDICE O – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninas com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	2,000	4,000	2,500	3,500	4,000	2,500	2,000	3,000	4,000	4,000
Wilcoxon W	8,000	10,000	8,500	9,500	10,000	8,500	8,000	9,000	10,000	10,000
Z	-1,091	-,218	-,913	-,449	-,232	-,943	-1,291	-,674	-,218	-,218
Sig. Assint. (2 caudas)	,275	,827	,361	,653	,817	,346	,197	,500	,827	,827
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,400 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>

APÊNDICE P – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninos com e sem superdotação no teste Pensando Criativamente com Palavras.

	Flu.	Fle.	Ela.	Ori.	E.M.	Fan.	Pic.	Ana.	ICV_1	ICV_2
Mann-Whitney U	2,000	3,000	3,000	4,500	,500	4,000	4,000	3,500	2,000	4,000
Wilcoxon W	8,000	9,000	9,000	10,500	6,500	10,000	10,000	9,500	8,000	10,000
Z	-1,107	-,655	-,696	0,000	-1,798	-,236	-,236	-,471	-1,091	-,218
Sig. Assint. (2 caudas)	,268	,513	,487	1,000	,072	,814	,814	,637	,275	,827
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,400 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,100 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>

APÊNDICE Q – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninas com superdotação no TCFI.

	Pós_Enr. - Pré_Enr.	Pós_Emo. - Pré_Emo.	Pós_Prep. - Pré_Prep.	Pós_Asp. - Pré_Asp.	Pós_Geral - Pré_Geral
Z	-,535 <sup>b</sup>	-1,342 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>c</sup>	-,535 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,593	,180	,109	,109	,593

APÊNDICE R – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninas sem superdotação no TCFI.

	Pós_Enr. - Pré_Enr.	Pós_Emo. - Pré_Emo.	Pós_Prep. - Pré_Prep.	Pós_Asp. - Pré_Asp.	Pós_Geral - Pré_Geral
Z	-1,604 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-1,069 <sup>b</sup>	-,535 <sup>b</sup>	-1,089 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,109	,655	,285	,593	,276

APÊNDICE S– Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninos com superdotação no TCFI.

	Pós_Enr. - Pré_Enr.	Pós_Emo. - Pré_Emo.	Pós_Prep. - Pré_Prep.	Pós_Asp. - Pré_Asp.	Pós_Geral - Pré_Geral
Z	-1,604 <sup>b</sup>	-,447 <sup>b</sup>	-1,633 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,109	,655	,102	,109	,109

APÊNDICE T – Comparações por Wilcoxon de pré e pós-teste de meninos sem superdotação no TCFI.

	Pós_Enr. - Pré_Enr.	Pós_Emo. - Pré_Emo.	Pós_Prep. - Pré_Prep.	Pós_Asp. - Pré_Asp.	Pós_Geral - Pré_Geral
Z	-1,604 <sup>b</sup>	-,447 <sup>c</sup>	-1,069 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>	-1,604 <sup>b</sup>
Sig. Assint. (2 caudas)	,109	,655	,285	,109	,109

APÊNDICE U – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de alunos com e sem superdotação no TCFI.

	Enr.	Emo.	Prep.	Asp.	Geral
Mann-Whitney U	15,000	12,500	15,000	17,000	17,000
Wilcoxon W	36,000	33,500	36,000	38,000	38,000
Z	-,481	-,942	-,486	-,161	-,160
Sig. Assint. (2 caudas)	,630	,346	,627	,872	,873
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,699 <sup>b</sup>	,394 <sup>b</sup>	,699 <sup>b</sup>	,937 <sup>b</sup>	,937 <sup>b</sup>

APÊNDICE V – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninas com e sem superdotação no TCFI.

	Enr.	Emo.	Prep.	Asp.	Geral
Mann-Whitney U	1,000	1,000	3,500	3,000	2,000
Wilcoxon W	7,000	7,000	9,500	9,000	8,000
Z	-1,550	-1,550	-,443	-,655	-1,091
Sig. Assint. (2 caudas)	,121	,121	,658	,513	,275
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,200 <sup>b</sup>	,200 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>

APÊNDICE W – Comparações por Mann-Whitney do pré-teste de meninos com e sem superdotação no TCFI.

	Enr.	Emo.	Prep.	Asp.	Geral
Mann-Whitney U	3,000	4,000	2,000	3,500	2,000
Wilcoxon W	9,000	10,000	8,000	9,500	8,000
Z	-,655	-,258	-1,124	-,443	-1,091
Sig. Assint. (2 caudas)	,513	,796	,261	,658	,275
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,700 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>

APÊNDICE X – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninas com e sem superdotação no TCFI.

	Enr.	Emo.	Prep.	Asp.	Geral
Mann-Whitney U	2,000	4,000	1,500	2,000	4,000
Wilcoxon W	8,000	10,000	7,500	8,000	10,000
Z	-1,091	-,258	-1,328	-1,091	-,218
Sig. Assint. (2 caudas)	,275	,796	,184	,275	,827
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,400 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>	,200 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	1,000 <sup>b</sup>

APÊNDICE Y – Comparações por Mann-Whitney do pós-teste de meninos com e sem superdotação no TCFI.

	Enr.	Emo.	Prep.	Asp.	Geral
Mann-Whitney U	3,000	3,000	,500	2,000	2,000
Wilcoxon W	9,000	9,000	6,500	8,000	8,000
Z	-,655	-,745	-1,771	-1,159	-1,091
Sig. Assint. (2 caudas)	,513	,456	,077	,246	,275
Sig exata [2*(Sig. de 1-cauda)]	,700 <sup>b</sup>	,700 <sup>b</sup>	,100 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>	,400 <sup>b</sup>

**ANEXOS**

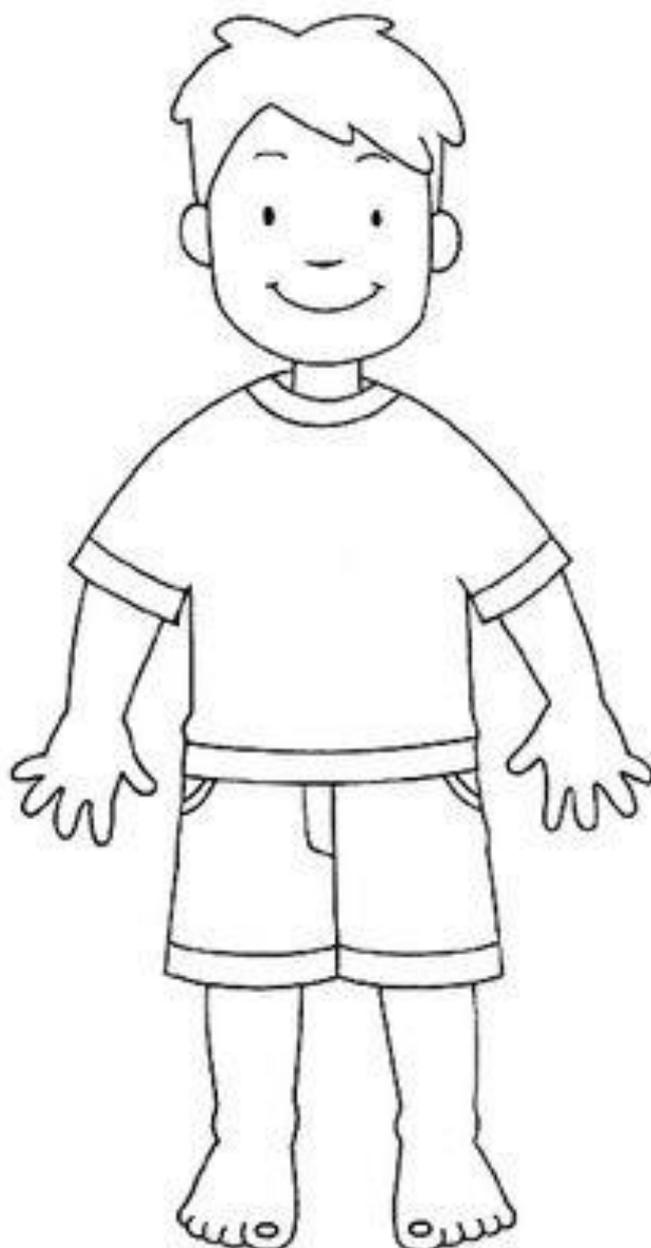
## ANEXO 1 – Atividade introdutória sobre partes do corpo.

ACTIVITY

SCHOLASTIC

PLUS<sup>+</sup>  
online**My body**

Cut out the labels. Stick each label next to the correct part of the body. Can you add some labels of your own?



head

body

leg

neck

foot

finger

hand

arm

PHOTOCOPIABLE  
See back panel, 1/17

www.scholastic.co.uk/nurseryplus

© 2009 Scholastic

Nursery  
education

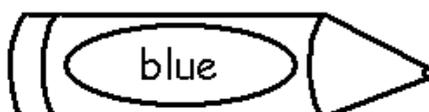
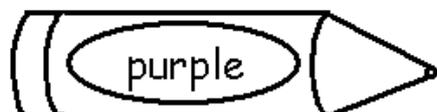
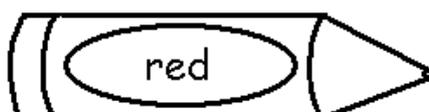
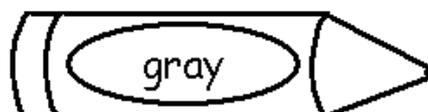
Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=number+worksheet&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix1M\\_OuI\\_OAhXEkpAKHf7yCOYQ\\_AUIBigB#tbm=isch&q=my+body+worksheet+&imgc=AdmaCuoZTiw-5M%3A](https://www.google.com.br/search?q=number+worksheet&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix1M_OuI_OAhXEkpAKHf7yCOYQ_AUIBigB#tbm=isch&q=my+body+worksheet+&imgc=AdmaCuoZTiw-5M%3A)

ANEXO 2 – Atividade para apresentação das cores aos alunos.

**www.KidZone.ws**  
learning colors

Name: \_\_\_\_\_



**Color the crayons to match their labels.**

Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=colors+worksheet&espv=2&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhqYSIvo\\_OAhWBGpAKHbcDBJcQ\\_AUIBigB#imgrc=UMK6upoVFppn9M%3A](https://www.google.com.br/search?q=colors+worksheet&espv=2&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjhqYSIvo_OAhWBGpAKHbcDBJcQ_AUIBigB#imgrc=UMK6upoVFppn9M%3A)

## ANEXO 3 – Atividade para fixação numérica.

Name : \_\_\_\_\_ Score : \_\_\_\_\_

Teacher : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

---

**Draw a Line From the Number to Its' Name**

7	One
3	Ten
5	Seven
2	Three
0	Nine
8	Five
4	Four
9	Eight
10	Six
6	Two
1	Zero



Disponível em:

[https://www.google.com.br/search?q=number+worksheet&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix1M\\_OuI\\_OAhXEkpAKHf7yCOYQ\\_AUIBigB#imgrc=aAc1\\_30iRvRnLM%3A](https://www.google.com.br/search?q=number+worksheet&biw=1280&bih=699&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix1M_OuI_OAhXEkpAKHf7yCOYQ_AUIBigB#imgrc=aAc1_30iRvRnLM%3A).

ANEXO 4 – Quadro Europeu Comum de Referência – Níveis Comuns de Referência: escala global.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Quadro Europeu Comum de Referência (2001, p. 49).