

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Marília

Taís Crema Remoli Ferreira

**AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE DE ALUNOS COM E SEM INDICADORES DE
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM AMBIENTE BILÍNGUE**

Marília
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Marília

Taís Crema Remoli Ferreira

**AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE DE ALUNOS COM E SEM INDICADORES DE
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM AMBIENTE BILÍNGUE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília, para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.
Orientador: Prof. Dr. Miguel C. M. Chacon e Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia M. F. Capellini.

Marília
2020

F383a Ferreira, Taís Crema Remoli.
Avaliação da criatividade de alunos com e sem indicadores de altas habilidades/superdotação em ambiente bilíngue / Taís Crema Remoli Ferreira. – Marília, 2020.

188 p. ; 30 cm.

Orientador: Miguel C. M. Chacon.

Co-orientadora: Vera Lúcia M. F. Capellini

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020.

Bibliografia: f. 128-143

1. Superdotados. 2. Educação especial. 3. Criatividade (Linguística). 4. Educação bilíngue. I. Título.

CDD 371.9

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE DE ALUNOS COM E SEM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM AMBIENTE BILÍNGUE

AUTORA: TAÍS CREMA REMOLI FERREIRA

ORIENTADOR: MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON

COORIENTADORA: VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON
Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

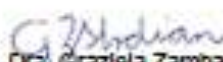
Prof(a). Dr(a). OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
Departamento de Psicologia / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru

Prof(a). Dr(a). TATIANA DE CASSIA NAKANO PRIMI
Programa de Pós-Graduação em Psicologia / Pontifícia Universidade Católica, Campinas

Prof(a). Dr(a). ANTONIETA HEYDEN MEGALE SIANO
Departamento de Educação / Instituto Singularidades

Prof(a). Dr(a). TATIANA IZABELE JAWORSKI DE SÁ RIECHI
Departamento de Psicologia / Universidade Federal do Paraná

Marília, 27 de agosto de 2020



Profa. Dra. Graziela Zambao Abdian
Coordenadora do PPG em Educação

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi idealizado após minha pesquisa de mestrado, intitulada “A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa”, com a qual se verificou que estudantes com e sem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) haviam se beneficiado de uma intervenção realizada com dez encontros em língua estrangeira.

O fato de apenas tal quantidade de encontros ter ampliado o desempenho de crianças com e sem AH/SD em diferentes medidas de criatividade levou ao questionamento do que poderia ocorrer em um ambiente no qual a Língua Inglesa é usada com muito mais frequência: a escola bilíngue, que vem crescendo amplamente no Brasil nos últimos anos. Assim, o estudo iniciado por mim no mestrado despertou meu olhar para a pouca identificação de alunos com características de AH/SD. Além disso, o conhecimento restrito do tema nesse meio de trabalho no qual me inseria, escola bilíngue, poderia fazer com que grande parte das crianças, especialmente as criativo-produtivas conforme denominação de Renzulli (2014), continuasse despercebida.

Por este motivo, esta tese teve como objetivo principal comparar a criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD por meio de teste de criatividade e análise de produções criativas considerando-se um ano de vivência no ambiente bilíngue após professores terem recebido formação em criatividade. Assim, foram utilizados diferentes instrumentos na tentativa de garantir que aqueles com características criativas fossem incluídos para, depois, compor dois grupos a fim de acompanhar as diferentes expressões da sua criatividade ao longo de 2019. Testes foram utilizados, mas também se verificou os detalhes inseridos na produção de cada um por meio de um sistema de tabulação elaborado nesta pesquisa, como tentativa de padronizar e computar as medidas subjetivas que poderiam fazer parte das atividades escritas e artísticas dos participantes, a partir, principalmente, das medidas de criatividade descritas por Torrance (1974).

Além de muitas leituras e do trabalho em conjunto com orientador e co-orientadora, pensar na escolha dos instrumentos, elaborar e realizar um programa de formação com os professores da escola bilíngue, que foram os juízes da pesquisa, com certeza estimulou minha própria criatividade e, de maneira muito

gratificante, fez com que este construto, tão importante no século XXI, ainda se fizesse mais presente na minha prática no meio educacional.

Espero que esta pesquisa possa inspirar novas investigações e trabalhos com professores e alunos criativo-produtivos no ambiente escolar, auxiliando-os no desenvolvimento de seu potencial e os preparando ainda mais para o futuro brilhante que poderão ter ao acreditar mais em si mesmos e menos nos moldes e padrões socialmente esperados.

Esta tese é dedicada a todos os pesquisadores da área que se interessem pelo assunto ou tenham como intenção aprimorar e replicar este estudo, realizado com muito carinho.

Dedico-a, também, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que mais esta etapa do meu caminhar profissional e acadêmico se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi possível devido a todo o incentivo, carinho e colaboração de diversas e importantes pessoas que vêm fazendo parte de minha vida ou passaram por ela nestes últimos anos.

Minha especial gratidão sempre será à minha família, que inspirou e cultivou em mim o amor pela Educação e me fez querer sempre aperfeiçoar minha prática. Ao longo desta trajetória acadêmica, meu coração se uniu ao Adriano da Silva Ferreira, a quem também agradeço pelos momentos em que compreendeu que o estudo era algo que me completava e incentivou meu crescimento profissional.

Aos professores Dr. Miguel C. M. Chacon e Dra. Vera Lúcia M. F. Capellini, que me acompanham desde o mestrado e foram essenciais incentivadores para que me aventurasse no programa do doutorado, cujo ingresso celebra meus primeiros dez anos de trabalho dedicado à Educação.

Minha imensa gratidão a todos os envolvidos nesta pesquisa, desde a escola que abriu suas portas e flexibilizou meu horário de trabalho, aos familiares que autorizaram a participação de suas crianças com confiança nesta pesquisa, aos alunos que se dedicaram nas atividades propostas e aos professores que destinaram parte do seu tempo contribuindo com a análise das produções.

À UNESP, de Marília e de Bauru, e seus colaboradores e professores, que me proporcionaram oportunidades e formação para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros da banca, escolhidos com muito carinho e admiração ao seu trabalho, os quais enriqueceram o produto final a partir de importantes contribuições desde a banca de qualificação.

Agradecimento especial às amigas Ana Paula e Angélica, que me auxiliaram com parte das estatísticas e apresentações dos dados. Agradeço, ainda, a todos os meus amigos que contribuíram com incentivo ao longo destes anos, assim como aos companheiros de eventos da área, que compartilharam ideias e sugestões, e me instigaram a sempre buscar mais e continuar realizando questionamentos que pudessem gerar novas buscas e aprendizados.

“Talent wins games, but teamwork and intelligence win championships.”

(Michael Jordan)

Invece il cento c'è

*Il bambino
è fatto di cento.*

*Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare*

*cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire*

*cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.*

*Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.*

*Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.*

*Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.*

*Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.*

*Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice:
invece il cento c'è.*

(Loris Malaguzzi)

FERREIRA, Taís Crema Remoli. **Avaliação da criatividade de alunos com e sem indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em ambiente bilíngue**. 2020. 188f. Tese (Doutorado em Educação). UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2020.

RESUMO

Embora o interesse pelo tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tenha se ampliado nacional e mundialmente, há muito para se conhecer a respeito deste fenômeno, especialmente em relação à sua conexão com a criatividade. Ainda mais instigante é a procura por respostas sobre as características deste público em ambientes bilíngues, com literatura escassa em nosso país. Assim, a fim de verificar se haveria diferença no desempenho da criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD no ambiente bilíngue, crianças do Primeiro ao Terceiro Ano de uma escola bilíngue (português-inglês) e seus professores foram convidadas a participar deste estudo. Por meio de diferentes instrumentos e levando-se em consideração as características de estudantes do tipo criativo-produtivo, foram selecionados os integrantes de grupos com indicadores (G1) e sem indicadores (G2) de AH/SD, sendo treze participantes em cada grupo. A criatividade dos estudantes de ambos os grupos foi avaliada por meio do Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI) e de produções semestrais nas áreas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Artes. Para a avaliação qualitativa da criatividade, por meio de análise da produção dos participantes, contou-se com os professores das turmas como juízes, os quais realizaram formação em criatividade com a pesquisadora no início do ano letivo. O TCFI foi aplicado no início e no final do ano em G1 e G2 e avaliações qualitativas dos grupos foram realizadas ao longo do primeiro e do segundo semestres letivos. O resultado da primeira aplicação do TCFI apontou para escores maiores para G1 em todos os fatores, sendo quatro dos cinco com significância estatística. Ao final do ano, por meio de comparações estatísticas por grupos, 4 dos 5 fatores permaneceram mais altos para G1, sendo um deles com significância. No entanto, destaca-se o melhor desempenho de G2 para todos os estudantes, com 10 deles tendo escores Acima da Média ou Superior no pós-intervenção, embora não sendo tão altos quanto os do grupo com indicadores de AH/SD. Na análise estatística das produções, foram apresentados ganhos para ambos os grupos nas comparações entre os semestres, mantendo-se mais altos na maior parte dos fatores e com maior significância para G1. Verificou-se que as atividades de G1 tiveram correlação próxima a forte e com significância em relação ao resultado obtido no TCFI, mas o mesmo não ocorreu para G2. Também não houve correlação significativa entre os resultados do TCFI e o tempo de exposição ao bilinguismo dos alunos, obtendo-se ganhos em criatividade independentemente de seu tempo prévio de vivência bilíngue. Este trabalho revela que, em geral, os alunos com e sem indicadores de AH/SD tiveram sua criatividade desenvolvida, de maneiras diferentes, ao longo de um ano letivo em ambiente bilíngue, o que pode ter relação com a formação oferecida aos professores no início da pesquisa. Observou-se também progresso independentemente da vivência anterior em ambiente bilíngue, apontando para a importância de um trabalho com criatividade a alunos com e sem indicadores de AH/SD de maneira simultânea e a partir da formação de professores.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades. Superdotação. Criatividade. Língua Inglesa. Teste de Criatividade Figural Infantil. Professores.

FERREIRA, Taís Crema Remoli. **Creativity assessment of students with and without giftedness indicators in a bilingual environment.** 2020. 188p. Thesis (PhG in Education). São Paulo State University, Faculty of Philosophy and Science, Marília, 2020.

ABSTRACT

Although the interest on the Giftedness theme has expanded nationally and globally, there is much more to know about this phenomenon, especially regarding its connection with creativity. Even more thought provoking is the search for answers about the characteristics of this target in bilingual environments, with scarce literature in our country. Thus, in order to verify if there was difference in the creativity performance of students with and without indicators of giftedness in a bilingual environment and taking in consideration the creative-productive characteristics, children from first to third grade of a bilingual school (Portuguese-English) and their teachers were invited to be part of this study. By using different instruments, the participants of groups with (G1) and without indicators (G2) of giftedness – thirteen in each group – were selected. The creativity of students from both groups was evaluated through the Test of Children's Figural Creativity (TCFI) and semiannual English, Portuguese and Arts productions. In order to qualitatively assess the creativity, by analyzing the production of the participants, the teachers of each grade were trained in creativity by the researcher at the beginning of the school year and invited to be the judges. The TCFI was applied in the beginning of the school year to G1 and G2 and qualitative assessments of the groups were carried out during the first and second academic semesters. The result of the first application of the TCFI pointed to higher scores for G1 in all factors, four of five with statistical significance. By the end of the year, through statistical comparisons by groups, 4 of the 5 factors of the creativity test remained higher for G1, one of them with statistically significance. However, the best performance of G2 stands out for all students, with 10 of them having Above Average or High scores in the post-intervention, although not as high as those in the group with giftedness indicators. In the statistical analysis of students' productions, gains were presented for both groups in the comparisons between pre and post-intervention, remaining higher in most factors and with greater significance for G1. It was found that the activities of G1 had a correlation close to strong and with statistical significance to the result obtained in the TCFI, but the same did not occur for G2. There was also no significant correlation between the results of the TCFI and the time of exposure to bilingualism, with gains in creativity regardless of students' previous bilingual experience. This research reveals that, in general, students with and without giftedness indicators had their creativity developed in different ways over a school year in a bilingual environment, which might be connected to teachers creativity training offered in the beginning of the research. Students' progresses were also noticed regardless previous experience in a bilingual environment pointing out to the importance of working with creativity of gifted and non-gifted students simultaneously and based on teacher training.

Keywords: Special education. High abilities. Giftedness. Creativity. English. Test of Children's Figural Creativity. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Correlação entre tempo de bilinguismo de G1 e G2 e TCFI (pré-intervenção)	102
FIGURA 2 –	Correlação entre tempo de bilinguismo de G1 e G2 e TCFI (pós-intervenção)	104
FIGURA 3 –	Seleção de produção em Língua Portuguesa por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G1	110
FIGURA 4 –	Seleção de produção em Língua Portuguesa por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G2	111
FIGURA 5 –	Seleção de produção em Artes por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G1	112
FIGURA 6 –	Seleção de produção em Artes por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G2	113
FIGURA 7 –	Correlação entre TCFI (pós-intervenção) e Total na produção de atividades analisadas por juízes (pós-intervenção)	119

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Quantidade de artigos a partir do cruzamento de AH/SD, bilinguismo e criatividade nas bases de dados <i>Scopus</i> , <i>Web of Science</i> e <i>Scielo</i> em 2020	74
TABELA 2 –	Participantes da pesquisa: meninos e meninas de Primeiro a Terceiro anos e tempo de exposição à Língua Inglesa	90
TABELA 3 –	Comparação entre G1 e G2 pré-intervenção nos fatores do TCFI	101
TABELA 4 –	Número de participantes por interpretação do Fator Geral do TCFI em pré e pós-intervenção de G1 e G2	103
TABELA 5 –	Comparação entre G1 e G2 pós-intervenção nos fatores do TCFI	106
TABELA 6 –	Comparação entre pré e pós-intervenção do G1 nos fatores do TCFI	107
TABELA 7 –	Comparação entre pré e pós-intervenção do G2 nos fatores do TCFI	107
TABELA 8 –	Comparação entre as produções de G1 nas atividades de primeiro e segundo semestres avaliadas pelos juízes	114
TABELA 9 –	Comparação entre pré-intervenção e pós-intervenção do G2 nas atividades avaliadas pelos juízes	115
TABELA 10 –	Comparação entre G1 e G2 nas atividades avaliadas pelos juízes no primeiro semestre	116
TABELA 11 –	Comparação entre G1 e G2 nas atividades avaliadas pelos juízes no segundo semestre	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base Scopus em 2020	75
QUADRO 2 –	Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base <i>Web of Science</i> em 2020	78
QUADRO 3 –	Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base Scielo em 2020	80
QUADRO 4 –	Características dos alunos com indicadores de AH/SD (G1): sexo, escolaridade, tempo de bilinguismo e instrumentos de identificação	99
QUADRO 5 –	Características dos alunos sem indicadores de AH/SD (G2): sexo, escolaridade, tempo de bilinguismo e instrumentos de identificação	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – Altas Habilidades/Superdotação	22
1.1 O panorama brasileiro	23
1.2 A concepção dos Três Anéis	25
1.3 Tipos de AH/SD: escolar X criativo-produtiva	27
1.4 Identificação de pessoas com AH/SD	29
1.5 Programas de atendimento para AH/SD	33
1.6 Trabalhando com alunos com AH/SD: o papel da educação	40
CAPÍTULO 2 – Bilinguismo	43
2.1 Definição do termo	44
2.2 Idade do aprendizado	45
2.3 Vantagens e desvantagens do bilinguismo X diferenças	46
2.4 Bilinguismo, família e ambiente social	48
2.5 Bilinguismo no mundo	49
2.6 Bilinguismo no Brasil	51
2.7 Legislação brasileira	54
2.8 O professor no ambiente bilíngue	55
CAPÍTULO 3 – Criatividade	57
3.1 Definição	58
3.2 Avaliação da criatividade	59
3.3 O processo de criação	62
3.4 Desenvolvimento da criatividade	64
3.5 Pesquisas internacionais no contexto educacional	66
3.6 Produção brasileira no contexto educacional	70
3.7 Barreiras à criatividade	71
CAPÍTULO 4 – Altas Habilidades/Superdotação, bilinguismo, criatividade e seus possíveis entrelaces	74
4.1 Bilinguismo e criatividade	80
4.2 Altas Habilidades/Superdotação e linguagem	82
4.3 Altas Habilidades/Superdotação e criatividade	84
4.4 Altas Habilidades/Superdotação, bilinguismo e criatividade	86
OBJETIVOS	88
MÉTODO	89
RESULTADOS E DISCUSSÃO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	144
ANEXOS	152

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Participantes da pesquisa do Primeiro Ano	145
APÊNDICE 2 – Participantes da pesquisa do Segundo Ano	146
APÊNDICE 3 – Participantes da pesquisa do Terceiro Ano	147
APÊNCIDE 4 – Instrução e padronização para avaliação de atividades criativas por juízes	148
APÊNCIDE 5 – Pontuação dos participantes de G1 e G2 nas atividades criativas do Primeiro Semestre	150
APÊNCIDE 6 – Pontuação dos participantes de G1 e G2 nas atividades criativas do Segundo Semestre	151

ANEXOS

ANEXO 1 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	153
ANEXO 2 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	154
ANEXO 3 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	155
ANEXO 4 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	156
ANEXO 5 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	157
ANEXO 6 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre)	158
ANEXO 7 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	159
ANEXO 8 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	160
ANEXO 9 – Exemplo de produção de Artes do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	161
ANEXO 10 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	162
ANEXO 11 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	163
ANEXO 12 – Exemplo de produção de Artes do G2 do Segundo Ano (Primeiro Semestre)	164
ANEXO 13 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	165
ANEXO 14 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	166
ANEXO 15 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	167
ANEXO 16 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	168
ANEXO 17 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	169
ANEXO 18 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre)	170
ANEXO 19 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Primeiro Ano (Segundo Semestre)	171

ANEXO 20 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa de G1 (Segundo Semestre)	172
ANEXO 21 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Primeiro Ano (Segundo Semestre)	173
ANEXO 22 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre)	174
ANEXO 23 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre)	175
ANEXO 24 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre)	176
ANEXO 25 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	177
ANEXO 26 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	178
ANEXO 27 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	179
ANEXO 28 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	180
ANEXO 29 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	181
ANEXO 30 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre)	182
ANEXO 31 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	183
ANEXO 32 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	184
ANEXO 33 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	185
ANEXO 34 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	186
ANEXO 35 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	187
ANEXO 36 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre)	188

INTRODUÇÃO

"It's better to have imprecise answers to the right questions than precise answers to the wrong questions."
(Donald Campbell)

O estudo do tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) vem ganhando mais adeptos e interessados ao longo dos últimos anos, especialmente na área da educação, pois crianças com essas características costumam despertar a atenção de professores atentos, os quais nem sempre estão preparados para atender a suas especificidades.

Segundo Renzulli (2018, p. 19), o campo de educação para alunos com AH/SD baseia-se na "realidade quase universalmente aceita de que alguns aprendizes demonstram um desempenho excepcional ou potencial para um desempenho superior em domínios acadêmicos, criativos artísticos ou de liderança". No entanto, embora as AH/SD e a criatividade subsistam "no meio interno, compondo o conjunto das dimensões humanas" (RIBEIRO; GALVÃO, 2018, p. 114), um ensino que promova vínculos afetivos e que contemple práticas educacionais criativas nem sempre está presente nas escolas, visto que este depende também da formação dos professores no atendimento às especificidades de todos (PISKE; STOLTZ, 2018).

Assim, o maior desafio na educação de pessoas com AH/SD é ampliar o investimento tradicional na produção do capital intelectual e criativo, bem como desenvolver essas habilidades, o que deve começar em idades precoces (RENZULLI, 2018). É preciso haver um ensino que promova o desenvolvimento criativo para potencializar as AH/SD e, conseqüentemente, auxiliar o sentimento de bem-estar nas aulas por meio do desenvolvimento do potencial criador, que só pode ocorrer a partir da motivação recebida durante a aprendizagem e do atendimento às necessidades específicas (PISKE; STOLTZ, 2018).

Em relação à interação das AH/SD com a linguagem, pode-se dizer que "No desempenho linguístico destacam-se os seguintes aspectos: raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa" (BRASIL, 2006, p. 3). Quanto à aquisição de segunda língua, a literatura destaca que tanto em processos naturais como naquela adquirida por meio da escola, todos os alunos com inteligência normal podem, pelo

menos, adquirir a linguagem funcional. Porém, é inegável a possibilidade de existência de indivíduos com maior aptidão inata (EDWARDS, 2013) e por isto se faz importante a investigação da relação entre proficiência linguística e AH/SD.

Atualmente, devido ao processo de globalização, há um aumento dos movimentos populacionais por conta da imigração, maior mobilização social e geográfica, bem como expansão da educação e crescimento a partir do contato entre culturas (HAMERS; BLANC, 2004), entretanto, poucas são as pesquisas recentes que estabelecem conexões entre criatividade e ensino de uma segunda língua.

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*¹ 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.

O estudo brasileiro de Mendonça e Fleith (2005) constatou 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 continuam escassas, especialmente levando-se em consideração crianças com AH/SD.

Por isto, a fim de expandir o conhecimento do tópico e verificar se, entre indivíduos bilíngues, as AH/SD têm impacto sobre a criatividade, este estudo tem como intenção investigar se “Há diferença no desempenho da criatividade de estudantes com e sem indicadores de AH/SD no ambiente bilíngue?”

A partir da literatura relacionada às AH/SD, em especial a Teoria dos Três Anéis de Renzulli – que destaca o entrelace dos traços criatividade, habilidade acima da média e compromisso com a tarefa como características das AH/SD,

¹ Em português: Ensino de Língua Inglesa.

originando o pensamento criativo (REZZULLI, 2018) –, tem-se como hipótese de pesquisa que a criatividade se desenvolve de maneira diferente em crianças com e sem indicadores de AH/SD no ambiente bilíngue, sendo esta maior em indivíduos do primeiro grupo.

Como cenário investigativo, optou-se por uma escola bilíngue brasileira, onde foram identificadas crianças com indicadores de AH/SD no Ensino Fundamental I e analisadas suas produções escolares ao longo de um ano letivo por meio de verificação quanti e qualitativa de sua criatividade, contando-se com o apoio de professores para seleção e aplicação de atividades, os quais passaram por formação com a pesquisadora.

O trabalho é apresentado primeiramente por três capítulos introdutórios, que conceituam e discutem os tópicos principais desta pesquisa: Altas Habilidades/Superdotação, Bilinguismo e Criatividade, destacando autores importantes para cada área de estudo.

O quarto capítulo, “Altas Habilidades/Superdotação, bilinguismo, criatividade e seus possíveis entrelaces”, objetiva descrever as pesquisas que conectam os três temas desta pesquisa, obtidos por diferentes buscas em bases de dados.

A seguir, os objetivos, o método, os resultados e a discussão dos dados são apresentados. Ao final, alguns anexos também apresentam parte da produção realizada pelos participantes, coletada e analisada pelos juízes.

Espera-se, com este trabalho, contribuir para esta área de pesquisa em expansão, chamando à atenção para as crianças com grande potencial e lembrando aos educadores o quão importante é seu papel de incentivador no desenvolvimento de possíveis talentos.

CAPÍTULO 1 – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)² vêm despertando o interesse de pesquisadores em diversas partes do mundo e diferentes concepções sobre o tema costumam ser utilizadas, como: “A criança superdotada extrapola os limites do ensino que lhe é ofertado, sua imaginação é frutífera e aguçada” (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2016, p. 207).

Possuir 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 AH/SD de acordo com Mosquera, Stobaus e Freitas (2014). A alta capacidade desses indivíduos se associa ao desejo de realizar atividades com perfeccionismo e seu alto nível de exigência aumenta quando ainda não sabem controlar seus sentimentos (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2016).

Alguns autores utilizam os padrões de normalidade para estimar a quantidade existente de pessoas com AH/SD, como Guenther (2011, p. 26): “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”. Essa porcentagem está de acordo com o relatório de Marland (1971), sendo considerado o primeiro documento a ressaltar o percentual de 3% a 5%. No entanto, Borland (2009) considerou tal porcentagem como um mito, ou seja, uma construção social ainda não constatada empiricamente.

Ao abordar essa questão e a partir de suas vivências em espaços escolares estadunidenses, Renzulli (1990) destacou que o número normalmente recomendado em escolas é de 15%, mas ressaltou que mesmo em instituições de ensino nos quais os níveis de aproveitamento estão abaixo das normas nacionais, existe um grupo que precisa de serviços além daqueles fornecidos para a maior parte da população escolar. O autor exemplificou que alguns de seus programas de maior sucesso foram em escolas urbanas que atendiam jovens carentes e bilíngues, nas quais, embora estivessem abaixo da média nacional, havia um banco de talentos de aproximadamente 15% com habilidades superiores.

² Neste trabalho, padronizou-se o uso da terminologia como “Altas Habilidades/Superdotação”, abreviada pela sigla AH/SD, que também é empregada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelo Estatuto Social do Conselho Brasileiro para Superdotação (disponível em: https://conbrasd.org/docs/ESTATUTO_OFICIAL.PDF).

Assim, independentemente do número de sujeitos que se possa encontrar, os países que investirem em AH/SD no século XXI continuarão à frente dos demais, visto que pessoas com tais características aprendem mais rapidamente que seus pares, são mais capazes em termos de criatividade, arte e liderança, demonstram capacidade acadêmica especial, entendem ideias abstratas, gostam de atuar de maneira independente em suas áreas de interesse e exibem altos níveis de desempenho (SATMAZ; GENCEL, 2018).

Entretanto, indivíduos com AH/SD não são forjados no mesmo molde quanto a estilo de aprendizagem, criatividade, velocidade de desenvolvimento, personalidade ou comportamento social. O que têm em comum é o potencial para alcançar a excelência em suas áreas (FREEMAN, 2015).

Por isto, o fenômeno em questão tem sido compreendido multidirecionalmente, englobando aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade aliados a influências do meio social, histórico e cultural, apresentando-se por comportamentos únicos, como capacidades distintas que atuam de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho (PEREIRA, 2014).

1.1 O PANORAMA BRASILEIRO

O estudo sobre o tema está em expansão em muitos países, incluindo o Brasil. No entanto, em nosso país, ainda há muitas ideias errôneas popularmente disseminadas (ALENCAR, 2007b). Segundo Antipoff e Campos (2010), alguns mitos comuns são: pessoas com AH/SD destacam-se em todas as áreas do currículo escolar; todo indivíduo com AH/SD tem Quociente de Inteligência (QI) elevado; essa característica é inata ou fruto do ambiente; pessoas com AH/SD são de classe social favorecida.

A presença de crenças como essas também foi verificada por Lopes (2015), em seu trabalho realizado com educadores, citando, por exemplo, “ideia de que a Dotação está relacionada a ambientes socialmente favorecidos, inclusive economicamente” (p. 88). A pesquisadora relacionou tais dados à falta de formação

iniciada e/ou continuada, que acabou ocasionando lacunas na identificação e trabalho com estudantes com AH/SD.

Em uma pesquisa com 111 educadores de Ensino Fundamental, Ferreira *et al.* (2019) verificaram que 70,27% deles nunca havia frequentado cursos sobre o tema e 66,67% possuíam pouco conhecimento na área. Tais dados corroboraram Gonçalves e Fleith (2011), que pontuaram que alunos com AH/SD muitas vezes não são considerados alunos com necessidade educacional especial e, com isso, o apoio psicoeducacional para essa população acaba sendo escasso.

O conceito de pessoas com AH/SD proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva caracteriza-se pelo potencial elevado em qualquer das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 321).

O primeiro registro de preocupação com o atendimento a pessoas com AH/SD em nosso país é de 1929, quando foi elaborada a Reforma Educacional do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, e o primeiro registro federal é o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº4.044, de 1961 (FARIAS; WECHSLER, 2014). O estabelecimento dos primeiros critérios para identificação e atendimento é de 1967, realizado por uma comissão do Ministério de Educação, mas movimentos em prol da inclusão desse público tiveram início apenas em 1971 (PÉREZ, 2018).

Delou (2007) destacou que a educação para esses estudantes pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924. Complementando tal visão em relação à legislação referente às AH/SD no Brasil, Pérez (2018, p. 307) a descreveu como “altamente carente, imprecisa, reiterativa e incipiente”, visto que, segundo a autora, poucos dispositivos legais compreendem esse público ou suas necessidades educacionais especiais de forma adequada.

A mesma autora citou diferentes pareceres, decretos e portarias, apresentando modificações na legislação, na definição e na terminologia, ressaltando algumas características e mitos até os dias atuais e as responsabilidades das instituições de ensino quanto aos atendimentos.

Problematizou, ainda, a dificuldade da identificação devido à falta de clareza sobre quem deve realizá-la e a lacuna na formação para tal processo e concluiu que

[...] devemos reconhecer que nas letras da lei brasileira as Altas Habilidades/Superdotação têm uma presença mais marcante que nas legislações de outras nações, especialmente as latino-americanas; também é muito importante o abismo entre o que se diz que se deve fazer e o que se faz. (PÉREZ, 2018, p. 330).

Assim, embora tenha havido avanço ao longo dos anos, especialmente em comparação ao contexto no qual o Brasil está inserido, ainda há muito a ser feito, especialmente na prática, pois a garantia dos direitos não depende apenas de leis, resoluções ou políticas nacionais, mas também de formação continuada, intensa e integral (DELOU, 2007). Afinal, conforme destacaram Remoli, Oliveira e Capellini (2015), ao contrário do que muitos pensam, pessoas com AH/SD não aprendem sempre de maneira autônoma e, sem meios para que a aprendizagem de fato ocorra, o aluno pode se desmotivar, o que ocasiona uma série de consequências negativas, até mesmo a evasão escolar.

Por isto, não se pode ignorar o papel de agentes e instituições educativas, visto que o fenômeno 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” (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013). Desta forma, além da capacitação dos professores sobre a temática, é importante que haja conscientização das famílias para que possam identificar as crianças e contribuir para a aplicação da lei quanto ao atendimento educacional especializado (REYNAUD; RANGNI, 2017).

Outro fator relevante, é a maior realização e divulgação de pesquisas sobre programas empíricos a fim de se ampliar as boas práticas e exemplos com tal público para que possam ser replicados (REMOLI, 2019). Mas, afinal, quem é esse público que precisa ser identificado e quais são suas características?

1.2 A CONCEPÇÃO DOS TRÊS ANÉIS

Sternberg (2020) descreveu que pessoas com AH/SD são um recurso extremamente precioso. Em seu ensaio, argumentou que nossa sociedade define

mal o talento e que este problema está piorando, visto que a definição do termo está se estreitando ao invés de se ampliar. Por isto, sabendo-se que “Não há concordância entre os diferentes autores no que diz respeito à definição do superdotado” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57), optou-se por embasar este trabalho na teoria do autor americano Joseph Renzulli, pois “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).

Como tentativa de revelar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa, Renzulli elaborou a teoria dos Três Anéis, segundo a qual três conjuntos de traços interagem, originando o processo criativo produtivo (RENZULLI, 2018). Para o autor, tais traços aparecem em certas pessoas em determinados momentos e são trazidos à tona por meio de uma situação problema específica.

De acordo com Renzulli e Reis (1997), 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. Segundo os autores, tais traços podem ser, resumidamente, caracterizados da seguinte maneira:

- Habilidade Acima da Média: é considerado o anel mais consistente, pois está mais proximamente conectado aos traços cognitivos/intelectuais, e inclui áreas de desempenho geral (como raciocínio verbal, memória, relações espaciais etc.) e específicas (como química, composição musical, dança entre outras);

- Compromisso com a tarefa: está relacionado à capacidade de imergir em um problema ou área por extenso período de tempo com perseverança, sendo uma característica não intelectual de traços. Costuma ser encontrado consistentemente em indivíduos criativos produtivos (exemplificado por força de vontade, perseverança, determinação etc.);

- Criatividade: engloba a curiosidade, a originalidade, a inventividade e o desafio à convenção, com 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. Pode ser também relacionada à resolução de questões científicas por meio de formas novas e originais.

Enquanto a inteligência geral, as aptidões específicas e a realização acadêmica tendem a permanecer relativamente constantes com o passar dos anos, a criatividade e o compromisso com a tarefa são contextuais, situacionais e temporais (RENZULLI, 2018).

Quanto à relação entre criatividade e compromisso com a tarefa, podem ser recíprocos ou funcionar na direção oposta. Por exemplo, um grupo de estudantes pode ter uma ideia criativa para arrecadar dinheiro a fim de comprar material escolar para crianças de baixa renda por meio da venda de biscoitos. Após a ideia, eles deverão desenvolver seu compromisso com a tarefa para realmente fazer o trabalho, o qual requer tempo, energia e habilidades organizacionais e de gerenciamento, necessárias para que sua ideia criativa se torne uma realidade. Assim, AH/SD não é vista como um estado absoluto ou fixo de ser, pelo contrário, é um conjunto de desenvolvimento de comportamentos que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas (RENZULLI; GAESSER, 2015).

Rezulli (2014) apontou 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, desta forma, é grande a importância de programas de atendimento a esse público. No entanto, nem todos os indivíduos com AH/SD apresentam as mesmas características e, ao pesquisar a fundo a temática, o autor a dividiu em dois tipos, apresentados a seguir.

1.3 TIPOS DE AH/SD: ESCOLAR X CRIATIVO-PRODUTIVA

Para Renzulli (2018), há uma distinção entre os tipos de AH/SD, os quais não são mutuamente excludentes. Os dois tipos são: escolar e criativo-produtiva. A criativo-produtiva se relaciona a inventores, designers, autores, artistas e pode ser aplicada a áreas específicas relacionadas ao capital econômico, cultural e social, enquanto a escolar está mais ligada a habilidades acadêmicas.

Embora Renzulli (2014, p. 226) tenha afirmado 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”, ressaltou que a “superdotação escolar” é o tipo mais facilmente medido por testes de

inteligência ou outros testes de habilidades cognitivas e é o mais utilizado na seleção de alunos para participarem de programas especiais. No entanto, o pesquisador mencionou que

Tratar a superdotação como uma característica inata, que pode ser identificada por desempenho em testes resultou em um problema grave de sub-representação de crianças com alto potencial proveniente de famílias de baixa renda, bem como estudantes negros. (RENZULLI, 2020, p. 2).

Esta afirmação revela que tais grupos têm apresentado pontuações mais baixas em testes padronizados quando comparado à classe média e às populações brancas. Além disso, Renzulli (2020) complementou que o uso de testes também tende a excluir alunos altamente criativos, mas que não apresentam excelente desempenho em currículos escolares e habilidades acadêmicas.

Enquanto o tipo de AH/SD escolar está relacionado à aprendizagem rápida, ao prazer na leitura e nos cálculos, à concentração excessiva e à perseverança em atividades de interesse pessoal, o outro tipo, criativo-produtivo, está voltado a aspectos práticos, como um produto final. Ou seja, considera 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).

Virgolim (2014) complementou essa visão ao destacar que a habilidade criativo-produtiva implica no desenvolvimento de materiais e produtos originais, ou seja, o foco está na aplicação da informação e nos processos de pensamento de forma integrada, indutiva e voltada aos problemas reais, produzindo conhecimento, por isto, “um programa que suponha esse tipo de criatividade tem de ser qualitativamente diferente da escolarização regular” (RENZULLI, 2014, p. 231).

Bahia (2016) lembrou que cada criança com AH/SD apresenta características e necessidades pessoais únicas e nem todas serão muito criativas. A partir da classificação destacada nos parágrafos anteriores, complementou que a escolar tem níveis de aptidões acadêmicas nos domínios verbal, matemático e de raciocínio, com maior possibilidade de sucesso acadêmico, de aquisição de conhecimentos e de revelar perícia em um domínio específico. O outro grupo relaciona-se à presença

de níveis excepcionais de criatividade com ou sem talentos desenvolvidos em outras áreas.

Conforme lembrou 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).

A partir dos dois tipos de AH/SD destacados e suas características, nota-se o quão importante é conhecer bem as potencialidades e áreas de domínio de cada criança para poder identificar possíveis estudantes.

1.4 IDENTIFICAÇÃO DE PESSOAS COM AH/SD

Para maior compreensão sobre os estudos relacionados à identificação de pessoas com AH/SD, Martins, Pedro e Ogeda (2016) realizaram uma busca de teses e dissertações brasileiras, no período de 2005 a 2014, e obtiveram 18 trabalhos com as seguintes temáticas: identificação de alunos com AH/SD em contextos específicos (4), identificação de AH/SD em públicos específicos (4), elaboração de novas propostas/instrumentos (4), análise de concepções e/ou percepções de pessoas envolvidas (3), capacitação de professores para a identificação (2) e análise de documentos legais (1).

Após a sistematização dos resultados, as autoras concluíram que, além de haver produção acadêmica incipiente na área das AH/SD e pouco expressiva em relação à temática da identificação, ainda são necessários instrumentos de avaliação nacional sistematizados e validados para uso em grande escala e capazes de fornecer dados confiáveis (MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016).

Com o mesmo objetivo, Cao, Jung e Lee (2017) realizaram uma busca nas bases de dados ProQuest Central, ERIC e PsycINFO de artigos publicados entre 2005 e 2016 e, entre os 148 resultados obtidos, notaram avanços na avaliação desses estudantes (a qual consideram crucial para o reconhecimento dos potenciais e monitoria do progresso dos participantes e de programas a eles ofertados), mas

recomendaram a utilização de múltiplos critérios na identificação e a promoção de diretrizes para avaliação de programas a crianças com AH/SD.

Nesse sentido, Renzulli e Gaesser (2015) ressaltaram que poucos pesquisadores e teóricos continuam a aceitar o resultado isolado de QI ou pontuação em testes de rendimento como medida válida da capacidade de uma criança para produzir realizações notáveis ao longo da vida. Os autores acrescentaram que o QI ou as pontuações de desempenho devem ser incluídos como um de vários critérios, e não apenas o único, que devem formar toda a base para a tomada de decisões na identificação e promoção de programas de enriquecimento.

Uma importante consideração sobre o processo de identificação é a não existência de um sistema perfeito ou uma maneira única, visto que todo processo é realizado a partir de uma escolha de instrumentos e critérios, também relacionados com a maneira como se decide sobre as informações coletadas e a importância dada a cada uma no processo de decisão (RENZULLI; GAESSER, 2015). Assim, reforça-se a relevância da utilização de diversos itens em uma avaliação abrangente e multidimensional, visto que, em um trabalho brasileiro com 259 estudantes, foi observada pouca concordância entre instrumentos de avaliação para AH/SD (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

Ao analisar a identificação de alunos em diferentes realidades, Freeman (2015) destacou que cada método de seleção pode acabar obtendo grupos distintos de crianças, ou seja, as acadêmicas serão diferentes dos atletas e os criativo-produtivos são frequentemente mais difíceis de identificar. Acrescentou que valores culturais podem afetar negativamente a identificação de jovens brilhantes que não se encaixam nas expectativas aceitas, por exemplo, por não falarem bem a língua local ou pensarem de maneiras diferentes. Nesse sentido, Smedsrud (2020) complementou que é importante que os pesquisadores realizem a identificação a partir da definição que caiba em cada contexto, visto que, se fosse estabelecido o que chamou de "Padrão ouro" (*gold standard*) para pesquisas sobre AH/SD, provavelmente seriam descartados sujeitos com variáveis importantes, como os *underachievers*³.

³ “*Underachievers*”, para Smedsrud (2020), são alunos com inteligência elevada, mas com insucesso escolar.

Outro aspecto importante ressaltado por Hamilton *et al.* (2018) foi a relação da identificação de alunos e a pobreza. De acordo com os autores, nos distritos de escolas estadunidenses, as escolas mais pobres tiveram menores taxas de identificação, ou seja, a probabilidade de identificação de estudantes de baixa renda em escolas de regiões carentes é ainda menor, sugerindo que tanto contextos individuais como institucionais contribuem para a lacuna na identificação em situação de pobreza.

Sainz *et al.* (2016) destacaram que o debate sobre a identificação continua presente, sendo certo que esta não pode ser realizada mediante apenas a uma medida baseada em um único critério (por exemplo, somente o rendimento acadêmico). Complementaram que todo o processo deve ter como objetivo o levantamento de informações para o atendimento adequado da criança com AH/SD e, como princípios básicos à identificação.

Por isto, os mesmos autores recomendaram: considerar as capacidades gerais e específicas de cada domínio, utilizar uma base teórica clara para tomar decisões, certificar-se que os testes de inteligência possuem as características psicométricas adequadas, utilizar múltiplas medidas (por exemplo: opinião dos professores, informações dos familiares, escalas de autopercepção de estudantes e colegas) e basear-se em análise dos resultados por profissionais com formação sólida (psicólogos, pedagogos e psicopedagogos).

Conforme relatado, é importante dedicar atenção às várias fontes de indicação desse público, tais como professores, outros profissionais, colegas de classe ou de trabalho e família. Além das indicações, é igualmente relevante utilizar instrumentos padronizados (testes e escalas) validados para a população em questão, escalas especiais para professores realizarem a nomeação, autobiografias e portfólios de produções pessoais (METTRAU, 2010).

Nesse sentido, Pérez e Freitas (2016) chamaram a atenção para a maneira como a identificação vem sendo realizada por meio de diferentes instrumentos subsidiados por referenciais teóricos incompatíveis. Por isto, elaboraram um *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação* (PÉREZ; FREITAS, 2016) embasado na teoria de Renzulli e os indicadores de cada anel foram a essência dos instrumentos utilizados. Algumas das características de indicadores de estudantes com AH/SD em cada anel seriam:

- habilidade acima da média: vocabulário mais avançado e rico que seus pares, capacidades analítica e indutiva muito desenvolvidas, memória que se destaca, rápida aprendizagem para áreas de seu interesse e aplicação desse aprendizado, pensamento abstrato e raciocínio lógico-matemático desenvolvido etc.;
- compromisso com a tarefa: tempo e energia dedicados a uma atividade, organização própria, treino autônomo para aprimorar a tarefa, exigência e criticidade consigo, estabelecimento de prioridades etc.;
- criatividade: curiosidade, gosto por criar, apresentação de ideias e soluções incomuns, gosto por se arriscar, elaboração de perguntas provocativas, inconformismo, questionador, não aceitação de autoritarismo sem criticá-lo etc.

Quanto à dimensão da criatividade relacionada às AH/SD, Nakano *et al.* (2020) utilizaram a análise de metáforas no processo de identificação por meio da aplicação do Subteste de Criação de Metáforas – SCM em 113 estudantes do Ensino Médio. Observaram que quanto maior o número de respostas dadas ao subtestes, maior a pontuação nas demais variáveis cognitivas do Teste Pensando Criativamente com Palavras de Torrance (PCPT). No entanto, os pesquisadores ressaltaram que é importante verificar a qualidade das respostas produzidas, não apenas a sua quantidade a fim de diferenciar os indivíduos criativos.

Complementando os processos de identificação, Santos e Fleith (2016) citaram procedimentos a partir dos quatro princípios utilizados pela americana *National Association for Gifted Children*: efetuar o processo de avaliação em diferentes momentos de forma dinâmica, e não estática, oportunizando a demonstração de características e potencialidades; adotar uma perspectiva de identificação baseada na diversidade étnico-racial; utilizar diferentes medidas a partir de domínios específicos e realizar o processo de identificação o mais cedo possível a fim de que o potencial possa ser desenvolvido.

Nesse sentido, Nakano e Oliveira (2019) destacaram, ainda, a relevância da avaliação em uma proposta que valorize pontos fortes, aptidões e talentos dos indivíduos, evitando-se problemas sociais e emocionais decorrentes da ausência de identificação; por isto, apoiaram-se em um modelo teórico multidimensional, abrangendo cinco domínios: capacidade intelectual geral, habilidades acadêmicas específicas, liderança, criatividade e talento artístico. Por meio dos resultados obtidos, as autoras pontuaram esperar que a inclusão de tais domínios possam auxiliar no planejamento do atendimento educacional especializado.

Desta forma, é importante considerar que a identificação é um processo complexo e contínuo e deve, sempre que possível, ressaltar pontos fortes, aptidões e talentos de cada participante, considerando-se que todos têm direito a um ambiente educacional flexível, adaptado ao seu nível e ritmo de aprendizagem, permitindo que certas escolhas e temas de interesse sejam alcançados (METTRAU, 2010). Assim, a utilização de diferentes fontes e instrumentos, voltados à realidade local e baseados em uma teoria sólida, são imprescindíveis e, após a avaliação, é importante a oferta de programas voltados ao desenvolvimento das habilidades verificadas.

1.5 PROGRAMAS DE ATENDIMENTO PARA AH/SD

Renzulli (2018), ao avaliar a questão da identificação e dos programas de atendimento, teceu importantes considerações quanto ao emprego da terminologia nessa área de pesquisa: “Portanto, tenho consistentemente argumentado que deveríamos rotular os serviços necessários para o desenvolvimento e altos potenciais, ao invés de rotular os alunos como sendo ou não superdotados” (p. 22). Acrescentou que, quando se identifica traços ou aptidões nos sujeitos, é importante destacar as manifestações comportamentais específicas, como, por exemplo, capacidade analítica avançada na área da matemática ou compromisso com a tarefa na área de cinema, a fim de se elaborar atividades que atendam mais adequadamente seus interesses.

Nesse sentido, Pfeiffer (2016) ressaltou que ao se utilizar testes de inteligência ou outras medidas para determinar se um aluno tem AH/SD, a classificação “superdotado”⁴ é algo que nós atribuímos, e não algo descoberto. No entanto, o autor também destacou que essa “denominação” auxilia o provimento de programas especiais para os estudantes, especialmente porque muitas escolas regulares não são bem equipadas para atender às suas necessidades.

A fim de designar participantes para programas especializados utilizando procedimentos justos embasados em diversidade ética, socioeconômica e cultural, e não excludentes, Virgolim (2016) recomendou os seguintes seis passos, adaptados

⁴ Tradução literal do termo “*gifted*”, em inglês, empregado pelo autor Pfeiffer (2016, p. 99).

ao contexto brasileiro: indicação por testes, indicação por professores, outras indicações (pais, colegas ou próprio aluno), nomeações especiais (por exemplo, de ex-professores), indicações pela informação da ação (a partir de interesse, motivação e comprometimento com a tarefa) e notificação e orientação aos pais.

Após a nomeação, caberia a oferta de atendimento ao estudante, como em salas de recursos. Virgolim (2014) evidenciou a importância de permanecer frequentando a sala de recursos até que seu projeto seja completado. Após, pode-se ou não continuar no atendimento a partir das seguintes condições:

a) de continuar demonstrando alto nível de envolvimento e criatividade para continuar a desenvolver pesquisas mais avançadas na área de interesse; (b) da avaliação da equipe diagnóstica e dos professores envolvidos, que deve apontar para a continuidade dos ganhos para o aluno de sua permanência na sala de recursos. (VIRGOLIM, 2014, p. 15).

Nesse sentido, algumas pesquisas pontuaram que, após os alunos terem sido identificados na escola comum (especialmente por se mostrarem curiosos, criativos e rápidos, demonstrando ideias muitas vezes incomuns ou antecipadas, envolvendo-se com perseverança em tarefas que satisfazem seus interesses e curiosidades), costumam ser encaminhados ao atendimento especializado, visto como importante oportunidade para enriquecimentos. Para isto, é importante contar com a dedicação de docentes na superação de dificuldades, como recursos físicos e conhecimento superficial sobre a área (MORI; BRANDÃO, 2009).

Em entrevista realizada com 10 participantes de salas multifuncionais com idade entre 8 e 12 anos e identificados com AH/SD, sendo oito de escolas públicas e dois de instituições particulares, verificou-se que através da arte e da criatividade eles relataram ter acesso ao seu mundo interior, sentimentos e emoções. Assim, reafirma-se a importância do trabalho com atividades artísticas para esse público (MACHADO; STOLTZ, 2017).

Pasian, Mendes e Cia (2019) ressaltaram que, com a implantação na realidade brasileira das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornou-se ainda mais importante conhecer quais critérios estão sendo utilizados para a identificação, avaliação e encaminhamento de alunos para esses atendimentos. Por meio da pesquisa, observou-se que ainda há relatos de falta de serviços que auxiliem o processo de avaliação, como uma equipe

multidisciplinar, bem como o planejamento das atividades a serem realizadas a partir das diferentes especificidades.

Além de salas de recursos das próprias escolas, há outras iniciativas sendo desenvolvidas voltadas a alunos com AH/SD, conforme destacaram Santos e Fleith (2016). Um exemplo é o programa Odisseia, em Portugal, com parte dedicada a todos os estudantes de 5º e 6º anos e outra parte apenas aos indicados por meio de nomeação de professores, testes e alto aproveitamento. Outro exemplo é a escola residencial na Malásia, para adolescentes de 16 e 17 anos indicados pelas escolas e selecionados por meio de testes e provas. No Brasil, há o CEDET, que atende alunos primeiramente indicados por professores por meio de um guia de identificação.

Os chineses, desde a década de 1970, vêm procurando maneiras de incluir alunos com AH/SD nos sistemas educacionais, destinando grandes quantias monetárias para essa finalidade. Em 2010, o Ministério da Educação lançou um modelo de referência para futuras reformas educacionais, denominado Plano Nacional para Reforma e Desenvolvimento da Educação de Médio e Longo Prazo (2010-2020), reforçando a urgência de trabalhar com pessoas inovadoras e cultivar talentos, como por meio de um programa experimental para treinar os melhores alunos em ciências nas universidades (YAN; BERLINER, 2016).

Na Turquia, também por iniciativa do Ministério da Educação, começaram a ser criados *Science and Art Centers (SAC)* em parcerias com universidades e instituições públicas a partir de 1993. Em 2018, já havia 134 deles, atendendo a 25.000 pessoas em diferentes distritos. Esses espaços foram projetados a alunos com AH/SD sob a liderança dos professores de áreas relevantes, com uma abordagem centrada no aluno, garantindo que produzissem soluções para problemas encontrados na vida cotidiana (SATMAZ; GENCEL, 2018).

O *International Student Exchange Program (ISEP) science gifted education center* é um programa coreano que foi investigado por Han (2007), visto que o país tem investido bastante na educação desse público. Segundo o pesquisador, após seis meses de observação e entrevistas, concluiu-se que o local oferece ambientes de aprendizagem e métodos de ensino diferenciados, permitindo o aprimoramento de habilidades de raciocínio, criativas e de resolução de problemas, além de desenvolvimento da autoestima. No entanto, os baixos níveis de motivação de alguns professores, a ausência de planos educacionais individualizados, o

gerenciamento burocrático, o fraco comprometimento dos alunos em definir tarefas e a falta de oportunidades para as atividades sociais foram pontuadas como limitações do centro.

Em Taiwan, há educação em grande escala a esse público. A fim de avaliar a educação ofertada a crianças com AH/SD, Kao (2012) analisou 62 classes especiais de 15 escolas primárias e 18 escolas secundárias por meio de consulta à documentação e entrevistas com pais, alunos e professores. Obteve-se, como resultados, que grande parte da instrução era orientada para exames, havendo falta de educação afetiva, carga pesada aos professores, pressão aos estudantes e grande ênfase no desempenho em exames.

Quanto aos Estados Unidos, diferentes programas são oferecidos. O *Talent Pool*, idealizado por Renzulli e Reis (1997), tem como objetivo desenvolver a criatividade dos alunos e as experiências de aprendizagem por meio da interação entre criatividade, comprometimento com a tarefa e habilidade acima da média, fornecendo recursos, oportunidades e incentivo ao desenvolvimento e à aplicação dos comportamentos de superdotação. Os quatro programas da *Lafayette School Corporation*, desde o jardim de infância ao ensino médio nas escolas da rede, oferecem programas de enriquecimento integrados a artes, promovendo pensamento criativo e resolução de problemas. Há, ainda, os programas extracurriculares do *Gifted Education Resource Institute* – GERI, os quais oferecem tópicos de estudo que geralmente não são abordados em escolas regulares, contando, inclusive com acampamentos de verão (REMOLI, 2017).

Porém, Callahan, Moon e Oh (2017), ao estruturarem os procedimentos de coleta de dados para avaliar os Padrões de Programação de Educação aos alunos com AH/SD da pré-escola ao 12º ano estadunidenses, verificaram que as práticas atuais muitas vezes continuam sendo um espelho das práticas de 20 ou mais anos atrás, sugerindo a necessidade de um diálogo nacional focado na reformulação da educação de talentos para o século XXI.

Tourón e Freeman (2017) descreveram que há muito menos confiança na seleção por meio de testes para programas especiais na Europa do que na América do Norte e menos trabalhos sobre a temática do que no Extremo Oriente. Ao avaliar a abordagem europeia, os pesquisadores destacaram uma visão mais uniforme e inclusiva, que conta com o estabelecimento de algumas recomendações pelo Conselho Europeu (*Council of Europe*), desde 1994, como reconhecimento legal

sobre as necessidades dos alunos, atendimento especial no sistema escolar regular, esforços para se evitar rótulos negativos e debates a respeito do tema.

Na Alemanha, há cerca de 30 escolas ofertando educação para alunos com AH/SD. Na Escandinávia, o trabalho com esse público tem ocorrido em grande parte por oportunidades privadas, como associações de professores e psicólogos. O mesmo na Itália e na Bélgica, onde há diversas organizações desse tipo. Destaca-se que a aceleração não é algo muito praticado na Europa e acaba sendo proibida em alguns países (TOURÓN; FREEMAN, 2017).

Sobre a Eslovênia, Torkar (2018) pesquisou como o currículo atual se ajusta às necessidades de aprendizado dos estudantes com AH/SD. Os resultados mostraram uma operacionalização bastante fraca das recomendações para a educação desse público quanto aos objetivos e padrões de aprendizagem definidos nos currículos.

Em relação à América do Sul, no Chile, há o Programa de Estudos e Desenvolvimento de Talentos – Penta UC, criado em 2001 pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Nele é ofertando espaço de estudo teórico e prático para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 4º do Ensino Médio, com foco principal a alunos de baixa renda de escolas municipais e do entorno da capital (MANI; RANGNI, 2017).

A realidade da Argentina se assemelha à brasileira. Irueste (2017) destacou que a educação para estudantes com AH/SD continua escassa e descontínua, particularmente na esfera pública, ainda havendo discussões sobre se considerar apenas um alto coeficiente intelectual (QI) versus uma perspectiva mais abrangente com maior número de variáveis e dados obtidos por diferentes fontes para reconhecimento do fenômeno. Em relação à identificação, houve maior eficiência pelos pais do que dos professores, que identificam principalmente o talento acadêmico. Quanto à educação, a maioria dos estudos observou deficiência da formação de professores e as estratégias aplicadas por eles em sala de aula apresentaram-se moderadas e intuitivas. As principais contribuições e descobertas científicas do país são de Córdoba, com a abertura de um Serviço Público Universitário gratuito.

No Brasil, os programas implementados na década de 80, Programa para o Aluno Superdotado e Talento e Programa da Fundação AVIBRÁS, foram descontinuados. Em 1993, foi fundado o Centro para o Desenvolvimento do

Potencial e Talento, em Minas Gerais, com objetivo de assistir, identificar interesses e necessidades educacionais, dar suporte emocional e estimular os alunos a desenvolverem suas potencialidades (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Em relação aos programas de atendimento, Marques (2016) encontrou 55 ativos no Brasil, 21 localizados na região sudeste, com destaque para atendimento de alunos de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, especialmente na faixa etária entre 5 e 17 anos. Quanto ao atendimento realizado no estado de São Paulo, Mani e Rangni (2017) relataram diversas parcerias entre universidades e redes de ensino públicas, ressaltando a importância da atuação conjunta. Porém, ao descrever dados de pessoas identificadas entre 2000 e 2014, destacaram que não há serviços disponibilizados para atendimento das necessidades de todos.

A fim de compreender melhor a realidade brasileira sobre a temática, Marques (2011) realizou uma busca e obteve 65 dissertações e 11 teses relacionadas a “Altas Habilidades/Superdotação”, porém, dentre todos os trabalhos, apenas uma tese focava em programas de intervenção. Corroborando tal visão, Miranda *et al.* (2012) apontaram que das 199 publicações brasileiras de 2000 a 2012 – dentre artigos científicos, dissertações e teses – 41,7% abordavam estado da arte/enquadramento legal/medidas legislativas, 18,1% se referiam à percepção e crenças de pais, professores e sociedade e apenas 17,6% estavam focadas em medidas educativas e programas de intervenção.

Na nova busca realizada por Pederro *et al.* (2017), contemplando de 2011 a 2015, 52 produções brasileiras foram obtidas, publicadas em 25 periódicos e principalmente concentrados nas áreas de Educação Especial (26) e Psicologia (19). As subcategorias encontradas foram: Políticas públicas e inclusão, Educação e Prática do Professor, Características e identificação, Desenvolvimento de Habilidades, Revisão de literatura, Terminologia e Testes. Por meio dessa pesquisa, concluiu-se que é necessária a realização de mais estudos de intervenção, pois grande parte dos artigos ainda se baseia em estudos teóricos, bem como maior realização de propostas de identificação e atendimento adequadas à realidade nacional.

Ao analisarem o papel de 22 gestores, Mani e Rangni (2018/19) relataram que os dados obtidos mostraram que eles possuíam clareza sobre conceitos a respeito do tema AH/SD, no entanto, observou-se valorização de aspectos cognitivos em detrimento de outros potenciais importantes.

Mani, Rangni e Costa (2018) avaliaram a oferta de atendimento a esse público por meio do trabalho realizado em salas de recurso das redes estaduais brasileira. Os resultados obtidos revelaram lacuna quanto à transparência sobre a identificação e a oferta de atendimento em todo cenário nacional, “corroborando para uma condição estática no que diz respeito à invisibilidade desta população escolar” (MANI; RANGNI; COSTA, 2018, p. 3).

Assim, é preciso que outras iniciativas e pesquisas sejam colocadas em prática, tendo como foco o real desenvolvimento desse público a partir de seus reais interesses e capacidades. Por isto, para a realização do atendimento aos alunos com AH/SD, é importante:

[...] dar mais suporte aos professores da sala de recursos para efetivamente ajudarem seus alunos a desenvolver seus potenciais; e, mais do que isso, guiar os professores e psicólogos envolvidos no processo para um entendimento mais completo da teoria que deveria embasar e dar coerência às suas ações. (VIRGOLIM, 2016, p. 226).

Quanto ao preparo dos professores, Wechsler e Suarez (2016) avaliaram sua formação em uma amostra composta por 170 estudantes do último ano da graduação em Pedagogia/Educação de cinco universidades brasileiras. Por meio da aplicação de um questionário sobre “superdotação e talento”, concluíram que os futuros professores não estão adequadamente preparados para ensinar alunos com AH/SD em suas salas de aula.

Nakano (2019) realizou a análise das diretrizes do Ministério da Educação estabelecidas para graduação em Psicologia e os principais documentos normativos da área disponíveis na página do ministério. A autora verificou que também há lacunas na formação dos psicólogos, os quais poderiam auxiliar na identificação dos estudantes. Educação Inclusiva foi abordada em poucos documentos, não havendo menção a AH/SD ou utilização de referências específicas à Educação Especial na análise realizada.

A pesquisa de Farias e Wechsler (2014) corrobora esses dados, pois verificou que nem 0,005% dos estudantes brasileiros matriculados na educação básica em escolas públicas e particulares faziam parte dos alunos identificados. Destacaram 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” (p. 337).

Suárez (2019), ao avaliar o Distrito Federal e Goiás, concluiu que diante de um contexto dinâmico como o escolar, frequentado por grande número de estudantes, é importante o acompanhamento por parte de um profissional significativo, como um professor mentor, contribuindo tanto para um direcionamento dos propósitos ligados ao contexto educacional quanto às relações sociais e auxiliando jovens com AH/SD na construção de sua identidade. Dessa forma, ressalta-se o quão importante são as iniciativas que visem à capacitação desses profissionais e o apoio e investimento dos governos dos diferentes países a fim de que possam enxergar as crianças e adolescentes como sujeitos, com diferentes especificidades e necessidades. Por isto, a seguir, são apresentadas algumas sugestões para o trabalho na área educacional.

1.6 TRABALHANDO COM ALUNOS COM AH/SD: O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Renzulli (2018), ao reexaminar o papel da educação para pessoas com AH/SD, pontuou que o primeiro propósito deve ser proporcionar o máximo de oportunidades para autorrealização por meio de desenvolvimento e expressão de áreas de desempenho nas quais seu potencial superior possa estar presente. Em segundo lugar, considerou importante ampliar o número de pessoas na sociedade que possam auxiliar na solução de problemas contemporâneos, como produtoras de conhecimento e adultos potencialmente criativos e produtivos. Como terceiro propósito, realçou a modelagem de programas e serviços especializados de acordo com esse público, pois, segundo o pesquisador, programas devem investir na formação de líderes, solucionadores de problemas e pessoas que terão importantes contribuições, na próxima geração, em diferentes áreas da produção humana.

Nesse sentido, Freeman (2004) pontuou que, para alcançar um padrão excepcionalmente alto em qualquer área de estudo, as crianças precisam dos meios para aprender, o que inclui material para trabalhar, aulas desafiadoras e incentivo, ou seja, a oportunidade é essencial para as conquistas. Por isto, não se pode esperar que um estilo único de ensino atenda às necessidades de todos; sendo assim, a educação para alunos com AH/SD deve ser apoiada por professores devidamente preparados, pais informados e, mais importante, pelos próprios estudantes.

Virgolim (2014) recomendou que, em um bom programa de atendimento, a criança seja auxiliada a traçar metas realistas a serem alcançadas, com início e fim bem definidos, a partir de áreas de interesse. Também enfatizou a importância de se suprir e complementar as necessidades específicas a fim de possibilitar a ampliação do desenvolvimento pessoal e criar oportunidades para a promoção de desafios compatíveis com a idade. Sugeriu, ainda, que os programas atendam a um perfil heterogêneo de alunado, promovendo a interação com pares da mesma idade e pares intelectuais.

Como abordagem para tal trabalho, Freeman (2004) destacou o modelo interativo e direcionado à criança, considerando sua aptidão e em grupos, enfatizando-se menos as realizações do tipo escolar e buscando encontrar e fortalecer habilidades de todos os tipos. Recomendou, ainda, um envolvimento considerável dos alunos em sua própria identificação à medida que eles passem a entender seus próprios potenciais e a decidir seus objetivos dentro das áreas temáticas, considerada a abordagem mais efetiva na promoção de talentos, ao invés do enriquecimento geral sem metas identificadas.

Como metas para aprendizagem no trabalho voltado para alunos com AH/SD, Renzulli (2010), após avaliar participantes e entrevistar diferentes professores, sugeriu:

- focar em um problema de relevância para o indivíduo ou grupo;
- identificar obstáculos nas fontes de informação e transformar informações factuais em conhecimento que ajudará a resolver o problema;
- planejar atividades que direcionem o problema, considerando alternativas de ação e suas possíveis consequências;
- monitorar a compreensão e avaliar a necessidade de coletar mais informações, como conteúdo, habilidades metodológicas e recursos materiais ou humanos;
- observar padrões, relações e discrepâncias nas informações coletadas e utilizá-los para resolver o problema e estabelecer comparações e analogias com outros problemas;
- formular argumentos e explicações razoáveis para cada decisão e ação;
- prever os resultados;
- administrar tempo, dinheiro e recursos;

- valorizar as contribuições e o trabalho cooperativo pelo bem comum do grupo;
- examinar maneiras pelas quais as estratégias de solução de problemas podem ser adaptadas a outras situações;
- comunicar-se de forma alegre e profissional com públicos diversos e por diferentes meios.

Dessa forma, seria possível contribuir para a formação desse público e o desenvolvimento de suas capacidades. A fim de buscar novas possibilidades para seu futuro, é importante que indivíduos com AH/SD assumam posições em diferentes esferas, como governo, ciências, política, artes etc., por isto,

Os papéis sociais antecipados que as pessoas de alto potencial desempenharão devem ser o principal fundamento, tanto para apoiar programas especiais quanto para formular as experiências de aprendizagem que irão preparar os estudantes de hoje para papéis de liderança responsável no mundo. (RENZULLI, 2018, p. 40).

Pensando nessa preparação de crianças e adolescentes para o mundo e desenvolvendo suas habilidades voltadas para o sucesso no século XXI, o próximo capítulo se dedicará a abordar um tema bastante contemporâneo e com crescente interesse da sociedade: o bilinguismo.

CAPÍTULO 2 – BILINGUISMO

Os seres humanos têm uma habilidade única: aprender mais de uma língua graças à sua plasticidade cerebral (MECHELLI *et al.*, 2004). Outra capacidade essencialmente humana é a de selecionar o uso da língua a ser utilizada de acordo com cada contexto, situação e interlocutor (KIM *et al.*, 1997).

García (2009) pontuou que o padrão ao redor do mundo é de crianças bilíngues, cujos familiares podem apresentar diferentes modos de falar ou essas saem do contexto familiar para o da comunidade ou para diferentes regiões geográficas. Destacou que é cada vez mais frequente que elas cresçam em casas com língua diferente daquela utilizada na escola.

A autora também chamou a atenção para evidências de Aleppo, na Syria, que indicam a existência de escolas bilíngues de 4000 a 5000 anos atrás. A partir do século II, a educação de meninos da civilização helênica já era bilíngue, em grego e latim (GARCÍA, 2009).

Embora exista a evidência de ambientes bilíngues há milhares de anos, as duas primeiras publicações a respeito do tema são europeias do século XVII, analisando-se a possível inter-relação gramatical no emprego de dois códigos escritos e a comparação de falantes bilíngues e monolíngues (WEI, 2013). Entretanto, o foco na educação escolar bilíngue data da segunda metade do século XX, com o primeiro programa de imersão bilíngue em Quebec, no Canadá (GARCÍA, 2009), e o maior crescimento nas pesquisas científicas em bilinguismo e multilinguismo a partir de 1970 (WEI, 2013).

Hoje, estamos vivendo em um mundo em que conhecer duas línguas se tornou algo óbvio de acordo com os poloneses Buzek-Kolarczyk e Polok (2020), pois os estudantes estão aprendendo o segundo idioma (inglês) desde a primeira série, ou ainda mais cedo, no jardim de infância. Os autores destacaram que, no mundo contemporâneo, a Língua Inglesa, além da escola, está presente na internet, em jogos, filmes etc., fazendo com que as crianças se tornem, gradativamente, bilíngues.

2.1 DEFINIÇÃO DO TERMO

A fim de se conceituar o termo “bilinguismo”, diferentes autores foram consultados. Megale (2005) relatou que, a partir do século XX, o termo vem se tornando mais amplo e difícil de conceituar, apontando para a importância de se analisar as seguintes dimensões: competência, organização cognitiva, idade de aquisição, presença de indivíduos falantes de segunda língua no mesmo ambiente, *status* das duas línguas e identidade cultural.

Marcelino (2009) destacou que o próprio termo gera confusão, pois tem sido usado para se referir a duas línguas, como em palestras realizadas em dois idiomas ou com intérpretes, curso que forme falantes em duas línguas, por exemplo Secretariado Executivo Bilíngue, e pessoas que falam dois idiomas.

“De maneira geral, o termo bilinguismo tem sido compreendido como o uso ou a presença de duas línguas, principalmente se isso acontece desde a infância e em comunidades bilíngues” (PREUSS; ÁLVARES, 2014, p. 404). Para os autores, tal visão, todavia, vem sendo problematizada nos últimos anos por ser muito simplista a partir de um fenômeno bastante complexo.

Para Baker (2006), a caracterização é possível das seguintes formas: pais que falam duas línguas diferentes e se comunicam com seus filhos por meio delas; língua adquirida em casa com os pais é diferente daquela utilizada fora desse contexto; pais que utilizam língua nativa diferente daquela utilizada na comunidade local e exposição tardia a uma segunda língua com maior *status* na comunidade ou escola. Esta realidade é vista a partir de um prisma complexo por Vian, Weissheimer e Marcelino (2013), os quais o concebem os ambientes de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da interação de três elementos: os alunos, os professores e os sistemas linguísticos em uso, configurando-se como um quebra-cabeça inacabado e em constante transformação.

Wei (2013) descreveu o termo bilinguismo como coexistência, contato e interação entre diferentes línguas. Segundo o autor, a escolha do uso dos diferentes idiomas ocorre a partir da relação entre os interlocutores, do assunto da conversa e do espaço social. Butler (2013) complementou que o bilinguismo é um fenômeno linguístico, psicológico e social altamente complexo e que pode ter diferentes classificações a partir das suas dimensões, como relação entre a proficiência nas duas línguas, habilidade funcional, idade de aquisição, organização de códigos

linguísticos e significados, língua de *status* em ambientes de aprendizagem, identidade cultural etc.

As diferentes definições, desde competência nativa em duas línguas à proficiência mínima em segunda língua, levantam dificuldades teóricas e metodológicas na visão de Hamers e Blanc (2004). Eles consideraram que o comportamento linguístico não poderia existir separadamente de sua função: desenvolvimento de ferramentas psicológicas e sociais.

Já Megale (2019) abordou a visão de bilinguismo a partir do indivíduo, considerando que a identidade do sujeito bilíngue está sempre em construção, visto que o universo discursivo próprio se forma e se desdobra a partir das relações interpessoais. Desta forma, as práticas dos bilíngues são vistas como atos de seleção de características a partir do ponto de vista interno do falante, que possui um repertório completo (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015) construído a partir de suas experiências e perspectivas (BUSCH, 2017).

Nota-se, assim, que a compreensão a respeito do tema e o conceito de bilinguismo depende do enfoque e da perspectiva que se assume, como linguística, cognitiva, sociolinguística, neurolinguística etc. Por isto, diferentes autores conceituaram o termo de maneiras diversas. Nesta tese, um indivíduo bilíngue será aquele capaz de fazer uso social de duas línguas no seu dia a dia (NOBRE; HODGES, 2010), apresentando uso proficiente ou funcional em cada idioma, ou seja, utilizando-o em ambientes formais e informais, levando-se em conta as adaptações linguísticas.

2.2 IDADE DO APRENDIZADO

Muitos autores enfatizaram que a idade na qual a segunda língua é aprendida tem relação com a fluência ou a proficiência adquiridas, por isto, crianças mais novas são melhores aprendizes de segunda língua do que as mais velhas. Porém, a produção de indivíduos bilíngues, expostos a esse ambiente nos estágios iniciais do desenvolvimento, não se diferencia daquela dos monolíngues quanto à entonação e a reprodução dos modelos de vogais que recebem (HAMERS, BLANC, 2004). No entanto, os mesmos autores também afirmaram que a criança exposta ao ambiente

bilíngue precisa desenvolver habilidades perceptuais que a auxiliem a distinguir os dois idiomas.

Quanto à relevância da idade em relação à exposição à outra língua, pontua-se que “Os conceitos de períodos críticos e a plasticidade cerebral podem ser importantes aliados à justificativa por uma exposição a uma segunda língua desde uma tenra idade” (NOBRE; HODGES, 2010, p. 183). Assim, os momentos em que se está mais suscetível a influências externas são os quais coincidem com o desenvolvimento infantil, quando o cérebro é mais facilmente estruturado e modificado a partir das experiências vivenciadas.

Os indivíduos bilíngues apresentam variação na experiência cotidiana do idioma. Os estudos sobre o bilinguismo explicam diferenças individuais com medidas como idade de aquisição, exposição ou proficiência na segunda língua, mas perspectivas teóricas recentes postulam que o equilíbrio relativo entre as duas ou mais línguas ao longo da vida diária (isto é, o contexto interacional) é um determinante crucial para representação, acesso e controle de cada idioma (GULLIFER; TITONE, 2020).

Petitto (2009) verificou que a escolarização inicial em duas línguas simultaneamente promove vantagem em relação à leitura de crianças bilíngues e que a idade de exposição ao bilinguismo é um indicador vital ao desenvolvimento da linguagem bilíngue e da fluência leitora, sendo mais um fator de indicação a uma iniciação precoce.

2.3 VANTAGENS E DESVANTAGENS DO BILINGUISMO X DIFERENÇAS

O bilinguismo é um fenômeno global e tem sido estudado em diversas partes do mundo (HAMERS; BLANC, 2004). Assim, diferentes autores se mostraram interessados pela temática e alguns deles destacaram algumas desvantagens de pessoas bilíngues sobre monolíngues, como Bialystok (2007), outros, vantagens (WEI, 2000; MECHELLI *et al.*, 2004; FLORY, 2008; GARCÍA, 2009).

Hamers e Blanc (2004) apontaram que pesquisas cognitivas empíricas relacionadas a consequências do desenvolvimento bilíngue podem ser divididas em duas partes: pesquisas psicométricas até a década de sessenta, que apresentavam consequências negativas, e estudos após esse período, os quais demonstravam que

o efeito positivo superava em muito o negativo. Os autores atribuíram tal mudança após a melhor conceituação do termo em 1962 e ao maior controle de aspectos psicométricos dos estudos ao longo dos anos.

Em algumas áreas, particularmente linguísticas, bilíngues têm um desempenho menor do que os monolíngues em tarefas que exigem geração rápida de palavras, como fluência semântica e nomeação de figuras. Outros processos que são fundamentais para o comportamento inteligente, como a memória de trabalho, não são diferentes em monolíngues e bilíngues (BIALYSTOK, 2007). Porém, Serratrice (2013) relatou que a habilidade de discriminar ritmicamente línguas semelhantes não é desfavorecida em crianças bilíngues em relação às monolíngues e que aquelas são capazes de reconhecer línguas de diferentes classes rítmicas, como inglês e tagalo (falado nas Filipinas), desde o nascimento.

Pesquisas recentes apontaram que bilíngues podem ter vantagens em relação ao pensamento criativo e desenvolver maior sensibilidade comunicativa, visto que podem ter duas ou mais palavras para cada objeto ou ideia. Tal habilidade os faz capazes de expandir significados, realizar associações e pensar de maneira mais criativa e reflexiva, apresentando mais consciência linguística, fluência, flexibilidade e elaboração de pensamento que monolíngues (WEI, 2000). Além disso, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais das diferentes línguas que fala, o que possibilita uma visão diferenciada da cultura do outro (MARCELINO, 2009).

Flory (2008), ao realizar uma análise bibliográfica, pontuou que a maioria das pesquisas aponta para vantagens de pessoas bilíngues quanto à antecipação da percepção da relatividade na relação signo-referente ao real, intensificação da capacidade inibitória e do controle de atenção e antecipação no pensamento operatório. A autora ressaltou que algumas pesquisas justificaram possíveis desvantagens devido à falta de proficiência acadêmica nos idiomas e à desvalorização da língua/cultura de origem.

Por isto, na avaliação de indivíduos bilíngues, Hamers e Blac (2004) descreveram que é importante se considerar diferentes medidas a fim de se captar o estado de bilinguismo, visto que este muitas vezes é avaliado de maneira monolíngue ou por meio de testes psicométricos que podem apresentar problemas na avaliação de minorias étnicas, o que também pode influenciar nos resultados obtidos em pesquisas.

Para Nobre e Hodges (2010), não haveria vantagens ou desvantagens e sim diferenças no processo de aquisição das línguas. Assim, é importante destacar que o bilinguismo é visto por grande parte dos autores como um fenômeno prioritariamente positivo e que

dificuldades com linguagem, alfabetização, ou mesmo de personalidade podem emergir como resultados de fatores alheios ao fato de a criança estar em um contexto de educação bilíngue, posto que tais dificuldades também se encontram em contextos monolíngues (MARCELINO, 2009, p. 12).

Ressalta-se, portanto, a importância da metodologia utilizada ao se realizar comparações entre pessoas bilíngues ou monolíngues, bem como o contexto de aplicação e o olhar global para os indivíduos a fim de que resultados fidedignos sejam obtidos.

2.4 BILINGUISMO, FAMÍLIA E AMBIENTE SOCIAL

O ambiente e as vivências são importantes para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, especialmente quanto à linguagem, que é adquirida por meio das relações, modelagem e exemplos. Por isto, é importante ressaltar que “o contexto cultural pode ou não favorecer o desenvolvimento do sujeito bilíngue, dependendo do cenário e das vivências sociais do indivíduo” (NOBRE; HODGES, 2010, p. 183). Hamers e Blanc (2004) corroboraram tal afirmação, pontuando que o contexto social e conversacional apresentam papel relevante na aquisição de segunda língua, pois a criança desenvolverá a sintaxe da segunda língua por meio de situações de interação social.

Entretanto, além da possível convivência familiar com uma ou mais línguas, existe um movimento crescente pela busca de espaços nos quais uma segunda língua é ensinada. Por este motivo, Corredato (2010) realizou um estudo em São Paulo a fim de compreender a motivação de famílias que escolheram a educação bilíngue para seus filhos e obteve como respostas a crença de que falar bem uma outra língua é fundamental para a sociedade atual, assim como oportuniza melhor preparação para o mercado de trabalho.

O estudo citado também vai ao encontro das necessidades de outros países em desenvolvimento. Mejía (2004) destacou que, no contexto colombiano, o avanço na carreira está relacionado à alta certificação em proficiência em Língua Inglesa. Por isto, famílias têm escolhido a educação bilíngue como o caminho para o desenvolvimento desse idioma.

2.5 BILINGUISMO NO MUNDO

Diferentes formas de bilinguismo e estudos vêm sendo realizados globalmente. García (2009) pontuou que embora o maior número de complexidades linguísticas esteja na África subsaariana e no sudeste da Ásia, grande parte do trabalho desenvolvido sobre bilinguismo tem sido desenvolvido na América do Norte, especialmente no Canadá. Esses estudos começaram a surgir no local principalmente a partir da década de 60, quando se estabeleceu a *Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism*, objetivando estabelecer um equilíbrio entre inglês e francês.

Os primeiros programas bilíngues canadenses, da segunda metade do século XX, ensinavam apenas na segunda língua (o francês, porque a maior parte de seu público era de alunos anglofônicos). No entanto, foram reformulados ao longo dos anos e passaram a utilizar primeira e segunda línguas igualmente (GARCÍA, 2009).

Nos Estados Unidos, no mesmo período, iniciou-se o desenvolvimento de programas bilíngues para minorias, especialmente de latinos, apresentando um formato de transição por meio do uso da primeira língua da criança para instruções juntamente com o inglês, considerado como segunda língua até o aluno conseguir falar o idioma do país e, então, ser transferido para classes monolíngues. No entanto, em alguns casos, os pais conseguiram que as crianças fossem mantidas em programas de educação bilíngue ao longo da educação primária (GARCÍA, 2009).

Há diferentes programas bilíngues inglês-espanhol nos Estados Unidos, alguns utilizando 50% do tempo em cada língua e outros com 90% em espanhol e 10% em inglês. Muitas vezes o formato 100% de imersão, em inglês, é introduzido no início do Ensino Fundamental. Em uma escola de Washington D.C., acredita-se

que alunos nativos em língua espanhola aprenderão melhor em um ambiente que respeite sua língua nativa e que falantes de inglês serão enriquecidos nesse ambiente por meio da aquisição de competência em segunda língua (PACIFIC POLICY RESEARCH CENTER, 2010).

No Hawaii, as práticas bilíngues de inglês-havaiano têm enfatizando aspectos culturais e vêm sendo bem sucedidas, ensinando, aos estudantes, as compreensões básicas de escuta, leitura, fala e escrita, as quais levam à habilidade de pensar e se comunicar na língua havaiana. De forma semelhante, a Língua Maori tem sido revitalizada e faz parte de programas bilíngues na Nova Zelândia, visto que a primeira língua que os alunos aprendem em casa é o inglês. Ao longo dos últimos 20 anos, os programas maoris têm sido avaliados pelo governo local, verificando-se que o ponto chave que tais programas ainda precisam desenvolver é o tempo de exposição adequado para que as crianças possam obter proficiência linguística acadêmica e atingir competência linguística conversacional em maori. Entretanto, é pontuado que, nesse caso, a revitalização da língua tem sido a maior prioridade (PACIFIC POLICY RESEARCH CENTER, 2010).

O programa bilíngue turco-inglês, da Turquia, é destinado a falantes nativos de turco e entende que o ensino de inglês, que desenvolve habilidades de leitura e escrita nesse idioma, não está apenas desenvolvendo habilidades nesse idioma, visto que as proficiências conceitual e linguística também estão fortemente relacionadas ao desenvolvimento da alfabetização na língua materna (turca). Em outras palavras, embora os aspectos como pronúncia e fluência estejam claramente separados, há uma proficiência cognitiva/acadêmica subjacente que é comum entre os idiomas. Essa proficiência subjacente comum possibilita a transferência relacionada à alfabetização de um idioma para outro (CUMMINS, 2005).

Na Índia, de natureza multilíngue, o bilinguismo está bastante difundido na educação básica, sendo visto como uma força positiva que mantém a não competição entre o papel das duas línguas (GARCÍA, 2009). Porém, no País de Gales, bilinguismo e educação bilíngue estão relacionados à adição de duas línguas separadas, mas com fortes identidades biculturais (GARCÍA; LIN, 2016).

Fortes (2016), ao realizar um levantamento da literatura sobre o tema por meio da análise de livros e teses, descreveu que países como Canadá, Espanha, França, Estados Unidos e Inglaterra geralmente focam nas temáticas de processo de aquisição de língua e o contexto sociocultural relacionado à imigração, enquanto

o Brasil tem abordado mais temáticas indígenas e de pessoas com surdez, apresentando em menor número estudos sobre imigração e educação bilíngue português-inglês no ensino regular. A autora ressaltou que, das 484 dissertações e teses do banco da CAPES sobre bilinguismo, apenas 25 se dedicavam ao bilinguismo português-inglês (FORTES, 2016).

2.6 BILINGUISMO NO BRASIL

O Brasil é considerado um país pluricultural e plurilíngue por Megale (2014), referindo-se aos diferentes colonizadores, indígenas, pessoas que foram trazidas e/ou vieram trabalhar em nosso país. Todos esses indivíduos trouxeram, juntamente, suas línguas e culturas. Assim, de acordo com os dados do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), o Brasil está entre os países de maior diversidade linguística do mundo, estimando-se 250 línguas, entre línguas indígenas, de imigração, de sinais e de comunidades afro-brasileiras (IPOL, 2016).

Preuss e Álvares (2014) destacaram que há uma visão ingênua de que a língua materna de todos os brasileiros é o português, a qual remonta do período histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras. Este fato faz com que o país não se reconheça como pluricultural e tenha havido bastante repressão com as línguas indígenas e pouca difusão das de imigração. As autoras acrescentaram que o plurilinguismo existe no Brasil desde antes de seu descobrimento, pois os povos que habitavam o país falavam diferentes línguas.

Atualmente, é possível perceber alguma flexibilidade, como por meio da Constituição Federal de 1988, que estabelece a língua portuguesa como oficial, mas com ressalva nas comunidades indígenas, cujas respectivas línguas maternas podem ser utilizadas nas atividades de ensino. No entanto, ainda ignora-se as situações de bilinguismo em amplas áreas do Brasil, como as línguas de imigração ou libras (PREUSS; ÁLVARES, 2014).

De acordo com Fortes (2015), a educação bilíngue português-inglês no Brasil vem se disseminando desde a década de 90. Esses dados também foram apresentados por David (2007), que destacou o aumento de instituições bilíngues em São Paulo, onde escolas de Educação Infantil passaram a oferecer currículos

com formatos da educação canadense. Por meio dos dados da Organização Brasileira das Escolas Bilíngues de São Paulo – OEBi, estima-se que, por volta dos anos 2000, já havia 25 mil estudantes da pré-escola ao Ensino Médio frequentando escolas de ensino bilíngue no Brasil, com 2.800 alunos apenas em São Paulo em 2005 (MEGALE, 2005).

Como fator para esse fenômeno crescente, é evidenciada a ascensão econômica da classe C, que vê vantagens em se falar uma língua estrangeira, geralmente as utilizadas em países de primeiro mundo, como o inglês. Assim, com o propósito de integrar os institutos de idiomas e as escolas regulares, surgiram as escolas bilíngues, oferecendo fluência de professores e maior número de vagas (MEGALE, 2014).

Marcelino (2009) descreveu que, diferentemente de um quadro anterior no qual os familiares escolhiam escolas baseados na proposta de ensino em consonância com tendências e tradição, hoje o foco está na comodidade entre a união de educação de qualidade e voltada à formação do indivíduo com um ensino de focado no desenvolvimento linguístico de outro idioma. O autor completou que este novo formato parece ser uma necessidade mercadológica em essência e vem sendo bem aceito pelos pais.

O foco desse formato de educação no Brasil visa ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar o estudo no exterior (MEGALE, 2005), bem como uma forma de acesso à informação, a transações internacionais e a comunidades acadêmicas. Assim, o aluno formado em escolas bilíngues brasileiras terá algum nível de proficiência nas quatro habilidades: falar, ouvir, ler e escrever, podendo se sobressair mais ou menos em uma habilidade de acordo com sua aptidão, interesse, identificação etc. (MARCLEINO, 2009).

Destaca-se que há diferença entre a escola de idiomas e a bilíngue. Nesta, o inglês é um veículo por meio do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento a partir da interação com o meio, onde os conteúdos e a interação ocorrem em inglês. Por outro lado, nos institutos de idioma, o objetivo principal é o ensino da língua, com enfoque linguístico, horário fixo e pouco suscetíveis a alterações ou adaptações (MARCLEINO, 2009).

French (2007) exemplificou o modelo utilizado por algumas escolas bilíngues no Brasil: alunos têm 55% do período semanal em português e 45% em inglês. Muitas das escolas possuem, ainda, o programa de imersão na língua estrangeira

desde um ano e meio, o qual se estende por quatro anos e é procedido pelo período de alfabetização, que ocorre concomitantemente em português.

Em um levantamento de 2009 de escolas que se autodenominavam bilíngues, foram encontradas 34 instituições internacionais no Brasil (ou seja, tradicionalmente organizadas por comunidades de imigrantes e com ensino do português como segunda língua ou língua estrangeira) e 46 escolas bilíngues no Estado de São Paulo, com ensino em inglês-português (MOURA, 2009). Outro estudo realizado com cinco instituições de educação bilíngue na cidade de São Paulo concluiu que todas consideravam conhecimentos culturais como o papel fundamental da escola, ressaltando o desenvolvimento social do aluno e considerando a Língua Inglesa como objeto de ensino-aprendizagem de acesso a outras culturas (FÁVARO, 2009).

Devido à falta de regulamentação nesse campo, é difícil obter-se um panorama oficial do número dessas instituições escolares no país, por isto, Liberali e Megale (2016) realizaram uma análise documental de escolas bilíngues com base em dados de pesquisa e editoras, obtendo 27 currículos de escolas bilíngues de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte e 43 textos de páginas de *on-line* de escolas bilíngues privadas de diferentes estados. De acordo com as pesquisadoras, o estado com maior número de escolas bilíngues encontradas foi São Paulo (104), seguido por Paraná (23), Rio de Janeiro (20) e Santa Catarina (15). Em sua maioria, eram escolas de período integral com objetivo de desenvolver uma língua de prestígio e competências em Língua Portuguesa. Setenta por cento delas eram pré-escolas ou ensinavam até os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, tais espaços não tinham um guia delineado para o trabalho a partir de uma perspectiva multicultural.

Fortes (2015) apontou que as práticas de ensino e aprendizagem de língua são históricas e politicamente estabelecidas no sistema nacional de educação. Ou seja, tem sido emergencial a necessidade de interação social, econômica e política com a sociedade globalizada, o que vem impactando as questões relacionadas ao bilinguismo (VIAN; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013).

O ensino do inglês tem papel relevante nesse sentido, visto que processos globalizantes são mediados pela linguagem e este idioma exerce significativo papel na geopolítica atual. No entanto, ainda há poucas pesquisas sobre o bilinguismo no Brasil, especialmente em centros de pesquisa que possam impactar diretamente a

prática pedagógica e a formação de professores (VIAN; WEISSHEIMER; MARCELINO, 2013).

2.7 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Embora o bilinguismo seja considerado um fenômeno crescente e uma tendência (MARCELINO, 2009) com significativo aumento de escolas de educação bilíngue, ainda não há leis nacionais que embasem esse modelo de educação ou regulamentação para o ensino de línguas estrangeiras para Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (MEGALE, 2014).

A falta de regulamentação e consenso sobre o formato de escolas bilíngues no Brasil dificulta uma definição desse modelo de ensino e oportuniza controvérsias a respeito do tipo de educação oferecida por diferentes instituições de ensino, especialmente porque estudos sobre educação bilíngue e bilinguismo no Brasil são bastante recentes (MARCELINO, 2009). De acordo com Corredato (2010), a LDB de 1996 autoriza o funcionamento de estabelecimentos de ensinos com projetos pedagógicos próprios desde que “[...] observadas as características mínimas necessárias para seu registro como escola nacional (base curricular nacional e número de horas e dias letivos mínimos especificados pela lei, por exemplo)” (p. 49).

Assim, devido à ausência de regulamentação curricular específica, Moura (2010) relatou que as instituições que oferecem ensino bilíngue português-inglês no Brasil têm se organizado em currículo bilíngue complementar, currículo bilíngue opcional ou currículo bilíngue. No primeiro modelo, a carga horária é ampliada para um período de desenvolvimento de conhecimentos em segunda língua, enquanto, no currículo bilíngue opcional, a escola oferece essa opção paralelamente ao currículo regular. No último modelo, currículo bilíngue, a integração dos saberes é promovida, sendo este formato considerado, pela autora, como o mais adequado, visto que promove a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da interculturalidade.

Esta última opção de bilinguismo é denominada por Marcelino (2009) de *bilíngue consecutivo de infância*, que se caracteriza pelo aprendiz que desenvolve a segunda língua em um contexto no qual esta é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento, ou seja, não

apenas como objeto de estudo em si, mas também língua de instrução. Para o autor, este é o modelo mais utilizado em nosso país.

Entretanto, um número significativo de escolas que ensinam inglês como disciplina – o que não as caracteriza como escolas bilíngues – denomina-se dessa forma, em alguns casos por falta de conhecimento na área ou por vantagens econômicas que essa denominação pode oferecer (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 101), visto que a definição de programas bilíngues exclui espaços que não envolvem instrução bilíngue. Ou seja, programas em que a segunda língua é ensinada apenas como uma disciplina ou nos quais alunos são ensinados na língua da maioria não entrariam nesta denominação (CUMMINS; HORNBERGER, 2008).

Neste trabalho, ambientes bilíngues serão aqueles organizados conforme exposto anteriormente: instrução realizada em duas línguas, utilizadas de maneira comunicacional e com objetivo de se obter conhecimento. Assim, não são espaços em que a língua seria unicamente objeto de estudo em si mesmo, mas locais voltados à promoção do uso proficiente e funcional em cada idioma, bem como com utilização das adaptações linguísticas necessárias a diferentes situações comunicacionais.

2.8 O PROFESSOR NO AMBIENTE BILÍNGUE

Nota-se que o ambiente bilíngue deve ser um espaço rico e de promoção de interação, por isto, há alguns diferenciais que se espera em relação a outras instituições de ensino. Além disso, os professores também devem facilitar o processo de aprendizagem da língua e auxiliar no avanço do desenvolvimento para que o indivíduo se torne bilíngue (BUZEK-KOLARCZYK; POLOK, 2020).

Para atuar com educação bilíngue infantil, o professor deve possuir capacidade integral de “trabalhar e ensinar crianças pequenas. Deste modo, entende-se que a formação superior em pedagogia se faz imprescindível” (MEGALE, 2014), estando respaldada na Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 quanto à formação de docentes em geral para atuação na educação básica (BRASIL, 1996).

No entanto, um professor com graduação em pedagogia não costuma possuir, em sua grade de estudo, conteúdos relacionados à educação bilíngue ou

linguísticos. Algumas características imprescindíveis ao professor que atua em escola bilíngue são:

Saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos no bilinguismo; conhecimento linguístico e semântico das línguas ensinadas no contexto educacional bilíngue; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio das diversas áreas de conhecimento, como matemática, ciências e artes, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue. (MEGALE, 2014, p. 14-15).

Todo esse conhecimento vem sendo solicitado com a ampliação da demanda por profissionais que atuem nesse segmento. Por este motivo, a fim de promover a capacitação na área, programas de extensão e graduação para preparar profissionais para o ensino bilíngue vêm surgindo no Brasil. Tal fato pode ser comprovado pela pesquisa de Liberali e Megale (2016), as quais encontraram 17 dissertações de mestrado cujos temas ou contextos eram escolas bilíngues entre os anos de 1995 e 2015, entretanto, a área dessas pesquisas se concentrava apenas no campo da linguística aplicada. As autoras pontuaram que é importante promover ações que aproximem mais as pesquisas realizadas em universidades com as práticas escolares (LIBERALI; MEGALE, 2016).

Espera-se que esta pesquisa, realizada no ambiente escolar bilíngue, possa auxiliar nessa função, unindo pesquisa e prática, bem como maior conhecimento sobre os sujeitos que frequentam tal espaço. Após apresentar um pouco do contexto educacional bilíngue, será apresentado um tópico muito importante ao desenvolvimento de alunos tanto neste contexto educacional como àqueles com altas habilidades/superdotação: a criatividade.

CAPÍTULO 3 – CRIATIVIDADE

O tema “criatividade” vem cada vez mais chamando a atenção de pesquisadores, especialmente aqueles da área da educação. Essa atividade essencialmente humana e inerente a tal condição é considerada muito importante por expressar a consciência, o pensamento e a linguagem, estando vinculada à história das ações humanas e a atividades mediadas que marcam a relação do homem com o mundo (CAMARGO, 2013).

Lin (2017) considerou a criatividade como habilidade essencial de talentos futuros, favorecendo a resolução de problemas. De acordo com o autor, a resolução criativa de problemas é crucial para a melhoria da sociedade e é igualmente importante para as atividades que realizamos em nossas vidas.

Nakano e Wechsler (2018) descreveram a criatividade como uma das habilidades essenciais para o século XXI por ser capaz de favorecer o potencial humano, como os aspectos positivos do indivíduo, os quais são cada vez mais valorizados em diferentes contextos. Na pesquisa da IBM de 2010 com mais de mil e quinhentos CEOs de trinta e três indústrias em sessenta países, os CEOs identificaram o construto como o atributo mais importante para os líderes organizacionais, ou seja, se os líderes dos negócios e da indústria quiserem alcançar o sucesso, eles devem ter liderança criativa (SUMNERS, 2017).

Ao definir o construto, Garcez (2018/19) ressaltou que criatividade não é sinônimo de criação⁵, mas estas estão intimamente ligadas e, frequentemente, presentes nas mesmas pessoas. Segundo a autora, sem criação, a criatividade seria reduzida ao supérfluo e inútil, por isto, considera pertinente buscá-la no ambiente empresarial.

Em relação ao trabalho com o tema em Cursos de Especialização, Porto e Wechsler (2020) avaliaram 274 cursos por meio de busca com as palavras-chave “criatividade”, “inovação” e “criatividade e inovação” no site do Ministério da Educação. Foi observado aumento na oferta da temática a partir de 2010, estando especialmente concentrado nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito.

Assim, o desenvolvimento da humanidade tem progressivamente se tornado mais dependente da inovação e do descobrimento em diferentes áreas do

⁵ Para Garcez (2018/19), criação é “a ideia que nasce, exclusiva, na mente do seu criador” (p. 45).

conhecimento. Desta forma, a criatividade passou não apenas a representar um caráter de expressão humana, mas também um aspecto fundamental para o desenvolvimento da sociedade (WECHSLER, 2017).

3.1 DEFINIÇÃO

Wechsler (2017) destacou que a criatividade tem sido entendida sob diversos aspectos, como a pessoa criativa, o processo cognitivo que desencadeia a criatividade, as características de um produto criativo e o ambiente facilitador da criatividade. A autora complementou que estes elementos podem ser analisados sob o ponto de vista individual, bem como receber influência de aspectos históricos, educacionais, sociais e culturais.

No entanto, não é fácil definir um conceito tão complexo e abstrato. Diferentes autores definiram o termo de maneiras diversas, como a capacidade de remoldar o mundo ao qual se pertence (VERGANI, 2009), paradoxo – visto que, muitas vezes, nem mesmo os inventores, cientistas e artistas sabem de onde suas ideias originais surgem (BODEN, 1999), algo multifacetado e complexo (LIN, 2017), a mais alta expressão da subjetividade (CAMARGO, 2013) e resolução de problemas, modelagem de produtos ou levantamento de novas questões em determinado campo de forma considerada incomum e que depois passa a ser aceita por pelo menos um grupo cultural (GARDNER, 1999).

Neste trabalho, a definição do termo se baseia em Torrance (1965):

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).

E as características da pessoa criativa estão embasadas nos autores Renzulli e Reis (1997), os quais se apoiam em estudos anteriores, como os de Guilford:

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].⁶

3.2 AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE

Barbot, Besançon e Lubart (2011) descreveram que, a partir dos anos 60, o campo da criatividade tem tido progressivo aumento na definição do conceito e no desenvolvimento de medidas e técnicas de avaliação. Mas, nos anos 90, houve um aumento exponencial com o surgimento de novas revistas científicas, conferências internacionais e obras sobre o tema, que coincidem com avanços significativos na ciência psicométrica. Os autores destacaram as críticas em relação a fracas propriedades psicométricas ou falta de normas para comparar o desempenho individual a grupos relevantes quanto ao desenvolvimento, gênero e cultura.

Corroborando tal visão, Lin (2017) pontuou que testes de pensamento divergentes têm sido evidenciados com baixa confiabilidade e fraca validade preditiva. Além disso, em alguns estudos, a estrutura da criatividade tem sido entendida como independente do desempenho acadêmico, o que dificulta seu conhecimento e seu uso, por meio de habilidades aprendidas na escola, no exercício da criatividade.

Em sua recente publicação, Nakano (2020) retomou a visão da criatividade como um construto multidimensional, determinado por quatro componentes fundamentais: pessoa, processo, produto e ambiente criativo, os quais poderão ser avaliados de diferentes formas. Também apresentou os avanços na psicometria e dos modelos teóricos, que têm permitido o desenvolvimento de novos métodos para avaliação da criatividade, empregados ultimamente na literatura científica internacional e ainda pouco explorados no Brasil, como a avaliação subjetiva,

⁶ 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).

uniqueness score, *Top 2*, *average score*, avaliação consensual e *snapshot*⁷. A autora apontou que dificuldades na identificação ainda se fazem presentes devido à ausência de definição consensual e pela diversidade de métodos utilizados. Por isto, considera que estudos na temática ainda se mostram necessários, bem como investigações da aplicação contextualizada da criatividade aos diferentes propósitos intelectuais, sociais e práticos.

Quanto à realidade nacional, a revisão brasileira de Nakano (2018) indicou uma grande diversidade de medidas existentes. No entanto, evidenciou a necessidade de cuidado na seleção do método a ser utilizado diante das possibilidades quantitativa, qualitativa, formal, informal etc. a fim de que seja realizada a avaliação adequada do aspecto criativo almejado e considerados os múltiplos componentes do construto. Como estudos que ainda precisam de maior pesquisa, destacou: longitudinais, investigações com o objetivo de distinguir o conceito de criatividade de outros construtos (como inteligência), estudos preditivos sobre a criatividade na vida real, aspectos medidos pelos instrumentos nacionalmente disponíveis para uso profissional e investigação da criatividade ao longo do ciclo vital e em populações minoritárias.

Barbot, Besançon e Lubart (2011) descreveram que medidas de componentes da criatividade, como as de pensamento divergente, têm sido interpretadas erroneamente como medidas puras do potencial criativo geral, visto que, segundo eles, a criatividade envolve uma combinação de cognitivo (processamento de informações), conativo (traços de personalidade, aspectos motivacionais) e fatores emocionais (estado afetivo) que interagem dinamicamente com o ambiente (o qual estimula ou inibe a expressão do potencial criativo).

Os autores Borgstede e Hoogeveen (2014) também avaliaram as maneiras de se medir a criatividade e relataram que os resultados de testes tendem a ser sensíveis a motivação, determinação e autoconfiança da criança, portanto, tanto estas quanto seus produtos devem ser avaliados em contextos diversos. Nesse

⁷ “*Uniqueness score*”: as pontuações são somadas para dar origem a uma pontuação total; “*Top 2*”: pontuação das duas melhores respostas em cada tarefa; “*average score*” ou *score médio*: as respostas são estimadas, calculando-se uma média simples das pontuações; “*avaliação consensual*”: julgamento independente de produtos, por juízes especialistas, dentro de uma escala entre o mais baixo e o mais alto nível de criatividade e “*snapshot*”: considerado um método rápido e simples no qual os avaliadores julgam um conjunto de respostas e fornecem uma classificação global única para todo o conjunto (NAKANO, 2020).

sentido, Remoli e Capellini (2017) sugeriram que sejam elaborados e discutidos novos instrumentos que avaliem a criatividade qualitativa e longitudinalmente.

Ao analisar a realidade da Turquia, Bicakci e Baloglu (2018) verificaram que dos 21 estudos encontrados no período de 2011 a 2014 (entre teses, dissertações e artigos), 19% deles avaliaram os participantes pelo *Test of Creative Thinking and Drawing Production Test*, 9,5% utilizaram o teste *How Creative are You?* e a maioria, 76%, optou por usar o *Torrance Test of Creative Thinking (TCTT)*.

Quanto ao contexto brasileiro, Nakano (2018) verificou a existência de 23 instrumentos, considerando esse número bastante abaixo do encontrado internacionalmente. A autora os classificou em dois tipos: disponibilizados comercialmente para uso profissional, aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia (4)⁸ e outros que foram desenvolvidos pelos autores e ainda não se encontravam nessa condição (19). A fim de se exemplificar tais instrumentos e seus usos, apresenta-se, a seguir, apenas quatro artigos encontrados por meio da busca de estudos empíricos realizada na Base de dados Scielo e no Google acadêmico utilizando-se os seguintes descritores: “Avaliação da criatividade” e “Creativity Evaluation” + Brasil/Brazil.

Wechsler (2004) avaliou a aplicabilidade do Teste de Pensamento Criativo de Torrance, forma verbal A, por meio de um estudo com 128 participantes. Os resultados demonstraram a validade preditiva e de construto dos indicadores criativos presentes no Teste de Torrance, assim como a sua precisão, estabelecida por teste-reteste. A autora concluiu que esse teste pode ser utilizado no Brasil, pois atende aos parâmetros científicos necessários para os instrumentos psicológicos.

Almeida e Alencar (2010) realizaram um estudo com 217 alunos e, para isto, escolheram utilizar a Escala de Avaliação do Nível de Criatividade e o Inventário de Avaliação de Práticas a fim de avaliar a percepção de alunos do ensino médio quanto ao nível de criatividade própria, dos professores e dos colegas, bem como as práticas docentes. Como resultados, os alunos avaliaram-se como significativamente mais criativos do que seus professores e colegas.

Na avaliação de crianças e adolescentes por todo o território nacional, Nakano *et al.* (2014) utilizaram o Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), que

⁸ Atualizando-se os dados de acordo com informações do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, atualmente, em 2020, os dois testes de criatividade que ainda permanecem validados no Brasil são: TCFI e Estilo de Pensar e Criar.

verificou a influência da variável região de moradia nos quatro fatores avaliados pelo instrumento, confirmando os apontamentos da literatura sobre a importância de se considerar o contexto em que o indivíduo está inserido. Em outro estudo com 90 crianças, Tavella e Villemor-Amaral (2014) verificaram a correlação de criatividade entre o Teste de Zulliger e o TCFI, concluindo que as variáveis do Zulliger selecionadas foram sensíveis para identificar crianças com diferentes níveis de criatividade. Assim, nota-se que no Brasil diferentes instrumentos foram utilizados nos últimos anos visando atender a diferentes propostas e públicos.

A fim de se pensar em formas diferentes de avaliar o construto em contextos diversificados, três questões podem ser realizadas quando se intenciona medir a criatividade: “Esse aluno é criativo?”, “Quão criativo é esse aluno?” e “De que forma esse aluno é criativo?”, sendo a última pergunta relacionada a um estilo mais recente que parte da suposição de que todos os alunos têm um potencial criativo, o qual assume diferentes formas que podem ser identificadas e nutridas (BARBOT; BESANÇON; LUBART, 2011).

3.3 O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Sawyer (2003) descreveu que a criatividade é notoriamente difícil de ser definida, mas, após conhecer a teoria de diferentes autores, chegou ao seguinte resumo da concepção contemporânea do processo de criação: a criatividade é teorizada como um processo através do tempo ao invés de um traço estático de indivíduos ou de certos produtos criativos; o produto criativo é algo novo e surge da combinação de elementos de nível inferior, ou seja, nenhuma nova substância é criada, apenas são realizadas combinações de elementos em sistemas complexos.

O pesquisador complementou essas ideias destacando que alguns autores consideraram os seguintes estágios no processo de criação: estágio inconsciente de incubação – o mais essencial e menos compreendido, no qual combinações hipotéticas são realizadas – e *insights* criativos – que emergem da incubação inconsciente e são combinações holísticas de nível mais alto, levando o criador a experienciar momentos conhecidos como “aha” ou “eureka” –, ou seja, novas ideias são geradas e, depois, selecionadas. Porém, outros consideram o processo como

algo dinâmico, composto por interação e não estágios mais ou menos discretos (SAYWER, 2003).

Moran e John-Stenier (2003) descreveram o desenvolvimento e a criatividade como processos dialeticamente inter-relacionados. Para os autores, o desenvolvimento da imaginação se basearia no que normalmente é considerado atividade criativa, como brincar de faz de conta e elaborar produtos criativos. No entanto, o processo criativo se embasaria na externalização das emoções, imaginação, conceitos e os variados significados e sentidos das palavras à medida que são sintetizadas e transformadas em produtos criativos.

No entanto, para Sternberg (2003), a criatividade é uma decisão relacionada a ser criativo, como ser criativo e à implementação dessas decisões. O autor apresentou oito tipos de criatividade a fim de que se impulse um domínio/campo⁹ de onde quer que esteja para onde o criador acredite que deveria estar. São elas: replicação (movimento estacionário, mostrando que o campo está no lugar certo, como uma roda girando no mesmo lugar), redefinição (vendo o domínio de diferentes pontos de vista), incrementação direta (levar o domínio adiante na direção em que está indo), avanço na incrementação (levar o domínio adiante na direção para a qual ele já está indo, mas além do que os outros estão prontos para ir), redirecionamento (redirecionar o domínio em uma direção que diverge da maneira como está se movendo), reconstrução/redirecionamento (mover de volta para onde ele foi uma vez, uma reconstrução do passado, para seguir adiante a partir desse ponto), reiniciação (mover para um ponto de partida diferente, ainda não alcançado) e integração (integrar duas formas anteriormente citadas em um único modo de pensar sobre um fenômeno).

Após apresentar os oito tipos, lançou o questionamento: desejamos que nossos filhos sejam replicadores, incrementadores de avanços, redirecionadores e saibam optar quando ou quais serão? Segundo o autor, as crianças precisarão decidir por si mesmas, à medida que envelhecem, como desejam desbloquear e expressar seu potencial criativo (STERNBERG, 2003).

⁹ No texto original em inglês, o autor utiliza o termo "*field*". Destaca-se que a tradução dos oito tipos de criatividade também foi realizada a partir do texto original, optando-se pelos termos mais apropriados para o contexto.

3.4 DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

A fim de compreender melhor a criatividade, Alencar e Fleith (2003a) pontuaram a importância de se considerar contribuições teóricas que abordam tanto variáveis internas quanto variáveis externas ao indivíduo. A primeira delas é a teoria de investimento em criatividade de Sternberg, na qual o ambiente e as variáveis pessoais facilitam ou impedem a manifestação da criatividade e as soluções mais criativas resultam da capacidade de se redefinir um dado problema.

A segunda é o modelo componencial de criatividade de Amabile, o qual postulava que um produto ou resposta seria avaliado como criativo quando considerado novo, apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão. Neste modelo, existem três fatores: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. O último modelo é o de desenvolvimento da criatividade na perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi, que defendeu a ideia de que os estudos em criatividade deveriam focar nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo, visto que a criatividade é construída por meio da interação entre o criador e o seu público (ALENCAR; FLEITH, 2003a).

Alguns autores, como Robinson, Shore e Enersen (2007), acreditavam que a criatividade estivesse potencialmente presente em todas as pessoas. Nesse sentido, Nakano (2015) ressaltou que a maioria das teorias da criatividade defende que esta pode ser treinável e desenvolvida por ensino e prática, destacando que os programas de criatividade do Brasil e do exterior têm revelado mudanças possíveis por meio de objetivos voltados a desenvolver não apenas as habilidades ligadas ao potencial criativo, mas com recursos e técnicas relacionadas à resolução de problemas de maneira criativa.

Por isto, Costa, Sánchez e Martínez (2000) enfatizaram que a escola e os professores precisam parar de planejar atividades que exijam uma única resposta previamente determinada, e sim passem a valorizar o aprendizado significativo, a experiência e a aplicação do conhecimento.

Ao partilhar um estudo referente a três décadas de pesquisa no ambiente educacional, Alencar (2007a) pontuou que ideias errôneas sobre criatividade eram muito frequentes, como a concepção de um talento natural presente apenas em alguns poucos indivíduos e o desconhecimento de que a capacidade de criar “pode

ser expandida a partir do fortalecimento de atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predis põem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa” (p. 48), ou seja, a criatividade não é algo que acontece por acaso, sendo importante a maximização das oportunidades de sua expressão nos processos de ensino e aprendizagem.

Como fatores influenciadores no desenvolvimento do potencial criativo, Oliveira (2010) destacou:

- a família, que é o primeiro modelo para a criança e por isto as experiências são consideradas fundamentais para a formação da pessoa, sua constituição de valores, crenças, sentido crítico e criatividade;
- a escola, onde se passa grande parte da vida e o desenvolvimento do potencial criativo pode ocorrer por meio de professores criativos capazes de ministrar aulas prazerosas e estimuladoras;
- o ambiente de trabalho, que requer indivíduos criativos por questão de sobrevivência no mercado devido à necessidade de diversificar produtos, antecipar demandas, recrutar e reter bons empregados e melhorar a qualidade de produtos e serviços;
- a cultura, pois o produto é a face pública da criatividade e precisa receber ou não o aval da sociedade e, por isto, depende da situação, das pessoas e de seus elementos constituintes;
- a saúde, processo de funcionamento integral, que aumenta e otimiza seus recursos, tendo conexão com a emoção e com as configurações subjetivas associadas aos processos de criatividade.

No contexto educacional, para propiciar a expansão da criatividade, é importante que o professor tenha domínio de sua disciplina e goste do que faz, bem como o aluno tenha habilidades, estilos e interesses reconhecidos e o currículo aborde, além de conteúdo e metodologia, o apelo ao imaginário (OLIVEIRA, 2010).

Como características do professor criativo, destaca-se:

[...] ser aberto a novas experiências e mudanças, ser ousado e curioso, ter confiança em si próprio, trabalhar com idealismo e paixão, proporcionar clima criativo nas aulas, permitir ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista e fazer escolhas, valorizar o trabalho criativo, não rechaçar os erros, mas torná-los pontos do processo de aprendizagem, considerar os interesses e habilidades dos alunos [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 86).

Assim, é muito importante 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).

Nesse sentido, a partir da visão de Sternberg (2003) na qual a criatividade se concretiza a partir de decisão, fomentá-la é, em grande parte, uma questão de fomentar certa atitude em relação à solução de problemas. Por isto, o autor sugeriu vinte e uma maneiras de professores interagirem com os alunos de uma forma a maximizar as chances destes decidirem pela criatividade.

Resumidamente, as maneiras são: redefinir um problema, questionar e analisar suposições, vender ideias criativas (não presumir que elas se vendem sozinhas), incentivar a geração de ideias, reconhecer que o conhecimento “é uma faca de dois gumes”¹⁰ e agir de acordo (pois não há criatividade sem conhecimento), incentivar a identificação e a superação de obstáculos, motivar o arriscar-se de maneira sensata, incentivar a tolerância à ambiguidade, ajudar a desenvolver autoeficácia, ajudar a encontrar o que se ama fazer, ensinar a postergar a gratificação, modelar a criatividade, promover a sinergia de ideias entre tópicos e disciplinas, destinar tempo para pensamento criativo, instruir e avaliar a criatividade, recompensar a criatividade, permitir erros, ensinar a responsabilidade por sucessos e fracassos, encorajar a colaboração criativa, ensinar a imaginação de coisas a partir de outros pontos de vista e maximizar o ajuste pessoa-ambiente a partir da valorização do produto criativo de acordo com tempo e espaço (STERNBERG, 2003).

3.5 PESQUISAS INTERNACIONAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Por meio de consulta ao Portal da Capes e à plataforma Eric dos últimos dez anos, foram encontrados nove artigos relacionados a estudos empíricos sobre emprego e avaliação da criatividade realizados com professores ou alunos em contexto escolar. Ahmadiand e Besançon (2017) destacaram que a criatividade é vista como uma habilidade do século XXI e ganhou mais interesse nos últimos anos

¹⁰ Tradução literal do termo usado pelo autor Sternberg (2003).

por ser uma das principais competências a ser implementada. No entanto, relataram que os professores têm dificuldades de integrá-la no contexto de sala de aula. Os autores franceses complementaram que as crenças dos professores quanto a habilidades podem afetar o desenvolvimento da criatividade das crianças, assim, atitudes em relação ao potencial dos estudantes são importantes, como altas expectativas, apoio, visão aberta e tolerância à ambiguidade.

Uma pesquisa da Jordânia exemplificou a visão de Ahmadiand e Besançon (2017). Com o objetivo de examinar a personalidade criativa de 197 professores primários jordanianos, suas crenças e práticas de fomento à criatividade, foi aplicado um questionário composto por três escalas autorreportadas sobre os três tópicos. Os resultados indicaram que as características criativas de personalidade e a criatividade estavam alinhadas com a percepção de suas práticas para estimular as crianças. Destacou-se que professores de sala de recursos para AH/SD, de escolas particulares e com menos de 10 anos de experiência, tinham crenças mais fortes e positivas em relação à criatividade do que seus colegas em salas de aula regulares ou em escolas do governo e aqueles com mais de dez anos de experiência docente (AL-DABABNEH; AL-ZBOON, 2017)

Na Polônia, outra pesquisa com professores foi realizada a fim de compreender melhor a influência de suas crenças e modelos teóricos na avaliação da criatividade no Ensino Médio. Observou-se que os docentes que concebiam um estudante criativo como um “adaptador” tenderam a avaliar com mais precisão a criatividade das mulheres, enquanto os professores que percebiam um estudante criativo como um “inovador” avaliaram com mais precisão a criatividade dos homens (JACEK; MACIEJ, 2018).

Por meio das pesquisas apresentadas, é possível verificar o quanto as crenças e o conhecimento de teorias sobre o tema influenciam na prática docente e na avaliação da criatividade do público com o qual se está trabalhando (AHMADIAND; BESANÇON, 2017; AL-DABABNEH; AL-ZBOON, 2017; JACEK; MACIEJ, 2018). Outro ponto que chama a atenção quanto ao trabalho em sala de aula é o fator tempo, como verificado em Omã por Al-Abdali e Al-Balushi (2016). Por meio da pesquisa realizada com 22 professores de Ciências de turmas do Ensino Fundamental, observou-se que estes ainda tinham, como prática, o ensino centrado no professor e voltado a preparar para exames. Quando questionados, os

participantes responderam não terem tempo para abordar todo o conteúdo e ensinar criatividade e que não se sentiam preparados para trabalhar com o tema.

Um exemplo de pesquisa realizada com estudantes é o estudo de caso de Israel, com 24 crianças de sexto ano e executado por meio do trabalho colaborativo na disciplina de Matemática, o qual incentivou que fosse criado o maior número possível de polígonos diferentes mantendo as unidades de perímetro e área inteira. Por meio do envolvimento de estudantes em tarefas adequadas que possam estimular diferentes aspectos da criatividade matemática, como nesse estudo, observou-se que foi possível promover novidade, originalidade e pensamento inesperado, assim como pensamento divergente flexível e fluência (KATZ; STUPEL, 2015).

A fim de avaliar 409 alunos de quintos e sextos anos de Taiwan e descrever os resultados gerados por meio de testes, Lin (2017) utilizou um inventário denominado *Creative Problem-Solving Attributes Inventory* (CPSAI) que enfatizava um processo de três estágios de solução criativa de problemas, abordando o pensamento divergente e o pensamento convergente. Os três estágios gerais do processo eram: compreender o problema (encontrar a confusão, os dados e os problemas), gerar ideias (encontrar ideias) e planejar a ação (encontrar soluções e aceitação). Como resultados, obteve-se que para um efeito limiar aos atributos criativos de resolução de problemas é necessário atingir certo nível de pensamento divergente, pensamento convergente, motivação, ambiente favorável, conhecimento e habilidades para que eles possam ter um impacto na capacidade criativa de resolução de problemas (LIN, 2017).

Outra maneira encontrada para se avaliar a criatividade da produção dos estudantes, utilizada por Lille e Romero (2017), foi o uso de rubricas para a análise do projeto e criação de um modelo de cidade inteligente (*#SmartCityMaker project*) no Canadá. Havia três categorias – exploração de novas soluções, uso de fontes inspiradoras para orientar a pesquisa criativa e seleção de solução a partir do contexto – nas quais os participantes poderiam pontuar como fraco, bom ou excelente. Assim, a utilização das rubricas para classificação nas categorias criadas foi descrita como maneira de auxiliar na identificação da necessidade de melhorias na aprendizagem baseada em projetos, facilitando o julgamento de competências complexas, bem como a compreensão dos alunos sobre pontos ainda a serem desenvolvidos.

Ao comparar universitários, tendo como público 1059 brasileiros e 540 portugueses, Morais *et al.* (2017) avaliaram a percepção sobre a presença de criatividade nas práticas docentes, instrucionais e avaliativas por meio do instrumento *Instruction Strategies for Creativity in Higher Education Inventory*. Como resultados, obtiveram que os brasileiros mostraram percepções mais negativas nas áreas de Ciências e Tecnologias enquanto os portugueses nas Ciências Sociais, Artes e Humanidades. Para estudos futuros, é sugerida a análise documental de políticas públicas e diretrizes educacionais para o Ensino Superior em ambos os países, bem como um enfoque na percepção de professores em diferentes áreas acadêmicas a respeito do estímulo da criatividade nesse segmento.

Em um estudo recente de Karwowski *et al.* (2020) com 933 participantes, os professores da Austrália, Itália, Polônia e Reino Unido analisaram a percepção sobre os alunos criativos, os pontos em comum e as especificidades entre os diferentes países. Por meio do *Creative Student Characteristics Questionnaire (CSCQ)*, foram descritas as diferentes características dos estudantes. A análise de redes e fatores revelou que a percepção dos professores de alunos criativos foram sintetizadas em três grandes grupos: traços cognitivos tipicamente associados à criatividade, comportamentos não conformistas e impulsivos e adaptabilidade. Embora os dois primeiros fatores tenham sido amplamente equivalentes entre os países, perceber estudantes criativos em termos de comportamentos adaptativos variou significativamente. As características cognitivas foram as mais dominantes na percepção em relação aos estudantes, seguidas por adaptabilidade e não conformismo.

Nesses estudos, nota-se a importância de se estimular os diferentes aspectos da criatividade (KATZ; STUPEL, 2015), promover ambiente favorável à resolução de problemas (LIN, 2017) e avaliar as práticas docentes (MORAIS *et al.*, 2017) e sua visão quanto à criatividade dos estudantes (KARWOWSKI *et al.*, 2020). Ressalta-se, ainda, que embora alguns professores continuem preocupados com o ensino de conteúdo devido ao fator tempo (AL-ABDALI; AL-BALUSHI, 2016), outros têm buscado maneiras diferenciadas para auxiliar os estudantes a melhor compreender e desenvolver sua criatividade (LILLE; ROMERO, 2017).

3.6 PRODUÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com o objetivo de investigar o que foi produzido sobre a temática da criatividade nos programas de pós-graduação em Psicologia no Brasil de entre 1994 e 2001, Zanella e Titon (2005) analisaram 68 resumos de teses/dissertações disponíveis na base de dados da Capes, constatando que grande parte dos trabalhos se concentrava nas regiões sudeste e centro-oeste. Quanto à categorização dos trabalhos, houve predominância de pesquisas experimentais (39%), levantamentos (27,1%) e estudos de caso (18,6%), com destaque para temáticas referentes à prática pedagógica (39,7%) que abordavam o aluno ou o professor.

No estudo de revisão da literatura sobre criatividade no contexto escolar do período de 1995-2009, realizado por Silva e Nakano (2012), foram levantados 82 trabalhos na área de Psicologia a partir do Banco de Teses da CAPES e dos periódicos PePSIC2, SciELO e PsycINFO. Houve crescente número de publicações a partir de 2000, mantendo-se o destaque para produção empírica de pesquisadores das regiões sudeste e centro-oeste e o principal público da pesquisa foi de professores do Ensino Fundamental e seus alunos. Porém, embora tenha havido aumento em relação ao número de estudos, ainda encontrou-se lacuna em relação à investigação de amostras minoritárias, como pessoas com deficiência ou AH/SD e em espaços não formais de aprendizagem.

Também ao pesquisar o contexto escolar entre os anos 1990-2010 por meio da base de dados da CAPES, Silva, Fadel e Wechsler (2013) obtiveram 86 pesquisas, 65 de mestrado e 21 de doutorado, com concentração dos trabalhos nas áreas da Educação (55,81%) e da Psicologia (15,12%). Em relação à temática, a mais estudada foi criatividade no ensino (31,40%), seguida por criatividade do professor (25,58%). Embora os pesquisadores tenham notado grande interesse pelo tema em contextos formais de educação, ainda encontraram lacunas em estudos relacionados ao Ensino Médio e Superior.

Braga e Fleith (2016) analisaram 156 resumos de artigos na área de criatividade realizados no Brasil entre 2005 e 2015 e disponíveis nas plataformas CAPES, SCIELO e PEPSIC. As autoras encontraram apenas oito 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 partir dos dados apresentados, nota-se a predominância de pesquisas experimentais na revisão entre 1994 e 2001 em teses e dissertações (ZANELLA; TITON, 2005) e entre 1995 e 2009 (SILVA; NAKANO, 2012), assim como a concentração dessas produções nas regiões sudeste e centro-oeste. No entanto, na análise apenas de artigos, essa realidade não se confirma, havendo ainda pouca produção na área (BRAGA; FLEITH, 2016). Ressaltam-se as lacunas quanto a pesquisas relacionadas ao Ensino Médio e Superior (FADEL; WECHSLER, 2013), bem como com o público da Educação Especial e em espaços não formais de aprendizagem (SILVA; NAKANO, 2012).

3.7 BARREIRAS À CRIATIVIDADE

Embora o interesse pelo tema venha crescendo, muito ainda precisa ser feito para que o exercício e a valorização da criatividade de fato se tornem uma prática. Amabile (1998) apontou que essa habilidade é extinta com muito mais frequência do que incentivada, sendo prejudicada cotidianamente por ambientes de trabalho que visam maximizar a produtividade. De acordo com a autora, o local de trabalho e/ou supervisores muitas vezes influenciam nos três componentes da criatividade de cada indivíduo: expertise, habilidade de pensamento criativo e motivação.

No contexto educacional brasileiro, Alencar *et al.* (2015), ao avaliar 118 gestores de escolas públicas e particulares, pontuaram alguns fatores que podem inibir esse desenvolvimento no ambiente escolar: o desconhecimento pelo professor de práticas pedagógicas que poderiam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos e a falta de entusiasmo pela atividade docente. Uma amostra com 544 professores de Ensino Fundamental a Superior foi avaliada utilizando o Inventário de Barreiras à Criatividade Pessoal e obteve a falta de tempo/oportunidade como a maior barreira à expressão da criatividade (ALENCAR; FLEITH, 2003b), confirmada pelos mesmos dados obtidos em Omã (AL-ABDALI; AL-BALUSHI, 2016).

Em outra pesquisa realizada apenas com professores de 1ª a 4ª série, as barreiras mais indicadas foram o elevado número de estudantes em sala de aula, os alunos com dificuldades de aprendizagem e o baixo reconhecimento do trabalho do professor. Por isto, sugeriu-se que gestores educacionais se atentem a essas questões, visto que podem se constituir como empecilhos à promoção da criatividade e a uma aprendizagem efetiva (ALENCAR; FLEITH, 2008).

As barreiras não são apenas encontradas em nosso país. Beghetto (2010) descreveu que muitos professores dos Estados Unidos erroneamente acreditam que identificar e nutrir a criatividade não faz parte da responsabilidade curricular porque será trabalhada em programas após a escola para alunos com AH/SD ou em atividades extracurriculares. A fim de desenvolver uma abordagem mais fértil para que educadores não se sintam sobrecarregados ao acrescentar mais um tópico de estudo ao currículo, sugeriu que pesquisadores se envolvam mais diretamente no auxílio aos docentes para que incluam a habilidade de maneira mais significativa em suas salas de aula.

Obstáculos pessoais foram analisadas tendo estudantes universitários como público no trabalho de Alencar, Fleith e Martinez (2003), que contou com 385 estudantes brasileiros e 305 mexicanos. Os resultados do “Inventário de Obstáculos Pessoais à Criatividade” indicaram que Falta de Tempo/Oportunidade também foi o obstáculo mais frequente. Os pesquisadores destacaram a pouca atenção voltada a estratégias e técnicas para o desenvolvimento do potencial criativo, pois tanto na sociedade brasileira como na mexicana os estudantes universitários não tiveram oportunidades suficientes para expressar novas ideias e não foram suficientemente estimulados ou reconhecidos por sua expressão criativa.

Por isto, para desmistificar o tópico e desenvolver estratégias diversificadas visando ao favorecimento do pensamento criativo de todos os alunos em diferentes níveis educacionais, algumas sugestões são: 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). Resumindo, fomentar a criatividade em sala de aula pode ser tão simples quanto exibir uma atitude positiva, modelar comportamentos criativos, estratégias e

técnicas de ensino e promover um ambiente de aprendizado seguro e com diversos recursos (SUMNERS, 2017).

De acordo com a visão do parágrafo anterior, pode parecer simples o estímulo à criatividade, no entanto, ele muitas vezes ainda não acontece. Por isto, o próximo capítulo se dedicará a apresentar pesquisas que abordem de que forma este tópico, as AH/SD e o ensino de línguas podem estar inter-relacionados.

CAPÍTULO 4 – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, BILINGUISMO, CRIATIVIDADE E SEUS POSSÍVEIS ENTRELACES

A fim de se conhecer mais a temática a respeito de possíveis intersecções realizadas com os tópicos de pesquisa deste trabalho – Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), bilinguismo e criatividade – duas bases de dados internacionais, *Scopus* e *Web of Science*, e uma nacional, *Scielo*, foram consultadas em dezembro de 2018 buscando-se artigos a partir da combinação de diferentes descritores. A pesquisa foi atualizada em março de 2020, utilizando-se as mesmas bases e descritores, e os resultados obtidos são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Quantidade de artigos a partir do cruzamento de AH/SD, bilinguismo e criatividade nas bases de dados *Scopus*, *Web of Science* e *Scielo* em 2020

Unitermos utilizados	Base de dados	Resultados encontrados
creativity; giftedness; bilingualism	<i>Scopus</i>	0
creativity; high ability; bilingual	<i>Scopus</i>	1
creative; giftedness; bilingualism	<i>Scopus</i>	6
giftedness; bilingualism	<i>Scopus</i>	29
creativity; giftedness; bilingualism	<i>Web of Science</i>	0
creativity; giftedness, bilingual	<i>Web of Science</i>	0
creativity; high ability; bilingualism	<i>Web of Science</i>	5
giftedness; bilingualism	<i>Web of Science</i>	0
giftedness; bilingual	<i>Web of Science</i>	2
high ability; bilingual	<i>Web of Science</i>	6
criatividade; superdotação; bilinguismo	<i>Scielo</i>	0
criatividade; superdotação; bilíngue	<i>Scielo</i>	0
criatividade; altas habilidades; bilinguismo	<i>Scielo</i>	0
criatividade; altas habilidades; bilíngue	<i>Scielo</i>	0
criatividade; bilinguismo	<i>Scielo</i>	2
bilinguismo; altas habilidades	<i>Scielo</i>	0
bilinguismo; superdotação	<i>Scielo</i>	0

Fonte: Elaboração própria.

O critério utilizado em todas as buscas foi a presença dos unitermos em resumo, palavras-chave ou título. Dentre os resultados obtidos, apenas aqueles que apresentaram ao menos dois dos descritores mencionados na Tabela 1 foram

detalhados neste capítulo, visto que o foco é apresentar artigos que relacionem os tópicos de pesquisa.

Na consulta à base de dados Scopus, dentre os sete artigos encontrados na busca realizada com os três descritores, cinco abordavam, pelo menos, dois unitermos em resumo, palavras-chave ou título e foram apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base Scopus em 2020

Data	Autoria	Local	Participantes
2006	GONZALEZ, V.	EUA	Crianças hispânicas com AH/SD
2008	BRICE, A. E. <i>et al.</i>	EUA	Estudantes universitários bilíngues em programa de AH/SD
2012	LEIKIN, M.	Israel	Crianças bilíngues e monolíngues
2014	LEIKIN, M.; TOVLI, E.	Israel	Crianças bilíngues e monolíngues
2018	YANG, Z. <i>et al.</i>	China	Estudantes de curso bilíngue de enfermagem

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que o primeiro trabalho obtido na busca foi o de Gonzalez (2006), pesquisando estudantes hispânicos nos Estados Unidos em um estudo quase-experimental sobre o efeito de fatores socioeconômicos, *Socioeconomic Effect Status* (SES), e de aprendizado linguístico e cultural em crianças com AH/SD como uma alternativa às escalas de desenvolvimento de habilidades cognitivas *Qualitative Use of English and Spanish Task*. Os resultados mostraram continuidades e descontinuidades no desenvolvimento, por isto, foram sugeridas avaliações apropriadas e que levassem em consideração fatores linguísticos e culturais das AH/SD além das questões cognitivas.

A segunda pesquisa, também americana e produzida no mesmo período, de Brice *et al.* (2008), apresentou preocupações semelhantes. Teve estudantes universitários bilíngues como público, visto que os autores ressaltaram um aumento na quantidade de latinos no país, com espanhol como primeira língua, o que foi considerado um desafio para os educadores locais. O objetivo do estudo foi examinar o discurso dos estudantes participantes de programas para AH/SD e participantes de programas regulares de ensino, apontando para pequenas vantagens linguísticas para os alunos no programa para AH/SD. Os autores pontuaram que a conclusão da pesquisa indicou que bilinguismo, habilidades

linguísticas e AH/SD envolvem muitas variáveis e que sua relação não é, necessariamente, direta.

O foco das pesquisas da última década se mostraram um pouco diferentes. Leikin (2012) trabalhou com três grupos de crianças: 13 alunos bilíngues de uma pré-escola bilíngue (russo e hebreu), 10 crianças bilíngues de uma pré-escola monolíngue (hebreu) e 14 crianças monolíngues de uma de uma pré-escola monolíngue (hebreu). Todos os participantes realizaram o *Picture Multiple Solution task* de criatividade geral e o *Creating Equal Number task* de criatividade matemática. Como resultados, foi destacado que tanto o bilinguismo precoce quanto alguma forma de educação bilíngue parecem influenciar a criatividade geral e matemática das crianças. Além disso, as diferenças entre crianças bilíngues da pré-escola e crianças monolíngues foram mais proeminentes (em favor dos bilíngues) e os resultados confirmaram a hipótese sobre as diferenças entre dois tipos de habilidades criativas no contexto do desenvolvimento bilíngue e monolíngue.

O artigo de Leikin e Tovli (2014), similarmente, pesquisou os pré-escolares. Os participantes foram divididos em dois grupos: 15 bilíngues (russo e hebraico) e 16 monolíngues (falantes de hebraico). Todos realizaram os seguintes testes: *Working Memory Test*, *Verbal Fluency Test*, *Pictorial Multiple Solution Task on general creativity* e *Creating Equal Number Task on mathematical creativity*. Os resultados mostraram que o bilinguismo tem efeito positivo no desenvolvimento da criatividade quanto à resolução de problemas, mas o efeito difere de acordo com o domínio: criatividade verbal, geral ou matemática.

A última pesquisa, de Yang *et al.* (2018), foi realizada na China, com uma amostra diferente dos artigos anteriores: 48 estudantes de enfermagem de classe bilíngue – destaca-se que o artigo não especifica o tipo de bilinguismo ou as línguas faladas pelos participantes – que se matricularam em uma disciplina facultativa de “*Innovation and creative thinking*”. Os participantes preencheram o *Creativity and Innovation Effectiveness Profile* antes e após a disciplina e como resultados obteve-se que os sete domínios de criatividade avaliados (consciência criativa, níveis de curiosidade, habilidades para quebrar padrões, capacidade de nutrir ideias, disposição para experimentar e assumir riscos, coragem e resiliência e persistência energética) foram considerados significativamente mais altos no pós-teste. Como conclusão, os autores pontuaram que universitários podem melhorar sua capacidade de inovar e criar por meio do aprendizado e que a experiência prática bem-sucedida

forneceu uma boa referência para os professores de enfermagem que desejam que seus alunos sejam autodirecionados, criativos e inovadores.

Observa-se que, mesmo os cinco artigos tendo sido encontrados a partir de pesquisa com três descritores, todos abordavam apenas dois dos tópicos pesquisados. Os dois primeiros trabalhos, de Gonzalez (2006) e Brice *et al.* (2008), revelaram uma preocupação em comum nos Estados Unidos em relação à população com AH/SD e falantes de espanhol como primeira língua, bem como a importância de se considerar as diversas variáveis envolvidas na avaliação desse público.

Os outros três trabalhos tinham criatividade e ambiente bilíngue como foco – ressaltando diferenças na criatividade em favor de alunos bilíngues (LEIKIN, 2012; LEIKIN; TOVLI, 2014) e que esta pode ser melhorada por meio do aprendizado (YANG *et al.*, 2018) – mas não houve menção a alunos com AH/SD nos últimos textos.

Na busca com dois descritores nessa base de dados (29 artigos), excetuando-se os trabalhos já citados, os demais artigos encontrados faziam menção a apenas um dos unitermos ou os utilizaram com o sentido diverso ao desta pesquisa (por exemplo, ao empregar apenas “habilidades” e não “altas habilidades”), por isto, não serão apresentados neste capítulo, seguindo o critério da necessidade de inter-relação dos termos, apresentado previamente.

Quanto à busca realizada na base de dados *Web of Science*, 13 artigos foram obtidos. Utilizando-se o mesmo critério de pelo menos dois descritores em resumo, palavras-chave ou título, apenas quatro artigos foram selecionados, conforme apresentado no Quadro 2. Destaca-se que dois artigos foram excluídos da pesquisa, pois, embora apresentassem dois unitermos, o descritor “high ability” foi utilizado com sentido diverso ao de pessoas com AH/SD.

Quadro 2 – Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base *Web of Science* em 2020

Data	Autoria	Local	Participantes
1994	PALANIAPPAN, A. K.	Malásia	Estudantes da Malásia
1995	KITANO, M. K.; ESPINOSA, R.	EUA	Americanos bilíngues
1998	STRAND, S.	Inglaterra	Estudantes e escolas do Reino Unido
2009	AUST, K.; WATERMANN, R.; GRUBE, D.	Alemanha	Estudantes de 5º ano
2018	YANG, Z. <i>et al.</i>	China	Estudantes de curso bilíngue de enfermagem

Fonte: Elaboração própria.

O primeiro artigo obtido nessa base de dados, de Palaniappan (1994), abordou a versão bilíngue do *Khatena-Morse Multitalent Perception Inventory*, formas A e B. Os resultados apresentados demonstraram que a versão bilíngue do teste, composto por 50 itens, testada e retestada em estudantes da Malásia, é adequada para avaliar a percepção multitalentual e as AH/SD em várias áreas de talento, sendo recomendadas replicações com outros grupos.

Kitano e Espinosa (1995) também pesquisaram sobre AH/SD, relatando o desafio de atender tais alunos em outros contextos culturais devido à dificuldade linguística. Segundo os autores, nos Estados Unidos, além de alunos bilíngues espanhol-inglês, que eram a maioria, havia outros 100 grupos linguísticos diferentes. Por isto, ressaltaram que os educadores precisam de procedimentos apropriados para identificação e prestação de serviço a esse público que passou a residir nos EUA.

No Reino Unido, o artigo de Strand (1998) teve como objetivo analisar os resultados de desempenho das avaliações escolares, que foram amplamente criticadas por apresentarem uma média que não refletia as especificidades dos estudantes devido à apresentação dos resultados brutos das escolas – os quais poderiam ter sido elevados por alunos com AH/SD por exemplo. O autor realizou diferentes análises dos resultados, sem agrupar sujeitos, verificando que alunos com algum tipo de necessidade educacional especial ou alunos bilíngues que precisam de suporte em Língua Inglesa (como os de origem caribenha) obtiveram resultados mais baixos na avaliação.

Os pesquisadores alemães Aust, Watermann e Grube (2009) apresentaram um estudo longitudinal verificando se estudantes matriculados em diferentes tipos de escola (classificadas como abrangentes, padronizadas, voltadas para Matemática e Ciências ou com perfil bilíngue¹¹) realizariam trajetórias diversas no desenvolvimento das habilidades de autoconceito geral e no domínio específico de autoconceito em Matemática e Língua Alemã após a transição para o Ensino Secundário, no 5º ano. Os resultados relatados foram que as crianças das salas de AH/SD tiveram uma diminuição na habilidade de autoconceito geral, mas não em autoconceito em matemática ou alemão. Destaca-se que, no texto, não foi apresentada nenhuma conexão entre alunos com AH/SD e escolas com perfil bilíngue.

O último trabalho encontrado, de Yang *et al.* (2018), é o mesmo já descrito na busca anterior, com estudantes chineses do curso de enfermagem. Assim, diferentemente da busca anterior, a maior parte dos textos encontrados na base de dados *Web of Science* foi produzida em períodos mais antigos, de 1994 a 2009 (enquanto a pesquisa da Scopus encontrou maior número de artigos mais recentes, a partir de 2006), e apresentaram temáticas mais relacionadas ao bilinguismo e as AH/SD, investigando-se versões de testes para alunos com AH/SD bilíngues (PALANIAPPAN, 1994) e possíveis especificidades de alunos bilíngues ou com AH/SD em avaliações escolares padronizadas (STRAND, 1998), assim como a preocupação quanto à identificação e atendimento de alunos com AH/SD bilíngues, recomendando-se que educadores tenham informações apropriadas para o trabalho com esse público (KITANO; ESPINOSA, 1995).

Na busca realizada por artigos em base de dados nacional, Scielo, foram encontrados apenas dois artigos. No entanto, um deles foi descartado devido ao critério utilizado nesta busca – seleção de pelo menos dois descritores relacionados ao tópico desta pesquisa, pois “habilidades” também havia sido empregada com outro foco no segundo texto encontrado. Assim, o único artigo obtido é apresentado no Quadro 3.

¹¹ Tradução livre de “*comprehensive school, standard Gymnasium classes, Gymnasium classes with a mathematics/science or bilingual profile*”, termos utilizados pelos autores no resumo em inglês do artigo.

Quadro 3 – Artigos sobre AH/SD, bilinguismo e criatividade da base Scielo em 2020

Data	Autoria	Local	Participantes
2005	MENDONÇA, P. V. C. F.; FLEITH, D. S.	Brasília/Brasil	Adolescentes e adultos bilíngues e monolíngues

Fonte: Elaboração própria.

Mendonça e Fleith (2005) são as autoras do único artigo brasileiro sobre a temática encontrado nas buscas realizadas. As autoras avaliaram a criatividade, a inteligência e o autoconceito por meio de testes – Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTCT), Teste Não-Verbal de Raciocínio para Adultos (TNVRA) e Escala Fatorial de Autoconceito (EFA) – em adolescentes e adultos bilíngues e monolíngues, com idade entre 14 e 57 anos. Como resultados, as autoras relatam que os bilíngues apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa e de inteligência quando comparados aos monolíngues, bem como correlação positiva entre criatividade e autoconceito para estudantes bilíngues.

Com base na busca realizada, nota-se que não foram encontrados trabalhos que abordassem a criatividade de estudantes bilíngues com e sem AH/SD. Por isto, algumas outras buscas na literatura da área, a partir da interseção de pelo menos dois desses tópicos, serão apresentadas a seguir, verificando-se possíveis relações entre os dados obtidos.

4.1 BILINGUISMO E CRIATIVIDADE

Baker e Prys-Jones (1998) relataram que pesquisas sobre o efeito do bilinguismo no pensamento criativo ou divergente – com base nos critérios: fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração – foram realizados em países como Canadá, Irlanda, México, Singapura, e Estados Unidos. Os resultados apresentaram superioridade em pessoas bilíngues, confirmando os dados de Mendonça e Fleith (2005), Leikin (2012) e Leikin e Tovli (2014).

Há indicadores da diferença da criatividade entre bilíngues e monolíngues que podem ser atribuídas às experiências dos primeiros, pois alguns aspectos podem ser influenciados por particularidades culturais. Como exemplo, Hamers e Blanc (2004) citaram uma pesquisa realizada com crianças na Nigéria e no País de Gales

na qual as crianças bilíngues dos dois países apresentaram maiores escores em pensamento divergente e criatividade que as monolíngues. No entanto, em testes de criatividade não-verbal, as galesas tiveram maiores resultados que as nigerianas, as quais não se diferenciaram das monolíngues. Assim, nota-se a relação entre as línguas, os aspectos culturais e a criatividade.

Ao avaliar um programa de ensino de Língua Inglesa para estrangeiros do Reino Unido, Maley e Peachey (2015) apontaram que o ensino da criatividade nesses programas auxiliava a ampliar o engajamento e a motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira; fazer com que o aprendizado da língua fosse 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.

A relação entre criatividade e ensino de línguas também 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.

Devido à importância do trabalho com criatividade no ensino de uma segunda língua, Oliveira e Alencar (2007) investigaram como a criatividade era abordada na formação de curso de Letras por meio de entrevista com 20 professores de duas instituições de educação superior particulares e uma pública de uma cidade da região centro-oeste do Brasil. Como resultados, obtiveram que os professores:

atribuem importância à criatividade no mundo atual; acreditam no potencial criativo de seus alunos; têm noção sobre criatividade, embora com dificuldade para defini-la; valem-se de vários procedimentos pedagógicos que a facilitam, embora não os utilizem de forma intencional; não sentem necessidade de uma disciplina específica sobre criatividade, percebendo-a mais como procedimento pedagógico; não tiveram em sua formação, de modo geral, informações sobre criatividade, nem tampouco em oportunidades de atualização; lembram-se de poucos professores criativos em sua própria formação e apontaram várias barreiras à promoção da criatividade em sala de aula. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007, p. 223).

Por meio das respostas dos participantes, percebe-se que embora tenham atribuído importância ao tópico, têm dificuldade para defini-lo e não aprenderam como trabalhar com ele em sua formação inicial, encontrando barreiras para sua promoção em sala de aula, o que corrobora os dados de Alencar e Fleith (2003b), Alencar e Fleith (2008) e Beghetto (2010). Assim, nota-se o quão importante é formação continuada com esses professores para que possam promover o desenvolvimento da criatividade em seus alunos no trabalho com um segundo idioma, conforme mencionado por Yang *et al.* (2018).

4.2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E LINGUAGEM

Em relação à linguagem, alunos com AH/SD destacam-se linguisticamente em raciocínio verbal e vocabulário superior à idade, nível de leitura acima da média do grupo, habilidades de comunicação e linguagem criativa (BRASIL, 2006). Nesse sentido, Biedrón e Pawlak (2012) avaliaram a inteligência de alunos poloneses com AH/SD e falantes de uma segunda língua por meio de *Wechsler Intelligence Scale* e *Modern Language Aptitude Test*. Os testes revelaram que a inteligência desses alunos foi maior do que a média da população da Polônia, bem como que inteligência e segunda língua se correlacionaram moderadamente.

Na Turquia, 105 participantes com AH/SD foram avaliados quanto à sua percepção do aprendizado do inglês como segunda língua. Os resultados descritos por Okan e Ispinar (2009) apontaram que eles se mostraram bastante entusiasmados no aprendizado do idioma. No entanto, os pesquisadores ressaltaram 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.

Outro ponto importante a ser levado em conta por docentes ao ensinarem um idioma é a preocupação em conhecer o público com o qual se está trabalhando, considerando-se não apenas aqueles com dificuldades no idioma, mas igualmente os que têm facilidade. Afinal, de acordo com o guia *"Identifying Gifted and Talented English Language Learners"* (IOWA, 2008), acredita-se que crianças com AH/SD

adquirem uma segunda língua mais rapidamente e têm a capacidade de pensar em ambas as línguas.

Aprofundando mais o conhecimento sobre essa população, Bain et al. (2010) verificaram que graduandos americanos com AH/SD que aprendiam espanhol como segunda língua demonstraram atitudes mais positivas quanto ao aprendizado do idioma que seus pares, sem tais características. Entretanto, não foram encontradas diferenças quanto habilidade e esforço entre os grupos. Assim, os pesquisadores recomendaram que os professores não façam distinção entre eles, mas busquem desenvolver atitudes positivas em todos os alunos.

Por isto, em um programa para alunos com AH/SD austríaco, o ensino de inglês tem sido 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 foi “ver pelos olhos dos alunos”, inserindo desafios para que todos se beneficiem, independentemente de suas características (THOMÄ, 2016).

Na Rússia, Varlamova e Rubtcova (2018) dedicaram-se a avaliar o trabalho realizado com alunos do Ensino Médio com AH/SD nas aulas de Língua Estrangeira, ressaltando a importância de se implementar métodos com foco no apoio e desenvolvimento desse público por meio de ensino ativo, com discussão, estudo de caso e projetos como importantes ferramentas para manter a motivação dos estudantes.

Nota-se que algumas pesquisas internacionais apresentaram preocupações com o ensino de línguas a alunos com AH/SD. Baser e Kanar (2014) também ressaltaram que eles aprendem uma segunda língua mais rapidamente, especialmente aqueles com habilidades linguísticas avançadas, possuindo compreensão antecipada, elaboração de perguntas incomuns e de sentenças longas. Por isto, os autores reforçaram a importância de familiares e professores estarem atentos a esse público. No entanto, de Biedrón e Pawlak (2016) relataram que alunos com AH/SD ainda são frequentemente negligenciados no ensino de um segundo idioma.

Ao analisar a realidade brasileira, Fonseca, Remoli e Corrêa (2018) verificaram a pouca informação de professores de segunda língua em relação a alunos com AH/SD. Em pesquisa realizada por meio de questionário com professores de Língua Inglesa de uma cidade do interior paulista, observou-se o

pouco conhecimento sobre possibilidades de diferentes de ajustes curriculares, bem como do público ao qual podem estar voltados, revelando a importância de formação continuada para professores de Língua Estrangeira, os quais pontuaram que sua graduação deixou a desejar nesse aspecto.

Pereira e Oliveira (2015) confirmaram essa questão enfatizando que para auxiliar o aprendizado de uma segunda língua a estudantes com AH/SD, os professores precisam desafiar e fornecer oportunidades estruturadas para que a proficiência linguística seja adquirida por meio de suporte continuado e planejamento que atenda às suas necessidades, corroborando as recomendações de Kitano e Espinosa (1995) e Freeman (2004) sobre a importância de um trabalho diferenciado e voltado às especificidades desse público.

4.3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE

Criatividade e AH/SD têm algo em comum: são processos essencialmente humanos e para serem identificados, ocorram e se desenvolvam precisam ser compreendidos como tal (RIBEIRO; GALVÃO, 2018).

Bahia (2016) destacou que a história da psicometria tem revelado que a avaliação da criatividade ainda peca pela falta de validade preditiva (embora acrescente que testes, como o TTCT, apresentem validade preditiva satisfatória); por isto, pontou que, para avaliar a criatividade nas AH/SD, é importante incluir o uso de instrumentos variados, como testes, escalas, observações, avaliação de processos e de produtos a fim de se obter o maior número de informações possíveis. Também ressaltou a importância de se realizar uma análise do contexto educativo em que a criança se desenvolve, que pode ou não estimular a expressão do potencial criativo.

Gonçalves (2010) utilizou dois instrumentos, testes Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Teste Torrance de Pensamento Criativo, para avaliar 48 alunos de 6º ano e obteve maiores escores nos fatores originalidade verbal e figurativa no grupo de alunos com AH/SD, mas não encontrou diferenças nos grupos com e sem essas características quanto à fluência verbal e figurativa e flexibilidade verbal e figurativa, concluindo não haver relação entre inteligência e criatividade em ambos os grupos.

A fim de compreender melhor a relação entre criatividade e AH/SD, Remoli e Capellini (2017) realizaram uma revisão de literatura de artigos publicados entre 2005 e 2015, obtendo 20 artigos que abordavam algum tipo de relação entre os termos em questão, os quais foram classificados em estudos experimentais (12), estudos teóricos (4) e revisão de literatura (4). Foi observado predomínio de temáticas relacionadas à comparação da criatividade em alunos com e sem AH/SD (especialmente com foco em crianças do Ensino Fundamental), tendo como objetivo, no entanto, apenas medir a criatividade.

As mesmas autoras não encontraram estudos empíricos que abordassem programas de desenvolvimento da criatividade para pessoas com AH/SD. Assim, os achados apontaram para a necessidade de novos estudos a respeito do tema, oportunizando e verificando quais iniciativas estão sendo oferecidas atualmente e sua aplicabilidade para essa população (REMOLI; CAPELLINI, 2017).

Machado e Stolz (2017) pesquisaram uma sala de recursos do Paraná e perceberam que a arte e a criatividade constituem-se como instrumentos que auxiliam estudantes com AH/SD a compreenderem seu mundo interior, possibilitando-lhes oportunidades para o emprego do potencial criativo e inovador. Nesse sentido, o estudo apontou para a necessidade de revisão das práticas pedagógicas destinadas a esses discentes, bem como para a investigação de metodologias de ensino que integrem as atividades artísticas e criativas em suas práticas educacionais.

Com o mesmo foco, os estudos de Freeman (2016) abordaram os conflitos de alunos com AH/SD e seu alto nível de criatividade, visto seus traços de personalidade, como a coragem de agir, podem ser influenciados pelo conforto da aprovação social, o que inibe seu pensamento criativo devido à pressão. A autora destacou que o dilema para os professores costuma ser o de permitir que seus alunos obtenham notas altas, especialmente em exames, enquanto os estimulam a adotar uma abordagem criativa e aberta à sua aprendizagem. Por isto, recomendou um ambiente no qual o indivíduo talentoso possa prosperar, devendo este ser equilibrado em termos de desenvolvimento, tanto em conhecimento quanto em emoção, permitindo o experimentar e cometer erros, com tempo de lazer para desenvolver bons relacionamentos e interesses sociais fora das áreas de estudo.

Ridgley, Rubenstein e Finch (2020) destacaram que identificar alunos com AH/SD continua sendo uma tarefa desafiadora, mas importante. Mencionaram, em

seu artigo, que as escalas de classificação dos professores geralmente são usadas para avaliar os comportamentos criativos dos alunos; no entanto, o ambiente escolar nem sempre oferece oportunidades para eles demonstrarem capacidade criativa, tornando difícil para os professores observarem esse potencial. No estudo, foi explorada a percepção dos alunos sobre sua própria criatividade por meio da Escala de Identificação de Alunos Superdotados (SIGS-C), comparando-se a avaliações dos docentes.

Os dados foram coletados a partir de 236 alunos estadunidenses do Ensino Médio e seus professores. Verificou-se diferenças significativas entre a forma como os alunos percebiam sua criatividade em geral e na escola – sendo suas pontuações no SIGS-C correlacionadas mais estreitamente com as classificações gerais do que as classificações escolares. Por fim, as classificações dos professores foram mínima e significativamente correlacionadas com as classificações dos estudantes, demonstrando a importância de considerar várias fontes de dados ao identificar alunos com talentos criativos (RIDGLEY; RUBENSTEIN; FINCH, 2020).

Assim, nota-se que o trabalho dos professores na identificação e promoção da criatividade de pessoas com AH/SD não é tarefa fácil, mas, se o desenvolvimento da habilidade é um processo, é importante que seja motivada constantemente, conforme pontuado por Prieto, Soto e Vidal (2013), e por meio da valorização do aprendizado significativo, com experiência e aplicação do conhecimento (COSTA, SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2000).

4.4 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, BILINGUISMO E CRIATIVIDADE

Nota-se que há pesquisas nacionais e internacionais abordando a inter-relação dos seguintes construtos: bilinguismo e criatividade, AH/SD e ensino de línguas, AH/SD e criatividade, mas pesquisas que unam os três tópicos de interesse deste trabalho ainda são escassas conforme buscas de Remoli (2017) e as que foram apresentadas no início deste capítulo. As únicas pesquisas encontradas são brasileiras e estão descritas a seguir.

Um exemplo criativo de ensino de línguas para alunos com AH/SD 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 esses alunos por meio de história em quadrinhos se mostrou eficaz para desenvolver suas habilidades linguísticas, favorecendo interação e a discussão de ideias entre os participantes, bem como sua criatividade.

No estado de São Paulo, Remoli (2017) avaliou a criatividade de doze alunos de Ensino Fundamental I de uma escola pública, seis com e seis sem AH/SD, antes e após dez encontros de suplementação em Língua Inglesa. Obteve como resultado que sete características do Teste Torrance de Criatividade foram ampliados no grupo de alunos com AH/SH, sendo Flexibilidade com significância estatística, bem como os Índices Criativos Verbais 1 e 2. No Grupo sem AH/SD, seis características apresentaram maiores resultados, havendo significância estatística para Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade, assim como nos Índices Criativos Verbais 1 e 2. A pesquisadora concluiu que o programa realizado com uma língua estrangeira foi benéfico ao desenvolvimento da criatividade de ambos os grupos, especialmente ao grupo de alunos que recebia menos estímulo por não ser considerado público-alvo da Educação Especial.

Por este motivo, este trabalho visa investigar a conexão dos três tópicos, partindo do pressuposto que novas metodologias, como o ensino bilíngue, podem favorecer a criatividade dos estudantes e que esta é desenvolvida de maneira diferente em crianças com e sem AH/SD. Será investigado, ainda, se o tempo de exposição ao bilinguismo pode ter correlação com tal desenvolvimento.

Portanto, considera-se que este estudo se justifica devido às contribuições que poderá proporcionar a esta área de pesquisa, uma vez que tem como finalidade avaliar se os resultados apresentados se confirmam na realidade de escolas bilíngues brasileiras, sendo de extrema relevância visto que há poucos projetos atualmente que investiguem se: “Há diferença no desempenho da criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD no ambiente bilíngue?”.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Comparar a criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD por meio de teste de criatividade e análise de produções criativas considerando-se um ano de vivência no ambiente bilíngue e após professores participarem de um curso de formação em criatividade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar alunos com e sem indicadores de AH/SD nas turmas de Ensino Fundamental I de uma escola bilíngue;
2. Comparar o desempenho no TCFI dos Grupos com e sem indicadores de AH/SD no início e no final do ano;
3. Correlacionar os resultados do TCFI com o tempo de exposição ao bilinguismo para cada um dos grupos;
4. Comparar pré e pós-intervenção das produções criativas dos alunos no primeiro e no segundo semestre depois dos professores passarem por formação em criatividade;
5. Correlacionar os resultados do TCFI com as produções criativas dos estudantes.

MÉTODO

Esta é uma pesquisa de caráter experimental realizada a partir da seleção de amostras pareadas de crianças do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e acompanhada longitudinalmente pelo período de um ano. Maiores detalhes são descritos a seguir.

PARTICIPANTES

Os 76 alunos do Ensino Fundamental I (composto por Primeiro a Terceiro ano, ou seja, todas as turmas do Ensino Fundamental da escola à época da coleta de dados) foram convidados a participar da pesquisa. Apenas quatro famílias não autorizaram a participação ou não enviaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado, portanto, 72 crianças foram autorizadas a fazer parte deste trabalho.

Dentre os participantes, 26 eram do Primeiro Ano (crianças que, de acordo com a legislação vigente para o Estado de São Paulo à época da matrícula, deveriam ter seis anos completos até 30 de junho), 13 meninos e 13 meninas. Do Segundo Ano, 21 alunos (com sete anos completos até 30 de junho), sendo 13 meninos e 8 meninas. Quanto ao Terceiro Ano, 25 alunos (com oito anos completos até 30 de junho), sendo 10 meninos e 15 meninas.

Juntamente com a autorização à participação na pesquisa, cada família relatou o tempo em que a criança estudava em ambiente bilíngue (algumas transferidas de outras instituições) e a quantidade de horas semanais de contato com o inglês em casa, sendo 41 dos 72 participantes alunos com vivência de dois anos em ambiente bilíngue e 51 deles sem uso da segunda língua em casa. Tais dados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Participantes da pesquisa: meninos e meninas de Primeiro a Terceiro anos e tempo de exposição à Língua Inglesa

	Participantes												
Tempo de bilinguismo em escola	Meninos						Meninas						Total
	1º ano		2º ano		3º ano		1º ano		2º ano		3º ano		Todas as turmas
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Vivência até 1 ano	3	23	1	8	0	0	4	31	4	50	2	13	14
Vivência até 2 anos	7	54	10	77	8	80	7	53	3	37	6	40	41
Vivência até 3 anos	3	23	2	15	1	10	1	8	0	0	2	13	9
Mais de 3 anos	0	0	0	0	1	10	1	8	1	13	5	34	8
Total	13	100	13	100	10	100	13	100	8	100	15	100	72
Uso de inglês em casa													
Nenhum	10	77	12	92	3	30	11	85	4	50	11	73	51
1 hora ou mais	3	23	1	8	7	70	2	15	4	50	4	27	21
Total	13	100	13	100	10	100	13	100	8	100	15	100	72

Fonte: Elaboração própria.

Destaca-se que, nos Apêndices 1 a 3, informações complementares dos participantes foram disponibilizadas, apresentando-se os dados de acordo os seus anos escolares.

Além dos alunos, seis professores de Primeiro a Terceiro anos, de diferentes áreas do conhecimento, participaram da pesquisa como juízes, sendo:

- Dois Pedagogos responsáveis por disciplinas ministradas em Língua Inglesa;
- Três Pedagogos responsáveis por disciplinas ministradas em Língua Portuguesa;
- Um Professor de Artes (ministrada em inglês).

LOCAL

A escola selecionada para a realização da pesquisa faz parte de uma rede canadense de instituições de ensino bilíngue que atua em dezesseis países atualmente. Possui mais de cem unidades no Brasil e mais de trezentas pelo mundo, oferecendo processo de imersão por meio do aprendizado bilíngue (inglês/português em escolas brasileiras).

Optou-se por realizar o trabalho em uma unidade inaugurada no ano de 2017 em uma cidade de médio-porte do interior do estado de São Paulo, que oferece aproximadamente 15h semanais em Língua Inglesa aos alunos do Ensino Fundamental I durante as disciplinas de Língua Inglesa, Matemática, Ciências e Artes, bem como nos momentos de lanche e parque. As disciplinas de Língua

Portuguesa, História, Geografia, Educação Física e Música são ministradas em português, completando a carga horária semanal de 27h30min (sendo 5h30min diárias).

INSTRUMENTOS

Os seguintes instrumentos foram utilizados na composição dos grupos e para a avaliação da criatividade dos alunos:

- 1- Questionário de nomeação por colegas (QIIAHSD-A 1º-4º - Nomeação por Colegas) de Pérez e Freitas (2016), voltado à indicação de AH/SD. O instrumento conta com três perguntas: indicação do melhor da sala em 16 categorias, indicação de colega a quem se pediria auxílio em duas situações específicas e indicação de colega de sala de acordo com seis categorias/características.
- 2- Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (LIVIAH/SD) de Pérez e Freitas (2016). Esta lista é composta por 25 itens relacionados a áreas do conhecimento e/ou habilidades, podendo haver a indicação de até dois alunos por item. Assim, o instrumento pode ser utilizado para avaliação simultânea da turma toda quanto a características de AH/SD.
- 3- Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), no qual os participantes são convidados a fazer desenhos a partir de estímulos pouco definidos. O instrumento conta com três atividades¹² e avalia o potencial criativo por meio de doze características: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de emoção, Fantasia, Movimento, Perspectiva incomum, Perspectiva interna, Uso de contexto, Extensão de limites e Títulos expressivos. A correção do teste permite a obtenção de pontuações em quatro fatores: Enriquecimento de ideias (Fator 1), Emotividade (Fator 2), Preparação criativa (Fator 3) e Aspectos cognitivos (Fator 4), além de uma pontuação total, denominada Fator Geral, que corresponde à soma dos quatro fatores. O escore 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.

¹² Atividade 1: elaborar um desenho a partir de um estímulo pouco definido, Atividade 2: completar o desenho a partir de 10 estímulos incompletos e Atividade 3: fazer o maior número de desenhos a partir do mesmo estímulo (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011).

- 4- *Creativity Characteristics Scale* do *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students* – SRBCSS-III (RENZULLI *et al.*, 2010). A escala selecionada, de Características Criativas, conta com nove itens que devem ser classificados em nunca, muito raramente, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre. Uma pontuação total é gerada a partir dos pontos recebidos em cada item a fim de avaliar a criatividade a partir de comparação com a população do contexto no qual se está inserido.
- 5- Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores – desenvolvida pela pesquisadora (Apêndice 4). Este instrumento tem como objetivo auxiliar o trabalho do professor em relação à verificação da criatividade de seus alunos por meio de um instrumento simples, prático e de fácil utilização, que possibilita um olhar para quatro aspectos da criatividade (Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade), estabelecendo-se pontuação aos itens presentes nas produções de estudantes a fim de se chegar a um Total, calculado a partir da soma dos quatro aspectos citados. O mínimo que se pode obter por fator é 0, ou seja, o não recebimento de pontos em determinado aspecto; porém, não há pontuação máxima pré-estabelecida, visto que esta é calculada a partir da soma dos elementos em cada item analisado.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após a autorização da escola bilíngue selecionada e da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o protocolo CAAE: 02049118.0.0000.5406, o convite à pesquisa foi enviado aos familiares dos alunos do Ensino Fundamental I, disponibilizando-se três datas para reuniões de esclarecimento aos responsáveis.

Assinados os termos de participação por familiares e estudantes, iniciou-se a fase de identificação para composição dos grupos com e sem indicadores de AH/SD, concluída ao final do mês de fevereiro de 2019 (tendo o período de aulas se iniciado na última semana de janeiro do mesmo ano). Os dados de cada instrumento foram coletados da seguinte maneira a fim de se compor Grupos 1 e 2:

- 1- O QIIAHS-A (PÉREZ; FREITAS, 2016) foi realizado de maneira individual por todos os alunos, agrupados durante a rotina de aula de cada turma para que as crianças pudessem contar com suporte dos professores, visto que alguns alunos das séries iniciais ainda não estavam alfabetizados.

- 2- A LIVIAH/SD (PÉREZ; FREITAS, 2016) foi respondida, separadamente, por professores responsáveis pelas disciplinas de Língua inglesa e Portuguesa¹³ de cada turma e os dados obtidos foram cruzados pela pesquisadora.
- 3- O TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011) foi aplicado coletivamente em cada turma e de acordo com as instruções do manual. A aplicação foi acompanhada pelo psicólogo da escola, auxiliando nas adaptações necessárias a um dos alunos com deficiência física, que precisou contar com um escriba para realizar algumas das atividades. Destaca-se ainda que, embora o teste tenha sido elaborado a estudantes a partir da 1ª série, ou seja, 2º ano do Ensino Fundamental, foi aplicado também nos participantes 1º ano, que contaram com escribas (professores das turmas) para os títulos da atividade caso ainda não estivessem totalmente alfabetizados.¹⁴ O mesmo instrumento foi reaplicado ao final do ano como forma de acompanhar o desenvolvimento da criatividade dos alunos.
- 4- A *Creativity Characteristics Scale* do SRBCSS-III (RENZULLI *et al.*, 2010) foi utilizada como critério de confirmação para composição de grupos, respondida pelos mesmos professores de Língua Inglesa e Portuguesa, em conjunto, a partir de sujeitos indicados pela pesquisadora após a análise de dados dos outros instrumentos.

Além dos procedimentos para coleta dos dados para formação dos grupos, descritos anteriormente, também foram realizados procedimentos para avaliação da criatividade dos estudantes:

- **Avaliação quantitativa:** pré e pós-intervenção de criatividade com o TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011) realizados no início e final de 2019.
- **Avaliação qualitativa:** análise da produção dos alunos em atividades realizadas no primeiro e no segundo semestre de 2019 nas áreas de Língua Inglesa,

¹³ Embora as atividades de Artes sejam igualmente foco da pesquisa, o professor dessa disciplina havia ingressado na escola no início de 2019 e suas aulas aconteciam uma vez por semana, ou seja, não conhecia bem os alunos durante o processo de identificação. Por isto, optou-se por tê-lo apenas como juiz, não participando desta fase inicial de identificação de sujeitos da pesquisa.

¹⁴ Por este motivo, nas análises estatísticas, foram utilizados os dados brutos das pontuações. Para a interpretação do teste, ao se realizar a conversão do resultado bruto para o padronizado, a tabela para Primeira Série foi usada também para os alunos de 1º ano, a partir de instrução da primeira autora do instrumento, visto que ainda não há tabela de conversão para esta série.

Língua Portuguesa e Artes¹⁵ por meio da utilização da Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores. Para esta análise, contou-se com a participação dos professores, que passaram pela formação descrita a seguir.

Formação de professores em criatividade e avaliação qualitativa

Os professores de Línguas Portuguesa e Inglesa e o de Artes de todas as turmas passaram por um programa de formação com a pesquisadora a fim de expandirem seus olhares em relação à criatividade, para, posteriormente, poderem colaborar também como juízes das produções.

Como critério para categorizar as produções como mais ou menos criativas, utilizou-se os itens indicados por Torrance (1974): 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) e Originalidade (produzir ideias raras por meio de respostas incomuns dentro de determinado grupo de pessoas).¹⁶ Além disso, as instruções para avaliação das categorias também estavam alinhadas com os critérios de correção do teste de criatividade aplicado para esses quatro quesitos, a fim de haver maior coerência entre os instrumentos selecionados.

A formação com os professores contou com as seguintes etapas:

- a) Palestra sobre criatividade em reunião pedagógica com todo corpo docente da escola (com apresentação de definições, teóricos e discussão a respeito do tema) = 1h30
- b) Atividade prática com grupos de professores em reunião pedagógica com todo corpo docente da escola a respeito de proposta de atividades e seleção de materiais que possibilitam ou limitam a criatividade = 1h30

¹⁵ Destaca-se que foram selecionadas essas áreas do conhecimento devido à sua relação com o ambiente bilíngue e à maior facilidade para análise das produções, visto que as linguísticas podem ter produções escritas e as artísticas podem gerar materiais concretos que permitiriam a avaliação dos elementos de cada produto final.

¹⁶ Sabe-se que outros testes optam por utilizar mais itens para avaliar a criatividade, mas optou-se por manter apenas quatro a partir da sugestão do Programa “Novas direções em Criatividade” com ferramentas ao professor de Renzulli (VIRGOLIM, 2014), bem como devido à praticidade de uso do professor para avaliação detalhada da produção de alunos em turmas mais numerosas, levando-se em consideração os itens que poderiam ser avaliados em diferentes áreas do conhecimento e voltados a estudantes de diferentes faixas etárias.

- c) Apresentação, em pequenos grupos conforme a disponibilidade dos professores participantes da pesquisa, de Instrução e padronização para avaliação de atividades criativas por juízes (Apêndice 4) e formação para utilização da Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores a partir da análise da produção de alguns alunos = 1h
- d) Ao longo da pesquisa, outros momentos para esclarecimento de dúvidas individuais também foram disponibilizados de acordo com a solicitação e a necessidade de cada professor/juiz, sendo realizados a partir de agendamento com a pesquisadora, especialmente durante a avaliação da produção dos estudantes = 1h a 2h

Destaca-se que maiores detalhamentos a respeito da formação dos professores e do instrumento elaborado para esta pesquisa, como forma de padronização dos critérios a serem observados nas produções avaliadas, podem ser verificados no Apêndice 4 – Instrução e padronização para avaliação de atividades criativas por juízes. Ressalta-se que tal instrumento foi elaborado com o objetivo de auxiliar os professores, também juízes da pesquisa, a padronizar seu olhar, por meio de critérios previamente estabelecidos, ao verificarem as produções de diferentes alunos, fazendo com que a análise qualitativa também pudesse ser tabulada de maneira semelhante nas diferentes turmas.

Para a avaliação das atividades dos alunos, os professores selecionaram uma produção de cada estudante ao final do primeiro e do segundo semestres de 2019, nas categorias de produção textual em inglês e português e produção artística, observando a instrução de permitir o uso da criatividade e o apelo ao imaginário (OLIVEIRA, 2010) dos estudantes e avaliando-a de acordo com a formação realizada. Depois, computaram sua pontuação, preenchendo os seguintes requisitos na Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores (modelo no Apêndice 4):

- Fluência: um ponto para cada resposta adequada a partir de instrução dada;
- Flexibilidade: um ponto para cada resposta de categoria diferente, sendo as categorias criadas a partir das produções e em consonância com a instrução dada;

- Elaboração: um ponto para cada detalhe inserido na resposta à instrução dada (ou seja, para elementos além do necessário para compreensão do público);
- Originalidade: um ponto para cada ideia incomum/infrequente (considerada a partir de comparação com os demais participantes, sendo computadas as respostas com menos de 5% de frequência em relação à amostra);
- Total: valor obtido pela soma dos quatro primeiros itens.¹⁷

Destaca-se que os juízes avaliaram as produções de todos os alunos de suas turmas em ambos os semestres sem o conhecimento do grupo (com ou sem indicadores de AH/SD) em que cada participante estava inserido, garantindo-se, assim, a imparcialidade das pontuações.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados, a análise foi realizada da seguinte forma: primeiramente, formação dos grupos com e sem indicadores de AH/SD. Os critérios para inclusão em cada um são apresentados a seguir.

Grupo G1 (com indicadores de AH/SD)

- Receber duas indicações, sendo elas: número significativo de colegas (pelo menos 1/5 dos alunos da turma em determinado item)¹⁸ e um dos professores em pelo menos 1/5 das questões **OU** ser indicado pelos professores de ambas as línguas em pelo menos 1/5 das questões¹⁹.
- Classificação Acima da Média ou Superior no TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011), levando-se em conta a importância da criatividade a partir da Teoria dos Três Anéis (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2018).

¹⁷ Reforça-se que a escolha das 4 características de criatividade e um valor Total tiveram como princípio a ideia de um instrumento fácil e prático ao professor, elaborado a partir de elementos que poderiam ser encontrados nas produções de diferentes faixas etárias e áreas do conhecimento.

¹⁸ Destaca-se que, como o teste não indica o número de respostas pontuadas pelos colegas a ser considerado (sugerindo a verificação mais cuidadosa de "crianças que chamaram a atenção" / "indicado por número significativo de colegas" (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 43), para esta pesquisa, optou-se por considerar estudantes que foram nomeados por, pelo menos, 1/5 dos colegas de sua turma em alguma área avaliada.

¹⁹ De acordo com o instrumento, apenas os alunos indicados em metade das questões 51% (24 perguntas + destaque em áreas específicas do conhecimento) deveriam ser selecionados; porém, para esta pesquisa, optou-se em manter a coerência para a seleção a partir de 1/5 de indicações, ou seja, acima de 5 perguntas, visto que, além desses instrumentos, o fator criatividade também foi acrescentado como mais um determinante na formação de grupos com e sem indicadores de AH/SD).

*Observação: visto que alunos com perfil criativo-produtivo poderiam não ter sido indicados por professores e/ou colegas devido à dificuldade de reconhecimento de tais habilidades, mas são sujeitos importantes para esta pesquisa, utilizou-se mais um critério para a composição do G1:

- a) Classificação Acima da Média ou Superior no TCFI (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011);
- b) Escore mínimo de 36 na *Creativity Characteristics Scale* do SRBCSS-III (RENZULLI *et al.*, 2010)²⁰.

Assim, todos os alunos que se encaixam no critério Acima da Média ou Superior no TCFI foram também avaliados por meio da *Creativity Characteristics Scale*.

Grupo G2 (sem indicadores de AH/SD)

Os participantes deste grupo foram submetidos aos mesmos testes descritos anteriormente; porém, não se enquadraram nos critérios de inclusão para G1. Assim, após a composição de G1, utilizou-se o critério de mesma turma, sexo e idade (data de nascimento mais próxima) para formação de G2, tentando-se obter estudantes com características o mais semelhantemente possível ao primeiro grupo. Para esta tarefa, contou-se com o auxílio da secretária da escola em que a pesquisa foi realizada a fim de se selecionar os participantes G2 da maneira mais neutra possível, sem haver influência da pesquisadora ou dos professores.

Depois de realizar a composição dos grupos, verificou-se o desempenho de G1 e G2 no ambiente bilíngue em dois momentos ao longo do ano. Os resultados quantitativos de criatividade, no início e ao final de 2019 obtidos pelo TCFI (pré e pós-intervenção), foram comparados por meio de análises estatísticas utilizando-se o *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS para *Windows* versão 20. Foram realizados testes não paramétricos entre os grupos, comparando-se G1 e G2 por

²⁰ Escore que representa que pelo menos todos os itens avaliados pelo teste foram considerados “Raramente” (visto que poderiam ser: nunca, muito raramente, raramente, ocasionalmente, frequentemente e sempre – se todos fossem “frequentemente” a pontuação total seria: 54), bastante próximo ao mínimo obtido pelos alunos previamente selecionados para a pesquisa segundo o primeiro critério para composição de G1, de 37. Destaca-se que os próprios autores recomendam que cada escola elabore seu próprio *ranking* de classificação a partir da comparação entre pares, pois acreditam que há variação de acordo com cada contexto.

meio de Mann-Whitney, bem como o pré e pós-intervenções de cada grupo com Wilcoxon, considerando-se como significativo p menor ou igual a 0,05.

Quanto à verificação da relação entre o TCFI e o tempo de exposição ao ambiente bilíngue, utilizou-se o teste não-paramétrico de correlação de Spearman no BioEstat²¹ para *Windows versão 5.3*, considerando-se como significativo p menor ou igual a 0,05.

A produção dos participantes foi avaliada de maneira qualitativa pelos juízes, utilizando a Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores. Os resultados foram tabulados pela pesquisadora, comparando-se pré e pós-intervenção de cada grupo e realizando comparações entre grupos por meio do teste não-paramétrico de Mann-Whitney (Wilcoxon Rank-Sum) no BioEstat para *Windows versão 5.3*, considerando-se como significativo p menor ou igual a 0,05. No mesmo programa, utilizou-se a correlação de Spearman entre pós-intervenção quantitativo (TCFI) e qualitativo (Total obtido nas produções dos estudantes), considerando-se como significativo o mesmo valor de p descrito anteriormente.

²¹ Destaca-se que algumas análises estatísticas foram realizadas utilizando-se o SPSS da Universidade. No entanto, durante o período de isolamento social devido à pandemia de coronavírus, as demais análises tiveram que ser realizadas na casa da pesquisadora, utilizando-se o outro software.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início de 2019, foram aplicados os instrumentos da pesquisa voltados à composição dos grupos de estudantes com indicadores de AH/SD. O Quadro 4 apresenta os resultados obtidos para a formação de G1: nomeação por colegas (QIIAHSD-A), indicações por professores (LIVIAH/SD) ou pontuação mínima na *Creativity Characteristics Scale* do SRBCSS-III, bem como pontuação Acima da média ou Superior no TCFI, conforme critérios descritos anteriormente no Método.

Quadro 4 – Características dos alunos com indicadores de AH/SD (G1): sexo, escolaridade, tempo de bilinguismo e instrumentos de identificação

Aluno / sexo	Ano escolar	Anos em escola bilíngue	Identificação por colegas e/ou professores	Identificação por escala de Renzulli	TCFI	Escala de Renzulli
1 (F)	1	3	X		Superior (96)	37
8 (M)	1	2	X		Superior (91)	37
9 (F)	1	5	X		Superior (87)	47
24 (F)	1	2		X	Acima da média (70)	45
27 (M)	2	2		X	Superior (85)	40
38 (M)	2	2	X		Superior (95)	44
40 (F)	2	2		X	Superior (82)	43
47 (F)	2	5		X	Acima da média (70)	39
52 (M)	3	5	X		Acima da média (79)	45
59 (M)	3	2		X	Superior (97)	40
66 (M)	3	2,5	X		Superior (99)	43
69 (F)	3	2		X	Superior (98)	43
72 (F)	3	3		X	Acima da média (77)	37

Fonte: Elaboração própria.

Assim, o G1, de alunos identificados com indicadores de AH/SD nesta pesquisa, é composto por 13 sujeitos, de Primeiro a Terceiro Anos, sendo seis meninos e sete meninas. É possível observar que todos os que fazem parte deste grupo apresentaram pontuação Acima da Média ou Superior no TCFI, cuja média é 86,6 (equivalente à classificação Superior) e frequentam escola bilíngue há pelo

menos dois anos, com média de 2,9 anos²². Sendo assim, ressalta-se que nenhum aluno recém-ingressado no ambiente bilíngue ou que havia cursado apenas um ano no local está entre os que se destacaram no teste de criatividade, o que corrobora as afirmações de Mendonça e Fleith (2005), Leikin (2012) e Leikin e Tovli (2014) quanto a diferenças na criatividade em favor de alunos bilíngues.

Após a composição de G1, um grupo sem indicadores de AH/SD foi estruturado a fim de se parear os participantes segundo turma, sexo e idade (a partir da data de nascimento mais próxima), compondo-se do Grupo 2 (G2).

Quadro 5 – Características dos alunos sem indicadores de AH/SD (G2): sexo, escolaridade, tempo de bilinguismo e instrumentos de identificação

Aluno/sexo	Ano escolar	Anos em escola bilíngue	Identificação por colegas	Identificação por professores	TCFI
3 (M)	1	1,5			Inferior (2)
4 (F)	1	1			Abaixo da média (33)
13 (F)	1	2			Média (56)
26 (F)	1	2			Abaixo da média (26)
28 (M)	2	2	X		Inferior (4)
39 (F)	2	1			Abaixo da média (24)
41 (M)	2	2		X	Inferior (18)
45 (F)	2	1			Inferior (11)
51 (F)	3	2	X		Média (60)
53 (M)	3	2			Abaixo da média (26)
57 (M)	3	2			Abaixo da média (39)
60 (M)	3	2	X		Média (46)
71 (F)	3	5	X	X	Inferior (14)

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que este grupo também é composto por um menino e três meninas do Primeiro Ano, dois meninos e duas meninas do Segundo Ano e três meninos e duas meninas do Terceiro Ano, totalizando-se os 13 participantes (seis

²² Destaca-se que, na escola em que se realizou a pesquisa, havia apenas um aluno com relatório de identificação de AH/SD. O estudante em questão também apresentou indicadores de AH/SD a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa e estava entre os selecionados de G1, o que demonstra que a forma de seleção escolhida está em consonância com a verificação realizada anteriormente por outros pesquisadores.

meninos e sete meninas). Nota-se que alguns foram indicados por colegas e/ou professores, mas não se enquadraram em todos os critérios desta pesquisa para inclusão no G1²³, como pontuação de criatividade por exemplo.

Todos os integrantes de G2 obtiveram escores de criatividade entre Inferior e Média, sendo a média do grupo de 27,6 (classificada como Abaixo da média), e o tempo em que estudaram em escola bilíngue não pareceu mostrar ter relação direta com os escores de criatividade deste grupo, visto que este varia entre um e cinco anos, tendo 1,9 anos como média.

A fim de se estabelecer comparações entre os Grupos no pré-intervenção de criatividade (TCFI), análises estatísticas foram realizadas avaliando-se o desempenho quanto aos fatores do teste: Fator 1 (Enriquecimento de Ideias), Fator 2 (Emotividade), Fator 3 (Preparação Criativa), Fator 4 (Aspectos Cognitivos) e Fator Geral (obtido por meio da pontuação total), apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação entre G1 e G2 pré-intervenção nos fatores do TCFI

Fatores	Grupo 1			Grupo 2			p
	M	MED	DP	M	MED	DP	
Fator 1	54,46	50	23,69	16,84	15	9,08	0,001***
Fator 2	5,23	5	4,82	1,77	1	2,36	0,063
Fator 3	12,61	12	7,44	3,38	3	3,15	0,001***
Fator 4	52,23	50	12,59	37,23	38	16,93	0,018*
Fator Geral	124,53	111	31,40	61,00	59	14,89	0,001***

Fonte: Elaboração própria.

Nota: M: Média; MED: Mediana; DP: Desvio Padrão.

Os símbolos *, ** e *** indicam diferença significativa entre grupos por meio de comparação realizada com o teste Mann-Whitney em que $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p \leq 0,001$ respectivamente.

Por meio da Tabela 3, observa-se que 4 dos 5 fatores analisados apresentaram significância estatística em favor do G1, com indicadores de AH/SD, sendo os Fatores 1, 3 e Geral os que apresentaram maior significância. A Média do G1 foi 69% maior que a do G2 no Fator 1, 73% no Fator 3 e 51% no Fator Geral. Observa-se, ainda, a grande significância estática de tais fatores analisando-se o Desvio Padrão dos grupos, pois o maior desvio do G2 ainda não seria equivalente ao menor desvio do Grupo 1. Assim, verifica-se que os participantes do G1

²³ Nota-se que, embora a identificação dos estudantes não tenha sido finalizada, visto que o objetivo desta pesquisa foi encontrar alunos com indicadores de AH/SD, 13 participantes corresponderia a aproximadamente 18% dos participantes, número próximo ao indicado por Renzulli (1990).

apresentaram melhores resultados aparentes de criatividade que os do G2 em todos os fatores, sendo 4 deles com significância estatística e, dentre estes, destacam-se os Fatores 1, 3 e Geral, que tiveram $p \leq 0,001$.

Por meio da comparação estatística dos resultados do pré-intervenção de criatividade dos Grupos, nota-se que as crianças com indicadores de AH/SD apresentaram melhor desempenho que aquelas do outro grupo nas comparações entre todos os participantes, revelando a criatividade mais presente no G1. Tais resultados retomam a relação entre as AH/SD e criatividade (RENZULLI; REIS, 1997; BRASIL, 2008) e, neste caso, também de crianças em ambiente bilíngue.

A fim de se compreender mais os resultados, a correlação entre o TCFI de ambos os grupos e o tempo de exposição ao ambiente escolar bilíngue foi realizada. Ressalta-se que o tempo mencionado de uso de inglês em casa foi desconsiderado, visto que, de acordo com a Tabela 2, mais de 70% dos participantes tinham acesso à segunda língua apenas na escola.

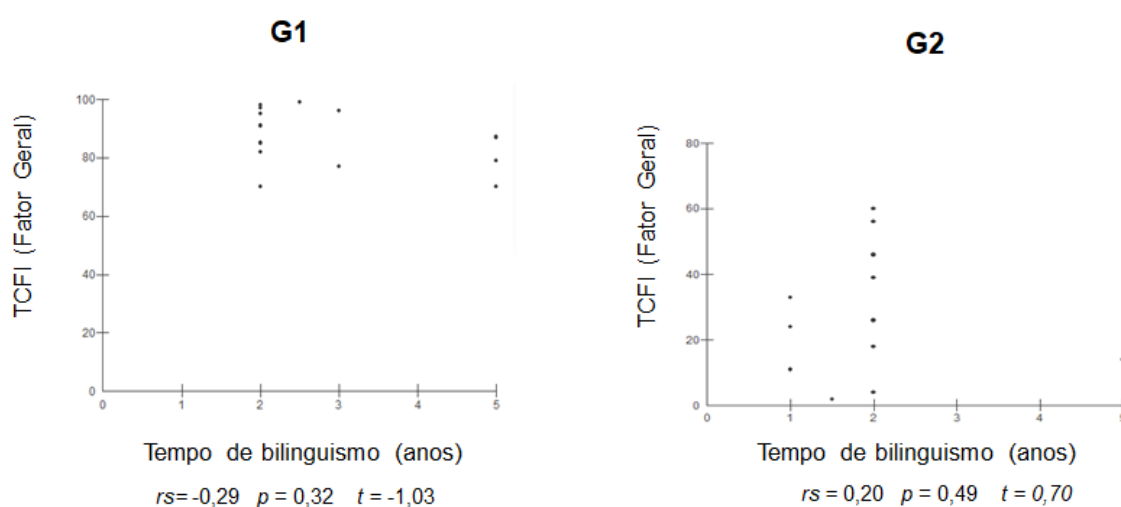


FIGURA 1 – Correlação entre tempo de bilinguismo de G1 e G2 e TCFI (pré-intervenção)

Fonte: Elaboração própria.²⁴

Nota: O gráfico representa a análise estatística realizada por meio do teste de Spearman, apresentando a estatística do teste para Grupos 1 e 2, sendo $n = 13$, considerando-se $p < 0,05$.

²⁴ Destaca-se que dois participantes de G2, Alunos 26 e 53, apresentaram o mesmo resultado do TCFI no pré-teste (26) e, por terem o mesmo tempo de vivência em ambiente bilíngue, 2 anos, seus dados se sobrepuseram no gráfico.

Observa-se que G1 tem o tempo mínimo de vivência em ambiente bilíngue de 2 anos e máximo de 5, com a maioria dos participantes tendo experiência de dois anos. Em G2 a variação é de 1 a 5, sendo sua grande maioria concentrada em 2 anos. Quanto ao resultado do TCFI, G1 está entre 70 e 99, enquanto G2 varia de 2 a 60. Tal diferença se explicita nos dois gráficos, estando o primeiro com pontuações do TCFI concentradas acima de 60 e, no segundo, abaixo. Embora o p de G1 seja menor que de G2, não houve significância na correlação de ambos os grupos. Verifica-se que o coeficiente de correção de G1 é negativo e o de G2, positivo, indicando maiores ganhos em criatividade para o segundo grupo de acordo com o passar do tempo; porém, a correlação entre o tempo de bilinguismo e o desempenho no teste de criatividade se mostrou pequena/fraca no início do ano letivo para ambos os grupos.

A fim de se verificar o desempenho da criatividade dos participantes ao final do ano letivo, o teste de criatividade, TCFI, foi reaplicado. Para facilitar a comparação dos resultados obtidos entre pré e pós-intervenção, elaborou-se a Tabela 4, que traz a interpretação dos resultados do Fator Geral (de Inferior a Superior), computado a partir dos demais fatores, de ambos os grupos.

Tabela 4 – Número de participantes por interpretação do Fator Geral do TCFI em pré e pós-intervenção de G1 e G2

Interpretação do TCFI	Participantes de G1		Participantes de G2	
	Pré- intervenção	Pós-intervenção	Pré- intervenção	Pós-intervenção
<i>Inferior</i>	0	0	5	1
<i>Abaixo da Média</i>	0	0	4	0
<i>Média</i>	0	2	4	2
<i>Acima da Média</i>	4	1	0	3
<i>Superior</i>	9	10	0	7
<i>Total</i>	13	13	13	13

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, em G1, houve aumento de dois participantes em relação a escores na Média e diminuição de três estudantes para Acima da Média. A quantidade de crianças com Superior aumentou para dez. Quanto ao G2, houve diminuição dos alunos com classificação Inferior, Abaixo da Média e Média no pré-intervenção. Nota-se que Acima da Média e Superior, com nenhum participante de

G2 no pré-intervenção, agora conta com três e sete alunos respectivamente, refletindo o significativo ganho neste grupo. Somando-se os integrantes de G1 e G2, é possível verificar que 21 estudantes, dentre os 26 da pesquisa, concluíram o ano letivo com pontuação Acima da Média ou Superior no TCFI.

Destaca-se, no entanto, que o teste apresenta uma única versão, que foi aplicada no início e no final do ano, o que pode ser uma limitação da pesquisa por possíveis influências nos resultados (embora pré e pós-intervenção tenham sido aplicados com, aproximadamente, nove meses de intervalo). Ou seja, pode-se hipotetizar que alguns participantes do G2 tenham “aprendido” a executá-lo (“efeito memória”) e por isto melhorado seu desempenho, assim como alguns alunos de G1 tenham se desinteressado pelo teste ou não tivessem grandes possibilidades de ampliar seu desempenho entre as aplicações (“efeito teto”). A fim de se analisar melhor os dados obtidos, a correlação dos resultados e a vivência de mais um ano em ambiente bilíngue foi realizada (FIGURA 2).

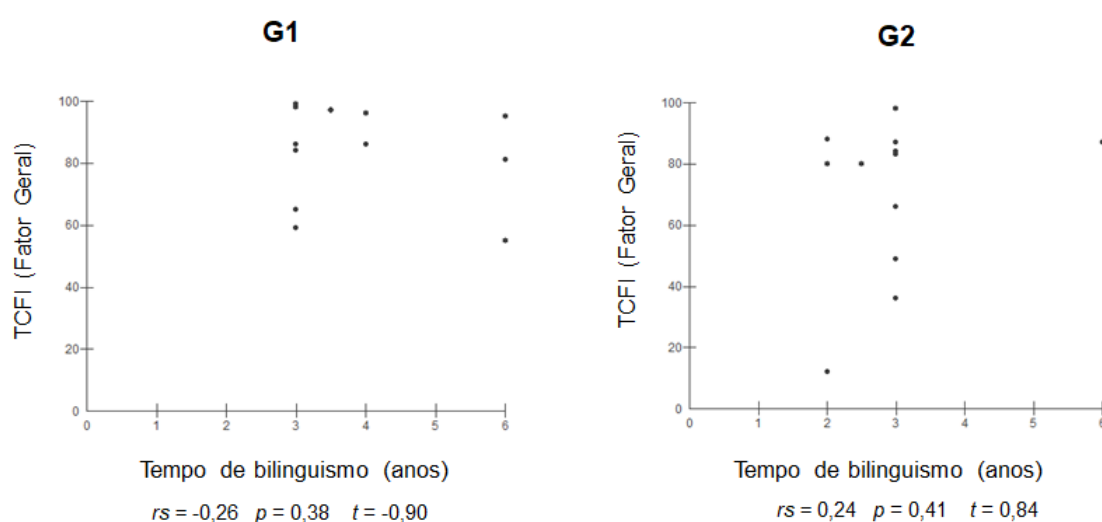


FIGURA 2 – Correlação entre tempo de bilinguismo de G1 e G2 e TCFI (pós-intervenção)

Fonte: Elaboração própria.²⁵

Nota: O gráfico representa a análise estatística realizada por meio do teste de Spearman, apresentando a estatística do teste para Grupos 1 e 2, sendo $n = 13$, considerando-se $p < 0,05$.

²⁵ Ressalta-se que dois participantes de G1, Alunos 27 e 36, apresentaram escore 98 e estavam na escola há 3 anos ao final da pesquisa, por isto esses dados se sobrepuseram no primeiro gráfico. O mesmo ocorreu em G2, com os participantes 13 e 57, com 3 anos de vivência bilíngue e escore 83 no TCFI.

Observa-se que G1 tem o tempo mínimo de vivência em ambiente bilíngue agora de três anos e máximo de seis, enquanto em G2 a variação é de dois a seis, com concentração da maior parte dos integrantes em três anos para ambos os grupos. Quanto ao resultado do TCFI, G1 está entre 55 e 99, enquanto G2 varia de 12 a 98. Porém, há um número mais expressivo de participantes de G1 com escore acima de 90 (cinco deles) em relação a G2 (apenas um). Ambos os coeficientes de correlação se mantêm como no pré-intervenção, um negativo e outro positivo, revelando o maior benefício do grupo sem indicadores de AH/SD ao longo do tempo, o que também se reflete na verificação dos gráficos desse grupo, comparando-se Figuras 1 e 2. Verifica-se que p permanece menor em G1, embora com valor bastante próximo a G2, e sem significância estatística entre os dois grupos, com a correlação mantendo-se pequena/fraca.

Assim, em pré e pós-intervenção, não houve correlação significativa entre o tempo de vivência em escola bilíngue e o resultado do TCFI para nenhum dos grupos, indicando pouca dependência entre as variáveis nesta pesquisa. Este resultado contraria os achados de Lee e Kim (2011), com correlação positiva entre grau de bilinguismo e criatividade em estudantes coreanos, e o efeito positivo entre bilinguismo e criatividade em alunos bilíngues russos (LEIKIN; TOVLI, 2014).

Neste trabalho, houve grande variação no tempo em que os estudantes estavam em ambiente bilíngue, com diferença de até cinco anos entre eles, e muitos dos participantes começaram seus estudos no Primeiro Ano (com idade de ingresso aos seis anos, o que se caracteriza por bilinguismo tardio). Por isto, sugere-se que novas correlações sejam realizadas com participantes com maior tempo no ambiente bilíngue e também com vivência desde a Educação Infantil a fim de verificar se a mesma realidade se confirma em nosso país, analisando-se o efeito do bilinguismo em longo prazo.

Análises estatísticas foram realizadas com os demais fatores do teste de criatividade e são apresentadas a seguir, comparando-se os resultados dos grupos na Tabela 5.

TABELA 5 – Comparação entre G1 e G2 no pós-intervenção nos fatores do TCFI

Fatores	Grupo 1			Grupo 2			p
	M	MED	DP	M	MED	DP	
Fator 1	48,00	43	20,05	32,62	33	14,89	0,077
Fator 2	10,69	12	7,60	4,92	4	3,60	0,050*
Fator 3	9,92	9	5,65	6,38	5	4,68	0,067
Fator 4	58,00	58	10,49	58,92	61	12,18	0,538
Fator Geral	126,62	109	36,36	102,85	106	29,76	0,218

Fonte: Elaboração própria.

Nota: M: Média; MED: Mediana; DP: Desvio Padrão.

O símbolo * indica diferença significativa entre grupos por meio de comparação realizada com o teste Mann-Whitney em que $p \leq 0,05$.

Na Tabela 5, que apresenta a comparação das Médias e Medianas obtidas no pós-intervenção, nota-se que os resultados de G1 continuam superiores em quase todos os fatores (excetuando-se o Fator 4 em 0.92 a favor de G2). No entanto, há significância estatística apenas no Fator 2 (Emotividade) em favor de G1, o que reflete inversão em relação aos fatores com significância do pré-intervenção, que haviam sido Fator 1 (Enriquecimento de Ideias), Fator 3 (Preparação Criativa), Fator 4 (Aspectos Cognitivos) e Fator Geral, todos também em favor de G1. Tal resultado reflete o ganho de G2 em diversos fatores, mas também leva à reflexão de que os estudantes de G1 poderiam estar mais confortáveis ao executar o teste pela segunda vez que os de G2, expressando suas emoções, o que muitas vezes pode influenciar o resultado de testes (BARBOT; BESANÇON; LUBART, 2011).

Comparando-se as médias dos grupos nesse fator, G2 é 54% menor, sendo que seu maior resultado (representado pelo Desvio Padrão) não atinge a média de G1. Nota-se que embora tenha havido uma grande melhora do Grupo 2, este ainda não obteve, após um ano de trabalho, os mesmos resultados do G1, reforçando a presença da característica desse grupo com indicadores de AH/SD: a “criatividade” (RENZULLI; REIS, 1997; BRASIL, 2008). No entanto, verifica-se a possibilidade de treino e melhora do construto (NAKANO, 2015) em estudantes sem indicadores de AH/SD, especialmente por meio do trabalho dos professores (SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2000).

Comparações entre pré e pós-intervenção foram realizadas e tabuladas, separando-se os dados de G1 e G2. A Tabela 6 registra os resultados do primeiro grupo.

TABELA 6 – Comparação entre pré e pós-intervenção do G1 nos fatores do TCFI

Fatores	Pré-intervenção			Pós-intervenção			p
	M	MED	DP	M	MED	DP	
Fator 1	54,46	50	23,69	48,00	43	20,05	0,221
Fator 2	5,23	5	4,82	10,69	12	7,60	0,033*
Fator 3	12,61	12	7,44	9,92	9	5,65	0,387
Fator 4	52,23	50	12,59	58,00	58	10,49	0,345
Fator Geral	124,53	111	31,40	126,62	109	36,36	0,972

Fonte: Elaboração própria.

Nota: M: Média; MED: Mediana; DP: Desvio Padrão.

O símbolo * indica diferença significativa entre grupos por meio de comparação realizada com o teste Wilcoxon em que $p < 0,05$.

Observa-se que os Fatores 1 e 3 tiveram menores resultados no pós-intervenção de G1, no entanto, os outros 3 fatores (2, 4 e Geral) apresentaram ganhos, sendo o Fator 2 (Emotividade) com significância estatística. Nota-se, assim, que os participantes de G1 apresentaram mais significância nos elementos criativos relacionados à emotividade, talvez estando mais abertos ao se perceberem reconhecidos por seu perfil “inovador” no trabalho e visão dos professores (JACEK; MACIEJ, 2018) após o treino em criatividade. Destaca-se que, embora dois fatores tenham diminuído, o ganho dos outros dois foi maior, refletindo-se no aumento no Fator Geral, revelando ganhos aparentes gerais de criatividade de G1 ao final do trabalho de um ano em ambiente bilíngue, mesmo considerando-se a possibilidade do “efeito teto”. A Tabela 7 apresenta a mesma comparação em relação ao G2.

TABELA 7 – Comparação entre pré e pós-intervenção do G2 nos fatores do TCFI

Fatores	Pré-intervenção			Pós-intervenção			p
	M	MED	DP	M	MED	DP	
Fator 1	16,80	15	9,08	32,62	33	14,89	0,011*
Fator 2	1,80	1	2,36	4,92	4	3,60	0,003**
Fator 3	3,40	3	3,15	6,38	5	4,68	0,115
Fator 4	37,20	38	16,93	58,92	61	12,18	0,001***
Fator Geral	61,00	59	14,89	102,85	106	29,76	0,001***

Fonte: Elaboração própria.

Nota: M: Média; MED: Mediana; DP: Desvio Padrão.

Os símbolos *, ** e *** indicam diferenças significativas entre grupos por meio de comparação realizada com o teste Wilcoxon em que $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p \leq 0,001$.

Observa-se que os participantes de G2 tiveram melhor desempenho aparente em todos os fatores no pós-intervenção, sendo quatro deles com significância

estatística, destacando-se os fatores 4 (Aspectos Cognitivos) e Geral, com $p \leq 0,001$. Ou seja, embora também tenha havido ganho para G1, os resultados revelam que os alunos sem indicadores de AH/SD se beneficiaram em mais fatores de criatividade que os com após um ano de vivência em ambiente bilíngue. Esses resultados corroboram a pesquisa de Leikin (2012) quanto à relação do bilinguismo e o desenvolvimento da criatividade geral dos alunos, bem como a possibilidade de se obter ganhos em criatividade por meio de ensino e prática (NAKANO, 2015).

Os dados desta pesquisa vão ao encontro dos obtidos por Remoli (2017) em sua intervenção em Língua Inglesa, que também apresentou apenas um fator com aumento e significância no pós-intervenção do grupo com AH/SD (Fator 4 = Aspectos Cognitivos) e dois fatores com menores escores (Fatores 1 e 2). No entanto, na outra pesquisa não houve tanto ganho para G1, pois em dois fatores (Fatores 3 e Geral) os resultados se mantiveram iguais.

Ao verificar os resultados das crianças sem AH/SD, todos foram melhores no pós-intervenção, sendo dois deles com significância estatística, Fator 1 (Enriquecimento de Ideias) e Fator Geral (REMOLI, 2017). Os resultados se mostraram semelhantes aos deste estudo, embora nesta pesquisa tenha se obtido significância estatística em mais fatores no pós-intervenção de G2.

Verifica-se, assim, que o número de encontros ou momentos em que os grupos estiveram expostos à segunda língua (10 encontros semanais X vivência diária por um ano em ambiente bilíngue) revelou resultados semelhantes em relação ao desempenho de criatividade no TCFI pelos participantes de ambos os estudos, tendo o ambiente bilíngue trazido melhores resultados para os dois grupos nesta pesquisa, demonstrando a relação entre o aprendizado da segunda língua e o desenvolvimento da criatividade, verificados por Lee e Kim (2011) e Yang *et al.* (2018).

Obteve-se maior desenvolvimento de criatividade no grupo sem indicadores de AH/SD considerando-se a quantidade de significância nos diferentes fatores, embora nos dois estudos, neste e de Remoli (2017), o resultado da maior parte dos fatores de criatividade tenha continuado mais alto ao grupo com indicadores de AH/SD, o qual apresentou ganho em alguns fatores.

Assim, nota-se a importância da escola para a colaboração com esses progressos para todos os estudantes, especialmente por meio de professores criativos (OLIVEIRA, 2020) e da promoção de um ambiente escolar estimulador para

que a criatividade possa florescer (ALENCAR, 2015). Ressalta-se, assim, que a não dependência da criatividade ao desempenho acadêmico (LIN, 2017) também foi observada, devido ao progresso de ambos os grupos, em especial de G2.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CRIATIVAS DOS ALUNOS

Sabe-se que a criatividade é contextual, situacional e temporal (RENZULLI, 2018); por isto, além dos testes, análises qualitativas foram realizadas nesta pesquisa a fim de verificar o desempenho de criatividade dos participantes em atividades semestrais.

Os professores, os quais passaram por formação com a pesquisadora, selecionaram as produções que acreditavam permitir possibilidade de criação (com perguntas abertas) no primeiro e no segundo semestres letivos. Após a seleção, os critérios para a avaliação dos itens de Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração foram discutidos com a pesquisadora a fim de padronizar a avaliação com base em cada atividade escolhida.

Destaca-se que toda a turma realizou a mesma atividade, voltada para cada faixa etária e a partir do conteúdo programático de seu professor. As produções foram executadas de maneira autônoma e sem interferência de adultos, sendo avaliadas sem que os juízes soubessem a que grupo cada estudante pertencia. Exemplos das atividades realizadas por cada turma nos diferentes semestres, com breve descrição das propostas, estão disponíveis nos Anexos (1 a 36) da pesquisa.

A fim de exemplificar o procedimento de análise dos juízes, uma produção de língua e uma artística de G1 e G2 são apresentadas a seguir nas Figuras de 3 a 6.

Bauriv-São Paulo, 21, 5, 79

Querido vovô e querida vovô

Eu quero falar que estou com saudades de vocês de quando vovô você vem em casa para cuidar de mim e quando o vovô brinca de futebol de botão com a avó e a avó.

Obrigado pelos momentos que vocês brincaram comigo, cuidaram de mim e obrigado por me fazer crescer.

Vocês são muito importantes para mim por tudo que fizeram.

Com carinho do seu neto Gabriel.

FIGURA 3 – Seleção de produção em Língua Portuguesa por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G1

Fonte: Material coletado durante a pesquisa.

A Figura 3 é a produção do Aluno 52 do Terceiro ano e participante de G1. O objetivo da atividade foi a escrita de uma carta aos avós e o juiz atribuiu as seguintes pontuações a ela: sete pontos em Fluência (a partir dos itens/ideias que estavam em consonância com a temática “carta” contidos nas diferentes frases do corpo do texto. Neste caso, os elementos como cabeçalho, assinatura etc., pertencentes a este gênero textual, foram desconsiderados, pois haviam sido modelados pelo professor e eram requisitos para a execução da atividade), dois pontos para Flexibilidade nas categorias criadas para a temática após a análise das diferentes produções (neste caso, foram pontuados sentimento/gratidão e brincadeiras/entretenimento).

Em Elaboração, recebeu dois pontos pelo detalhamento encontrado (enriquecendo o texto ao leitor – por exemplo, ao se acrescentar “para cuidar de mim” na frase “Quando você vem em casa...” e a descrição das brincadeiras, em “brinca de futebol” e não apenas “brinca”) e um ponto em Originalidade (obtido por meio da comparação com os demais alunos. Neste caso, o tipo de saudação na despedida foi considerado original ao inserir “abraços” no final, diferenciando-se dos demais). Assim, o valor Total, obtido a partir da soma dos quatro itens, foi de doze pontos. A seguir, apresenta-se a produção de um participante de G2 (FIGURA 4):

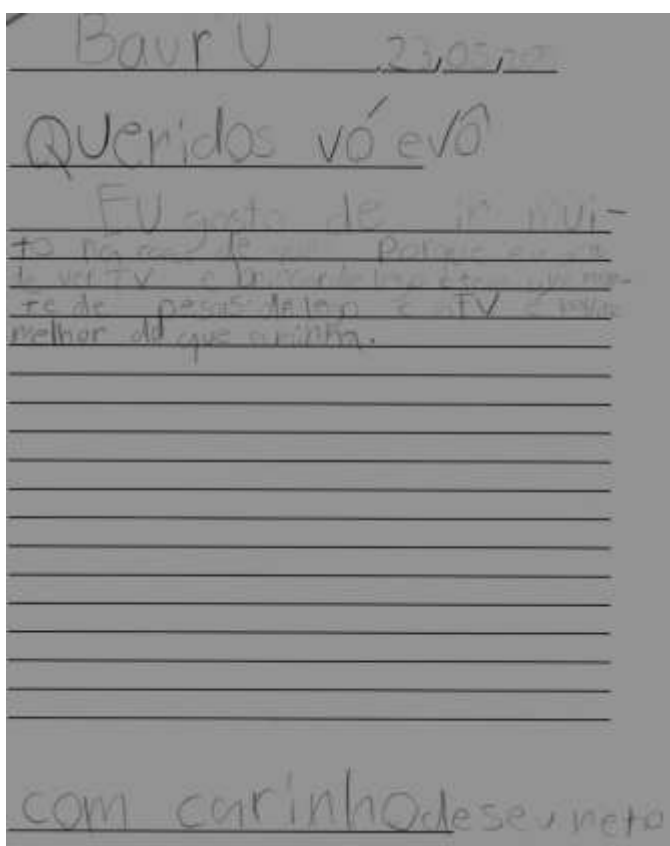


FIGURA 4 – Seleção de produção em Língua Portuguesa por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G2

Fonte: Material coletado durante a pesquisa.

Na Figura 4, do Aluno 57 do Terceiro ano e participante de G2, foram atribuídos três pontos em Fluência também a partir os itens/ideias do corpo da carta. Em Flexibilidade, o estudante obteve um ponto, considerando-se que todas as ideias estavam englobadas na mesma categoria: brincadeiras/entretenimento. Três pontos foram atribuídos em Elaboração (devido ao detalhamento: casa “de vocês”, brincar

“de lego” e TV muito melhor “que a minha”). Neste exemplo, não foi atribuído nenhum ponto Originalidade, sendo sete o Total obtido. A seguir, serão apresentadas as produções de Artes.



FIGURA 5 – Seleção de produção em Artes por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G1

Fonte: Material coletado durante a pesquisa.

A Figura 5 é do Aluno 59 do Terceiro ano e participante de G1. O objetivo da atividade foi a elaboração de uma obra que representasse o tema estudado: Diversidade Cultural, utilizando-se figura humana. Em Fluência, foram atribuídos cinco pontos a partir dos diferentes elementos usados (homem – figura humana, uso de frase, borda – faixa ao redor da frase, assinatura, elemento indicando a assinatura – seta). Em Flexibilidade, foram analisadas as diferentes categorias do primeiro item, por isto, também foram atribuídos cinco pontos (figura humana, texto, borda, rubrica/assinatura, localização – seta).

Em Elaboração, foram pontuados quatro elementos que enriqueceram a produção da figura humana, ou seja, que não necessariamente precisariam estar nela: brinco, *piercing*, detalhe ao redor de um dos olhos e chapéu. Originalidade foi verificada a partir da comparação com as demais produções e recebeu três pontos:

pelo atributo relacionado ao personagem (“*bit gamer*”), formato de nariz usado e tipo de boca. Ressalta-se que a forma de cruz (+) no meio do rosto não foi pontuada, pois apareceu no desenho de mais produções e foi um recurso ensinado pelo professor como maneira de verificar as proporções do rosto humano. O Total recebido por esta obra foi de dezessete pontos. A Figura 6 apresenta a obra de uma participante de G2.



FIGURA 6 – Seleção de produção em Artes por juiz – Terceiro Ano / Primeiro Trimestre – G2

Fonte: Material coletado durante a pesquisa.

A Figura 6 foi realizada pela Aluna 51 do Terceiro ano e participante de G1 a partir da mesma temática. Em Fluência, foram atribuídos três pontos (pelos diferentes elementos: menina – figura humana, corações e texto – nome da personagem). Em Flexibilidade, foram atribuídos três pontos, um em cada categoria: figura humana, texto, expressão de sentimentos – corações. Em Elaboração, os elementos que enriqueceram a produção foram laço na cabeça da menina, lã no

cabelo e roupa da personagem, totalizando três itens. Originalidade recebeu um ponto pelo destaque em relação às demais produções ao optar por inserir um nome para a personagem. O Total recebido foi dez pontos. Outros exemplos de produções dos alunos podem ser verificados nos Anexos da pesquisa.

As pontuações de todos os participantes referentes às produções foram separadas por grupo e semestre, estando disponíveis nos Apêndices 5 e 6 deste trabalho. Os resultados dos grupos foram tabulados e analisados estatisticamente. Comparações entre pré e pós-intervenção de cada grupo, bem como comparações entre G1 e G2, serão apresentadas nas Tabelas 8 a 11.

TABELA 8 – Comparação entre as produções de G1 nas atividades de primeiro e segundo semestres avaliadas pelos juízes

Ativ.	Fluência			Flexibilidade			Originalidade			Elaboração			Total		
	1º	2º	p	1º	2º	p	1º	2º	p	1º	2º	p	1º	2º	p
	Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)	
Ing.	4 (1.6)	6 (2.8)	0.02 *	3 (0.9)	4 (1.6)	0.02 *	1 (0.7)	1 (1.0)	0.500	2 (1.0)	4 (2.2)	0.010 **	12 (3.5)	16 (5.7)	0.003 **
Port.	4 (1.5)	5 (4.2)	0.50	2 (0.5)	2 (1.6)	0.40	1 (0.6)	1 (0.5)	0.800	2 (1.3)	2 (1.3)	0.300	10 (2.8)	10 (6.5)	0.400
Art.	3 (1.2)	5 (1.8)	0.01 **	3 (1.2)	5 (1.7)	0.01 **	1 (1.1)	4 (1.4)	0.001 ***	3 (1.1)	1 (1.1)	0.005 **	9 (4.0)	16 (4.8)	0.010 **

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Med: Mediana; DP: Desvio Padrão; Ativ.: Atividades; Ing.: Inglês; Port.: Português e Art.: Artes. O valor de *p* apresentado é o bilateral.

Os símbolos *, ** e *** indicam diferenças significativas entre primeiro e segundo semestres por meio de comparação realizada com o teste Wilcoxon Rank-Sum em que $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p \leq 0,001$.

Observando-se G1 e comparando as atividades realizadas no primeiro e segundo semestres de 2019, nota-se ganho em Fluência nas três áreas avaliadas, sendo duas delas com significância estatística, bem como ganho em Inglês e Artes em Flexibilidade, também com significância. Em Originalidade, houve progresso apenas em Artes, com bastante significância e em Elaboração houve ganho em Inglês e perda em Artes, ambos com significância. No Total, houve melhor desempenho em Inglês e Artes com significância estatística, enquanto em Língua Portuguesa o valor se manteve o mesmo do pós-intervenção, embora com Desvio Padrão acentuado no segundo semestre.

Verifica-se, ainda, que por meio da análise do grupo todo por áreas do conhecimento, Língua Portuguesa foi a que menos apresentou ganho, apenas em Fluência, já Língua Inglesa e Artes aumentaram em quatro, dos cinco fatores, todos

eles com significância. Em uma visão geral de todos os itens, apenas um foi maior no pré-intervenção, cinco se mantiveram os mesmos e nove deles apresentaram maiores resultados no pós-intervenção, ou seja, 60% dos itens com ganho aparente e 53% deles tendo ganho com significância estatística, demonstrando a possibilidade do ensino da criatividade e os benefícios para este grupo. Neste caso, as atividades selecionadas foram diferentes no primeiro e no segundo semestres, não havendo limite na quantidade de itens a serem pontuados pelo aluno, visto que as respostas eram abertas, ou interferência do “efeito teto”, o qual pode ter tido influência no resultado do pós-intervenção do TCFI deste grupo. Assim, verifica-se ganho em diferentes fatores ao final do ano letivo de G1. A seguir, são apresentados os dados do outro grupo.

TABELA 9 – Comparação entre as produções de G2 nas atividades de primeiro e segundo semestres avaliadas pelos juízes

Ativ.	Fluência			Flexibilidade			Originalidade			Elaboração			Total		
	1º Med (DP)	2º Med (DP)	<i>p</i>	1º Med (DP)	2º Med (DP)	<i>p</i>	1º Med (DP)	2º Med (DP)	<i>p</i>	1º Med (DP)	2º Med (DP)	<i>p</i>	1º Med (DP)	2º Med (DP)	<i>p</i>
Ing.	4 (1.5)	5 (2.4)	0.20	3 (0.6)	4 (1.4)	0.03 *	1 (0.4)	1 (0.5)	0.200	1 (0.8)	2 (1.8)	0.060	10 (3.2)	13 (5.0)	0.060
Port.	3 (1.4)	3 (4.3)	0.10	2 (0.6)	3 (1.5)	0.09	0 (0.4)	0 (0.6)	0.800	2 (1.5)	2 (1.4)	0.800	7 (3.2)	10 (7.1)	0.200
Art.	2 (1.3)	4 (1.9)	0.01 **	2 (1.3)	4 (1.9)	0.01 **	1 (0.8)	6 (1.3)	0.001 ***	2 (0.8)	1 (0.9)	0.002 **	8 (4.0)	15 (5.3)	0.004 **

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Med: Mediana; DP: Desvio Padrão; Ativ.: Atividades; Ing.: Inglês; Port.: Português e Art.: Artes. O valor de *p* apresentado é o bilateral.

Os símbolos *, ** e *** indicam diferenças significativas entre primeiro e segundo semestres por meio de comparação realizada com o teste Wilcoxon Rank-Sum em que $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p \leq 0,001$.

Quanto ao G2, analisando-se as atividades realizadas no primeiro e segundo semestres, nota-se ganho em Fluência em Inglês e Artes, assim como em todas as áreas em Flexibilidade. Para Originalidade, apenas em Artes apresentou progresso e em Elaboração, somente em Inglês (havendo, de forma semelhante para este grupo, queda na pontuação de Elaboração em Artes). Quanto ao Total, obtido a partir da somatória de todos os outros itens, houve aumento nos escores de todas as áreas. Em linguagem, apenas Flexibilidade, em Inglês, apresentou significância, diferentemente de Artes, com todos os itens apresentando significância estatística.

Verificando-se todos os itens, em apenas um (igualmente em Elaboração) houve redução no pós-intervenção, quatro se mantiveram com os mesmos

resultados e houve ganho em dez deles no pós-intervenção, correspondendo a 66% dos itens com ganhos aparentes e 33% deles tendo ganho com significância estatística. Portanto, a partir da observação dos dados estatísticos, G1 mostrou-se mais sensível à intervenção, apresentando maior ganho comprovado estatisticamente em criatividade.

Assim como no TCFI, nota-se que houve progresso para ambos os grupos nas diferentes áreas avaliadas, com especial destaque para Artes. Esses dados estão de acordo com Maley e Peachey (2015), que relacionam a criatividade à motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira, visto que no, ambiente bilíngue, também a disciplina de Artes foi ministrada em inglês.

É importante pontuar, no entanto, que a escolha das atividades influencia o maior ou menor uso da criatividade, assim como a situação emocional do indivíduo pode impactar no resultado de sua produção. Desta forma, ressalta-se a importância do ambiente sempre favorável (ALENCAR, 2015), estimulando perguntas e produtos que não exijam resposta única (COSTA; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2000), como as apresentadas nesta pesquisa, visto que todos os alunos têm um potencial criativo e pode ser estimulado ou inibido pelo ambiente (BARBOT; BESANÇON; LUBART, 2011).

A fim de se analisar possíveis semelhanças e diferenças entre os grupos, as Tabelas 10 e 11 apresentam as comparações em cada semestre de G1 e G2.

TABELA 10 – Comparação entre G1 e G2 nas atividades avaliadas pelos juízes no primeiro semestre

Ativ.	Fluência			Flexibilidade			Originalidade			Elaboração			Total		
	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p
	Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)	
Ing.	4 (1.6)	4 (1.5)	0.70	3 (0.9)	3 (0.6)	0.40	1 (0.7)	1 (0.4)	0.1	2 (1.0)	1 (0.8)	0.06	12 (3.5)	10 (3.2)	0.1
Port.	4 (1.5)	3 (1.4)	0.06	2 (0.5)	2 (0.6)	0.04 *	1 (0.6)	0 (0.4)	0.2	2 (1.3)	2 (1.5)	0.90	10 (2.8)	7 (3.2)	0.1
Art.	3 (1.2)	2 (1.3)	0.70	3 (1.2)	2 (1.3)	0.70	1 (1.1)	1 (0.8)	0.6	3 (1.1)	2 (0.8)	0.30	9 4.0	8 (4.0)	0.5

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Med: Mediana; DP: Desvio Padrão; Ativ.: Atividades; Ing.: Inglês; Port.: Português e Art.: Artes. O valor de *p* apresentado é o bilateral.

O símbolo * indica diferenças significativas entre G1 e G2 por meio de comparação realizada com o teste Mann-Whitney em que $p < 0,05$.

Verificando-se a Tabela 10, em Língua Inglesa, ambos os grupos apresentaram resultado semelhante (com os devidos Desvios Padrões sinalizados) em Fluência, Flexibilidade e Originalidade; tendo Elaboração e Total recebendo maior pontuação por G1. Em relação à Língua Portuguesa, Fluência, Originalidade e Total, todos foram maiores em G1. Flexibilidade e Elaboração apresentaram os mesmos valores para os dois grupos, sendo o primeiro com significância estatística. Em Artes, apenas Originalidade teve a mesma pontuação para os dois grupos, todos os demais foram maiores para G1. Observando-se os 15 itens avaliados, seis foram iguais pra G1 e G2, mas nove deles foram maiores para G1, refletindo seu maior ganho aparente, embora sem significância estatística, ao final do primeiro semestre. A Tabela 11 apresenta a mesma comparação no segundo semestre.

TABELA 11 – Comparação entre G1 e G2 nas atividades avaliadas pelos juízes no segundo semestre

Atividade	Fluência			Flexibilidade			Originalidade			Elaboração			Total		
	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p	G1	G2	p
	Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)		Med (DP)	Med (DP)	
Inglês	6 (2.8)	5 (2.4)	0.2	4 (1.6)	4 (1.4)	0.4	1 (1.7)	1 (0.5)	0.1	4 (2.2)	2 (1.8)	0.1	16 (5.7)	13 (5.0)	0.08
Português	5 (4.2)	3 (4.3)	0.8	2 (1.6)	3 (1.5)	0.5	1 (0.5)	0 (0.6)	0.1	2 (1.3)	2 (1.4)	0.5	10 (6.5)	10 (7.1)	0.40
Artes	5 (1.8)	4 (1.9)	0.8	5 (1.7)	4 (1.9)	0.9	4 (1.4)	6 (1.3)	0.2	1 (1.1)	1 (0.9)	0.4	16 (4.8)	15 (5.3)	0.90

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Med: Mediana; DP: Desvio Padrão. O valor de p apresentado é o bilateral.

* Comparação realizada com o teste Mann-Whitney, considerando-se $p < 0,05$.

No segundo semestre, observa-se que, em Língua Inglesa, G1 superou G2 em Fluência, Elaboração e Total, tendo Flexibilidade e Originalidade recebido a mesma pontuação em ambos os grupos. Em Língua Portuguesa, G1 teve maiores escores que G2 em Fluência e Originalidade, o que se inverteu em Flexibilidade. Elaboração e Total tiveram as mesmas medianas para ambos nesse idioma. Em Artes, Fluência, Flexibilidade e Total foram maiores para G1, Originalidade foi mais alto em G2 e Elaboração apresentou o mesmo valor para os dois grupos.

Assim, somando-se as três atividades e analisando-se os ganhos aparentes, dos 15 itens avaliados, verifica-se que G2 superou G1 em apenas dois deles (resultado maior que no pré-intervenção). Cinco tiveram a mesma pontuação para os dois grupos. Os outros oito itens foram maiores para G1 (um a menos que no pré-

intervenção). Verifica-se, no entanto, que não há significância estatística na comparação dos grupos, pois ambos tiveram ganho de maneira semelhante, embora com os resultados ainda se mantendo maiores para G1.

Investigando-se cuidadosamente os dados, nota-se que G2 em poucas atividades e fatores igualou-se ou superou G1 ao se considerar os ganhos aparentes das produções, confirmando a maior relação entre linguagem criativa e AH/SD (BRASIL, 2006) e entre inteligência e segunda língua (BIEDRÓN; PAWLAK, 2012; BASER; KANAR, 2014). Os dados também corroboram os estudos de Renzulli quanto à relação de AH/SD e criatividade por meio da Teoria dos Três Aneis (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014; RENZULLI, 2018) e as pesquisas de Pérez e Freitas (2016).

O desempenho de G1 nos remete à afirmação de que a criança com AH/SD muitas vezes extrapola os limites do ensino que lhe é ofertado, tendo imaginação frutífera e aguçada (PISKE; STOLTZ; CAMARGO, 2016).

De modo geral, os grupos comportaram-se de maneira semelhante em todas as turmas, de Primeiro ao Terceiro Ano, apresentando seus ganhos acadêmicos ao longo do ano letivo (que se refletiram em suas produções e nas medidas de criatividade). Destaca-se o grande progresso de G2, que havia apresentado resultados bastante inferiores ao outro grupo no início do ano, corroborando Nakano (2015) sobre a possibilidade do desenvolvimento da criatividade, especialmente por meio de um segundo idioma (YANG *et al.*, 2018). Acrescenta-se que, devido ao progresso em criatividade demonstrado no TCFI ao final do ano letivo (escore 87 = Superior), a aluna 71 passaria a se encaixar nos critérios necessários para G1, visto que também havia sido indicada por colegas e professores no início da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 5.

Considerar-se o olhar cuidadoso dos professores aos diferentes indivíduos na análise dos resultados de avaliações, conforme destacam os estudos de Strand (1998), também se mostrou importante, assim como o fomento à prática da criatividade em sala de aula por meio de atividades com diferentes possibilidades de resposta e uso de material diversificado, incentivando-se comportamentos criativos (SUMNERS, 2017).

Uma última comparação realizada nesta pesquisa (FIGURA 7) foi em relação ao pós-intervenção de criatividade (TCFI) e os resultados das produções dos alunos, analisadas pelos juízes. Para isto, foram somados o Total de Língua Inglesa, Língua

Portuguesa e Artes. O valor obtido em cada grupo foi correlacionado ao escore total do TCFI e apresentado na Figura 7.²⁶

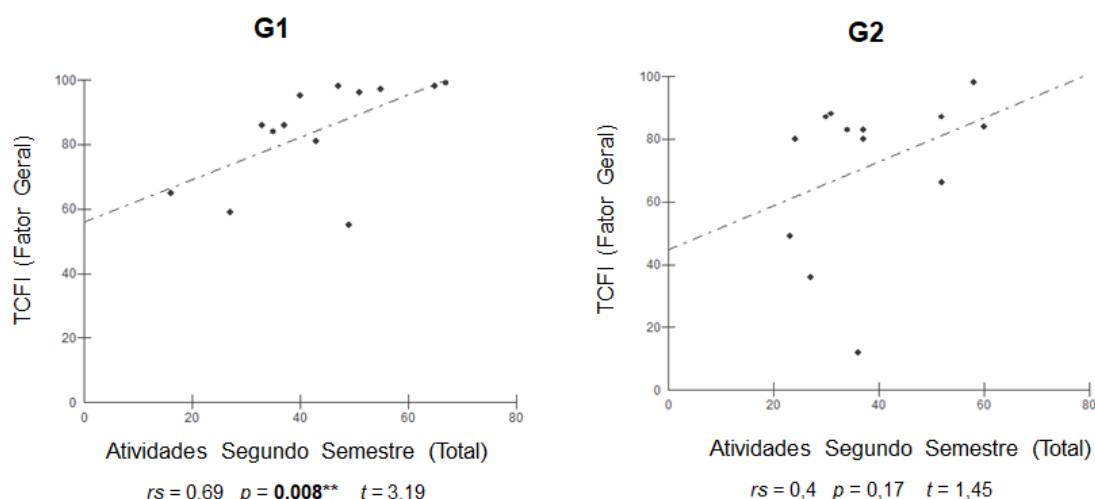


FIGURA 7 – Correlação entre TCFI (pós-intervenção) e Total na produção de atividades analisadas por juízes (pós-intervenção)

Fonte: Elaboração própria.

Nota: O gráfico apresenta a análise estatística realizada por meio do teste de Spearman, apresentando a estatística do teste para Grupos 1 e 2, sendo $n = 13$, considerando-se $p < 0,05$.

Observando-se a Figura 7, os dados de ambos os grupos apresentam uma relação positiva e diretamente proporcional entre o pós-intervenção do TCFI e o Total das atividades dos alunos, somando-se as três áreas do conhecimento (Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Artes). Verifica-se que a correlação de G1 ficou bastante próxima a uma correlação forte (classificação atribuída a partir de 0,7 por vários autores), apresentando significância estatística.

Quanto a G2, a correlação foi moderada, mas sem significância. Assim, nota-se maior correlação entre os resultados de G1 que de G2 quanto ao TCFI e as produções criativas analisadas. Essa diferença pode ser observada nos gráficos, visto que muitos dos participantes de G1 que tiveram pontuação alta no TCFI também apresentaram maior média nas atividades avaliadas, reforçando a hipótese de maior presença e sensibilidade à criatividade deste grupo. O mesmo não ocorreu

²⁶ Destaca-se que não foi realizada a mesma correlação com os dados do pré-teste, pois foram coletados em momentos distintos: o TCFI no início de 2019 e atividades criativas ao final do primeiro semestre (podendo haver alguma divergência por essa questão), enquanto todos os dados do pós-teste foram coletados ao final do ano, possibilitando uma correlação mais fidedigna.

com tanta frequência no G2, com participantes pontuando acima de 70 no TCFI, mas com menor Total nas atividades.

Uma hipótese para uma correlação não tão forte entre os instrumentos pode ser a aplicação das mesmas atividades no TCFI (visto que o teste não possui formas A e B) enquanto as atividades dos semestres foram diferentes. Por isto, sugere-se novas verificações em outros estudos. Tais dados refletem a importância e a relevância do uso de instrumentos qualitativos (REMOLI; CAPELLINI, 2017) para contribuir com resultados obtidos por testes, os quais, devido a fatores emocionais, podem sofrer influências e alterações (BARBOT; BESANÇON; LUBART, 2011). Outra hipótese que pode ser levantada é que o TCFI avalia o potencial para criatividade do aluno, enquanto a Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores é voltada à análise do produto final elaborado pelas crianças. Ou seja, neste segundo caso, pode haver influência da percepção da criatividade de cada juiz nas pontuações. Sendo assim, ressalta-se a importância na formação sobre o construto para o uso do instrumento, como realizada nesta pesquisa.

Comparando-se a figura Figura 7 com as Figuras 1 e 2, nota-se maior correlação entre as atividades voltadas à avaliação da criatividade (quantitativas e qualitativas), sendo tal correlação positiva e forte para um dos grupos e moderada para outro, do que entre criatividade e bilinguismo, com correlação fraca para ambos os grupos no início e ao final do ano letivo. Estes resultados nos levam a verificar que a criatividade dos alunos de G1 e G2 foi ampliada independentemente da relação com tempo em que estavam no ambiente bilíngue, ou seja, mesmo crianças com pouca vivência no bilinguismo se beneficiaram em criatividade.

Assim, este trabalho traz importantes contribuições, primeiramente, quanto à identificação de estudantes com AH/SD em contexto diferenciado (bilíngue) e por instrumentos/critérios diversificados. Pois, conforme destacado por Ridgley, Rubenstein e Finch (2020), sabe-se que identificar alunos com AH/SD continua sendo uma tarefa desafiadora, mas importante. Depois de identificados, houve o trabalho com o ambiente no qual estavam inseridos, voltado ao desenvolvimento de potencialidades criativas e levando em consideração a relação das AH/SD e o potencial para alcançar a excelência (FREEMAN, 2015). Para isto, agentes e instituição educativa foram juntamente enriquecidos, proporcionando-se condições favoráveis (ALMEIDA; FLEITH; OLIVEIRA, 2013; ALENCAR, 2015), inclusive para

que os indivíduos se tornassem bilíngues (BUZEK-KOLARCZYK; POLOK, 2020) de maneira prazerosa.

Desta forma, desenvolveu-se um trabalho diferenciado com os professores por meio de formação, visto que eles foram os responsáveis por selecionar, aplicar e avaliar atividades de seus alunos, verificando a criatividade da turma toda, independentemente de serem participantes de G1 e G2. No entanto, ressalta-se que variáveis como a forma de atuar e estimular a criatividade pelos docentes e da escola bilíngue em que a pesquisa foi aplicada não puderam ser controladas, sendo um fator limitador da pesquisa.

Acredita-se que o papel dos professores, após a formação em criatividade, tenha sido relevante para os resultados alcançados, com altas expectativas e apoio (AHMADIAND; BESANÇON, 2017), tempo destinado para produções criativas (AL-ABDALI; AL-BALUSHI, 2016), ambiente favorável com impacto na capacidade criativa de resolução de problemas (LIN, 2017) e incentivo às boas práticas (REMOLI, 2019).

Por isto, recomenda-se que a mesma pesquisa seja replicada em outras instituições educacionais, bilíngues ou não, com a finalidade de se comparar possíveis resultados em diferentes localidades, investigando-se e investindo na formação continuada dos educadores (VIRGOLIM, 2016; WECHSLER; SUAREZ, 2016; SUÁREZ, 2019), especialmente os do ambiente bilíngue (MEGALE, 2014) devido às suas especificidades. Neste sentido, também no ambiente bilíngue, é importante o incentivo ao olhar para a Educação Especial (FONSECA; REMOLI; CORRÊA, 2018), observando-se a importância do trabalho com criatividade a todos os estudantes e incluindo o grupo com AH/SD, frequentemente negligenciado no ensino de um segundo idioma (BIEDRÓN; PAWLAK, 2016).

Ressalta-se que o papel da educação para pessoas com AH/SD deve proporcionar o máximo de oportunidades para autorrealização, ampliando-se o número de pessoas produtoras de conhecimento capazes de contribuir em sociedade com a solução de problemas contemporâneos para que se tornem adultos potencialmente criativos e produtivos (REZULLI, 2018). Por isto, deve-se criar oportunidades para a promoção de desafios compatíveis com a idade deste público, atendendo a um perfil heterogêneo e promovendo a interação com pares da mesma idade (VIRGOLIM, 2014).

Nota-se que, por meio dos resultados obtidos, no trabalho em conjunto com os demais estudantes, todos se beneficiaram independentemente de suas individualidades (THOMÄ, 2016). Tais dados estão em consonância com a afirmação de Renzulli (1998): “*A rising tide lifts all ships*”²⁷, ou seja, o estímulo a um determinado grupo é capaz de se estender aos demais, beneficiando a todos os participantes. Desta forma, recomenda-se que as diferenças, os talentos e as múltiplas formas de aprendizado sejam levados em consideração nas propostas oferecidas em sala de aula.

Juntamente com a escolha do enriquecimento em criatividade a todas as crianças, ocorrido indiretamente após a formação docente nesta pesquisa, destaca-se também o emprego de abordagem criativa (FREEMAN, 2016), motivação constante (PRIETO; SOTO; VIDAL, 2013) e para a aprendizagem (PISKE; STOLTZ, 2018), com valorização do aprendizado significativo (COSTA; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 2000) e melhoria na capacidade de inovar e criar (YANG *et al.* 2018) como fatores relevantes aos resultados verificados.

Para que tais achados sejam atingidos e replicados, é relevante e necessária a busca por conhecimento de práticas pedagógicas que possam ser utilizadas para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos alunos (ALENCAR *et al.* 2015), sendo recomendado a todos, independentemente da idade e do contexto.

Sugere-se, deste modo, que a identificação de estudantes conte com diferentes critérios de seleção a fim de se incluir aqueles não evidenciados academicamente. Para que a identificação continue sendo realizada em ambiente escolar, e se torne mais frequente, seria importante a presença da temática das AH/SD na formação inicial e/ou continuada, incentivando-se o trabalho com este público em espaços nos quais possam contribuir com seus pares sem tais características.

Além disso, recomenda-se que a criatividade continue sendo implementada e estimulada, oferecendo-se oportunidades para que crianças e jovens demonstrem capacidade criativa. Com esta finalidade, talvez se faça necessária a implementação de palestras ou programas voltados a educadores para que compreendam melhor a importância do construto e os ganhos obtidos ao inseri-lo na prática docente.

²⁷ “Uma maré ascendente eleva todos os navios.” [Tradução livre da pesquisadora]

Ressalta-se a relevância da verificação dos dados desta pesquisa a partir de novos estudos, analisando se os mesmos se comprovam da mesma forma após o maior conhecimento e/ou formação em criatividade para professores fora do ambiente bilíngue.

Por fim, é válido que o ambiente escolar, seja ele regular ou bilíngue, motive e incentive a todos os estudantes, com e sem indicadores de AH/SD, oportunizando espaço e valorização de suas criações, não se esperando respostas corretas, mas sim surpreendentes e desafiadoras, que levem a um salto no aprendizado de todos e a descobertas de futuros talentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou comparar a criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD considerando-se um ano de vivência no ambiente bilíngue após professores terem passado por formação em criatividade. Para isso, diferentes medidas (indicação de colegas e professores, aplicação de teste e escala de criatividade) foram utilizadas na identificação de crianças com tais características nas turmas de Primeiro a Terceiro Ano de uma escola bilíngue, também levando-se em consideração estudantes criativo-produtivos, totalizando 13 participantes do Grupo 1 (G1). Após, um grupo sem tais características, Grupo 2 (G2), foi composto a partir de pareamento por turma, sexo e idade.

Avaliando-se a criatividade dos participantes por meio do Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI, que verifica o potencial criativo das crianças, todos os resultados foram mais altos para G1 no pré-intervenção do início de 2019 na comparação entre grupos, com significância estatística em quatro dos cinco fatores do instrumento aplicado. Ao final do mesmo ano, no pós-intervenção, a Média de G2 superou G1 no Fator 4 (em 0.92), continuando os demais com ganhos aparentes em favor de G1, mas apenas com um fator com significância estatística (Fator 2).

Examinando-se os grupos separadamente, houve aumento, na análise estatística, em 3 dos 5 fatores (incluindo o Fator Geral – adquirido a partir da soma dos demais) na criatividade do grupo G1 no pós-intervenção, com significância no Fator 2. No G2, houve progresso em todos os fatores (com significância estatística nos Fatores 1, 2, 4 e Geral), tendo apenas um aluno se mantido na mesma classificação do percentil do teste, em Inferior, e todos os demais finalizado o ano entre Média e Superior no pós-intervenção. Comparando-se pré e pós-intervenção, houve maior ganho para aqueles em G2, embora os resultados tenham permanecido mais baixos que os participantes com indicadores. Assim, observa-se que o potencial criativo de crianças com indicadores de AH/SD se manteve mais alto, mas que o potencial criativo dos estudantes sem indicadores de AH/SD apresentou grade progresso, verificando-se o desenvolvimento da criatividade entre os grupos de forma e em fatores diferentes em ambiente bilíngue e confirmando os achados da literatura quanto aos alunos com AH/SD e sua conexão com a criatividade.

Uma limitação deste trabalho pode ter sido o uso do mesmo teste de criatividade como critério de seleção de participantes para a composição dos grupos e avaliação de criatividade em pré e pós-intervenção, visto que o grupo G1 já possuía escores Acima da Média e Superior no início da pesquisa (o que pode ter causado o chamado “efeito teto” para o grupo, sem muitas possibilidades de ganho nesse instrumento). Porém, tal questão nos permitiu verificar o grande crescimento da pontuação de G2 ao final do ano letivo. Outro item que precisa ser levado em consideração ao se analisar os dados obtidos é que o TCFI não possui formas A e B ou formas alternativas, assim, embora o teste tenha sido reaplicado nove meses depois, os alunos ainda poderiam estar sujeitos ao “efeito memória”.

Além de teste de criatividade, análises da produção dos alunos em cada semestre letivo foram realizadas, contando-se com professores como juízes, a partir de um instrumento de tabulação criado pela pesquisadora (Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores). Para isso, contou-se com um programa de formação em criatividade em quatro etapas, com foco em auxiliar os professores a compreenderem e refinarem seus olhares para a criatividade, bem como na seleção e emprego, em sua rotina, de atividades que permitissem demonstrações criativas pelos estudantes.

Análises estatísticas das pontuações atribuídas pelos juízes foram realizadas, verificando-se ganho para ambos os grupos no segundo semestre em relação ao primeiro, sendo estes maiores para G1, sem, no entanto, haver significância estatística. Porém, comparando-se os resultados dos grupos em cada semestre, obtém-se 53% dos itens de G1 com aumento comprovado por significância estatística e 33% deles com significância em G2. Tais dados revelam ganho real para ambos os grupos em atividades abertas e sem limites para pontuação. No entanto, nota-se, que, por meio da comparação de produções em Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Artes, o grupo com indicadores de AH/SD se mostrou mais sensível à intervenção e com maior ganho real em diferentes fatores de criatividade que o sem indicadores, comprovando os achados da literatura e a hipótese desta pesquisa.

Na correlação entre o pós-intervenção do TCFI e as atividades do segundo semestre (com a pontuação computada por meio da Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores), houve correlação próxima a forte e significativa para G1 e moderada para G2, mostrando que, especialmente para o

primeiro grupo, o instrumento desenvolvido nesta pesquisa se aproxima do resultado obtido por meio de um teste já padronizado. Assim, são sugeridas novas pesquisas que possam continuar investigando a correlação dos resultados obtidos por meio de testes de criatividade e da pontuação em criatividade atribuída ao produto final em atividades analisadas por professores, visto que estas não possuem um fator limitador de pontuação.

Na composição dos grupos desta pesquisa, não foi utilizado o tempo de bilinguismo como critério para a inclusão de participantes. Porém, correlacionando-se os resultados do TCFI com tempo de exposição ao ambiente bilíngue, não se encontrou correlação estatisticamente significativa para G1 e G2 no pré e pós-intervenção, o que demonstra que os benefícios no ambiente bilíngue se deram independentemente do tempo de vivência de cada um.

Por meio dos resultados, verifica-se a importância da formação dos professores em criatividade, que pode ter passado a fazer parte de seu repertório, oportunizando ao aluno do G1 manter-se criativo e do G2 a melhorar sua criatividade, especialmente por meio do estímulo e promoção de atividades que permitissem respostas abertas, originais e elaboradas. No entanto, como limitação da pesquisa, não foi possível mensurar o quanto esses momentos formativos podem ter influenciado no resultado alcançado pelos estudantes.

Assim, esta pesquisa, por meio da avaliação quanti e qualitativa, aponta para a importância de um ambiente bilíngue estimulador e enriquecido a todos os alunos, com e sem indicadores de AH/SD – sem necessidade de “segregação”, mas contando com olhar individualizado do educador ao potencial de cada um –, visto que, de maneiras diferentes, todos apresentaram ganho aparente em sua criatividade ao longo de um ano letivo.

Sugere-se que trabalhos como este continuem sendo desenvolvidos a fim de verificar se outras realidades bilíngues apresentarão os mesmos resultados, como serão os resultados em ambientes monolíngues e se o instrumento para tabulação da análise qualitativa apresentará correlação com instrumentos padronizados para avaliação da criatividade.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir no estímulo à criatividade dos estudantes, nas diferentes esferas da educação e a partir das especificidades de cada indivíduo, levando educadores a refletirem sobre o quão importante é sua prática diária na escolha de atividades que possam levar ao pensamento crítico e à

livre criação, sem necessariamente seguir os padrões exigidos ou valorizados socialmente.

A partir desses dados, foi possível observar que houve certa diferença no desempenho e nos ganhos de criatividade de alunos com e sem indicadores de AH/SD no ambiente bilíngue comparando-se o início e o final do ano letivo e que foi possível melhorar a criatividade dos estudantes de ambos os grupos com a formação de professores.

Novas questões de pesquisa foram levantadas para futuras investigações: o mesmo trabalho com os professores teria efeito semelhante em ambiente não bilíngue? O ambiente bilíngue por si mesmo já é enriquecido ou o olhar/a formação de professores também influencia no resultado de criatividade dos estudantes?

REFERÊNCIAS

- AHMADIAND, N.; BESANÇON, M. Creativity as a Stepping Stone towards Developing Other Competencies in Classrooms. *Hindawi – Education Research International*, p. 1-9, 2017.
- AL-ABDALI, N. S.; AL-BALUSHI, S. M. Teaching for creativity by Science teachers in grades 5-10. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 14, n. 2, p. 251-268, 2016.
- AL-DABABNEH, K. A.; AL-ZBOON, E. K. Can teachers' self-reported characteristics and beliefs about creativity predict their perception of their creativity practices in the classroom. *International journal of special education*, v. 32, n. 4, p. 723-745, 2017.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 105-114, 2015.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 045-049, 2007a.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. p. 13-24.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 1, p. 59-65, jan./mar. 2008.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, p. 001-008, 2003a.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. Barreiras à Criatividade Pessoal entre Professores de Distintos Níveis de Ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 63-69, 2003b.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S.; MARTINEZ, A. M. Obstacles to Personal Creativity between Brazilian and Mexican University Students: A Comparative Study. *Journal of Creative Behavior*, v. 37, n. 3, p. 179-192, 2003.
- ALMEIDA, J. M. O.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 325-334, 2010.
- ALMEIDA, L.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC, 2013.

AMABILE, T. M. How to kill creativity. *Harvard business review*, set.-out., p. 77-87, 1998.

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.

AUST, K.; WATERMANN, R.; GRUBE, D. Implications of Ability Grouping for Development in General and Domain-Specific Self-Concepts of Ability After the Transition to Secondary Education. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, v. 12, p. 328-351, 2009.

BAHIA, S. Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: PISK, F. H. R. et al. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 145-164.

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.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.

BAKER, C.; PRYS-JONES, S. *Encyclopedia of Bilingualism as Bilingual Education – School or Education*. Bangor: Multilingual Matters Ltda, 1998.

BARBOT, B.; BESANÇON, M.; LUBART, T. I. Assessing creativity in the classroom. *The open education journal*, v. 4, p. 58-66, 2011.

BASER, C.; KANAR, M. N. How can you “Gift” to Second Language Young Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 136, p. 246-249, 2014.

BEGHETTO, R. A. Creativity in the classroom. In: KAUFMAN, J. C.; STERNBERG, R. J. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BIALYSTOK, E. Cognitive effects of bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change. *International journal of bilingual education and bilingualism*, v. 10, n. 3, 2007.

BICAKCI, M.; BALOGLU, M. Creativity in Research with Gifted Samples in Turkey. *Journal of the Faculty of Education*, v. 19, n. 3, p. 327-343, 2018.

BIEDRÓN, A.; PAWLAK, M. New conceptualizations of linguistic giftedness. *Language Teaching*, v. 49, p. 151-185, apr. 2016.

BIEDRÓN, A.; PAWLAK, M. Intelligence in Gifted L2 Learners. In: BIEDRÓN, A.; PAWLAK, M. *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Polônia: Springer, 2012. p. 129-142.

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

BORGSTEDE, S.; HOOGEVEEN, L. Una mirada creativa hacia la superdotación: posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, v. 31, n. 1, p. 157-179, 2014.

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. In: Aneis, 2016, Coimbra. *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016 sobredotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores*. Coimbra: 2016. p. 36-37.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

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. 2017.

BRICE, A. E. *et al.* What language discourse tells us about bilingual adolescents: a study of students in gifted programs and students in general education programs. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 32, n. 1, p. 7-33, 2008.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017.

BUTLER, Y. G. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (org.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-blackwell, 2013. p. 110-136.

BUZEK-KOLARCZYK, A.; Polok, K. Goal-Setting and Shaping of Bilingualism among Junior High School Learners. *Open Access Library Journal*, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2020.

CALLAHAN, C. M.; MOON, T. R.; OH, S. Describing the Status of Programs for the Gifted: A Call for Action. *Journal for the Education of the Gifted* 2017, v. 40, n. 1, p. 20-49, 2017.

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: Juruá, 2013. p. 131-140.

CAO, T. H.; JUNG, J. Y.; LEE, J. Assessment in Gifted Education: A Review of the Literature From 2005 to 2016. *Journal of Advanced Academics*, v. 28, n. 3, p. 163-203, 2017.

CORREDATO, V. D. *O Ensino Bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue*. 2010. Monografia (Especialização), Anhanguera Educacional, 2010.

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 alunos excepcionales*. Málaga: Aljibe, 2000.

CUMMINS, J. Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. In: TESOL, Turquia, 2005. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*. Boğaziçi University, Turquia, 2005.

CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. *Bilingual education*. 2. ed. New York: Springer, 2008.

DAVID, A. M. F. *As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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.

EDWARDS, J. Bilingualism and Multilingualism: some central concepts. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (org.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-blackwell, 2013. p. 5-25.

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.

FÁVARO, F. M. *A Educação Infantil Bilíngue (Português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade*. 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, T. C. R. *et al.* Giftedness: a survey about brazilian children and educator`s (mis) conception. *European Journal of Special Education Research*, v. 5, n. 1, p. 23-32, 2019.

FLORY, E. V. *Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FONSECA, K.; REMOLI, T. C.; CORRÊA, K. C. P. Ajustes Curriculares e Educação Especial: concepções de professores de Língua Inglesa. *In: VIII Congresso de Educação Especial*, São Carlos, 2018. *Anais do VIII Congresso de Educação Especial*. São Carlos, 2018. p. 1-13.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível: Um estudo discursivo dos sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. 2016. Tese (doutorado em Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORTES, L. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, p. 574-583, 2015.

FREEMAN, J. Conflicts between high level academic success and creativity. *Psychologia Wychowawcza*, v. 51, n. 9. p. 45-60, 2016.

FREEMAN, J. Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds. *In: DAI, D. Y.; CHING, C. K. (Eds.). Gifted Education in Asia*. Charlotte: Information Age Publishing, 2015. p. 231-244.

FREEMAN, J. Teaching the gifted and talented. *Education Today*, v. 54, p. 17-21, 2004.

FRENCH, L. G. Brazilian Bilingual Education: Another Language, Another Soul. *New Routes*, p. 32-34, 2007.

GARCEZ, I. O valor socioeconómico da criatividade e a gestão de talentos: proteção e desenvolvimento da excelência. *Sobredotação*, v. 16, p. 43-56, 2018/19.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In: MOHANTY, A.; PANDA, M.; PHILLIPSON, R. SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingual Education for Social Justice*. New Delhi: Orient Blackswan, 2009. p. 128-145.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. Translanguaging in Bilingual Education. *Bilingual and Multilingual Education*, p. 1-14, 2016.

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.

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*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

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.

GONZALEZ, V. Profiles of Cognitive Developmental Performance in Gifted Children: Effect of Bilingualism, Monolingualism, and Socioeconomic Status Factors. *Journal of Hispanic Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 142-170, 2006.

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

GULLIFER, J. W.; TITONE, D. Characterizing the social diversity of bilingualism using language entropy. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 23, n. 2, p. 283-294, 2020.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HAMILTON, R. *et al.* Disentangling the Roles of Institutional and Individual Poverty in the Identification of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, v. 62, n.1, p. 6-24, 2018.

HAN, K. The Possibilities and Limitations of Gifted Education in Korea: a look at the ISEP Science-Gifted Education Center. *Asia Pacific Education Review*, v. 8, n. 3, p. 450-463, 2007.

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.

IPOL. *Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas*. Disponível em: <<http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>>. Acesso em: 5 set. 2020.

IRUESTE, P. Gifted education in Argentina. *Cogent Education*, v. 4, p. 1-12, 2017.

JACEK, G.; MACIEJ, K. Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *Journal of Creative Behavior*, v. 52, n. 2, p. 156-167, 2018.

KAO, C. The Educational Predicament Confronting Taiwan's Gifted Programs: An Evaluation of Current Practices and Future Challenges. *Roeper Review*, v. 34, p. 234-243, 2012.

KARWOWSKI, M. *et al.* The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*, v. 35, p. 1-12, 2020.

KATZ, S.; STUPEL, M. Promoting Creativity and Self-efficacy of Elementary Students through a Collaborative Research Task in Mathematics: A Case Study. *Journal of Curriculum and Teaching*, v. 4, n. 1, p. 68-82, 2015.

KIM, K. H. S.; RELKIN, N. R.; LEE, K.; HIRSCH, J. Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, v. 388, p. 171-174, 1997.

KITANO, M. K.; ESPINOSA, R. Language diversity and giftedness - working with gifted english-language learners. *Journal for the education of the gifted*, v. 18, p. 234-254, 1995.

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.

LEIKIN, M. The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, n. 17, v. 4, p. 431-447, 2012.

LEIKIN, M.; TOVLI, E. Bilingualism and Creativity in Early Childhood. *Creativity Research Journal*, n. 26, v. 4, p. 411-417, 2014.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. *Colombian Applied Linguistic Journal*, v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

LILLE, B.; ROMERO, M. Creativity Assessment in the Context of Maker-based Projects. *Design and technology education: an international journal*, v. 22, n. 3, p. 1-17, 2017.

LIN, C. Threshold Effects of Creative Problem-Solving Attributes on Creativity in the Math Abilities of Taiwanese Upper Elementary Students. *Hindawi – Education Research International*, p. 1-9, 2017.

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

MACHADO, C. L.; STOLZ, T. Arte, criatividade e desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD): considerações a partir de Vigotski. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 441-454, 2017.

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

MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A. O atendimento a Estudantes com Sobredotação em São Paulo. *Sobredotação*, v. 16, p. 57-71, 2018/19.

MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A. Contextualizando o atendimento para pessoas com altas habilidades em São Paulo (Brasil) e no Chile. *In*: RANGNI, R. A., MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação*. Temas para pesquisa e discussão. São Carlos: UFSCAR, 2017. p. 31-50.

MANI, E. M. J.; RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. da. Salas de recursos nas redes de ensino estaduais brasileiras: atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, v. 5, n. 9, p. 3-14, 2018.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, 2009.

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

MARQUES, C. R. *Programas de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - 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 em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016.

MECHELLI, A. *et al.* Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, v. 431, p. 757, 2004.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 15-27.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e formação docente. *Pátio Educação Infantil*, p. 12-15, 2014.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue. Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MEJÍA, A. M. Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. *Bilingual Education and Bilingualism*, v. 75, n. 5, p. 381-397, 2004.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores. *Revista Educação Especial*, v. 20, n. 57, 2017.

MENDONÇA, P. V. C. F.; FLEITH, D. S. Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngües e bilíngües. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 1, p. 59-70, 2005.

METTRAU, M. B. Programas académicos para la formación de profesores de alumnos con superdotación y talent. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 159-167, 2010.

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

MORAIS, M. F. et al. Teaching Practices for Creativity at University: A Study in Portugal and Brazil. *Paidéia*, v. 27, n. 67, p. 56-64, 2017.

MORAN, S.; JOHN-STENIER, V. Creativity in the making. Vygotsky`s contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: SAWYER, R. K. et al. *Creativity Development*. Oxford: Oxford Press, 2003.

MORI, N. N. R.; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 15, n. 3, p. 485-498, 2009.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBASUS, 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.

MOURA, A. M. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (orgs.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010. p. 269-295.

MOURA, S. de A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NAKANO, T. C. Métodos Atuais para Avaliação da Criatividade: Vantagens e Questionamentos. *Avaliação Psicológica*, v. 19, n. 1, p. 97-105, 2020.

NAKANO, T. C. Diretrizes curriculares em psicologia: análise da formação para atuação na educação especial. *Revista Examen*, v. 3, n. 3, p. 11-37, 2019.

NAKANO, T. C. A criatividade pode ser medida? Reflexões sobre métodos utilizados e questões envolvidas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 70, n. 1, p. 128-145, 2018.

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. *et al.* Evidências de validade do subteste de criatividade verbal da bateria de avaliação das altas habilidades / superdotação. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 1, p. 13-25, 2020.

NAKANO, T. C. *et al.* Desempenho criativo de crianças e adolescentes das cinco regiões do Brasil. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 16, n. 3, p. 125-142, 2014.

NAKANO, T. C.; OLIVEIRA, K. S. Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Estrutura Fatorial. *Avaliação Psicológica*, v. 18, n.4, p. 448-456, 2019.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Criatividade e inovação: competências para o século XXI. *Estudos de Psicologia*, v. 35, n. 3, p. 237-246, 2018.

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

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 3, p. 180-191, 2010.

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.

OLIVEIRA, Z. M. F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 83-92, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 11, n. 2, p. 223-237, 2007.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PACIFIC POLICY RESEARCH CENTER. *Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs*. Honolulu: Kamehameha Schools, 2010.

PALANIAPPAN, A. K. A preliminary-study of the bilingual version of Khatena-Morse Multitalent Perception Inventory. *Perceptual and motor skills*, v. 78, p. 784-786, 1994.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-20, 2019.

PEDERRO, M. F. P. *et al.* Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017.

PEREIRA, N.; OLIVEIRA, L. C. Meeting the Linguistic Needs of High-Potential English Language Learners. What Teachers Need to Know. *Teaching Exceptional Children*, v. 47, n. 4, p. 208-215, 2015.

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: Papirus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação*. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Porto: Juruá, 2018. p. 308-332.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. *Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação*. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PETITTO, L. New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: implications for education. *Mind, brain, and education*, v. 3, n. 4, 2009. p. 185-197.

PFEIFFER, S. I. Leading edge perspectives on gifted assessment. In: PISK, F. H. R. et al. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 95-122.

PISKE; F. H. R.; STOLTZ, T. Afetividade e criatividade na educação do superdotado: uma proposta a partir da ludicidade. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação*. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Porto: Juruá, 2018. p. 202-212.

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: Juruá, 2013. P.141-157.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ; T., CAMARGO, D. A compreensão de Vigotski sobre a criança com altas habilidades/superdotação, genialidade e talento. In: PISK, F. H. R. et al. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 207-217.

PORTO, L. A. A. A.; WECHSLER, S. M. Panorama do Ensino de Criatividade e Inovação no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 1, p. 27-40, 2020.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Acta Scientiarum – language and culture*, v. 36, n. 4, p. 403-414, 2014.

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: Juruá, 2013. p. 33-50.

REMOLI, T. C. Panorama brasileiro e paulista de produções na área de altas habilidades/superdotação. *Ensino em foco*, v. 2, n.5, p. 33-45, 2019.

REMOLI, T. C. *A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

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*, v. 23, p. 455-470, 2017.

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. O que Estamos Fazendo de Errado na Educação de Superdotados? Estamos Deixando de Fora uma Grande Quantidade de Estudantes com Alto Potencial. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, v. 1, n. 1, p. 1-3, 2020.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Porto: Juruá, 2018. p. 19-42.

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. El rol del profesor en el desarrollo del talento. *Alta habilidad: superdotación y talento*, v. 13, n. 32, p. 33-40, 2010.

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, 1998.

RENZULLI, J. S. A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Child Development and Care*, v. 3, n. 1, p. 9-18, 1990. Disponível em: <<https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/identifygt/>> Acesso em: 22 jun. 2019.

RENZULLI, J. S.; GAESSER, A. H. A Multi Criteria System for the Identification of High Achieving and Creative/Productive Giftedness. *Revista de Educación*, 2015. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/high_achieving_creative-productive_giftedness/> Acesso em: 1 jan. 2019.

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

RENZULLI, J. S. *et al. Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Renzulli Scales. Technical and administration manual. Texas: Prufrock, 2010.

REYNAUD, M. L. D.; RANGNI, R. A. O atendimento aos alunos com altas habilidades à luz da legislação brasileira. In: RANGNI, R. A., MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação*. Temas para pesquisa e discussão. São Carlos: UFSCAR, 2017. p. 68-85.

RIBEIRO, O. C.; GALVÃO, A. T. Expertise, criatividade e altas habilidades/superdotação: um estudo na busca de fronteiras. In: VIRGOLIM, A. (org.). *Altas habilidades/superdotação*. Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Porto: Juruá, 2018. p. 113-139.

RIDGLEY, L. M.; RUBENSTEIN, L. D.; FINCH, W. H. Issues and opportunities when using rating scales to identify creatively gifted students: Applying an IRT approach. *Gifted and Talented International Journal*, p. 1-14, 2020.

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

SAINZ, M. *et al.* Un Nuevo enfoque para el studio de la alta habilidad. In: PISK, F. H. R. *et al.* (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 165-189.

SANTOS, F. C. G.; FLEITH, D. S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISK, F. H. R. *et al.* (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 277-288.

SATMAZ, I.; GENÇEL, I. E. Identified So What?: Issues In Education Of Gifted Individuals. ICCI EPOK, Turquia, 2018. In: *Anais do ICCI EPOK 2018 – 6th International Congress on Curriculum and Instruction*, Turquia, 2018, p. 724-725.

SAWYER, R. K. Emergence in creativity and development. In: SAWYER, R. K. *et al. Creativity Development*. Oxford: Oxford Press, 2003.

SERRATRICE, L. The bilingual child. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (org.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-blackwell, 2013. 2. ed.

SILVA, G. O. L.; FADEL, S. J.; WECHSLER, S. M. Criatividade e educação: análise da produção científica brasileira. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 30, p. 165-181, jan./abr. 2013.

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 para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino público*. 2014. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SMEDSRUD, J. Explaining the Variations of Definitions in Gifted Education. *Nordic Studies in Education*, v. 40, n.1, p. 79-97, 2020.

STERNBERG, R. J. Is Being “Gifted” a Blessing or a Curse, or Some of Both? *Empirical Studies of the Arts*, v. 38, n. 1, p. 90-99, 2020.

STERNBERG, R. J. The development of creativity as a decision-making process. In: SAWYER, R. K. et al. *Creativity Development*. Oxford: Oxford Press, 2003.

STRAND, S. A 'value added' analysis of the 1996 primary school performance tables. *Educational Research*, v. 40, p. 123-137, 1998.

SUÁREZ, J. T. *Mentoria do talento criativo e intelectual na Escola: da identificação ao desenvolvimento*. 2019. Tese (Doutorado) - Departamento de Psicologia, PUC, Campinas, 2019.

SUMNERS, S. Visions of the Future: The Work of E. Paul Torrance. *Torrance journal for applied creativity*, v. 1, p. 11-15, 2017.

TAVELLA, R. R.; VILLEMOR-AMARAL, A. E. O Teste de Zulliger-SC: avaliação da criatividade em crianças. *Estudos de Psicologia*, v. 31, n. 4, p. 489-497, 2014.

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> Acesso em: 30 dez. 2016.

TORKAR, G. et al. Science and Technology Education in Slovenian Compulsory Basic School: Possibilities for Gifted Education. *Roeper Review*, v. 40, p. 139–150, 2018.

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.

TOURÓN, J.; FREEMAN, J. Gifted education in Europe: implications for policy makers and educators. In: PFEIFFER, S. I. (Ed.) *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association, 2017. p. 54-70.

VARLAMOVA, Y.; RUBTCOVA, M. Effective educational Technologies in teaching foreign languages to gifted high school students. *European Journal of Contemporary Education*, v. 7, p. 804-812, 2018.

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

VIAN JR., O.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. *Revista do GELNE*, v. 15, p. 399-416, 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro: sugestões do modelo de enriquecimento escolar de J. Renzulli. In: PISK, F. H. R. et al. (orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016. p. 219-247.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 581-610, 2014.

WECHSLER, S. M. Criatividade e inovação: visualizando o futuro. II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, Campinas, 2017. In: *Anais do II Congresso Internacional de Criatividade e Inovação – Teorias e Práticas em contextos interdisciplinares*, Campinas, 2017. p. 104-111.

WECHSLER, S. M. Avaliação da Criatividade Verbal no Contexto Brasileiro. *Avaliação Psicológica*, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004.

WECHSLER, S. M.; SUAREZ, J. T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/ superdotação. *Revista de Psicologia*, v. 34, n. 1, p. 39-60, 2016.

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (org.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Malden, MA & Oxford, UK: Wiley-blackwell, 2013. p. 26-52.

WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000.

YAN, K.; BERLINER, D. C. Tensions in gifted college programs in China: the case of "Mount Everest Plan". *Asia Pacific Educ. Rev.*, v. 17, p. 325-338, 2016.

YANG, Z. et al. Challenge Based Learning nurtures creative thinking: An evaluative study. *Nurse Education Today*, n. 71, p. 40-47, 2018.

ZANELLA, A. V.; TITON, A. P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 305-316, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Participantes da pesquisa do Primeiro Ano

Aluno	Sexo	Período letivo	Tempo em escola bilíngue	2º idioma utilizado em casa
1	F	Manhã	3 anos	0h
2	M	Manhã	2 anos	0h
3	M	Manhã	1,5 anos	1h a 2h
4	F	Manhã	1 ano	0h
5	M	Manhã	3 anos	0h
6	M	Manhã	2 anos	0h
7	M	Manhã	2 anos	0h
8	M	Manhã	2 anos	0h
9	F	Manhã	5 anos	0h
10	F	Manhã	2 anos	1h
11	M	Manhã	0 ano (ingressante)	0h
12	M	Manhã	3 anos	0h
13	F	Manhã	2 anos	0h
14	F	Tarde	1 ano	Vídeos - tempo não informado
15	M	Tarde	2 anos	0h
16	M	Tarde	2 anos	3h
17	F	Tarde	2 anos	0h
18	F	Tarde	2 anos	0h
19	F	Tarde	1 ano	0h
20	F	Tarde	2 anos	0h
21	F	Tarde	1 ano	0h
22	M	Tarde	1 ano	2h
23	M	Tarde	3 anos	0h
24	F	Tarde	2 anos	0h
25	M	Tarde	1 ano	0h
26	F	Tarde	2 anos	0h

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE 2 – Participantes da pesquisa do Segundo Ano

Aluno	Sexo	Período letivo	Tempo em escola bilíngue	2º idioma utilizado em casa
27	M	Manhã	2 anos	0h
28	M	Manhã	2 anos	0h
29	M	Manhã	2 anos	0h
30	M	Manhã	1 ano	0h
31	M	Manhã	2 anos	0h
32	F	Manhã	2 anos	0h
33	M	Manhã	2 anos	0h
34	M	Manhã	2 anos	0h
35	F	Manhã	1 ano	0h
36	M	Manhã	3 anos	0h
37	F	Manhã	0 ano (ingressante)	0h
38	M	Manhã	2 anos	3h
39	F	Manhã	1 ano	1h
40	F	Manhã	2 anos	2h
41	M	Manhã	2 anos	0h
42	M	Manhã	3 anos	0h
43	M	Manhã	1,5 anos	0h
44	F	Manhã	1,5 anos	0h
45	F	Manhã	1 ano	4h
46	M	Manhã	2 anos	0h
47	F	Manhã	5 anos	5h (assiste desenhos)

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE 3 – Participantes da pesquisa do Terceiro Ano

Aluno	Sexo	Período letivo	Tempo em escola bilíngue	2º idioma utilizado em casa
48	F	Tarde	1 ano	1h
49	F	Tarde	6 anos	0h
50	F	Tarde	2 anos	2h
51	F	Tarde	2 anos	2h
52	M	Tarde	5 anos	Eventualmente
53	M	Tarde	2 anos	0h
54	M	Tarde	2 anos	30min + jogos online
55	M	Tarde	2 anos	0h
56	M	Tarde	2 anos	0h
57	M	Tarde	2 anos	2h
58	F	Tarde	6 anos	0h
59	M	Tarde	2 anos	Às vezes
60	M	Tarde	2 anos	0h
61	F	Tarde	6 anos	0h
62	F	Tarde	2 anos	0h
63	F	Tarde	1 ano	0h
64	F	Tarde	2 anos	0h
65	M	Tarde	2 anos	4h
66	M	Tarde	2,5 anos	Poucas horas
67	F	Tarde	3 anos	0h
68	F	Tarde	5 anos	0h
69	F	Tarde	2 anos	0h
70	F	Tarde	2 anos	0h
71	F	Tarde	5 anos	15h
72	F	Tarde	3 anos	0h

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE 4 – Instrução e padronização para avaliação de atividades criativas por juízes

Itens:

- **Fluência:** habilidade de gerar um grande fluxo de ideias, possibilidades, consequências e objetos. Capacidade de gerar grande número de ideias e soluções a partir de um problema.

Na avaliação dos juízes: verificar o número de respostas adequadas a partir de instrução dada (o que faz com que a resposta seja ou não válida). Caso a instrução inicial não tenha sido seguida, os outros itens não serão corrigidos.²⁸

Exemplo: Todas as maneiras apresentadas pelo aluno em seu *brainstorm* sobre como resolver o problema de a escola produzir muito lixo. Nas atividades artísticas: todas as tentativas ou esboços que contenham ideias diferentes.

- **Flexibilidade:** habilidade de usar muitas e diferentes abordagens ou estratégias para resolver um problema; de mudar a direção do pensamento de forma a modificar uma dada informação. Observar um problema sob diferentes ângulos e propor diferentes maneiras para enfrentar uma situação.

Na avaliação dos juízes: analisar a diversidade de proposições, presentes em diferentes categorias, pontuando-se apenas as que se encontrarem em categorias diferentes a partir da instrução dada (exemplo: material de construção, plantas, música, símbolos, tempo, transporte etc.). Apenas uma proposição de cada categoria deve ser considerada.

Exemplo: No *brainstorm* sobre o problema do lixo, apenas ideias diferentes entre categorias seriam consideradas, como: realizar uma campanha para reciclagem, realizar separação do lixo etc.

* Realizar uma campanha sobre reciclagem, espalhar cartazes pela escola, trazer um palestrante teriam a mesma categoria = conscientização. / * Separação do lixo, inserir diferentes cores de lixeira na escola teriam a mesma categoria = coleta seletiva/reciclagem.

Nas atividades artísticas: analisar se houve diferença de materiais ou técnicas nas tentativas, esboços ou produtos finais.

- **Elaboração:** habilidade de expandir, desenvolver, particularizar e embelezar ideias, histórias e ilustrações por acréscimo de detalhes e enriquecimento de informações.

Na avaliação dos juízes: verificar a inserção de detalhes (inseridos além do necessário para compreensão do público). Todos os detalhes dentro deste critério são pontuados.

Em atividades escritas: buscar por adjetivos ou detalhamentos que não são necessários para a compreensão, ou seja, a ideia que se pensou em transmitir estaria completa sem tais detalhes, por exemplo por meio de adjetivos (Em nossa exposição sobre reciclagem utilizaremos um painel de

²⁸ A fim de aproximar este instrumento ao TCFI, manteve-se a mesma instrução do teste, segundo o qual: “Por não ter respondido ao objetivo da atividade (realizar um desenho a partir do estímulo oferecido), a resposta deverá ser descartada, não se corrigindo mais nenhuma característica criativa posterior avaliada no teste.” (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011, p. 65).

madeira / emprestado do meu avô para afixarmos nossos cartazes). Em atividades artísticas: pensar em itens que não são essenciais para o produto final, mas que o embelezam e enriquecem.

- **Originalidade:** habilidade de produzir respostas singulares, únicas e incomuns, não copiado ou não imitado, dentro de determinado grupo de pessoas.

Na avaliação dos juízes: buscar ideias incomuns, infrequentes (a partir de comparação com os demais), com menos de 5% de frequência da amostra.

Tanto em atividades escritas como artísticas: verificar, a partir da comparação com o grupo, quais foram as ideias ou produtos finais singulares, originais, inéditos e diferentes. Por exemplo, em um texto sobre reciclagem, apenas um ou dois alunos pensaram sobre realizar uma excursão para conhecer melhor o tema. Em atividade artística, apenas um ou dois alunos realizaram o produto final em 3D.

Exemplo de tabela a ser utilizada para a avaliação das atividades criativas dos estudantes:

Tabela para Avaliação de Atividades Criativas para Professores

Atividade: _____

Alunos	Fluência	Flexibilidade	Originalidade	Elaboração	Total

Referências para elaboração destas instruções para correção de atividades:

- Instruções do TCFI – Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WECHSLER; PRIMI, 2011).
- Manual de normas técnicas dos Testes Torrance do Pensamento Criativo (TORRANCE, 1974).
- Programa de Renzulli a respeito de “Novas Direções em Criatividade” (VIRGOLIM, 2014).

Fonte: Elaboração própria.

APÊNCIDE 5 – Pontuação dos participantes de G1 e G2 nas atividades criativas do Primeiro Semestre

Grupo 1 (G1)

Aluno	Atividade de Língua Inglesa					Atividade de Língua Portuguesa					Atividade de Artes				
	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot
1	2	2	2	1	7	2	2	1	1	6	3	3	0	2	8
8	1	1	1	0	3	2	2	0	1	5	4	4	3	3	14
9	4	3	3	3	13	3	3	2	1	9	3	3	1	4	11
24	2	2	0	0	4	2	2	0	0	4	4	4	2	2	12
27	3	2	1	3	9	5	3	1	4	13	3	3	0	3	9
38	6	4	1	2	13	4	3	1	3	11	3	3	0	2	8
40	5	3	2	2	12	4	3	0	3	10	4	4	0	4	12
47	6	4	1	3	14	5	3	0	4	12	2	2	1	4	9
52	5	4	1	2	12	7	2	1	2	12	1	1	1	1	4
59	5	4	2	1	12	6	2	1	3	12	5	5	3	4	17
66	4	3	2	2	11	4	2	0	2	8	2	2	1	2	7
69	3	2	1	2	8	4	3	1	0	8	1	1	0	1	3
72	5	3	2	3	13	5	2	0	3	10	4	4	2	4	14

Grupo 2 (G2)

Aluno	Atividade de Língua Inglesa					Atividade de Língua Portuguesa					Atividade de Artes				
	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot
3	2	2	0	0	4	1	1	0	0	2	4	4	1	3	12
4	2	2	1	0	5	2	2	1	2	7	5	5	2	3	15
13	2	2	1	0	5	1	1	0	0	2	5	5	0	2	12
26	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	3	3	1	3	10
28	4	3	1	2	10	1	1	0	1	3	2	2	1	3	8
39	5	3	2	2	12	4	3	0	3	10	2	2	0	2	6
41	3	2	1	0	6	5	3	1	2	11	1	1	0	1	3
45	3	2	1	1	7	3	2	0	1	6	2	2	1	2	7
51	7	4	2	2	15	3	2	0	3	8	3	3	1	3	10
53	5	3	1	2	11	4	2	0	4	10	2	2	0	1	5
57	5	3	1	1	10	3	1	0	3	7	5	5	3	4	17
60	5	3	1	1	10	5	2	0	3	10	2	2	0	2	6
71	4	3	1	2	10	3	2	1	5	11	2	2	1	2	7

Fonte: Elaboração própria.

APÊNCIDE 6 – Pontuação dos participantes de G1 e G2 nas atividades criativas do Segundo Semestre

Grupo 1 (G1)

Aluno	Atividade de Língua Inglesa					Atividade de Língua Portuguesa					Atividade de Artes				
	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot
1	5	3	3	2	13	2	2	0	2	6	6	6	5	1	18
8	2	2	0	0	4	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6
9	4	3	4	5	16	3	2	1	2	8	6	6	6	1	19
24	3	3	1	0	7	2	2	1	1	7	4	4	4	1	13
27	8	7	1	3	19	5	2	1	4	12	4	4	6	2	16
38	6	4	1	4	15	3	2	0	2	7	3	3	4	1	11
40	8	6	1	2	17	3	2	0	2	7	3	3	4	1	11
47	10	7	1	6	24	5	6	1	4	16	3	3	3	0	9
52	5	4	1	6	16	5	3	1	1	10	5	5	3	1	14
59	11	5	2	6	24	12	6	1	3	22	7	6	6	2	21
66	6	4	1	7	18	10	5	1	3	19	5	5	3	5	18
69	10	5	1	4	20	15	4	0	5	24	8	8	4	1	21
72	5	3	1	4	13	9	5	0	4	18	7	7	5	1	20

Grupo 2 (G2)

Aluno	Atividade de Língua Inglesa					Atividade de Língua Portuguesa					Atividade de Artes				
	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot	Flu	Fle	Ori	Ela	Tot
3	2	2	0	0	4	2	2	0	1	5	4	4	6	1	15
4	3	2	2	1	8	2	1	0	1	4	6	6	6	1	19
13	3	3	1	0	7	3	2	0	2	7	8	8	6	1	23
26	1	3	1	1	6	2	1	0	2	5	4	4	6	2	16
28	5	4	1	2	12	2	1	0	2	5	3	3	6	1	13
39	7	6	1	2	16	5	3	0	2	10	3	3	4	1	11
41	2	2	1	1	6	3	2	0	2	7	3	3	3	1	10
45	6	5	0	5	16	3	4	0	3	10	3	3	4	0	10
51	7	5	1	4	17	12	3	0	3	18	8	8	6	3	25
53	9	4	0	4	17	11	5	1	3	20	6	6	3	0	15
57	6	3	0	4	13	6	5	1	0	12	3	3	3	0	9
60	7	6	1	5	19	14	5	2	6	27	4	4	4	0	12
71	5	4	1	3	13	10	4	0	3	17	7	7	6	2	22

Fonte: Elaboração própria.

ANEXOS

ANEXO 1 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: escrever sobre seu animal do oceano favorito

The dolphin has a body
part symmetrical with
Bam na. the dolphin
eat sea weed.

Aluna 1

The dolphin DOPA.

the dolphin
jumps.

Aluno 8

the hermit crab has a sort of
he lives in a shell. they live for 30 years
but most live for 6 to 10 years

Aluna 9

The dolphin live in
the Ocean

The dolphin are Big.

Aluna 24

ANEXO 2 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: planejar uma aventura a partir da análise de imagem de um pinguim

EU acho que
o pinguim vai
nadar para pegar
comida no mar.

Aluna 1

O Pinguim nadar no mar
e lá do lado dele.

Aluno 8

Eu imaginei o pinguim deve ir
pegar mais peixe.
Eu acho que o pinguim quer
comer mais a carne.

Aluna 9 (trecho)

A Laura O Pinguim
foi para a Antônia
E no topo ela foi
pular e ela caiu
na água e ela não
se machucou.

Aluna 24

ANEXO 3 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: pintura livre com nome ou letra inicial



Aluna 1



Aluno 8



Aluna 9

ANEXO 4 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: escrever sobre seu animal do oceano favorito

th fish is birifu
th fish is green

Aluno 3

MIFEVER Ocean animal
is
seahorse
sea horse have teiol

Aluna 4

have maní tapir of whales
I Love Whales

Aluna 13

The dolphin jump in the
ocean. The dolphin is
gray



The dolphin
"jump" in
the ocean.

Aluna 26

ANEXO 5 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: planejar uma aventura a partir da análise de imagem de um pinguim

Eu acho que ele vai es
calar vai, montando.

Aluno 3

O pinguim vai para
piscina. Pular e Brincar
na casa do
amigo dele

Aluna 4

O pinguim vai escalar uma
montanha para encontrar um
peixe

Aluna 13

Era um vez um pinguim
chamado miquela que
estava viajando de vez
no ar. Ele não podia muito

Aluna 26 (trecho)

ANEXO 6 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Primeiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: pintura livre com nome ou letra inicial



Aluno 3



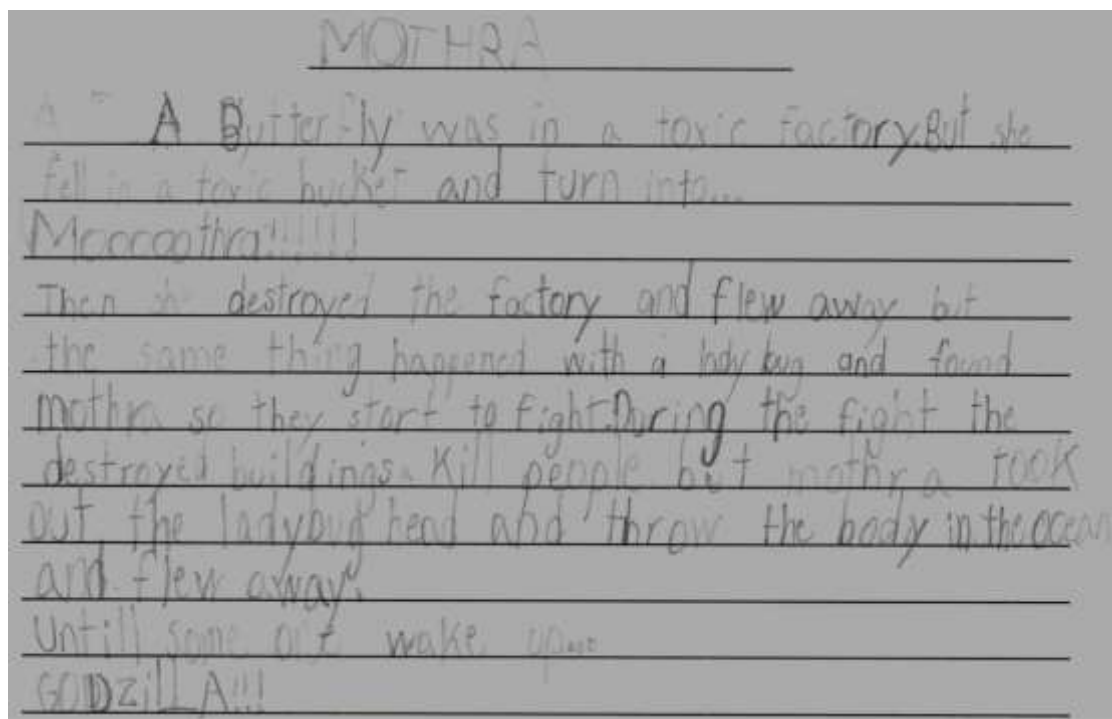
Aluna 4



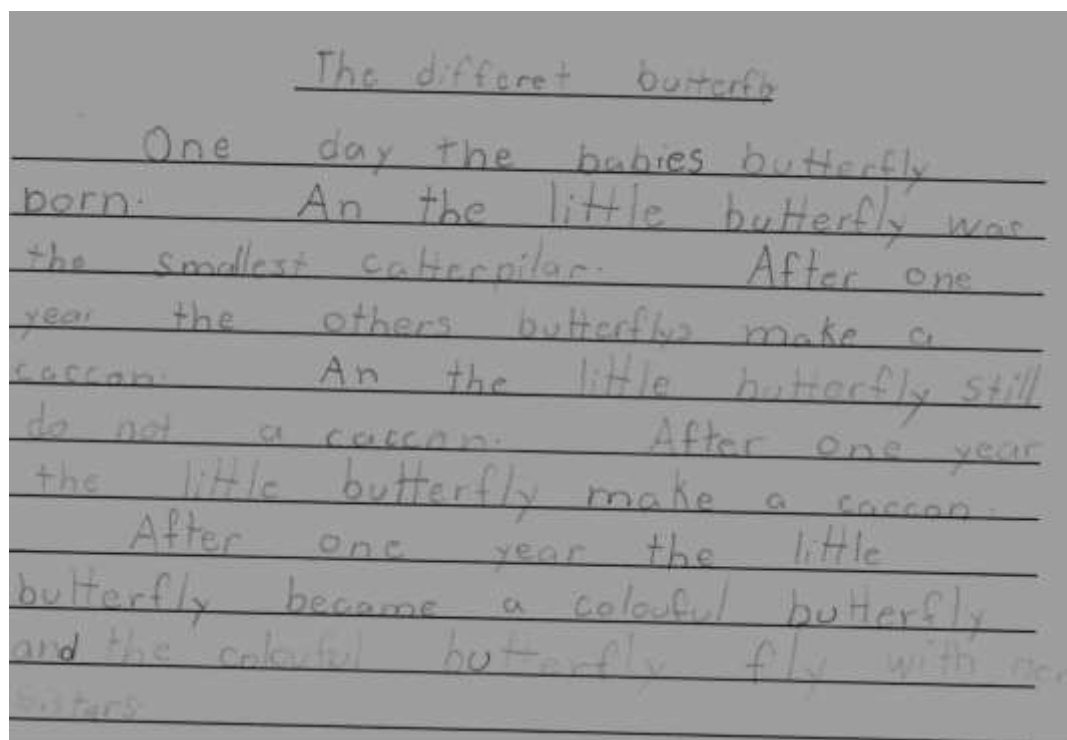
Aluna 13

ANEXO 7 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: elaboração de história sobre inseto



Aluno 38



Aluna 47

ANEXO 8 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: elaboração de aventura com personagens do Sítio do Picapau Amarelo

A Invasão dos dinos
 E um dia Pedrinho estava
 com seis amigos. Ele pediu a
 sua mãe qd eles fossem ao
 Jurassic park. Quando chegaram
 eles foram tirar fotos, ver os dinos,
 comprar lembranças e adotar
 um dinossauro.

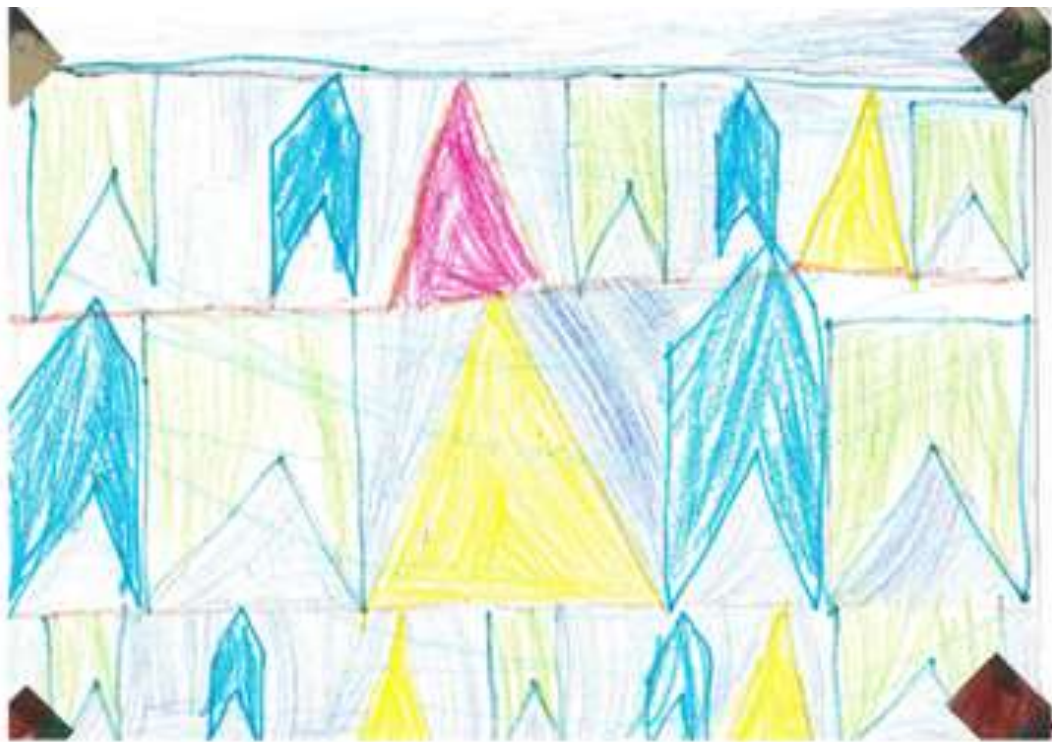
Aluno 28 (trecho)

Um dia Pedrinho quis
 viajar com Narizinho
 e Emilia. Como
 elas aceitaram eles
 foram hoje mesmo.
 Quando estavam
 quase longe emcontrar
 a lúca. Correram para
 todos os lados e até se

Aluna 39 (trecho)

ANEXO 9 – Exemplo de produção de Artes do G1 do Segundo Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: criação de bandeirolas



Aluna 40

ANEXO 11 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Segundo Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: elaboração de aventura com personagens do Sítio do Picapau Amarelo

A aventura

Um dia eu e meus amigos
em contramos o Pedrinho e
fomos perturbar a cuca e ela
estava dormindo. E pegamos
a avorinhada cuca. E acordar-
mos ela e fomos em bom
em fim.

Aluno 28

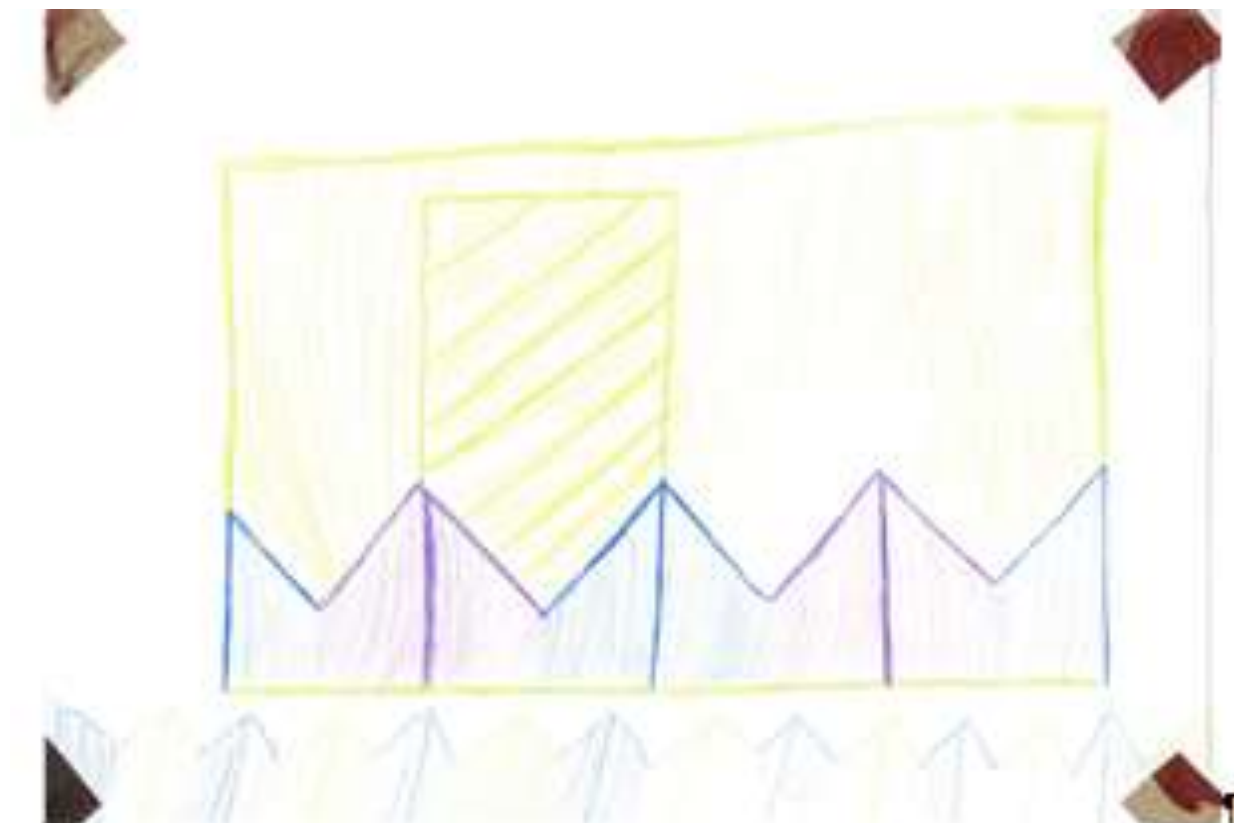
A aventura
do Pedrinho

Um dia o Pedrinho
a Emilia e a Narizinho
estavam em casa e
quando Emilia tinha
acordado ela viu que
não tinha mais abócos
em sua casa.

Aluna 39 (trecho)

ANEXO 12 – Exemplo de produção de Artes do G2 do Segundo Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: criação de bandeirolas



Aluna 39

ANEXO 13 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: texto sobre animal de estimação que gostaria de ter

The name of my baby lion would be Mini Leon.
The animal would be a lion.
He would sleep on a bed of Brawl Stars.
He would need 1 plate of meat every 3 hours and clear water all the time.

Aluno 52 (trecho)

His name would be Spike, he has a secret. He would have a Super-power to throw cactus and his Super-Super-power would be to make Spikes floor, that is why his name is Spike. He

Aluno 66 (trecho)

One day I was traveling to Vitoria and I saw on the celfan a flamingo.
If I had a flamingo it would be small and pink flamingo.
Its name would be baby flamingo or Marie.

Aluna 69

ANEXO 14 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: carta aos avós

Querido vovô e querida vovó

Eu queria falar que estou com saudades de vocês de quando vovô você vem em casa para cuidar de mim e quando o vovô brinca de futebol de minha mãe e o arroz da vovó.

Obrigado pelos momentos que vocês brincaram comigo, cuidaram de mim e obrigado por me fazer crescer.

Aluno 52 (trecho)

Amada Vó,

Eu queria te falar uma coisa eu te amo e você é a pessoa mais querida para mim.

Eu tô com saudade do vovô e das vezes que a gente viveu e você é muito importante para mim.

Aluno 66

Amada vó Isabella

Eu estou com muita, muita saudade da vovó, eu te amo muito, muito, muito mesmo, eu amo quando você está comigo lembra daquele dia que você me ensinou a fazer trico ou era costura mesmo assim eu sinto você do jeito que você é.

Aluna 72

ANEXO 15 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: representação da diversidade cultural



Aluno 52



Aluna 72

ANEXO 16 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: texto sobre animal de estimação que gostaria de ter

One day I was in Africa and I see a beautiful giraffe going to my house on Africa. And I imagine if this giraffe was mine and then I imagine more. And I think what I would make with her? I think,

Aluna 51 (trecho)

His name would be Leon he would sleep in my belly. I would eat 5 times on a day.
I would play tag him play run with him to play 100 games and video games and I would go to school with him.

Aluno 57 (trecho)

If I had a pet horse his name would be Prefaro.
He would go to sleep on my bed.
I would give to eat food horse and fruit.

Aluno 60 (trecho)

ANEXO 17 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: carta aos avós

Queridos vô e vó
 Eu gosto de ir muito na casa de vocês porque eu gosto de ver TV e brincar de Lego e tem um monte de coisas de Lego e a TV é muito melhor do que a minha.

Aluno 57

Querida Vô
 Eu estou sentindo sua falta porque eu quero você e que faz muito tempo que eu não vou na sua casa. Sua comida é muito boa gosto de passar o verão na sua casa e eu ganho muitos presentes.

Aluno 60

Amados vovó e vovô
 Eu amo muito vocês dois. Vovó lembra aquele dia em que você colocou ferro da Nutella no microondas! Vovô lembra aquele dia que a gente enganou o vovô que você não queria me levar na escola mais era brincadeira!

Aluna 71

ANEXO 18 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Terceiro Ano (Primeiro Semestre).

Atividade: representação da diversidade cultural



Aluna 51



Aluno 53

ANEXO 19 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: escrita de texto persuasivo à coordenação da escola

Dear Ms. Tais,
maybe you change one thing
please we can bring drones?
for we play and is good to see
the bad things for ex sem pos
pe pro pull the oder pe pro.

Aluna 1

Dear Ms. Tais:
I would like to have a drone
for my class.

Aluno 8

Dear Ms. Tais,
I would like to have some macaws in
the school. Because its good for the kids to
have more fun. So please. What's the problem?
first, we will take care of the macaws.
second, we will be careful.. please I beg you!
it's good for the kids to have more fun.

Aluna 9

Dear Ms Tais,
I would like mcdonous
for snack because have
Batata frita. do you like my
aidia?

Aluna 24

ANEXO 20 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: escrita de carta a colega de sala

oi Gustavo
 oi Gu, você gostaria
 de vir algum dia em
 casa para nos brincar
 conosco. Será muito bom.

Aluna 1 (trecho)

oi Amanda
 você gostaria de
 andar de bug comigo?
 Seria muito divertido.

Aluno 8 (trecho)

oi Lincoln
 Tudo bom gostaria de andar
 de patins Comigo? pergunta
 para seus pais. Vamos nos
 divertir muito.

Aluna 9 (trecho)

ANEXO 21 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de desenhos a partir de estímulos do professor



Aluna 1



Aluno 8



Aluna 9



Aluna 24

ANEXO 22 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: escrita de texto persuasivo à coordenação da escola

Dear Ms. Tais,
I would like to have the
Maple Bear a Water Park.

Aluno 3

Dear MS Tais,
I would like to have ice
cream for Shack please
because evrebody want
and is delicious please

Aluna 4

I Dear Mr. Tais,
I would like to have a water
park place and will be a good
children.
You agree with me?

Aluna 13

Dear Ms. Tais,
I would like to have
bette salon.
because we need to be better

Aluna 26

ANEXO 23 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: escrita de carta a colega de sala

Olá, Marina +
Na Segunda-feira
você pode ir na
minha casa
brincar comigo?

Aluno 3 (trecho)

oi João Pedro
Você quer
brincar no shopping
comigo no
brinquedão?
pergunte para
os seus pais

Aluna 4 (trecho)

Boa tarde Maria Eduarda
você gostaria de ir no
shopping comigo para
tomar um sorvete na
sorveteria? Depois brin
camos em um brinquedo.

Aluna 13 (trecho)

ANEXO 24 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Primeiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de desenhos a partir de estímulos do professor



Aluno 3



Aluna 4



Aluna 13



Aluna 26

ANEXO 25 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Segundo Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de texto sobre réptil criado pelo aluno

My Reptile is a Gacow that
has two tails. He is 30 m
high. The colour is red. He is
20 m high. The highest
speed is 50 km and it
camouflage. It lives in
holes and it eats plants.

Aluno 27

The name of my reptile is
Gacow. He is 20 m high. It flies
fast. It has a tail of a re-
ptile and body of a pig.
He eats meat, plants and other
lots. It is black, brown and green.

Aluno 38

The name of my reptile is:
Snazard. The snazard lives
in the forest. It eats meat. It is
orange and blue. It has very long
tail. My reptile is big. He have
green tongue and has spikes.

Aluna 40

The Birtle lives in the water and it jumps
higher than a kangaroo. The Birtle
swims faster than a shark and
it eats plants and little fish. The
Birtle grows up to 5m and
it lay eggs. When they are
babies they eat only small plants.

Aluna 40 (trecho)

ANEXO 27 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Segundo Ano (Segundo Semestre)

Atividade: desenho de Monteiro Lobato



Aluno 27



Aluna 40



Aluno 38



Aluna 47

ANEXO 28 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de texto sobre réptil criado pelo aluno

this animal is mortal this animal have
 a bite very fast this animal
 live in river they eat wat has in for front.

Aluno 28

The name of my snake is
 marshmallow they eat leafs,
 fruits and marshmallows their
 body is color white with
 blue they live in the forest
 they are cold blooded they run
 very fast and they have shape
 of hearts in their body.

Aluna 39

super mega destroyer alligator
 a alligator that destroy all the
 see in this world it is
 a blue kind alligator.

Aluno 41

The name of my Reptile is snali
 the colour is red it's big like a house
 It's so fast like a leopard but It has
 camouflage like a ghost And It lays
 Big eggs.

Aluna 45

ANEXO 29 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de texto sobre preservação ambiental

Um belo dia João e Maria resolverão plantar uma planta e então Maria pegou o regador e o João pegou as sementes e a Maria falou.

- E a pá?

- nós não temos pá!

Aluno 38 (trecho)

Um dia João, Maria e seu cachorro estavam em casa, aí a Maria pensou em plantar uma flor. Já ela falou: - João vamos plantar uma flor? aí eles chamaram o seu cachorro para escavar o buraco.

Aluna 39 (trecho)

a última árvore

por conta da poluição da poluição as árvores ficam muito e mais e mais. Ficam tristes. Não dá para uma por ninguém sobreviver as árvores.

Aluno 41 (trecho)

ANEXO 30 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Segundo Ano (Segundo Semestre).

Atividade: desenho de Monteiro Lobato



Aluno 38



Aluna 39



Aluna 45

ANEXO 31 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: narração a partir de experiências pessoais

My experience with
Nature

One day I woke up and I put my clothes with my friends all boys of yr with Bento and João, Vitor Except Lorenzo.

Aluno 52 (trecho)

A zoo trip.

My friend and I go to the zoo and we see a lot of animals. When we are going out of the zoo we see a kangaroo, a new animal on zoo!

Aluno 59 (trecho)

Halloween

One day I was in my house ready to get candies for Halloween. I was with my bad wolf costume and when I was going out of my house and starts

Aluno 66 (trecho)

I on a PARTY

One day I was on a party and My friend Manuela was there and I don't like.

Aluna 69 (trecho)

The beach.

One day I was on the beach and me, my sister, my friend, my cousin, my dad, my mom and my uncle Joel were traveling to Fort Lauderdale and the

Aluna 72 (trecho)

ANEXO 32 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de texto a partir de uma tira de quadrinhos

O ladrão de Casco de tartaruga
Certo dia Cascão estava
passeando pelo campo quando viu
uma tartaruga.

Aluno 52 (trecho)

A tartaruga sem casco
Certo dia Cascão estava
passeando no parque ele viu
uma tartaruga andando. Mas
ele nem ligou porque uma
tartaruga não serve para
nada.

Aluno 59 (trecho)

#DóiChuvaNoCasco!
Em um belo dia, Cascão está
passeando no parque e viu uma
tartaruga também passeando.

Aluno 66 (trecho)

A chuva no Casco
Certa vez Cascão ia andando e
se de parou com uma nuvem de chuva
e correu.

Aluna 69 (trecho)

A chuva, o Cascão e a tartaruga 
Um belo dia estava o Cascão estava
passeando e havia uma tartaruga por perto e depois
teve um trovão enorme e como Cascão não
gostava de chuva ele olhou para a tartaruga

Aluna 72 (trecho)

ANEXO 33 – Exemplos de produções de Artes do G1 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

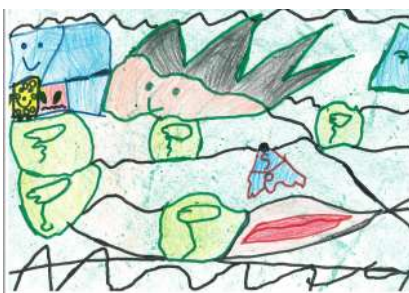
Atividade: desenho a partir de linhas aleatórias



Aluno 52



Aluno 59



Aluno 66



Aluna 69



Aluna 72

ANEXO 34 – Exemplos de produções de Língua Inglesa do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: narração a partir de experiências pessoais

My experience with nature
One day I was taking a shower to go to the forest. And I go with my bicycle and my backpack.

Aluna 51 (trecho)

My experience with nature
One day I go to the beach and is in the house of my grandma and when I go in the beach and the wave pass above me.

Aluno 53 (trecho)

my experience with nature
Today I go to the forest to make a picnic with my friends.

Aluno 57 (trecho)

my experience with nature
One day I wake up and it winter and I go in my farm.

Aluno 60 (trecho)

my experience with nature
Sofia and her friend were playing and then Laura and Sofia climbed a tree and then Sofia slipped on the floor and broke her arm and then they never climbed the tree again.

Aluna 71 (trecho)

ANEXO 35 – Exemplos de produções de Língua Portuguesa do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: elaboração de texto a partir de uma tira de quadrinhos

Cascão estava andando na
praça e reparou que tinha uma
tartaruga na frente dele mas
nem ligou.

Aluna 51 (trecho)

Um belo dia Cascão decidiu
caminhar.
De repente uma tartaruga
apareceu na frente dele e ele não
viu e caiu um raio, ele se assustou

Aluno 53 (trecho)

O Cascão estava andando no cam-
pinha.
Começou a cair raios e a cho-
ver.

Aluno 57 (trecho)

O Cascão estava passando
pelo um bosque perigoso e en-
controu uma tartaruga muito lenta.
- Oi tartaruga tudo bem? Sim
e você? Ótimo viu que hoje vai
chover aqui!

Aluno 60 (trecho)

Certo dia o Cascão estava an-
dando e passou por um jabuti.
E CABUM o Cascão levou um
susto enorme quando souou o raio
ou trovão.

Aluna 71 (trecho)

ANEXO 36 – Exemplos de produções de Artes do G2 do Terceiro Ano (Segundo Semestre).

Atividade: desenho a partir de linhas aleatórias



Aluna 51



Aluno 53



Aluno 57



Aluno 60



Aluna 71