

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO

FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem

ANGÉLICA MARIA TEODORO CUNHA

**CRIATIVIDADE EM ESTUDANTES INDICADOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: relação com o desempenho intelectual,
escolar e variáveis sociodemográficas**

Bauru

2018

ANGÉLICA MARIA TEODORO CUNHA

**CRIATIVIDADE EM ESTUDANTES INDICADOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: relação com o desempenho intelectual,
escolar e variáveis sociodemográficas**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, câmpus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Área de Concentração: Desenvolvimento e Aprendizagem. Sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Carina Alexandra Rondini.

Bauru

2018

Cunha, Angélica Maria Teodoro.

Criatividade em estudantes indicados com Altas habilidades/superdotação: relação com o desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas / Angélica Maria Teodoro Cunha, 2018

117 f.

Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Co-orientadora: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Criatividade. 2. Avaliação. 3. Altas habilidades/superdotação. 4. Escola. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANGÉLICA MARIA TEODORO CUNHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de março do ano de 2018, às 08:00 horas, no(a) Anfiteatro do prédio da pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. SOLANGE MUGLIA WECHSLER do(a) Departamento de Psicologia / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANGÉLICA MARIA TEODORO CUNHA, intitulada "**Criatividade em estudantes indicados com altas habilidades/superdotação: relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Profa. Dra. SOLANGE MUGLIA WECHSLER

Profa. Dra. SANDRA LEAL CALAIS

Dedico este trabalho aos meus queridos pais que, com apoio e confiança, deram-me forças para prosseguir nessa longa jornada e, sobretudo, pelo amor incondicional.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente,

Por guiar meu caminho e por me proporcionar tudo que vivi durante esta jornada, sobretudo por não me deixar desistir diante das dificuldades que se apresentaram. Nada realmente se mostrou fácil.

Aos meus queridos pais,

Por nunca medirem esforços para me proporcionar uma educação de qualidade. Saiba que este trabalho é excepcionalmente produto da paciente educação que vocês me deram ao longo da vida, este é apenas o primeiro passo de muitos a serem dados.

Às minhas irmãs, Roberta, Vanusa e Elaine,

Pelo apoio, incentivo e confiança frente as minhas escolhas.

À minha orientadora Prof. Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e À minha co-orientadora Prof. Dr^a Carina Alexandra Rondini,

Pelas orientações, correções e disponibilidade em me orientar neste trabalho árduo e delicado, mas de muito aprendizado.

À Prof. Dr^a Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues,

Não só pela delicadeza e cuidado com que sempre me acolheu, mas sobretudo pela paciência ao ensinar. Suas contribuições foram valiosas para o resultado final deste trabalho. Saiba que o carinho é recíproco.

À direção da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida,

Obrigada por me acolherem tão bem.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa,

À cada gesto de carinho e delicadeza. Esse foi o “combustível” que me deu forças e motivação para continuar o que estava fazendo. Apreendi muito com vocês. Minha gratidão!

Ao Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência AH/SD e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” e ao Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar”,

Às discussões, reflexões e parcerias que tornaram este trabalho mais rico.

À banca examinadora,

À Prof.^a Dr.^a Solange Muglia Wechsler e Prof.^a Dr.^a Sandra Leal Calais,

Obrigada pela disponibilidade de ambas em participar desta banca, pela leitura cuidadosa e contribuições que, sem dúvidas tornaram este trabalho mais completo.

À Raissa, Denise e Aletéia, minhas amigas-irmãs,

Que, direta ou indiretamente ajudaram na execução deste trabalho, foram estas pessoas que distribuíram os reforços para que eu chegasse ao final e feliz com o que eu estava fazendo. Simples palavras de agradecimento ainda serão poucas para expressar o carinho que sinto por vocês. Agradeço pelo companheirismo nas horas mais alegres e difíceis desta jornada, pela disponibilidade de vocês discutirem vários assuntos. Nossas reflexões permitiram uma compreensão mais profunda sobre o tema deste trabalho. Saibam que estes foram pilares que nos permitiram, no

tempo que passamos juntas, construir uma amizade e parceria tão sólida. Nossa amizade não se limitará a Bauru.

Ao Victor e Tadeu, meus amigos-irmãos,

Agradeço por ouvirem minhas inúmeras angústias, pelos sábios conselhos e acima de tudo pelo companheirismo. Toda diversão ao longo dessa jornada eu devo a vocês. Minha gratidão!

À Monalisa,

Que sempre me amparou com gestos de amizade, sem medir esforços para me ajudar no que precisasse e principalmente por me incentivar a continuar na carreira acadêmica.

Gratidão especial ainda, à tia Elenice, Tio Oclair, Nayra e Paulo,

Pelo apoio, carinho e acolhimento ao chegar em Bauru.

A educação é, talvez, o mais importante ramo da tecnologia científica. Afeta profundamente a vida de todos nós.

(SKINNER, 1972, epígrafe)

CUNHA, Angélica Maria Teodoro. **Criatividade em estudantes indicados com Altas habilidades/superdotação:** relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

RESUMO

A criatividade é alvo de estudos em diferentes campos, com diferentes populações e sob diferentes enfoques. Dentre os estudos são investigadas as relações entre criatividade e Altas habilidades/superdotação (AH/SD), criatividade, inteligência e desempenho escolar, bem como a influência do sexo, idade e escolaridade na expressão criativa. O estudo dessas relações é resultado da tentativa de compreender de que forma e em que grau essas variáveis interagem. Diante disto, foram estabelecidos como objetivos deste estudo descrever o desempenho criativo em desenhos de estudantes indicados com características de AH/SD para avaliação, considerando o sexo, idade e escolaridade, bem como as áreas em que foram indicados por seus respectivos professores. A amostra foi composta por 33 estudantes do Ensino Fundamental (15 do sexo feminino e 18 do sexo masculino), com idades variando dos seis aos 14 anos. Para a avaliação da criatividade foi utilizado o “Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI)”, para medir o desempenho intelectual foi aplicado o teste “Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC - IV)” e para avaliar o desempenho escolar foi empregado o “Teste de Desempenho Escolar (TDE)”. Os resultados encontrados nesse estudo indicaram que na pontuação total do TCFI, parte significativa dos estudantes obteve classificações inferiores. Entretanto, foi observado que nos Fatores 2 (Emotividade) e 4 (Aspectos cognitivos) os estudantes, em sua maioria apresentaram classificações superiores à média. Diferenças estatisticamente significativa não foram observadas entre os sexos, idade e escolaridade. Ao se comparar o desempenho geral dos estudantes no teste de criatividade com o teste cognitivo e de desempenho escolar, verificou-se que, uma parcela significativa dos estudantes apresentou desempenho superior à média em apenas um instrumento de avaliação. A análise estatística realizada por meio do teste de Spearman para verificar a relação entre criatividade e inteligência evidenciou correlações fracas e moderadas entre as variáveis. Entre criatividade e desempenho escolar, foram verificadas correlações moderadas entre o Fator 1, do TCFI, “Enriquecimento de ideias” e o subteste de Leitura, do TDE. Estudantes com criatividade superior à média tendem a ser indicados com habilidades em outras áreas por seus respectivos professores. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância do desenvolvimento de estudos que busquem investigar a criatividade e as variáveis que influenciam a expressão criativa dos estudantes em diferentes contextos.

Palavras-chave: Criatividade. Avaliação. Altas habilidades/superdotação. Escola.

CUNHA, Angélica Maria Teodoro. **Creativity in indicated students with high abilities/giftedness:** relation with intellectual performance, school and sociodemographic variables. 2018. 117f. Dissertation (Master in Developmental Psychology and Learning), São Paulo State University, Faculty of Sciences, Bauru, 2018.

ABSTRACT

Creativity is the subject of studies in different fields, with different populations and different approaches. Among the studies are investigated the relationships between creativity and High abilities/giftedness (AH/SD), creativity, intelligence and school performance, as well as the influence of gender, age and schooling on creative expression. The study of these relationships results from the attempt to understand in what form and to what degree these variables interact. In view of this, this study aimed to describe the creative performance in drawings of students indicated with AH/SD characteristics for evaluation, considering the gender, age and schooling, as well as the areas in which they were indicated by their respective teachers. The sample was composed of 33 primary school students (15 females and 18 males), ages ranging from 6-14 years old. For the evaluation of creativity was used the "Test of Figural Creativity for Children" (TCFI). To measure intellectual performance was administered the test "Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV)" and to evaluate the school performance was used the "School Achievement Test" (TDE). The results found in this study indicated that in the total score of the TCFI, significant part of the students obtained lower ratings. However, it was observed that in Factors 2 (Emotivity) and 4 (Cognitive aspects), students presented higher than average scores. Statistically significant differences were not observed between genders, age and schooling. When comparing student's overall performance in the creativity test with the cognitive test and school performance, it was found that a significant proportion of students performed above average in only one assessment instrument. Statistical analysis using the Spearman test to verify the relationship between creativity and intelligence showed weak and moderate correlations between the variables. Between creativity and school performance, moderate correlations between Factor 1 of the TCFI, "Enrichment of ideas" and the reading subtest of the TDE were verified. Students with creativity above average tend to be indicated with abilities in other areas by their respective teachers. The results of this research point to the importance of the development of studies that seek to investigate the creativity and variables that influence the creative expression of students in different contexts.

Keywords: Creativity. Evaluation. High abilities/giftedness. School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da Amostra, (n=33).....	58
Tabela 2 – Descrição do desempenho dos participantes no TCFI, (n=33).....	66
Tabela 3 – Descrição do desempenho dos estudantes por sexo no TCFI, (n=33).....	67
Tabela 4 – Comparação do desempenho dos estudantes no TCFI considerando a idade e escolaridade, (n=33).....	69
Tabela 5 – Descrição do desempenho dos estudantes no WISC IV, (n=33).....	70
Tabela 6 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o ICV (n=33)	71
Tabela 7 - Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IOP (n=33)	72
Tabela 8 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IMO (n=33).....	73
Tabela 9 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IVP (n=33).....	74
Tabela 10 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o QI Total (n=33).....	75
Tabela 11 – Descrição do desempenho dos participantes no TDE, (n=21)	76
Tabela 12 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Escrita (n=21)	77
Tabela 13 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Aritmética (n=21)	78
Tabela 14 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Leitura (n=21)	79

Tabela 15 - Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o Total, (n=21)	80
Tabela 16 – Matriz de correlação entre os fatores e pontuação total do TCFI com o WISC IV, (n=33)	81
Tabela 17 – Matriz de correlação entre os fatores e pontuação total do TCFI com o TDE, (n=21).....	82
Tabela 18 – Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e as áreas indicadas pelos professores	83
Tabela 19 – Comparação entre a quantidade de áreas indicadas pelos professores e o desempenho dos estudantes no TCFI, (n=33)	84
Tabela 20 - Comparação entre a quantidade de áreas indicadas pelos professores e o desempenho dos estudantes no TCFI, (n=33)	85

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru	110
Anexo B - Guia de Observação de Talentos	113

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. INTRODUÇÃO	16
2. CRIATIVIDADE E SUAS INTER-RELAÇÕES	21
2.1. Percurso histórico, modelos teóricos e conceituação	21
2.2. Avaliação da Criatividade: instrumentos e medidas	25
2.3. Criatividade e suas relações com Altas habilidades/superdotação	29
2.4. Relação entre Criatividade e Inteligência	35
2.5. Relação entre Criatividade e Desempenho escolar	41
2.6. Criatividade e suas relações com sexo, idade e escolaridade	46
2.7. Criatividade no contexto educacional	50
3. MÉTODO	56
3.1. Aspectos éticos da Pesquisa	56
3.2. Percurso Amostral	56
3.3. Participantes da pesquisa	57
3.4. Local da pesquisa	58
3.5. Instrumentos para coleta de dados	59
3.6. Procedimento de coleta de dados	63
3.7. Procedimento para análise dos dados	63
4. RESULTADOS	65
5. DISCUSSÃO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	110

APRESENTAÇÃO

Na graduação, comecei a estudar e trabalhar com as questões conceituais do behaviorismo radical, onde participava de um grupo de estudos sobre as questões conceituais e práticas de uma ciência do comportamento. Naquela ocasião, tive a oportunidade de me deparar com várias literaturas. Uma delas, foi o livro intitulado “Tecnologia do Ensino” de B. F. Skinner que, em seu cap. VIII apresenta uma discussão sobre o “Estudante Criativo”, sendo este, o meu primeiro contato com o tema Criatividade. Naquele momento, minha inquietação era a de compreender como uma ciência do comportamento poderia explicar um fenômeno tão complexo e gerador de um incansável debate. Pouco ou quase nenhum avanço obtive durante a graduação. Para alguns professores o “terreno era espinhoso demais”. Consequentemente, passei a estudar outros temas e a criatividade ficou em segundo plano.

Tempos depois, ao ser aprovada no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP – Bauru em 2016, em uma primeira conversa com minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini me foi lançada proposta de estudar a criatividade em estudantes com indicadores de AH/SD. Confesso, sem reservas, que aceitei de prontidão encarar novamente este desafio e voltar a estudar aquele tema que me inquietou, agora em uma nova perspectiva.

Com isso, passei a integrar o grupo de pesquisa, vinculado ao CNPq, “A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, realizados no Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento de Inclusão de Pessoas o LATEDIP, na UNESP- Bauru e o Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com habilidades superiores e aconselhamento de pais e equipe escolar” desenvolvido na Clínica de Psicologia Aplicada (CPA), UNESP-Bauru. Ambos os contextos me proporcionaram novas experiências e aprendizado sobre Educação Especial, AH/SD e acima de tudo, a oportunidade de retomar meus estudos sobre a criatividade, com um enfoque mais sistemático dando origem, assim, a este trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Não só no Brasil, mas no contexto internacional o estudo da criatividade tem despertado um interesse crescente entre a comunidade científica, sendo o constructo foco de investigação em diferentes direções, sob múltiplos enfoques em razão da diversidade de concepções teórico-filosóficas associadas ao conceito. Decorrente da natureza multidimensional do conceito, a dificuldade que se apresenta aos pesquisadores é a de sua avaliação, bem como os aspectos associados a esse fenômeno (NAKANO, 2003; KIM, 2006).

Uma imersão na literatura revela que a criatividade tem sido estudada em diferentes campos, como os contextos educacionais (DAVID et al., 2014; BOLANDIFAR; NOORDIN, 2013) e organizacionais (MUNDIM; WECHSLER, 2007; BENETTI, 2015), com diferentes populações, estudantes com e sem Altas habilidades/superdotação (AH/SD) (SUÁREZ, 2014; REMOLI, 2017) e em diferentes faixas etárias, da educação infantil à superior (OLIVEIRA; ALENCAR, 2007; FERNANDO et al., 2015).

Tal interesse decorre da ideia de que a criatividade se encontra no âmago dos processos que conduzem a atitudes críticas e inovadoras. Argumenta-se que, por meio desse constructo, a pessoa se torna inventora e flexível em seus contextos de interação e experimentação se configurando em um relacionamento diferente com a informação e sistematização das ideias (MIRANDA; ALMEIDA, 2014).

No contexto educacional, pesquisas sobre a criatividade ganham particular relevância, por assumir um papel fundamental, não só para o desenvolvimento e aquisição de habilidades, mas o de gerar um contexto de transformação e inovação entre a comunidade escolar. Centrando-se na escola, são recorrentes as pesquisas que buscam estudar a criatividade no campo das AH/SD. Isto porque a criatividade, assim como a inteligência e desempenho escolar são consideradas como parte das definições de AH/SD. Fleith (2006), por exemplo, ressalta que muitas características associadas à criatividade e inteligência estão presentes em estudantes com AH/SD. Os estudos nessa direção têm questionado em que grau essas pessoas são

inerentemente criativas e se a criatividade seria um componente ou um sub componente das AH/SD (RENZULLI, 1986; WICKES; WARD, 2006).

Por outro lado, independentemente do estudo no campo das AH/SD pesquisadores têm buscado compreender a relação entre criatividade e inteligência, bem como entre criatividade e desempenho escolar. Algumas questões têm sido levantadas: Estudantes que apresentam altos níveis de criatividade demonstram altos níveis de inteligência? Estudantes que apresentam criatividade acima da média também apresentam melhores desempenhos acadêmicos? Seria o desempenho acadêmico influenciado pela criatividade? De que modo interagem e em que grau ou ainda, seria a criatividade influenciada por variáveis como sexo, idade e escolaridade? Estas questões são alvo de investigação entre a população científica (COSME, 2012; LACERDA, 2016).

Há pesquisas que apontam para correlações baixa e moderada entre criatividade e inteligência (LACERDA, 2016), por outro lado há pesquisas que apontam para resultados distintos e independência entre os constructos (NAKANO et al., 2015). O debate sobre a relação entre criatividade e desempenho escolar não escapa às contradições, ora aponta para correlações significativas, ora aponta para a inexistência de correlações (BOLANDIFAR; NOORDIN, 2013; WALIA, 2012).

Variáveis como sexo, idade e escolaridade são apontadas em diferentes pesquisas (DAVID et al., 2014; BART et al., 2015; PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016) como capazes de influenciar o desempenho criativo dos indivíduos, os questionamentos caminham na direção de compreender as diferenças existentes entre os sexos, ou ainda em que faixa etária e nível escolar a criatividade é mais expressiva. No entanto, verifica-se que as pesquisas conduzem a resultados distintos.

Assim, diante dos questionamentos que ainda persistem sobre a relação entre os constructos, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a criatividade de estudantes indicados por seus respectivos professores com características de AH/SD e as possíveis influências do sexo, idade e escolaridade sobre o desempenho criativo. Estes estudantes foram vinculados ao Projeto de Extensão “Alunos com indicadores de Altas habilidades/superdotação: confirmação

diagnóstica, formação continuada e implementação de enriquecimento curricular”, na Faculdade de Ciências, da UNESP, Câmpus de Bauru. Ao encontro dessa proposta, foi desenvolvido o presente trabalho de mestrado o qual visa contribuir com a primeira fase do referido projeto, ou seja, a de realizar a avaliação da criatividade dos estudantes indicados com características de AH/SD.

Sendo assim, este estudo é composto de quatro partes, a primeira, fundamentação teórica aborda a criatividade, sendo inicialmente apresentado um breve histórico sobre o construto, apontando aspectos que despertaram o interesse pelo tema, contribuições dos modelos teóricos existentes e as definições empregadas. Neste capítulo são discutidas as barreiras e vantagens da avaliação da criatividade elencando as principais medidas e instrumentos.

Os tópicos seguintes da fundamentação apresentam uma breve discussão e reflexão sobre: a relação entre criatividade e Altas habilidades/superdotação; criatividade e suas relações com a inteligência e desempenho escolar; a relação entre criatividade e variáveis sociodemográficas e, por fim, este assunto se encerra com uma breve discussão sobre o lugar que a criatividade assume na educação.

A segunda parte, explicita o Método, descrevendo o percurso estabelecido para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, trazendo informações sobre os participantes, local, instrumentos utilizados na pesquisa, procedimentos e análise dos dados.

A terceira parte, apresenta os Resultados deste trabalho demonstrando os dados obtidos por meio dos instrumentos aplicados, destacando-se o desempenho dos estudantes quanto a criatividade em desenhos e demais constructos, bem como as inter-relações entre criatividade, inteligência e desempenho escolar. E por fim, as Discussões, quarta parte, explora e aprofunda, a partir de um arcabouço teórico, os resultados obtidos na pesquisa.

Cinco perguntas centrais nortearam o desenvolvimento deste trabalho, sendo elas:

Perguntas de Pesquisa

1. Estudantes que foram indicados com características de AH/SD por seus professores apresentaram criatividade em desenho acima da média ou superior?
2. Há influência do sexo, idade e ano escolar sobre a criatividade em desenhos entre estudantes indicados com características de AH/SD por seus professores?
3. Estudantes que apresentaram desempenho acima da média ou superior em criatividade em desenhos também apresentaram no teste de inteligência e desempenho escolar?
4. Há correlação entre o desempenho intelectual, escolar e a criatividade?
5. O estudante criativo é indicado em mais de uma área¹?

Levantou-se como hipóteses de investigação:

Hipóteses de Investigação

1. Estudantes com indicadores de Altas habilidades/superdotação apresentam criatividade acima da média ou superior.
2. Estudantes dos primeiros anos escolares têm melhores desempenho em criatividade em desenhos assim como crianças mais novas.

¹ Capacidade e Inteligência Geral; Talento Verbal; Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático); Criatividade acentuada/ou talento artístico; Talento psicossocial; Talento psicomotor (GUENTHER, 2006).

3. Meninas apresentam desempenho melhor em criatividade em desenhos.
4. Estudantes que apresentam criatividade em desenhos acima da média ou superior apresentam melhor desempenho intelectual e escolar.
5. Quanto mais criativo o estudante, melhor o seu desempenho em inteligência e rendimento escolar.
6. Quanto mais criativo o aluno, em mais áreas ele foi indicado por seus professores.

Para responder às perguntas de pesquisa, confirmar ou refutar as hipóteses de investigação foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral

1. Descrever o desempenho em criatividade em desenhos de estudantes indicados com características de AH/SD por seus professores.

Objetivos específicos:

1. Comparar o desempenho em criatividade com desenhos considerando o sexo, idade e ano escolar.
2. Comparar o desempenho em criatividade com desenhos, considerando o desempenho intelectual e escolar.
3. Correlacionar criatividade em desenhos e os desempenhos intelectual e escolar.
4. Descrever e comparar o desempenho em criatividade com a quantidade de áreas indicadas pelos professores.

2. CRIATIVIDADE E SUAS INTER-RELAÇÕES

2.1. Percurso histórico, modelos teóricos e conceituação

O estudo sobre a criatividade, bem como as condições que favorecem a sua expressão é relativamente recente no campo da Psicologia. A sistematização das pesquisas sobre o tema ganhou força a partir da década de 1950 sob a influência do movimento humanista que preconizava a importância de se estudar “problemas” essencialmente humanos. Sob essa influência, a criatividade passou a ser vista como algo importante a ser estudado nos mais diferentes contextos, por diferentes abordagens teóricas, tendo em vista os benefícios individuais e sociais que dela poderiam emanar (ALENCAR, 1974; ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010).

A teoria humanista surge como uma tentativa de protesto à visão do homem defendida pela psicanálise e pelo comportamentalismo que vigorava na época. O potencial humano era visto como algo a ser desenvolvido, ressaltando que os seres humanos possuíam potencialidades diferentes e que mereciam ser explorados sob condições favoráveis. A criatividade era vista como uma busca da autorrealização, isto é, com uma necessidade de desenvolver algo dentro de si. Entretanto, a criatividade só ocorreria em pessoas psicologicamente saudáveis. Autonomia e resistência ao controle social se configuravam como condições necessárias para a expressão da atividade criativa (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Outro marco que fomentou o interesse dos psicólogos, colocando a criatividade como objeto de estudo e alvo de novas pesquisas, foi o discurso proferido por Guilford, ao assumir a presidência da “Associação Americana de Psicologia”, em 1950 (GARCÍA; GÓMEZ; TORRANO, 2013). Nesta ocasião, ele chamou a atenção para o descaso, por parte dos psicólogos americanos sobre o estudo da criatividade. Tal descaso, era decorrente do fato de que treinados em um ambiente behaviorista, os psicólogos temiam abordar o estudo da criatividade e serem confundidos como não-científicos (ALENCAR, 1974).

Esclarece Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010) que até aquela época, 1950, 186 trabalhos tinham relação direta com o estudo sobre a criatividade. Diante dessa escassez de estudos, Guilford ressaltou a importância de se estudar a criatividade,

independentemente da inteligência, apontando especialmente a função social desse constructo na busca de soluções para problemas enfrentados pela humanidade. Ademais, apontou para a necessidade de estudos sistemáticos com o objetivo de compreender as múltiplas facetas desse fenômeno.

Diante deste cenário, pesquisas foram sendo desenvolvidas na tentativa de compreender os diferentes aspectos associados à criatividade. Tradicionalmente, a investigação sobre o fenômeno tem se dividido em diferentes linhas: aspectos relacionados à pessoa, ao processo, ao produto e ao contexto, de modo que a interação entre esses diferentes aspectos pode resultar na realização profissional e pessoal do indivíduo (WECHSLER, 1985).

Em meados da década de 70 o conceito de criatividade começou a ser transformado, com isso, uma combinação de aspectos cognitivos e afetivos deu ao fenômeno um caráter mais integrado, o que contrariava uma visão unidimensional. A relevância e aplicabilidade da criatividade nos diferentes contextos ganharam destaque, com ênfase primeiramente no contexto educacional e, posteriormente, na área do trabalho, em que se buscavam formas de propiciar a inovação organizacional (WECHSLER, 1998).

Nesta mesma linha de raciocínio, Alencar e Fleith (2003) complementam que, até década de 70, o estudo sobre a criatividade tinha como objetivo principal delinear o perfil da pessoa criativa para desenvolver programas e técnicas que favorecessem a expressão da criatividade. Após essa data, a atenção passou a ser concentrada nos fatores sociais, culturais e históricos, de modo que a expressão da criatividade não era mais atribuída exclusivamente a habilidades e traços de personalidade do indivíduo, mas, como um fenômeno influenciado pelo ambiente onde o indivíduo estava inserido.

De 1980 em diante, a produção científica em criatividade ao invés de apenas descrever e prever o comportamento criativo tem se debruçado a compreender o desenvolvimento do processo criativo e as variáveis do contexto social que influenciam esse processo. Nessa nova abordagem, de caráter sistêmico, destacam-se três modelos contemporâneos da criatividade, a Teoria do Investimento em Criatividade (STERNBERG, 1988; STERNBERG; LUBART; 1996), o Modelo

Componencial de Criatividade de Amabile (1996) e, a Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi (1996).

Amabile (1996) para a definição de criatividade desenvolveu o Modelo Componencial da Criatividade, que busca explicar como os fatores motivacionais, cognitivos e sociais influenciam o processo criativo. A expressão criativa seria, então, resultado de três componentes necessários: habilidade de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. A habilidade de domínio refere-se ao talento, experiências, habilidades técnicas em uma determinada área, advindas da educação formal ou informal. Nos processos criativos estão incluídos os estilos de trabalho, estilo cognitivo (rompimento de padrões usuais, compreensão de complexidades, transferência de conteúdo de um contexto para outro), o domínio de estratégias (produção de novas ideias) e características ou traços da personalidade (autodisciplina, independência, não conformismo etc). A Motivação Intrínseca refere-se a satisfação e envolvimento do indivíduo em uma tarefa, que engloba interesses, competência e autodeterminação, a força interna que mobiliza e leva o sujeito a produzir coisas, ideias ou simplesmente o desejo por querer produzir (NEVES-PEREIRA, 2007).

Na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1996), a criatividade é estudada focalizando os sistemas sociais e não apenas o indivíduo, pois esse modelo busca compreender a relação complexa entre sociedade, cultura e criatividade, como bem coloca o autor “criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural” (p. 23). Deste modo, mais importante do que definir a criatividade é compreender, em que medida o ambiente social, histórico e cultural reconhece ou não um produto criativo (ALENCAR; FLEITH, 2003; NEVES-PEREIRA, 2007; OLIVEIRA; ALENCAR, 2012).

Neste modelo sistêmico a criatividade seria resultado da interação entre três fatores. O primeiro fator, *indivíduo* dizem respeito à carga genética e suas experiências pessoais como resultado das suas interações. No fator indivíduo, são salientadas características associadas à criatividade, *background* social e cultural. As características mais observadas são curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, persistência, fluência etc.

O componente *domínio* está intimamente ligado à cultura, isto é, um conjunto de conhecimento sobre determinada área. Assim,

A matemática, a música e a química, por exemplo, podem ser consideradas domínios. Contribuições criativas promovem mudanças em domínios. É essencial, portanto, que o indivíduo tenha conhecimentos acerca do domínio a fim de introduzir variações no mesmo” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 6).

O *campo* ligado ao sistema social, assume a função de “julgar” se determinada ideia ou produto poderá ser considerado criativo, logo incluído no sistema de domínios. Dito de outro modo, algo só é reconhecido como criativo se for exposto ao julgamento de outros indivíduos. Um campo rígido e inflexível que não estimula a criatividade pode não aceitar uma nova ideia impedindo de ser incluída em um determinado domínio (ALENCAR; FLEITH, 2003; NEVES-PEREIRA, 2007; PRIETO; SOTO; VIDAL, 2013).

Outra formulação de criatividade foi dada por Sternberg (1988; 1996), conhecida como “Teoria do Investimento em Criatividade”. Este modelo, em sua versão inicial, incluía tanto o ambiente como as variáveis pessoais que impedem ou camuflam a manifestação da criatividade. Este autor não só incluiu fatores ambientais e individuais como admitiu outros atributos internos do indivíduo, a saber: inteligência, estilos cognitivos e personalidade/motivação. O funcionamento criativo seria, então, resultado dessa combinação de fatores (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Mais tarde, Sternberg e Lubart (1996) Lubart e Sternberg (1999) e Sternberg (2012) ampliaram o modelo originalmente formulado, ao considerarem o comportamento criativo como resultado da confluência entre seis fatores, distintos, porém inter-relacionados, sendo estes: (a) inteligência, (b) estilos intelectuais, (c) conhecimento, (d) personalidade, (e) motivação e (f) contexto ambiental. Sternberg e Lubart (1996) são categóricos ao afirmar que os seis elementos que convergem para a expressão do comportamento criativo são relevantes à medida que são vistos de forma interativa e não isolada. Dito de outro modo, a alta inteligência sem a motivação levaria apenas a níveis moderados de expressão criativa, por exemplo.

Torrance (1965), por exemplo, em sua formulação sobre o conceito de criatividade compreende esse fenômeno como um processo, com diferentes etapas. A primeira etapa estaria relacionada à sensibilidade do indivíduo em identificar problemas, deficiências e lacunas nos conhecimentos. A segunda etapa estaria relacionada com a busca de soluções, especulações e formulação, testar e retestar as hipóteses sobre tais problemas e, por último, encontram-se os resultados desses processos que seriam então, a mudança propriamente e a comunicação dos resultados.

Observa-se que há controvérsias quanto às formulações sobre criatividade. No entanto, para estes modelos e concepções, é nítido o papel que o ambiente assume na compreensão do constructo, rompendo assim com um caráter unidimensional. Um aspecto comum a todas as definições orienta para a emergência de algo novo, satisfatório ou apropriado a um número de pessoas (ALENCAR, 2001; ALVES; CASTRO, 2015) ou, ainda, associado à capacidade de inovação, resolução de problemas e a adoção de riscos em situações de contextos em constantes transformações (OLIVEIRA; et al., 2009; COSME, 2012).

2.2. Avaliação da Criatividade: instrumentos e medidas

Até o século passado predominou a ideia de que a criatividade era um fenômeno mágico e misterioso e, portanto, não passível de ser mensurada, isto porque o conceito de inteligência por si só era capaz de tecer explicações sobre o funcionamento mental. Logo, os testes de inteligência poderiam medir qualquer processo que ocorresse na mente. A mensuração da inteligência era largamente aceita e valorizada, sendo compreendida como uma dimensão fácil de ser avaliada, diferentemente da criatividade (ALENCAR, 1986).

Anos mais tarde, com a abrangência do conceito de criatividade, ou seja, compreendida a partir da interação entre processos cognitivos, características de personalidade e variáveis ambientais apontou-se para a importância de se avaliar a criatividade sob diferentes formas, considerando seu aspecto multidimensional, pois de acordo com Wechsler (1998):

É mais adequado e correto pensar em um modelo multidimensional para avaliar a criatividade, que explique vários de seus componentes, do que se preocupar em encontrar uma medida única de criatividade válida para todas as ocasiões e que possa explicar todas as criatividadees (p. 91).

Buscando compreender a criatividade em sua complexidade e pluralidade, o desenvolvimento de instrumentos e medidas tornaram-se fundamentais o que demonstrou, além do interesse pela temática, uma necessidade metodológica coletiva (PINHEIRO, 2013). Apesar do argumento reducionista que geram os testes psicológicos, diversos autores têm apontado as vantagens dessas medidas, bem como do seu desenvolvimento em diferentes contextos. Quanto às medidas, destaca-se como vantagens: a) auxilia no reconhecimento dos pontos fortes e fracos dos indivíduos, tanto para quem está avaliando quanto para o avaliado; b) auxilia professores e psicólogos a descobrir habilidades não reconhecidas ou ignoradas; c) possibilita o planejamento e implementação de instrução programada e, d) remove a criatividade do campo misterioso e inacessível entre outros (NEVES-PEREIRA, 2007; ALENCAR; BRUNO-FARIA; FLEITH, 2010; PINHEIRO, 2013).

Se diferentes instrumentos foram e tem sido desenvolvido para medir a criatividade e aponta-se para as vantagens decorrentes dessas medidas, o que significa avaliar, ou em outras palavras, o que significa medir a criatividade? Pinheiro (2013) responde esta questão ao dizer que:

Medir a criatividade consiste, basicamente, em determinar os comportamentos necessários para que alguém seja considerado criativo e, logo após, observar seu grau dentre os demais sujeitos que executam esses mesmos comportamentos (p. 98).

Ao se referir às medidas de criatividade, Wechsler (1998) diferencia medidas formais de medidas informais. As medidas formais envolvem, por exemplo, análises biográficas, observações, análises estatísticas, frequências e devem atender aos critérios objetivos. Esta última, apresenta desafios e deve atender aos parâmetros psicométricos resultando em dados quantitativos. As medidas informais seriam aquelas que respondem ao julgamento popular, quando o ambiente julga algo ou um

produto interessante, atraente, diferente e inovador. É uma medida que não apresenta o rigor psicométrico da primeira.

Quanto às medidas, um aspecto importante é direcionar o olhar para a qualidade científica dos instrumentos e procedimentos disponíveis e se atendem os critérios psicométricos, isto é, de validade e precisão das medidas psicológicas. Pesquisadores da área (WECHSLER, 1999; WECHSLER, 2004) problematizam qual o conteúdo que o teste de avaliação da criatividade deveria abranger e que critérios deveriam ser utilizados para investigar a validade preditiva de uma medida de criatividade.

Sobre essa questão Alves (2013) destaca as dificuldades envolvidas na criação de um instrumento psicométrico, isto porque o desenvolvimento de uma medida perpassa desde a definição de criatividade até a sua caracterização em uma cultura. É consenso que o conceito de criatividade carrega consigo seu aspecto multidimensional. Isso significa que o seu desenvolvimento e expressão não dependem somente de características individuais, mas do contexto social que influencia fortemente a caracterização do próprio constructo. Nesse sentido, a autora aponta para a importância e necessidade de considerar tal diversidade.

Uma das formas mais referenciadas de organizar as bases conceituais dos instrumentos de medida e assim minimizar as inconsistências dos diferentes instrumentos foi dada por Hocevar e Bachelor (1989 citados por PINHEIRO, 2013). Eles examinaram mais de 100 medidas de testes de criatividade e apontaram oito categorias de classificação dos métodos de avaliação: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; inventários de personalidade; inventários biográficos; avaliações dos professores, pares e supervisores; autoavaliações de realizações criativas; estudos de indivíduos eminentes e avaliação dos produtos criativos.

Quanto aos testes de pensamento divergente destaca-se os instrumentos criados por Guilford, porém alavancados por Ellis Paul Torrance, que permitiram quantificar e medir de maneira precisa a criatividade. Insatisfeito com modelo de Guilford que enfatizava os aspectos cognitivos da criatividade, como por exemplo, elaboração, originalidade, fluência e flexibilidade, Torrance propôs a existência tanto

de aspectos cognitivos quanto emocionais levando-o a considerar dez características além daquelas propostas por Guilford sendo elas: Expressão de emoção, Fantasia, Movimento, Combinação de Ideias, Extensão de Limites, Perspectivas incomum, Perspectiva interna, Uso de contexto, Analogias e Títulos expressivos. Hoje os testes de pensamento divergente são os instrumentos mais empregados, tanto no cenário nacional quanto internacional para a avaliação do constructo (WECHSLER, 1985; WECHSLER, 1998; KIM, 2006; RUNCO et. al., 2010; GONÇALVES; FLEITH, 2011, COSME, 2012; KAUFMAN; PLUCKER; RUSSELL, 2012). Por serem os mais empregados na avaliação da criatividade, possivelmente são os que mais recebem críticas e apontamentos explica Pinheiro (2013).

No contexto brasileiro, buscando cada vez mais ampliar e aperfeiçoar as medidas de criatividade, a literatura revela um movimento em direção do desenvolvimento de pesquisas sobre a validação e criação de instrumentos para a área. Isto é possível verificar, por exemplo, nos trabalhos desenvolvidos por Wechsler (2004, 2006a), que buscou validar o Teste de Torrance para a versão brasileira (adaptado do Torrance *Tests of Creative Thinking* – (TTCT) em suas formas verbal e figurativa. Destaca-se, também, os esforços de Nakano, Wechsler e Primi (2011) para a validação e padronização do Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI, tendo empregado estudos de análise da estrutura interna do Teste de Criatividade, complementando estudos anteriores de evidências de validade e precisão do instrumento (NAKANO; PRIMI, 2012), atualmente validado para uso no Ensino Fundamental. Outro instrumento desenvolvido no Brasil foi a Escala Estilos de Pensar e Criar (WECHSLER, 2006b), que permite conhecer diferentes estilos quanto a produção criativa. Empregou-se evidências de validade do instrumento pela análise fatorial na qual comprovou correlações entre os estilos e produção criativa em indivíduos brasileiros (WECHSLER; VENDRAMINI; OAKLAND, 2012; GARCÊS et al., 2014), disponível para uso no Ensino Médio e Superior.

Buscando investigar a produção científica sobre criatividade no contexto educacional brasileiro nos últimos quinze anos (1995 - 2009) Silva e Nakano (2012) analisaram 82 trabalhos sob diferentes aspectos. Um aspecto foi a identificação de instrumentos e técnicas empregadas na avaliação da criatividade. De acordo com os resultados, 18 diferentes instrumentos foram utilizados na investigação do constructo, dentre eles destacaram-se (a) Inventário de Barreiras à Criatividade

Pessoal; (b) Teste de Pensamento Criativo de Torrance; (c) Checklist de barreiras à promoção da criatividade em sala de aula e (d) Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula. Deles alguns estão comercialmente disponíveis no Brasil. Quanto às técnicas empregadas nos estudos, os achados apontaram para: (a) observação; (b) entrevista; (c) gravações; (d) questionário; (e) oficinas; (f) programas; (g) cursos, (h) projetos; (i) produções criativas; (j) jogos e, (k) Instrumentos padronizados (testes, inventários e escalas), com predominância por este último. No contexto educacional nacional, uma prevalência foi verificada para os “Testes de Pensamento Criativo de Torrance”, “Checklist de barreiras à promoção da criatividade em sala de aula” e a “Escala sobre clima para a criatividade em sala de aula”. Comercialmente, atualmente apenas o primeiro encontra-se disponível no Brasil.

Estes instrumentos têm sido empregados em diferentes contextos, como no organizacional e educacional e com diferentes populações, em estudantes com ou sem AH/SD (MUNDIM, 2014; GUMS, 2015; REMOLI, 2017). A utilização destes instrumentos tem permitido não só compreender a criatividade, mas o de orientar profissionais em futuras intervenções. Apesar da complexidade da avaliação desse construto, Alencar, Bruno-Faria e Fleith (2010) recomendam alguns cuidados: combinação de instrumentos e modelos teóricos, utilizar diferentes medidas de criatividade e diferentes fontes de informação. Durante a avaliação o pesquisador deve estar sensível às diferentes variáveis que podem interferir na manifestação da criatividade como: tempo de realização da atividade, estado físico e motivação do examinando. É preciso considerar que qualquer medida psicológica carrega consigo as suas vantagens e limitações.

2.3. Criatividade e suas relações com Altas habilidades/superdotação

Por décadas, os teóricos têm debatido em que grau pessoas com AH/SD são inerentemente criativas. Além desse debate, observa-se um movimento na direção de descrever a criatividade como um componente específico das AH/SD ou como um subcomponente indispensável das AH/SD (RENZULLI, 1986; STERNBERG; LUBART, 1993; WICKES; WARD, 2006). De acordo com Wickes e Ward (2006) há

evidências por meio de estudos que estudantes com AH/SD superam seus pares (sem AH/SD) em medidas de criatividade. Entretanto, esclarece o autor que, embora o desempenho superior de estudantes em testes de criatividade evidencie alguma relação com AH/SD, os estudos não revelaram, com precisão, a natureza dessa relação.

Pesquisadores que veem a criatividade como um tipo de AH/SD (AMABILE, 1983) percebem a criatividade como um conjunto de habilidades cognitivas, motivacionais e características de personalidade que supera uma visão tradicional do conceito associado apenas ao desempenho acadêmico. Aqueles que veem a criatividade como um subcomponente das AH/SD, como é o caso de Renzulli (1986), reconhecem que a criatividade pode influenciar o tipo de superdotação, acadêmica ou produtiva-criativa. Em ambos, os processos cognitivos, motivacionais e características de personalidade envolvidos na criatividade deveriam estar interligados às AH/SD independentemente da inteligência, como esclarece Ward, Saunders e Dodds (1999).

Buscando refletir sobre a relação entre criatividade e AH/SD, parece importante começar por definir o conceito de AH/SD, apresentar as características e comportamento presentes que definem esse público em específico. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estudantes com AH/SD são aqueles que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma 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 (p. 15).

Como apontado no documento o conceito de AH/SD sinaliza para a presença de diversas facetas que compõem esse fenômeno, sendo inclusive o ponto comum entre os estudiosos da área. Nesta definição empregada, observa-se uma gama de habilidades incluídas na conceituação do que venha a ser AH/SD, o que revela um caráter multidimensional do conceito de AH/SD passando a ser explicada não só por

um QI superior, mas por outros elementos como criatividade, liderança, motivação. Além da definição empregada pelos documentos legais, diversos modelos teóricos com diferentes formulações sobre o assunto surgiram na tentativa de trazer não só contribuições para o campo teórico, mas, também para o campo prático.

Dentre os modelos poder-se-ia citar o modelo de Renzulli (2014) que amplia o conceito e define superdotação² a partir da concepção do modelo dos três anéis, resultado da interação de três fatores, que considerou importante: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. A capacidade acima da média leva em consideração dois aspectos importantes: habilidades gerais (processar informações e capacidade de emitir respostas adequadas em diferentes contextos, por meio do acúmulo de experiências) e as habilidades específicas (como a capacidade de adquirir conhecimento, prática e habilidade que lhe permita atuar de diferentes maneiras em uma ou mais áreas). O envolvimento com a tarefa está diretamente relacionado à motivação, isto é, perseverança, persistência e dedicação. E, por fim, a criatividade, podendo ser observada por meio da fluência, flexibilidade e originalidade. Os três anéis não precisam estar presentes na mesma frequência e intensidade, mas, sobretudo, é preciso que interajam entre si, em algum grau, para que os resultados sejam de um nível alto de produtividade. Segundo Renzulli (2014), nenhum dos três traços sozinhos faz a superdotação no sentido de comportamento superdotado ou produtividade criativa. Ao contrário, é a interação dos três fatores, o ingrediente necessário para as realizações criativo-produtivas.

Renzulli (2014), em seu modelo, considerou dois tipos de superdotação: a escolar e a criativo-produtiva. A superdotação escolar é a mais fácil de ser identificada e facilmente medida pelos testes de QI ou por meio de outros testes de habilidades cognitivas. Por essa razão, são mais frequentemente utilizados para selecionar estudantes em programas especiais. Em uma situação tradicional de aprendizagem escolar é o tipo mais valorizado. Por outro lado, a superdotação criativo-produtiva não está ligada a pontuação em teste de QI ou à outras medidas de habilidades cognitivas, mas sim orientada para o desenvolvimento de

² “Comportamento superdotado” ou “Superdotação” são os termos utilizado pelo autor em suas obras (RENZULLI, 2014). Neste trabalho, ao fazer referência ao modelo teórico, optou-se pela utilização dos termos originais.

pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, propositalmente desenvolvidos para impactar uma ou mais audiências. Para o autor:

Situações de aprendizagem projetadas para promover a superdotação criativo- produtiva enfatizam o uso e a aplicação de informação (conteúdo) e os processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e de maneira orientada para o problema real, que permitam aos alunos serem pesquisadores questionadores e autodeterminados em primeira mão (RENZULLI, 2014, p. 231).

Nesta definição, o autor explicitou a importância de se trabalhar o desenvolvimento de estratégias que promovam esse segundo tipo de superdotação, a criativo-produtiva. Aumenta, assim, as chances de que mais alunos se tornem criativos e originais nas suas produções, o que requer um programa de ensino qualitativamente diferente do que as escolas comuns dos sistemas regulares ofertam nos dias atuais.

Renzulli e Reis (1997) descrevem as características que compõem cada tipo de superdotação e que são frequentemente observadas nesses grupos. A superdotação escolar/acadêmica como se referem os autores envolveria características tais como: boas notas na escola, vocabulário amplo, gosto por realizar perguntas em sala de aula, boa memória, leitura realizada por prazer, tendência a agradar os professores além de apresentar gosto pelo ambiente escolar etc. Quanto às características afetivo-emocionais, os autores apontam: medo de não atingir as metas estabelecidas por eles (às vezes estabelecidas pelos pais), necessidade de estimulação intelectual e perfeccionismo.

A superdotação criativo-produtiva (implicada no desenvolvimento de materiais e produtos originais orientado para problemas reais), envolvem características tais como: é criativo e original, gosta de fantasiar, tem preferência por realizar as coisas sob novas formas, insatisfação com rotina e não apresentam necessariamente um QI superior. No que tange às características afetivos emocionais um destaque é dado para: o investimento significativo de energia emocional naquilo que se propõem fazer, necessitam de apoio familiar para persistir nas tarefas e centrar as

energias de forma mais efetivas, são questionadores de regras e autoridade, perceptividade (insight) e tem apurado senso de justiça (RENTULLI; REIS, 1997).

Para que programas de enriquecimento sejam ofertados é preciso que haja o reconhecimento dessas habilidades, debate este que tem permeado o campo das AH/SD, bem como a importância de reconhecer as habilidades criativas e promover o estímulo e desenvolvimento no contexto escolar. Nesta direção verifica-se que a observação contínua e sistematizada nos diversos contextos de interação do estudante tem sido apontado como a mais adequada, o professor por estar em contato direto e por um longo período de tempo torna-se um agente central nessa metodologia. A sala de aula se configura como um contexto relacional, de trocas e influências sociais e culturais, nela o professor assume a responsabilidade de proporcionar oportunidades educacionais a todos os estudantes, com ou sem AH/SD (SUARÉZ, 2014).

No entanto, umas das dificuldades que se apresenta nesse cenário é a falta de conhecimento do professor sobre o aluno com AH/SD. Apesar disso, eles continuam sendo uma das melhores fontes de identificação desse estudante no contexto escolar, porém tal procedimento deve estar pautado em algum tipo de formação para identificação e atendimento aos estudantes, seja o de orientação para enriquecimento do currículo, programas de atendimento ou encaminhamento para centros especializados para aprofundamento e desenvolvimento de suas habilidades (SABATELLA, 2012).

Uma questão que tem despertado a atenção dos pesquisadores da área remete-se aos déficits no processo de identificação desses alunos, ora pela falta de conhecimento do professor, ora pelos mitos associados ao fenômeno levando à uma compreensão errônea e, até mesmo, a subjetividade presente na indicação. Shipley (1978), por exemplo, em sua pesquisa, destacou que quando os professores são submetidos a um treinamento específico, a eficiência das observações no contexto escolar chega a alcançar 91% de coerência com as medidas objetivas.

Mendonça, Rodrigues e Capellini (2017), por exemplo, encontraram baixa concordância entre a indicação dos professores daqueles alunos que eles julgavam ter desempenho superior à média e o desempenho dos estudantes nos testes

aplicados. De 194 alunos indicados, apenas 33 atingiram aos critérios, ou seja, que apresentaram desempenho intelectual e escolar superior indicando fortes indícios de AH/SD. Apesar da baixa concordância, as autoras apontaram para a importância da identificação realizada pelos professores com vistas ao atendimento de suas necessidades específicas.

Outro aspecto que têm dificultado a eficiência das indicações por parte dos professores são os mitos relacionados às AH/SD. Azevedo e Mettrau (2010) realizaram um levantamento de possíveis elementos da representação social de professores, pedindo-lhes que escrevessem o que viesse à cabeça diante dos termos: AH/SD e Educação Especial. Além disso, buscaram verificar a resposta dos profissionais a partir de construção de três dilemas com base nos mitos acerca das AH/SD, sendo eles: a) direito ao atendimento educacional especializado; b) a prova de matemática e, c) o aluno superdotado. Foi verificado, por meio da análise de dilemas, a presença de mitos nas justificativas empregadas pelos professores, tendo se destacado o mito de que os alunos com AH/SD são academicamente superiores e com bom rendimento acadêmico. Os autores concluíram que a presença desses mitos teve influências sobre indicação/ou não indicações desses alunos.

Com relação às pesquisas que buscam investigar a interação entre criatividade e AH/SD, Ward, Saunders e Dodds (1999) para testar a hipótese de que estudantes com AH/SD possuem mais recursos para resolver problemas, realizar descobertas e usar a capacidade de combinações conceituais e que, portanto, possuem diferentes habilidades e não só as de pensamento divergente quando comparado a pares sem AH/SD selecionaram uma amostra de 54 crianças e adolescentes com AH/SD na área intelectual com idades entre 7 a 12 anos. O grupo controle, apesar da discrepância entre as amostras foi constituída por 100 estudantes de graduação, ingressantes no curso de Psicologia. Ambas as amostras foram submetidas ao mesmo procedimento, ou seja, os estudantes foram convidados a realizar o desenho de uma fruta qualquer que pudesse existir em outro planeta e, posteriormente, descrever possíveis fatores que eles imaginavam ter influenciado suas criações. De modo geral, ambos os grupos criaram desenhos com base em frutos existentes na terra, entretanto, algumas diferenças foram encontradas. Os estudantes universitários relataram estar mais propensos a depender de frutos específicos da terra para realizar os seus, além de que

imaginavam frutos doces ou suculentos características tipicamente de frutas da terra, diferentemente dos estudantes com AH/SD, que declararam que sua fruta imaginativa era venenosa. Nessas dimensões, os estudantes universitários foram considerados menos originais e com baixa flexibilidade de pensamento quanto comparado a amostra de alunos com AH/SD.

Resultados semelhantes foram verificados por Gonçalves e Fleith (2011), com o objetivo de comparar os níveis de criatividade e inteligência selecionaram uma amostra de estudantes com e sem AH/SD. O grupo com AH/SD foi composto por 21 estudantes e o grupo sem AH/SD composto por 27 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Os instrumentos aplicados foram Matrizes Progressivas de Raven (Escala Geral) e Teste Torrance de Pensamento Criativo. Os resultados apontaram para uma ausência de relação entre criatividade e inteligência em ambos os grupos. Quanto à inteligência, não houve diferença quanto ao desempenho dos dois grupos. Foi verificado apenas diferenças estatisticamente significativa entre os dois grupos em relação a originalidade verbal e figurativa presente no teste de criatividade indicando que o grupo dos alunos com AH/SD apresentaram médias superiores ao grupo sem AH/SD.

Diante do que foi apresentado, assinala-se a necessidade e importância de considerar a dimensão da criatividade em dois momentos: no processo de identificação e avaliação das AH/SD e nos programas de enriquecimento e serviços ofertado a este Público-alvo da Educação Especial. Observa-se que os estudos caminham em direções opostas, porém complementares ora buscando compreender a natureza da relação entre criatividade e AH/SD ora caminha no sentido de ofertar condições para o desenvolvimento da criatividade em estudantes identificados com AH/SD. Em ambos os casos, há a preocupação de aprofundar a compreensão sobre a relação entre ambos os constructos.

2.4. Relação entre Criatividade e Inteligência

A relação entre criatividade e inteligência tem sido objeto de estudo por parte dos pesquisadores da área. A relação entre estas duas variáveis ganhou destaque

desde a década de 50, quando Guilford deu início as pesquisas sobre inteligência, ao defender que a criatividade consistia numa faceta do funcionamento intelectual, logo não era avaliada por testes tradicionais de inteligência, os quais tendiam a estimar características de pensamento convergente (ALENCAR, 1986; ELISONDO; DONOLO, 2010).

A partir desse ponto, Guilford contribuiu com duas hipóteses importantes quanto a relação entre criatividade e inteligência. A primeira hipótese seria que a criatividade envolveria processos diferentes daqueles envolvidos no conceito tradicional de inteligência. A segunda hipótese seria que a criatividade era compreendida como uma variável multidimensional, constituída por diferentes características, como por exemplo, flexibilidade de pensamento, fluência, originalidade, características que estariam relacionadas ao pensamento divergente (ALENCAR, 1986).

Para Alves (2013) tal percepção suscitou questionamentos entre os pesquisadores interessados na área, sendo levantadas questões como: A criatividade seria parte da inteligência? A inteligência se sobrepõe ou influencia a criatividade e vice-versa? São sinônimos ou constructos independentes? Decorrente dessas questões a relação entre essas duas variáveis aponta para um crescente número de pesquisas na literatura científica e, apesar do largo número de estudos neste âmbito, ainda nos dias atuais há uma ausência de consenso sobre a relação e o nível de associação entre os construtos (WECHSLER et al., 2010; NAKANO, 2012; JAUKE et al., 2013; NAKANO; BRITO, 2013; LACERDA, 2016).

Antes de avançar para os diferentes modelos explicativos que visa compreender a relação entre ambos os constructos, aponta-se como importante, ainda que brevemente, aprofundar as definições sobre inteligência e os modelos teóricos existentes. Recorrendo-se à literatura psicológica é possível notar que a inteligência é um dos temas mais investigado e debatido entre pesquisadores, antes mesmo do nascimento da Psicologia científica (ALVES et al., 2016). Decorrente do interesse pelo tema e dos benefícios resultantes desse tipo de investigação vários modelos teóricos surgiram na tentativa de explicar o funcionamento intelectual, ora numa perspectiva bidirecional, ora numa perspectiva multidimensional, ocasião esta

que levou os pesquisadores da área a desenvolverem medidas para avaliar a inteligência (WECHSLER; SCHELINI, 2006).

Um breve exame da literatura sobre os principais autores e seus respectivos modelos teóricos envolvendo a inteligência evidencia que o interesse pelo tema teve início a partir de 1869, com Galton. A inteligência era compreendida como uma *Força* ou *Pode mental*, determinada biologicamente, recorrendo-se a estrutura fisiológica do cérebro para explicar o fenômeno intelectual. A medida do constructo se dava por meio das “diferenças individuais como habilidades de discriminação visual, auditiva, tempo de reação e força” (ALVES et al., 2016, p. 89).

Mais adiante, Binet, em 1900 deu início à avaliação de crianças com comprometimento intelectual, ou atrasos de desenvolvimento. Devido a isso, medidas físicas, fisiológicas e medidas baseadas nos ‘processos mentais’ eram adotados com a finalidade de ofertar atendimento a essas crianças. Com a revisão da escala (*Stanford-Binet Intelligence Scale*), surge o conceito de Quociente de Inteligência (Q.I) um escore que representaria o nível de habilidades intelectuais, em diferentes idades, resultante da divisão entre a idade cronológica e a ‘idade mental’ do indivíduo (CAMPOS; NAKANO, 2012).

Controvérsias entre as teorias de inteligência foram marcadas pelas discussões referentes aos fatores que a comporiam, e até metade do século o foco consistia nos estudos fatoriais da inteligência, em que se debatia a estrutura (quantas) e definição (quais) das capacidades intelectuais envolvidas no processo. Neste contexto, surge duas posições contrárias, uma representada por Spearman, que em 1927 propunha a existência de um grande fator “g” e fatores menores “s” (específicos), teoria esta conhecida como Bi-fatorial. A segunda posição, defendida por Thurstone em 1939, postulava a inexistência de um fator geral, no qual defendia um conjunto de habilidades básicas ou primárias, posição esta conhecida como Teoria das Aptidões Primárias (PRIMI, 2003; SCHELINI; WECHSLER, 2005).

Na tentativa de conciliar as teorias até então existentes Raymond Cattell introduz os conceitos de inteligência fluida e (Gf) e inteligência cristalizada (Gc). O conceito Inteligência fluida (Gf) estaria ligada a componentes não-verbais, minimamente dependentes de conhecimentos previamente adquiridos e

relacionados a processos lógicos, como indução e dedução. Inteligência cristalizada (Gc) por outro lado, abrange habilidade e conteúdo decorrente das experiências culturais, educacionais para o seu desenvolvimento e execução diante dos problemas cotidianos que se apresentam ao indivíduo, primariamente baseada na linguagem (PRIMI 2002; PRIMI, 2003).

Horn (1985; 1991; citado por WECHSLER; SCHELINI, 2006) decide ampliar a proposta de Cattell ao constatar que as pesquisas não poderiam afirmar a presença de apenas dois tipos de inteligência, diante disso propôs a existência de mais oito habilidades intelectuais. Carroll, por volta de 1993, questionou esta posição e ao realizar um levantamento das produções científicas dos últimos 60 anos, e ao analisá-las utilizando métodos de análise fatorial propôs um modelo composto por três estratos ou camadas capazes de explicar o funcionamento intelectual.

O grande salto foi dado por McGrew ao sintetizar as formulações de Cattell, Horn e Carroll dando origem assim, ao modelo conhecido C-H-C. Este novo modelo eliminava o fator G e concebia a inteligência como sendo composta por 10 habilidades amplas (as oito concebidas por Carroll com adição de mais duas relacionadas a conhecimento quantitativo e à leitura e escrita) e 70 habilidades específicas (que resultaria das combinações e diferentes possibilidades de serem avaliadas as 10 habilidades amplas) (LAROS; JESUS; KARINO, 2013).

Passando para os diferentes modelos explicativos sobre a relação entre criatividade e inteligência, aparentemente contraditórias, estes, surgiram na tentativa de compreender e explicar de que forma estes constructos interagem. O primeiro modelo explicativo defende a existência de uma relação positiva entre criatividade e inteligência (NOGUEIRA; PEREIRA, 2008 citado por NAKANO, 2012). De acordo com este modelo, o potencial criativo só pode ser descoberto se estas duas variáveis forem estudadas em conjunto. Para Sternberg (2001), a inteligência se configura como uma das “forças” que geram o pensamento e comportamento criativo. Para o autor, pessoas criativas além de produzirem um grande número de ideias, as analisam e as discriminam de forma inteligente.

O segundo modelo, trabalha com a suposição de que a relação entre criatividade e inteligência existe a partir de um determinado nível de inteligência.

Segundo esta suposição o valor mínimo estimado seria de um Quociente de Inteligência (QI) de 120. Lubart (2007 citado por NAKANO, 2012) afirma que as pessoas criativas tendem a apresentar um QI acima da média, normalmente acima de 120, defendendo que, valores iguais ou superiores a estes facilitariam um trabalho altamente criativo.

O terceiro modelo defende que criatividade e inteligência são duas variáveis completamente independentes (KIM; CRAMOND; BANDALOS, 2006). Uma pessoa pode apresentar QI acima da média e, apresentar ou não, alto nível de criatividade. De acordo com esse modelo explicativo, o QI por si só não determina o potencial criativo, podendo a criatividade ser vista como uma construção suficientemente distinta da inteligência (RINDERMAN; NEUBAUER, 2004).

Os questionamentos se o pensamento criativo estaria relacionado com QI ou se seria a criatividade uma extensão do QI possivelmente deu origem a pesquisa de Russo (2004). O resultado decorrente de sua investigação revelou que estudantes com QI médio e alto apresentam o mesmo potencial para desenvolver e expandir suas habilidades criativas. Os alunos com desempenho médio obtiveram pontuações superiores ao estudante com alto QI em elaboração figurativa. Isto implica dizer segundo os dados do autor a criatividade não depende única e exclusivamente de um QI superior, já que os alunos com QI mediano obtiveram melhores desempenhos.

Nos estudos desenvolvidos tanto no contexto nacional quanto no internacional, que buscaram identificar as relações entre ambos os constructos é verificada uma diversidade nos achados. Primeiramente podem ser citadas aquelas pesquisas que encontraram correlações significativas entre as variáveis. Nakano (2012), por exemplo, buscou verificar a relação entre criatividade e inteligência aplicando um teste não verbal de desenvolvimento cognitivo (Desenho da Figura Humana) e um teste de criatividade (Teste de Criatividade Figural Infantil) em 90 estudantes do Ensino Fundamental, sendo 44 do sexo feminino e 46 do sexo masculino. Os resultados apontaram para uma relação significativa entre o teste cognitivo e o desempenho no teste de criatividade, com coeficiente de correlação ($r=0,47$; $p\leq 0,001$). Neste estudo, foi possível constatar que criatividade e inteligência encontravam-se moderadamente relacionadas.

Correlações baixas e moderadas foram verificadas no estudo desenvolvido por Wechsler et al. (2010) que encontraram resultados distintos ao buscar semelhanças e discrepâncias entre criatividade e inteligência com os possíveis impactos de gênero e ano educacional em uma amostra de 172 estudantes (91 mulheres e 81 homens), com idades entre 7 aos 17 anos. Os resultados demonstraram ausência de correlações significativas entre inteligência e criatividade apontando para a independência entre as variáveis investigadas.

Elisondo e Donolo (2010) examinaram as relações entre criatividade e inteligência em dois grupos diferentes: 512 alunos do ensino secundário (ensino médio no contexto brasileiro), de escolas particulares e públicas com idades que variou de 12 a 17 anos e 450 estudantes universitários com idades entre 18 a 25 anos. Para a avaliação da criatividade foi utilizado o Teste de Inteligência Criativa – CREA que consiste em uma medida cognitiva da criatividade. Para a avaliação da inteligência utilizou-se dois instrumentos diferentes: para os alunos do ensino médio enquanto medida foi utilizado o Teste Elementar de Inteligência - TEI que avalia a inteligência geral de adolescentes e adultos a partir de elementos formulados verbalmente e, para os alunos universitários, uma adaptação das Matrizes Progressivas de Raven. Os resultados indicaram correlações de baixa intensidade. Verificou-se mais correlações entre o CREA e o TEI do que entre CREA e as Matrizes Progressivas de Raven.

Outro estudo de Nakano et al. (2015) analisou a associação entre criatividade e inteligência em 876 crianças e adolescentes de ambos os sexos. No primeiro estudo foi utilizado uma Bateria para Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação composta por quatro subtestes de Inteligência (verbal, abstrato, numérico e raciocínio lógico) e dois subtestes de criatividade (Teste completando Figuras e Teste de criação de metáforas). Verificou-se correlações moderadas entre inteligência e criatividade verbal e correlações de baixa magnitude entre inteligência e criatividade figurativa. Os resultados mostraram que inteligência, criatividade figurativa e criatividade verbal seriam constructos independentes. No segundo estudo os autores utilizaram a Bateria para Avaliação da Inteligência e Criatividade para adultos – BAIC em 85 adolescentes de ambos os sexos. Os resultados evidenciaram que o escore total do teste de inteligência BAIC apresentou ligeiras ou

quase nenhuma correlação com a criatividade verbal e figurativa demonstrando baixas correlações.

Diante do que foi apresentado, a análise da relação entre criatividade e inteligência destaca resultados semelhantes com coeficientes de correlações baixos e moderados. Assim, os resultados desses achados podem estar apoiados na forma como ambos os constructos são avaliados, do instrumento utilizado, das diferenças metodológicas e das características da população estudada. A junção desses fatores, de acordo com Nakano (2012), contribui para a variação dos resultados encontrados e da amplitude desta relação.

2.5. Relação entre Criatividade e Desempenho escolar

A relação entre criatividade e desempenho escolar tem sido investigada há décadas. Entretanto, os resultados mostraram-se contraditórios, ora indicando uma relação significativa forte entre ambas as variáveis (BOLANDIFAR; NOORDIN, 2013), ora indicando associações com coeficientes de correlação variando de baixo a moderado (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; SIQUEIRA; WECHSLER, 2004; DAVID; MORAIS; PRIMI; MIGUEL, 2014; MIRANDA; ALMEIDA, 2014; DAVID, et al., 2014).

Algumas explicações são levantadas para clarificar os resultados contraditórios. David et al. (2014) cita pelo menos três explicações para estes achados: a própria complexidade na avaliação da criatividade; a metodologia empregada no tratamento dos dados e, as próprias exigências ou características do ambiente escolar. Este último, marcado pela valorização da produção de respostas convergentes (ausência de variabilidade na busca de solução para determinado problema), memorização, intolerância ao erro e a fantasia.

Toth e Baker (1990) esclarecem que os alunos altamente criativos são prejudicados devido ao modelo tradicional da escola, que acaba priorizando habilidades de pensamento convergente. Dentro deste modelo, quanto mais criativo for o estudante menos provável que alcance o sucesso acadêmico. Khatena (1978) explica que a falta de consciência dos educadores sobre os estilos de aprendizagem

dos estudantes altamente criativos pode resultar em conflitos e confrontos nas configurações escolares por não proporcionar os estilos de aprendizagem que caracteriza esses estudantes.

Freeman (2006) ao explorar formas pelas quais estudantes universitários de Artes podem ser encorajados a enxergar suas produções como criativas concluiu que as oportunidades e estratégias para um trabalho criativo, muitas vezes são ignoradas ou subvalorizadas, resultando em um foco no produto em detrimento do processo. Para o autor, a realidade do contexto educacional prejudica o ‘desejo’ dos alunos e os impedem de funcionarem como criadores, sem descobrir e implementar um equilíbrio apropriado entre o conhecimento, imaginação, avaliação e reflexão. Com isso, corre-se o risco de as universidades não formarem estudantes com capacidade de continuarem e se tornarem o suporte criativo e imaginativo no futuro.

Essas reflexões são amparadas pelo estudo de Willings (1985). O autor observou que alunos com superdotação intelectual e alunos altamente criativos repetiam anos ou abandonavam a escola em número superior aos estudantes considerados pouco criativos ou superdotados. Para o autor, as razões pelas quais isso tende a ocorrer estão intimamente relacionadas com a supressão, por parte da escola do desejo de explorar a criatividade devido à pressão para adquirir notas escolares em disciplinas que frequentemente enfatizam a absorção de conteúdos em detrimento da exploração de ideias. Não só por essas questões, a evasão dos alunos encontra-se apoiada na ridicularização e rejeição por seus pares, professores até os próprios pais, pelo fato de os perceberem como uma ameaça.

Segundo Renzulli (1992, citado por Oliveira, 2010) existem fatores primordiais capazes de levar o aluno a desempenhar criativamente no contexto escolar e assim oportunizar o estudante aos ideais de aprendizagem. Entretanto, este objetivo só poderá ser alcançado se houver uma estrutura integrada entre: o professor, com suas habilidades, conhecimentos e motivação pelo que faz; o aluno, com seus estilos de aprendizagem e interesses reconhecidos pelo sistema, por aqueles que ensinam e, o currículo, que além de englobar conteúdos e métodos, dê abertura à imaginação e fantasia.

Nessa direção vários estudos desenvolvidos têm buscado responder se a criatividade estaria mesmo correlacionada com o desempenho escolar e em que medida contribui para o desempenho dos estudantes no contexto escolar. Bolandifar e Noordin (2013) objetivaram investigar a relação entre criatividade e o desempenho acadêmico de 100 estudantes de graduação de três universidades públicas da Malásia com idades entre 18 a 24 anos. Para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes foi utilizado o *Cumulative Grade Point Average* (CGPA) – que seria a média de pontos acumulados e para avaliação da criatividade foi utilizado Nicolas Holt Creativity Test (NHCT). O coeficiente de Correlação de Pearson indicou uma relação positiva significativa entre a criatividade e o desempenho acadêmico dos alunos ($r = 0,811$, $p < 0,05$). Concluiu-se que os participantes que apresentaram altos níveis de criatividade indicaram maior CGPA.

Siqueira e Wechsler (2004) investigaram a influência dos Estilos de Pensar e Criar sobre o desempenho escolar de 152 estudantes do 1º e 2º ano do Ensino médio de ambos os sexos. A criatividade foi avaliada pela escala Estilos de Pensar e Criar e o desempenho escolar avaliado pelas notas escolares em todas as disciplinas do primeiro e segundo bimestre. Correlações significativas foram verificadas entre: Fator 3 (sensibilidade interna e externa), Fator 6 (síntese humorística) como o desempenho acadêmico, tendo concluído no estudo que algumas características relacionadas aos Estilos de Pensar e Criar poderiam influenciar o desempenho escolar dos estudantes.

O estudo empírico de David et al.,(2014) investigou as diferenças na manifestação da criatividade por estudantes de diferentes áreas curriculares do ensino médio, em diferentes anos escolares e verificar a associação entre criatividade e desempenho escolar. A amostra foi composta por 193 estudantes portugueses de Artes Visuais (AV) e Ciências da Tecnologia (CT), do 10º e 12º anos de escolaridade, pertencentes a escolas públicas e de ambos os sexos. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) (forma verbal e figurativa) e o Teste de Criação de Metáforas (TCM), ambos sendo consideradas medidas de criatividade. Para desempenho escolar, foi verificada a nota dos estudantes nas disciplinas: Português, Matemática, Biologia e Físico-Química, Inglês, Área de Projeto, História da Cultura e das Artes, Oficina Multimídia, Geometria Descritiva, Oficina de Artes, Educação Visual, TIC

(Tecnologias da Informação e da Comunicação), Desenho e Filosofia. Resultados interessantes foram encontrados neste estudo, os autores constataram que os alunos do 12º semestre de Artes Visuais (AV) apresentaram níveis mais elevados de criatividade indicando que o aumento da criatividade está associado com o aumento da escolaridade. Na análise das relações entre criatividade e desempenho escolar foram verificadas correlações mais significativas, em maior número, entre criatividade e desempenho escolar na área de Ciências da Tecnologia (CT) do que em Artes Visuais (AV).

Outro estudo que buscou verificar esta relação foi o de Miranda e Almeida (2014) e contou com 240 estudantes do 6º ano escolar como idade média de 11,6 anos. Os subtestes do Teste de Pensamento Criativo de Torrance foram aplicados, na forma verbal e figurativa para avaliar a criatividade. O desempenho escolar foi medido por meio das classificações dos alunos no final do 3º trimestre escolar. Nesta pesquisa constataram-se correlações positiva e estatisticamente significativa entre os constructos, apresentando coeficientes de correlações baixos e moderados.

O estudo de Walia (2012), com estudantes do oitavo ano (99 meninos e 81 meninas), investigou a relação entre criatividade em matemática e o desempenho dos estudantes nesta área. Os resultados apontaram para correlações positivas entre as duas variáveis, o que significa dizer, de acordo com os dados obtidos, quanto maior o nível de criatividade em matemática melhor será o desempenho dos estudantes nesta área.

Outros estudos não chegaram a essa relação positiva entre criatividade e desempenho escolar, como é o caso do estudo realizado por Miranda et al. (2011) com 69 alunos (39 meninos e 30 meninas) de 6º ano escolar com idade que variou de nove a 12 anos de idade. O objetivo do estudo foi analisar a relação entre as medidas de criatividade e inteligência e criatividade e desempenho escolar. A criatividade foi avaliada utilizando-se três atividades figurativas e três atividades verbais do Teste Torrance de Pensamento Criativo, versão brasileira. Para a avaliação da inteligência utilizou-se a Escala de Inteligência de Wechsler para crianças (WISC-III) e desempenho acadêmica foi avaliado utilizando-se as classificações em disciplinas curriculares do terceiro trimestre. De acordo com os resultados obtidos os coeficientes de correlação entre as medidas de criatividade e

de desempenho acadêmico foi baixo, o que indicou a independência entre as variáveis do estudo.

Resultados semelhantes com correlações fracas e moderadas entre criatividade e desempenho escolar foram verificados no estudo de Olatoye, Akintunde e Yakasai (2010). Os autores investigaram até que ponto o nível de criatividade e inteligência emocional influenciou o nível de desempenho acadêmico de 235 estudantes de administração de empresas do ensino superior. Concluíram que as relações entre as variáveis foram negativas e fracas indicando ausência de significância estatística. Baseado nesses achados, para os autores o estudante emocionalmente inteligente pode apresentar níveis elevados em criatividade, porém isso não prediz o sucesso acadêmico.

O estudo da relação entre criatividade e desempenho escolar é complexa e contraditória como demonstra os estudos na área. Chamorro-Premuzic (2006), por exemplo, explica a inconsistência desses resultados ao considerar a importância da natureza do teste utilizado na avaliação dos constructos, pois, esta escolha decidirá se criatividade e o desempenho escolar estará positivamente ou negativamente correlacionado.

Ai (1999) ampara essa discussão e evidencia que o uso de diferentes baterias de avaliação da criatividade acarreta implicações práticas para área, pois, diferentes medidas originam diferentes resultados. Para o autor, apesar da complexidade envolvida nos estudos dessa relação, é clara a importância que a criatividade assume dentro dos contextos educacionais. As incongruências entre os achados ou baixa relação entre os constructos é reflexo da falta de estímulo e interesse da escola em considerar a criatividade como um componente importante para a realização acadêmica dos estudantes.

A interação entre criatividade e desempenho escolar aponta para a incongruência entre os achados. No entanto, apesar da ausência de concordância entre as variáveis e se a criatividade exerceria influência sobre o desempenho escolar, as pesquisas são categóricas e apontam para a importância de se adotar tarefas divergentes e técnicas de ensino para ativar o pensamento divergente dos estudantes. Como afirma Wechsler (2002) “uma educação mais criativa poderia

trazer o verdadeiro significado da aprendizagem, estimulando o estado de fluir criativo e prazer pela descoberta” (p.187).

2.6. Criatividade e suas relações com sexo, idade e escolaridade

Uma imersão na literatura revela um movimento na direção de compreender os possíveis impactos do sexo, idade e nível de escolaridade na expressão da criatividade (WECHSLER, 2009; BART et al., 2015). Apesar da divergência entre os achados, os estudos caminham na direção de compreender em que medida essas variáveis afetam o desempenho criativo e os possíveis fatores associados a tais diferenças.

Ao recorrer a literatura verifica-se diferença significativa entre homens e mulheres, a favor dos primeiros quanto a produção criativa de valor (PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016). Os fatores como expectativas sociais de ambos os sexos e a exclusão de mulheres em determinados contextos impede-as de se destacarem em determinados domínios limitando, inclusive as produções criativas, explica Sayed e Mohamed (2013).

Nesta direção, uma possível explicação poderia ser dada à luz dos sistemas socioculturais, pois estes assumem fundamental importância na expressão ou inibição da expressão criativa como apontado por numerosas pesquisas. Nesta direção, poder-se-ia citar um estudo brasileiro realizado por Prado e Fleith (2012) que objetivou investigar as características individuais e familiares de 111 pesquisadoras do Brasil, bem como os fatores inibidores e facilitadores do desenvolvimento de seu potencial ao longo da trajetória profissional. As principais conclusões do estudo revelaram que a dedicação à carreira acadêmica se sobrepõe a área pessoal, familiar e social. Os fatores inibidores, como os estereótipos de gênero se sobressaem aos fatores promotores da expressão criativa no desenvolvimento de sua trajetória profissional, como por exemplo, a dificuldade de conciliar as atividades profissionais com as demandas profissionais, pelo fato dos cônjuges assumirem menor participação quanto as tarefas domésticas.

Nesse contexto de debate sobre as diferenças de gênero, é questionado se há uma diferença quanto as habilidades criativas apresentadas pelas meninas e meninos. Ai (1999) verificou, em seu estudo, que a flexibilidade era um fator predominante no comportamento dos meninos enquanto das meninas foi verificado maior elaboração e fluência. Tais diferenças podem ser explicadas pela identificação de papéis atribuídos pela cultura. Culturalmente espera-se das meninas um comportamento detalhista em relação a metas e planos no trabalho, características essas muitas vezes esperadas em casa. Já os meninos aparentam desfrutar com mais liberdade de coisas incomuns e que gostariam de fazer. Fica evidente para o autor que diferenças de gênero são explicadas, em parte, pela identificação de papeis de gênero.

As características criativas presentes em meninos e meninas foram investigadas por Prado, Alencar e Fleith (2016), por meio do levantamento dos estudos científicos na área. Foram selecionados 30 estudos para análise. Um número expressivo de estudos não apontou para diferenças de gênero. Entretanto, fatores como originalidade, fluência, criatividade verbal e sensibilidade foram alvo de distinção. De acordo com os estudos sobre criatividade meninos tendem a superar as meninas nos fatores cognitivos ao passo que as meninas tendem a superar os meninos em aspectos não cognitivos, como criatividade verbal e sensibilidade.

Buscando ilustrar as citadas diferenças encontradas nos estudos quanto ao sexo, algumas pesquisas no âmbito nacional e internacional, reforçam essa divergência. O impacto do sexo sobre os Estilos de Pensar e Criar foi investigado por Wechsler (2009) em uma amostra de 1.752 indivíduos com idades entre 17 e 72 anos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os sexos e faixas etárias. A análise de variância indicou que o sexo teve efeitos significativos em quatro estilos: Cauteloso-Reflexivo, Inconformista/Transformador, Lógico/Objetivo e Emocional/Intuitivo. Diferenças estatisticamente significante foram observadas para as idades para os mesmos estilos e interações entre sexos e idades Cauteloso/Reflexivo, Lógico/Objetivo e Relacional/Divergente.

Diferenças significativas de gênero não foram verificadas no estudo de Sayed e Mohamed (2013) que buscaram explorar as diferenças de sexo no pensamento divergente de 901 estudantes de cinco a 12 anos de idade de escolas rurais e

urbanas do sul do Egito. A criatividade dos estudantes foi avaliada por meio do Teste de Produção Desenho de Pensamento Criativo (TCT-DP), no qual se constitui como uma medida não-verbal do potencial criativo. Os resultados apontaram para ausência de diferenças de gênero.

Diferenças de sexo em criatividade foi investigado por Bart et al. (2015). No estudo foi aplicado o Teste de Pensamento Criativo de Torrance – Forma A em 996 estudantes da 8ª e 11ª série de escolas públicas da cidade de Minnesota. Diferenças estatisticamente significante foram encontradas a favor das meninas da 8ª e 11ª série, as quais obtiveram pontuações mais altas na maioria dos subtestes de criatividade. Os resultados evidenciaram que não houve diferenças estatisticamente significativas em Fluência e Originalidade entre meninos e meninas da 11ª série indicando ausência de diferenças de gênero em ambos os itens.

Resultados diferentes foram encontrados por Silva e Nakano (2013) ao avaliarem a criatividade em crianças que frequentavam diferentes contexto de educação, sendo eles contexto de educação formal e não formal, com a finalidade de verificar possíveis influências do sexo, idade e contexto de educação. Para essa finalidade foram selecionados 100 indivíduos de ambos os sexos com idade entre 9 a 11 anos de 3ª a 6ª (2º ao 7º ano) do Ensino Fundamental. Com a aplicação do teste de criatividade Figural Infantil foi verificado que as variáveis sexo, ano escolar e contexto educacional não exerceram influências nos quatro fatores avaliados e na pontuação total, exceto nas características específicas. Quando analisado de forma separada, verificou-se que o sexo exerceu influência significativa na característica de Perspectiva incomum e Originalidade, ambas a favor do sexo masculino.

As influências das variáveis sexo e ano escolar sobre o desempenho de estudantes no teste de criatividade figural foi verificado por Nakano (2003). A proposta da autora era de criação de um instrumento para a avaliação da criatividade e determinação da validade e precisão do instrumento na população brasileira. Os dados encontrados para a amostra brasileira permitiram afirmar os efeitos do sexo e escolaridade e da interação entre essas duas variáveis nos desempenhos dos estudantes quando comparado ao instrumento no qual se baseou o teste figurativo.

Como citado anteriormente, além das pesquisas que buscaram investigar a influência do sexo sobre o desempenho criativo, variáveis como idade e nível de escolaridade vem ganhando espaço em pesquisas da área. As questões que permeiam os estudos dedicam a compreender quais faixas etárias e nível de escolaridade a criatividade se mostram mais expressiva. Crianças mais jovens e dos primeiros anos escolares se mostram mais criativas do que adolescentes e adultos? A criatividade se manifesta em momentos diferentes ao longo do desenvolvimento dos indivíduos? Questionamentos como estes possivelmente deram origem as pesquisas na área.

Tomando como exemplo crianças, jovens e adultos Smolucha e Smolucha (1985, citado por DAVID et al., 2014), apontaram para oscilações da criatividade ao longo da evolução. O primeiro pico é verificado por volta dos seis anos de idade, seguido de uma diminuição até os 12 anos de idade. Um novo aumento é verificado por volta dos 21 a 29 anos, nesta última faixa etária o aumento da expressão criativa é sustentado pela hipótese de que os adultos possuem pensamento crítico, analógico e lógico. Estudos como o de Claxon, Pannels e Rhoads (2005) por meio de pesquisas realizadas com adolescentes com faixa etária de 11 e 12 encontraram que os adolescentes tendem a diminuir sua produção criativa. De acordo com autores a expressão da criatividade aumenta durante o período de desenvolvimento da adolescência.

O estudo de Awamleh, Farah e El-Zraigat (2012) objetivou identificar o nível das habilidades criativas para as dimensões como originalidade, flexibilidade e elaboração em 63 estudantes de escolas jordanas de Al Rai. A idade dos participantes variou de 6 a 8 anos. Ao utilizar a Forma B do teste de Torrance verificou-se desempenho na média para a fluência, flexibilidade e elaboração e, médias mais baixas foram verificadas em originalidade. Além das diferenças estatisticamente significativas para os sexos foram observadas em fluência e flexibilidade a favor das mulheres. Quanto a idade, pontuações mais elevadas foram verificadas entre os estudantes de sete e oito anos do que em alunos de seis anos de idade.

2.7. Criatividade no contexto educacional

Sabe-se que, desde o surgimento da escola, sua função tem sido a de proporcionar aos alunos a educação formal, preparando crianças e jovens para a vida em sociedade, para o campo profissional, bem como para a construção de competência de cidadania. É neste contexto, que parte significativa dos processos de desenvolvimento e aprendizagem do estudante irão ocorrer por meio das relações estabelecidas. No entanto, como a entrada dos alunos está ocorrendo cada vez mais cedo, nota-se a ocorrência de transformações qualitativas e quantitativas no desenvolvimento da criança (NEVES-PEREIRA, 2007).

Este espaço, que é considerado uma regra e não uma exceção, onde a escolarização formal está pautada no seguimento de regras e valores pré-estabelecidos culturalmente, teria a criatividade espaço neste contexto? Uma escola que tenha como meta atuar de forma competente, não pode desconsiderar a importância da criatividade, como geradora de métodos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas tanto nos alunos quanto nos professores. Mas estaria a escola preparada para isto? Está pronta para promover a criatividade dos estudantes? Está pronta para ofertar um ensino criativo? É capaz de preparar seus educadores para serem sujeitos criativos em sala de aula e fora dela? Estas questões foram levantadas por Neves-Pereira (2007, p. 24) que afirma ser complexa e contraditória a realidade escolar quando se trata de criatividade e ensino. Pais e profissionais se mostram interessados na criatividade, mas na prática, uma parcela muito pequena das escolas tem a iniciativa de promover a autonomia, autoconfiança, criatividade etc. Em algumas, o desenho pedagógico é tão compactado que impedem o desenvolvimento dessas habilidades.

Nesta mesma linha de raciocínio Nakano e Wechsler (2013) sugerem que o modelo escolar engessado, que valoriza a memorização de conteúdos escolares, o conformismo e a passividade só serão minimizados ou ultrapassados a medida que houver um trabalho junto aos professores, desenvolvido por psicólogos escolares (também preparados) colocando a criatividade como tema central e importante a ser trabalhado. Como bem coloca Neves-Pereira (2007) “a familiaridade com a criatividade auxilia na sua promoção” (p. 28).

No contexto escolar, cabe ao professor assumir o importante papel de facilitar o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. As características do professor como facilitador da expressão criativa tem sido alvo de investigação de pesquisadores da área. O argumento para tais investigações é o de que o desenvolvimento da criatividade na Educação requer um nível de potencial criativo dos profissionais envolvidos. Para favorecer a criatividade dos estudantes é preciso, antes de tudo, contar com participação de professores motivados e um arranjo de práticas pedagógicas diferenciadas (ALENCAR; MARTÍNEZ, 1998; WECHSLER, 2002; OLIVEIRA; ALENCAR, 2012; BOLANDIFAR; NOORDIN, 2013).

Pesquisadores apontam que a contínua capacitação dos professores em criatividade se faz relevante à medida que auxilia e dá suporte ao comportamento criativo dos alunos. Manter-se atualizados, informados sobre diferentes assuntos não só melhora sua prática de instrução em sala de aula como se torna um contexto rico para a aquisição de conhecimento por parte de seus alunos (VIRGOLIM, 2015). Para Fukuda e Pasquali (2002), o professor eficaz possui empatia pelo aluno, apresenta conhecimento e formação, além de estimular o relacionamento positivo e aprendizagem dos alunos.

Para Torrance (1970, 1992 citado por Alencar e Fleith, 2003) o professor que promove a criatividade em seus alunos caracteriza-se como aquele que respeita as perguntas e ideias dos estudantes em sala de aula, que faz perguntas provocativas e os estimula a perguntar, reconhece as ideias dos alunos como originais e os ajuda a se autoconhecerem com potencial criativo. Bolandifar e Noordin (2013) reforçam essa discussão ao considerar a criatividade um elemento fundamental para educação. Para o autor o pensamento criativo não só ajuda os estudantes a tentar diferentes conceitos como os levam a diferentes percepções e pontos de vista sobre determinados problemas.

O professor que motiva seu aluno a aprender de forma independente, estimula o pensamento flexível e oferece oportunidades e condições para trabalhar com a diversidade de materiais e conteúdos, está mais próximo de propiciar um clima criativo em sala de aula. Nesta direção Renzulli (1997), em seu modelo de desenvolvimento da criatividade produtiva, concebe três elementos importantes

promotores da criatividade: o aluno, o professor e o currículo, sendo o professor o elemento mais importante nesta tarefa.

Virgolim (2015) explica que, de acordo com a proposta de Renzulli para o desenvolvimento da criatividade produtiva, é de extrema importância que o professor conheça os interesses, estilos de aprendizagem e preferências de seus alunos, que levante seus pontos fortes e aspectos positivos de seus comportamentos, além de buscar envolvê-los em atividades de seu interesse. Esses recursos, encorajamento e oportunidades são estratégias importantes para que os alunos se engajem em experiências criativas e desenvolvam seu potencial.

Entretanto, para que o estímulo e desenvolvimento da criatividade aconteçam é preciso, antes de tudo, ser reconhecida nos contextos de interação dos alunos. Westby e Dawson (1995) questionavam se os professores valorizavam a criatividade e se essa era uma característica desejável no comportamento de seus alunos. Em seu estudo, os autores buscaram verificar as percepções dos professores sobre estudantes criativos. Dividido em dois estudos, o primeiro buscou identificar, sob o ponto de vista do professor, as características associadas a criatividade. Em seguida, os professores foram convidados a avaliar seus alunos mais e menos favoritos com base nessas características. Diferenças estatísticas foram verificadas, de modo que os autores puderam verificar que os alunos favoritos foram correlacionados negativamente com a criatividade e os alunos menos favoritos foram correlacionados positivamente com a criatividade o que implicou afirmar que os alunos criativos eram pouco atraentes para seus professores.

Explicações para os resultados obtidos pelos autores encontraram respaldo nas investigações de Torrance (1963). Segundo o autor, nos contextos de sala de aula, os professores tendem a preferir comportamentos de conformidade, aceitação de autoridade e alunos pouco questionadores, comportamentos estes que não condizem com os alunos criativos. Uma das justificativas para preferência ou não dos professores é que muitas vezes os alunos criativos são vistos como “perturbadores” por serem críticos, questionadores de regras, impulsivos e por possuírem independência.

Kim (2010) aponta que a criatividade em termos de inovação, adaptação e forças criativas tem diminuído desde a década de 90. Para Bahia e Trindade (2013) isso se configura como um problema se “entendermos que ausência de criatividade priva a pessoa do processo e do resultado da descoberta e anula o desejo de aprendizagem e de experimentação” (BAHIA; TRINDADE, 2013, p. 18).

Os mesmos motivos que levaram ao aumento da inteligência e da capacidade de resolução de problemas contribuíram para o declínio da criatividade. Bahia e Trindade (2013) explicam que o acesso à Educação, às experiências, a velocidade de processamento dada pelas tecnologias da informação e comunicação tem contribuído para o aumento da inteligência dos estudantes, por outro lado, esses fatores são vistos como inibidores da possibilidade de exploração por parte das crianças e jovens.

Além desses fatores, Plucker, Beghetto e Dow (2004) elencam quatro mitos e estereótipos que dificultam os esforços de pesquisas na área, sobretudo no campo da Psicologia Educacional. Sendo eles: criatividade vista como algo com que se nasce ou não; a criatividade interligada com aspectos negativos da Psicologia e da sociedade, como algo excêntrico ou estranho; a criatividade como algo indefinível e, o último mito seria o de que a criatividade seria algo exclusivo de alguns. Esses mitos têm conduzido a aparente falta de investimento no desenvolvimento da criatividade no campo educacional e proporcionado o aumento do interesse pela inteligência.

No contexto educacional, outras barreiras ao investimento e, consequentemente à expressão da criatividade, são destacadas por Alencar (2015). A autora cita, como exemplo, as atitudes autoritárias por parte do professor, hostilidade com relação ao aluno que faz muitas perguntas, que critica, que discorda, currículo inflexível e rotina em sala de aula, reprodução do conhecimento em detrimento da produção, além de um ensino que subestima o potencial criativo dos seus estudantes. Os mitos, bloqueios e interpretações errôneas sobre a criatividade, bem como a própria dificuldade em lidar com estudantes criativos na escola repercute em vários contextos se configurando como um impedimento do avanço das pesquisas na área.

Estudos que caminharam nesta direção evidenciaram os ganhos associados ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, não só com os alunos, mas daqueles que ensinam. Oliveira e Alencar (2007) buscaram investigar como a criatividade era tratada na formação e atuação do Curso de Letras. Os resultados apontaram para o reconhecimento e importância por parte dos professores sobre a criatividade no mundo atual, possuíam conhecimento sobre a criatividade embora apresentassem dificuldades em caracterizá-la. Identificaram que os professores não tiveram contato com o tema criatividade em sua formação e tão pouco se lembram de terem professores criativos durante sua formação.

Resultados semelhantes foram encontrados por Nakano (2009) ao investigar pesquisas brasileiras realizadas com professores, com o objetivo de verificar o que se tinha de estudos e quais os resultados oriundos das pesquisas. De acordo com a autora, em vários trabalhos a influência do professor no processo de desenvolvimento da criatividade no contexto escolar tem sido o foco de estudos. Associado a isso, aponta-se nas pesquisas investigadas o despreparo dos professores para lidar com as especificidades de cada aluno além da dificuldade de desenvolverem estratégias criativas e estimuladoras no ato de ensinar.

No caminho oposto, outras pesquisas têm focado no desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, sendo o aluno o foco de estudos e intervenção. Nesta direção, aponta-se a pesquisa de Remoli (2017) que optou por realizar um programa de suplementação para estudantes com AH/SD que apresentaram interesse em aprender a língua inglesa. No estudo, dois grupos foram expostos a intervenção, alunos com e sem AH/SD. Os resultados da pesquisa da autora apontaram para o aumento do nível de criatividade nos grupos, como maior significância para os alunos sem AH/SD após terem sido submetidos a esse programa de desenvolvimento da criatividade por meio da língua inglesa.

Eliminar ou diminuir os fatores que coíbem o investimento no desenvolvimento da criatividade não é tarefa fácil muito menos simples, no entanto, pesquisas evidenciam, sem sombra de dúvidas, que o estímulo à criatividade no contexto escolar tem proporcionado ganhos não só para o ambiente educacional como um todo, mas, principalmente, para o indivíduo.

As circunstâncias, oportunidades e estímulos se configuram como indispensáveis para a expressão da criatividade. Disso resulta a importância do investimento da escola, família, sociedade no desenvolvimento da criatividade. Esse investimento exige do sistema educacional mudanças no material, no método, no currículo, nas práticas de ensino se o objetivo for “ensinar criatividade ou ensinar criativamente” (VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999; BOLANDIFAR; NOORDIN, 2013).

Ao pensar sobre a criatividade é preciso considerar três aspectos: o indivíduo, a cultura e a sociedade. São aspectos que tem impacto considerável e atestam a produção criativa. Independente das habilidades “inatas” (fatores genéticos) a criatividade é uma habilidade passível de ser estimulada e nutrida por meios de programas de educação e treinamento (RUNCO, 2004).

3. MÉTODO

3.1. Aspectos éticos da Pesquisa

O projeto de pesquisa maior³ do qual este trabalho é um recorte, foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru (Parecer nº 2.2225.492) (Anexo B). Foram dadas todas as informações aos participantes, equipe escolar, pais e/ou responsáveis sobre os objetivos e atividades que seriam realizadas. Todas as informações fornecidas pelos participantes foram mantidas em sigilo e anonimato. Após o aceite e esclarecimento de dúvidas os pais foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), elaborados em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CONEP.

3.2. Percurso Amostral

O trabalho de Iniciação Científica intitulado: “Levantamento de alunos com indicativos de Altas habilidades/superdotação (AH/SD) na rede pública de ensino” (LOPES, 2015), realizado entre os anos de 2013 a 2015, sob orientação da Prof. Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, teve como objetivos: a) mapear estudantes com indicativos de AH/SD, do Ensino Fundamental I e II de escolas estaduais da cidade de Bauru, b) verificar o que os professores conheciam sobre o tema e, c) se sabiam trabalhar com tais alunos em sala, ou seja, as estratégias adotadas em sala de aula. Cada objetivo correspondeu a uma etapa do trabalho. Para este estudo os dados foram obtidos na primeira etapa. Nesta, foi utilizado o Guia de Observação de Talentos (GUENTER, 2006), respondido pelos professores, com a finalidade de mapear os alunos com indicativos de AH/SD.

³ “Alunos com indicadores de Altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação de enriquecimento curricular”.

Com a aplicação do Guia de Observação foram avaliadas 231 classes de 24 escolas da rede pública de Bauru (ANEXO A). Delas 477 alunos apresentaram indicativos de AH/SD, sendo que, 301 alunos pertenciam ao Ensino Fundamental I e 176 pertenciam ao Ensino Fundamental II. Foi verificado que havia, em média, 20 alunos com indicadores de AH/SD por escola.

Este trabalho de Iniciação Científica deu origem ao projeto “Alunos com indicadores de Altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação de enriquecimento curricular” (RONDINI, 2017), em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Em seu bojo mais amplo, o referido projeto, objetiva realizar a confirmação do diagnóstico inicial dos 477 estudantes que foram indicados com sinais de AH/SD, das 24 escolas.

Para este estudo uma das escolas foi selecionada utilizando como critério de seleção, por conveniência, a que apresentou o maior número de alunos indicados com AH/SD. Na época do levantamento dos estudantes com indicadores de AH/SD os professores da referida escola indicaram um total de 61 alunos (12,7%) da amostra total. Entretanto, em função do tempo transcorrido do levantamento até o momento de avaliação houve uma redução da amostra geral. Dentre os motivos para essa redução estão pedidos de transferência para outra instituição de ensino, mudança de cidade e, em alguns casos, a não autorização dos pais para a participação do filho/a na pesquisa, constituindo assim, uma amostra de 33 estudantes.

3.3. Participantes da pesquisa

A amostra foi composta por 33 estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) de uma escola pública do interior de São Paulo, com indicadores de AH/SD. Dentre os 33 participantes, 15 (45,5%) são estudantes do sexo feminino e 18 (54,5%) do sexo masculino com idades variando dos seis aos 14 anos (mediana =

8,5 anos e amplitude interquartil = 4,0 anos). Destes, nenhum é filho único, sendo que a posição mais frequente foi a de segundo filho, 13 alunos (39,4%). São alunos que, em sua maioria, 22 (66,7%), não realizam atividades complementares para além das escolares, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Caracterização da Amostra, (n = 33).

Participantes	Sexo	n	%
Sexo	Feminino	15	45,5
	Masculino	18	54,5
Idade	6 a 8	17	51,5
	9 a 11	9	27,3
	12 ou +	7	21,2
Ano escolar	1º, 2º, 3º	17	51,5
	4º, 5º, 6º	9	27,3
	7º ou +	7	21,2
Turno escolar	Matutino	11	33,3
	Vespertino	22	66,7
Ordem na Família	1º	8	24,2
	2º	13	39,4
	3º	8	24,2
	4º ou +	4	12,0
Atividade Extracurricular	Sim	11	33,3
	Não	22	66,7

Fonte: a autora.

3.4. Local da pesquisa

Os dados foram coletados nas dependências da própria escola dos estudantes. Os espaços destinados à aplicação dos instrumentos foram: salas de aula vazias, sala de leitura e sala de informática, livre da presença de outras pessoas ou outros estímulos, de forma a garantir a privacidade de todos.

3.5. Instrumentos para coleta de dados

a) Guia de Observação de Talentos

O Guia de Observação de Talentos, desenvolvido por Guenther (2006) (Anexo B) foi utilizado com o objetivo de levantar junto aos professores a presença de sinais, comportamentos e indicadores que, ao serem observados em sala de aula, poderiam ser considerados indicativos de AH/SD em diferentes domínios, sendo eles: a) Capacidade e Inteligência Geral, b) Talento Verbal, c) Capacidade de pensamento abstrato (talento científico-matemático), d) Criatividade acentuada/ou talento artístico, e/ou talento psicossocial e, e) Talento Psicomotor.

Antes da aplicação do instrumento os professores são orientados sobre alguns aspectos, sendo eles: a observação deve ser feita ao final do ano letivo, abrangendo turmas do último período de pré-escola até a 4ª série (ano) do Ensino Fundamental I. A identificação dos alunos a partir da 5ª série (ano) é realizada com diferentes professores, que indicam sobre quem, entre seus alunos do ano em curso, parece ter aquelas características. Aconselha-se que o professor não demore a preencher o instrumento e que realize o preenchimento aos poucos e não em uma única vez. Recomenda-se a preenchê-lo na sala de aula, de forma que o professor anote na folha os comportamentos que aparecerem.

b) Teste de Criatividade Figural Infantil – TCFI

Para a avaliação da criatividade foi utilizado o TCFI. O Instrumento foi elaborado por Nakano, Wechsler e Primi (2011) com base no “Teste Figural de Torrance”. O TCFI encontra-se validado para o uso em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série (atualmente 2º ao 9º ano). O instrumento pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, e tem duração média de 25 minutos (com tempo adicional para distribuição de material e instruções).

O instrumento é composto por três atividades que devem ser respondidas sob a forma de desenho, a partir de estímulos pouco definidos. O Teste Criatividade

Figural Infantil avalia a criatividade figural por meio de 12 características criativas: Fluência (número de ideias relevantes oferecidas pelo sujeito), Flexibilidade (diversidade de tipos ou categorias de ideias), Elaboração (adição de detalhes ao desenho), Originalidade (ideias incomuns), Expressão de emoção (expressão de sentimentos, tanto nos desenhos quanto nos títulos), Fantasia (presença de seres imaginários de contos de fada ou ficção científica), Movimento (clara expressão de movimento nos desenhos ou títulos), Perspectiva incomum (pessoas ou objetos desenhados sobre ângulos não usuais), Perspectiva Interna (visão interno dos objetos ou parte do corpo das pessoas, sob a forma de transparência), Uso de Contexto (criação de um ambiente para o desenho), Extensão de Limites (estender os estímulos antes de concluir os desenhos) e Títulos Expressivos (ir além da descrição óbvia do desenho, abstraíndo-o).

O teste possibilita a avaliação da criatividade por meio de desenhos. A presença de cada uma das características criativas é avaliada em cada um dos desenhos, porém nem todas as características são avaliadas em todas as atividades.

A correção do instrumento permite verificar a pontuação em quatro fatores. O Fator 1, Enriquecimento de ideias, avalia a habilidade de ver as coisas sob diferentes perspectivas e pontos de vista. O Fator 2, Emotividade, avalia a habilidade de expor suas emoções e usá-las como forma de compreender melhor a situação que lhes é apresentada como problema, indo além da mera descrição por meio da abstração. O Fator 3, Preparação criativa, avalia o enriquecimento da ideia de forma a torná-la mais completa e atrativa e tem como característica o controle da impulsividade. E por fim, o Fator 4, Aspectos cognitivos, avalia a habilidade de procurar melhores soluções ante a um problema, de forma a produzir resultados mais satisfatórios. Este último fator está relacionado a inovação, redefinição de um problema que se afasta do senso comum, do evidente e do banal.

Para cada um dos quatro fatores é possível obter o total dos resultados brutos, a conversão para resultado padronizado e a conversão para percentil. O teste ainda permite a obtenção da Pontuação Total, que é a soma das pontuações obtidas pelo estudante nos quatro fatores. O percentil obtido em cada fator e na pontuação total permite classificar o desempenho do estudante como sendo: Inferior

(abaixo de 20), *Abaixo da Média* (20 a 34), *Média* (35 a 64), *Acima da Média* (65 a 80) e *Superior* (acima de 81), identificando o nível em que se encontra a sua criatividade.

A validação e adaptação para o contexto brasileiro demonstrou que o TCFI possui satisfatória consistência interna. Além disso, a análise da precisão do instrumento por meio do teste e reteste permitiu afirmar que todos os fatores avaliados demonstraram alta relação ($r = 0,981$ para o Fator 1, $0,903$ para o Fator 2, $0,952$ para o Fator 3 e $0,917$ para o Fator 4) o que demonstra alto índice de precisão do instrumento situando-se acima do valor desejável de $0,90$ de correlação exigidos para a análise do tipo teste reteste (NAKANO, 2003; NAKANO; WECHSLER, 2006).

c) Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC IV

O WISC IV (WECHSLER, 2013) foi utilizado para avaliar a inteligência a partir de quatro fatores: Índice de Compreensão Verbal (ICV), Índice de Organização Perceptual (IOP), Índice de Memória Operacional (IMO) e Índice de Velocidade de Processamento (IVP), além do Quociente Intelectual (QI) Total. O instrumento dispõe de 15 subtestes, sendo dez principais e cinco complementares. Neste estudo foram aplicados somente os dez subtestes principais.

A correção do instrumento é realizada de acordo com a idade do examinando, de modo que, para cada subescala é gerado uma pontuação total, bem como para o QI Total permitindo classificar o desempenho do indivíduo como: *Extremamente Baixo* (0-69), *Limítrofe* (70-79), *Média Inferior* (80-89), *Média* (90-109), *Média Superior* (110-119), *Superior* (120-129) e, *Muito Superior* (130 ou mais).

Estudos foram conduzidos para corroborar as evidências de confiabilidade e validade para os estudos estrangeiros, tendo sido conduzidas diversas análises fatoriais e comparações significativas entre amostras equivalentes, em crianças com e sem atendimento clínico (WECHSLER, 2013).

d) Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Para a avaliação do desempenho escolar dos estudantes, foi utilizado o TDE (STEIN, 1994). O instrumento foi desenvolvido para ser utilizado na avaliação psicopedagógica individual, que busca identificar, de uma maneira abrangente, quais áreas de aprendizagem estão menos desenvolvidas ou mais desenvolvidas no estudante. Pode ser aplicado em estudantes da 1ª a 6ª série (2º ao 7º ano) do Ensino Fundamental, com algumas reservas pode ser utilizado em alunos do 7º e 8º. Sua aplicação é individual com duração de 20 a 30 minutos.

O TDE é composto por três subtestes: a) Escrita, que consiste na escrita do nome do próprio estudante e de palavras isoladas em forma de ditado, b) Aritmética, que consiste na resolução oral de problemas e operações aritméticas por escrito, c) Leitura, que consiste na apresentação de um conjunto de palavras em que o estudante deverá fazer o reconhecimento, independentemente do seu significado, realizando a leitura das palavras em voz alta para o avaliador. Cada subteste apresenta uma lista de itens em ordem crescente de dificuldade, e apresentados ao estudante independentemente do ano escolar e interrompido quando o aplicador reconhecer que o estudante não consegue mais responder aos exercícios devido ao seu grau de dificuldade.

O Escore Bruto (EB) de cada subteste e o Escore Bruto Total (EBT) de todo o instrumento são convertidos por meio de uma tabela que permite a classificação: *superior*, *médio*, *inferior* para cada ano escolar. Além das tabelas por ano escolar o instrumento disponibiliza uma tabela por idade, para estimar o Escore Bruto por subteste e no Total. A partir da avaliação inicial, os resultados permitem estabelecer um plano de atendimento específico para cada aluno.

O instrumento foi submetido a diferentes testes para estimar a confiabilidade e validade do instrumento. A análise de consistência interna foi empregada em cada um dos subtestes. Os escores nos itens e no total foram calculados para os subtestes obtendo-se a média, desvio padrão de cada item, bem como o coeficiente de correlação item-total e o coeficiente alfa que estima o coeficiente de fidedignidade (ATHAYDE et al., 2014; GIACOMONI et al., 2015).

3.6. Procedimento de coleta de dados

Primeiramente, foi consultada a direção da instituição de ensino com a finalidade de obter a autorização para o início da pesquisa. Posteriormente, foram apresentados os objetivos do referido estudo e o esclarecimento de que a presente pesquisa era uma continuidade de ações que vinham sendo desenvolvidas nas escolas desde 2013, por meio de outros estudos.

Por se tratar de crianças e adolescentes, foram entregues previamente à equipe escolar (direção e professores) os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, onde a própria equipe escolar ficou encarregada de entregar aos pais e/ou responsáveis dos participantes. Para dar início as avaliações foram solicitadas à secretaria da escola informações do tipo: número da sala e o ano escolar do estudante. Essas informações permitiram que a pesquisadora retirasse da sala os estudantes para a avaliação. Esta somente teve início após a devolução dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais e/ou responsáveis e o consentimento do próprio estudante mediante a assinatura no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

As aplicações dos instrumentos foram realizadas individualmente, no horário de aula e de acordo com o turno do estudante. De forma a não prejudicar o andamento das atividades acadêmicas dos estudantes, foram previamente estabelecidos dias e horários com os professores e direção da escola. Antes da aplicação do instrumento era perguntado à criança: se o mesmo era filho único ou não, a posição que ocupava entre os irmãos e se participavam de alguma atividade para além das escolares.

3.7. Procedimento para análise dos dados

Além de estatísticas descritivas dos dados, medidas de frequências relativas, empregou-se testes estatísticos para a análise inferencial. Todas as análises foram

realizadas por meio do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para Windows versão 20. O nível de significância adotado foi 5%.

Para estudar a existência ou não de associação entre variáveis qualitativas foi utilizado o Teste Exato de Fisher, cujo objetivo era de verificar possíveis associações entre o desempenho dos estudantes no TCFI e o sexo, idade e ano escolar. Como forma de investigar a existência de correlação linear entre variáveis quantitativas utilizou-se o Coeficiente Linear de Spearman. Esse procedimento permitiu verificar o grau de correlação existente entre as variáveis deste estudo: criatividade, inteligência e desempenho escolar.

4. RESULTADOS

No presente estudo, a descrição dos resultados respeitou a ordem dos objetivos estabelecidos. Nesse contexto, inicialmente foi apresentado o desempenho dos estudantes nos seguintes instrumentos: Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI). Posteriormente, foram descritas possíveis associações da idade, ano escolar e sexo com o desempenho em criatividade com desenhos.

Foram, então, apresentados os dados da Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC IV) e Teste de Desempenho Escolar (TDE). Em seguida, apresenta-se uma comparação de desempenho dos estudantes entre o teste de criatividade com o teste de avaliação cognitiva e o teste de criatividade com o teste de desempenho escolar e ainda, possíveis correlações entre criatividade, inteligência e desempenho escolar. Por fim, evidencia-se uma análise entre a área de indicação dos alunos e o seu desempenho em criatividade, de forma a verificar se os estudantes indicados por seus professores como apresentando criatividade acentuada apresentou desempenho *acima da média* ou *superior* no TCFI.

A Tabela 2 descreve o desempenho dos estudantes nos quatro fatores que compõem o teste de criatividade em desenhos, bem como no Fator geral. De acordo com os resultados do TCFI por fatores, pode-se verificar que (84,8%) dos participantes apresentou classificação *inferior* no Fator 1: Enriquecimento de Ideias. Quando à Emotividade (Fator 2), 66,6% dos participantes mostraram *score acima da média* e *superior*. 90,9% dos participantes apontaram para *score inferior* e *abaixo da média* quanto à Preparação Criativa (Fator 3). Nos Aspectos cognitivos (Fator 4), a classificação *acima da média* e *superior*, compreendeu 17 (51,5%) dos participantes. Na Pontuação Total foi possível verificar que 66,6% dos estudantes exibiram classificação *Inferior* e *abaixo da média*.

Tabela2: Descrição do desempenho dos participantes no TCFI, (n=33).

Fatores	Classificação	Total	
		n	%
1: Enriquecimento de ideias	Inferior/abaixo da média	28	84,8
	Média	5	15,2
2: Emotividade	Inferior/abaixo da média	6	18,2
	Média	5	15,2
	Acima da média/superior	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior/abaixo da média	30	90,9
	Média	3	9,1
4: Aspectos Cognitivos	Inferior/abaixo da média	11	33,3
	Média	5	15,2
	Acima da média/superior	17	51,5
Total	Inferior/abaixo da média	22	66,6
	Média	5	15,2
	Acima da média/superior	6	18,2

A Tabela 3 apresenta o desempenho dos participantes no Teste de Criatividade Figural considerando o sexo dos estudantes. Para verificar a associação entre o sexo e o desempenho dos participantes foi empregado o Teste Exato de Fisher. Embora a análise estatística não tenha evidenciado diferença estatisticamente significativa algumas observações podem ser destacadas.

Observa-se que no Enriquecimento de ideias (Fator 1) os meninos apresentaram mais *score inferior* (54,5%) quando comparado ao desempenho das meninas (45,4%), indicando uma diferença entre os sexos no Fator 1. No fator Emotividade, 36,3% das classificações como *acima da média* e *superior* foram obtidas pelas meninas, quanto ao sexo masculino 30,3% apresentaram as mesmas classificações. Na Preparação Criativa (Fator 3) foi verificado que os meninos apresentaram 48,5% de classificações como *inferior* e *abaixo da média* ao passo que as meninas apresentaram (42,4%) para as mesmas classificações. Por outro lado, nos Aspectos cognitivos (Fator 4), 10 (30,3%) das classificações como *acima da média* e *superior* foram obtidas pelos meninos quando comparado as meninas 7 (21,2%). Na Pontuação total, 4 (12,1%) meninas apresentaram classificações *acima da média* e *superior* e, apenas 2 (6,1%) meninos apresentaram resultados superior à média. No Fator total, verifica-se que os meninos apresentaram proporção maior de

desempenhos inferiores (39,3%) quando comparado ao desempenho do sexo feminino (27,2%).

Tabela 3: Descrição do desempenho dos estudantes por sexo no TCFI, (n=33)

Fatores	Classificação	Sexo				Total	
		Feminino		Masculino			
		n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias	Inferior/abaixo da média	15	45,4	18	54,5	33	100
2: Emotividade	Inferior/abaixo da média	1	3,0	5	15,2	6	18,2
	Média	2	6,1	3	9,1	5	15,2
	Acima da média/superior	12	36,3	10	30,3	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior/abaixo da média	14	42,4	16	48,5	30	90,9
	Média	1	3,0	2	6,1	3	9,1
4: Aspectos Cognitivos	Inferior/abaixo da média	5	15,2	6	18,2	11	33,3
	Média	3	9,1	2	6,1	5	15,2
	Acima da média/superior	7	21,2	10	30,3	17	51,5
Total	Inferior/abaixo da média	9	27,2	13	39,3	22	66,6
	Média	2	6,1	3	9,1	5	15,1
	Acima da média/superior	4	12,1	2	6,1	6	18,2

Teste Exato de Fisher: $p = 0,013$

A descrição da Tabela 4 apresenta o desempenho dos participantes no TCFI considerando a idade e o ano escolar que, por conta da progressão continuada vigente nos sistemas de ensino atual, não há reprovos o que garante a reciprocidade idade/ano escolar para todos. Sendo assim, a Tabela 4 fornece os dados acerca das frequências absolutas e relativas considerando os seguintes agrupamentos: 1º ao 3º ano (de seis a oito anos); 4º ao 6º ano (dos nove aos 11 anos) e 7º ou mais anos (12 ou mais anos).

No que concerne o desempenho dos estudantes por idade e escolaridade cabe enfatizar que foram consideradas para análise as classificações como *acima da média* ou *superior* para os Fatores 2 e 4. Isso se justifica pelo fato de que, as melhores classificações (superior à média) foram obtidas em ambos os fatores,

sendo assim, buscou-se verificar a partir desses fatores quais faixas etárias e anos escolares (anos iniciais ou finais) apresentaram desempenhos superiores à média. Embora a análise estatística realizada não tenha evidenciado diferenças significantes observou-se uma frequência maior de classificações *acima da média* ou *superior* para os anos iniciais (1º ao 3º) no TCFI ao considerar os Fatores 2, 4.

No Fator 2, por exemplo, 12 (36,4%) crianças com idade de seis a oito anos (primeiros anos escolares) apresentaram classificações superior à média. Das crianças, seis (18,1%) com idade entre nove a 11 anos apresentaram as mesmas classificações. Para os alunos com 12 anos ou mais (7º ao 9º ano) foi verificado que apenas 4 (12,1%) apresentaram resultados superiores à média. Esses dados indicam que, à medida que a idade dos estudantes aumentava, bem como os anos escolares, o desempenho criativo diminuía, ao considerar este fator.

Resultados semelhantes foram verificados no Fator 4 (Aspectos Cognitivos). Novamente, um índice maior de desempenhos com classificações *acima da média* e *superior* foram atingidos pelos primeiros anos escolares (crianças mais novas) 11 (33,3%). Para os demais grupos, do 4º ao 6º ano e 7º ou mais, observou-se proporções iguais de desempenho no Fator 4 (9,1%). O que indica uma queda gradual em termos de desempenho para este fator.

Tabela4: Comparação do desempenho dos estudantes no TCFI considerando a idade e escolaridade, (n=33)

Fatores	Classificação	Idade e ano escolar						Total	
		6 a 8 anos		9 a 11 anos		12 anos ou mais			
		1º a 3º ano		4º a 6º ano		7º ano ou mais			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias	Inferior /abaixo da média	17	51,5	9	27,3	7	21,2	33	100
2: Emotividade	Inferior /abaixo da média	2	6,1	2	6,1	2	6,1	6	18,3
	Média	3	9,1	1	3,0	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	12	36,4	6	18,1	4	12,1	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /abaixo da média	15	45,4	8	24,3	7	21,2	30	91,0
	Média	2	6,1	1	3,0	0	0	3	9,1
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /abaixo da média	4	12,1	5	15,1	2	6,1	11	33,3
	Média	2	6,1	1	3,0	2	6,1	5	15,2
	Acima da média/superior	11	33,3	3	9,1	3	9,1	17	51,5
Total	Inferior /abaixo da média	9	27,2	7	21,2	6	18,2	22	66,6
	Média	4	12,1	1	3,0	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	4	12,1	1	3,0	1	3,0	6	18,2

A Tabela 5 apresenta os resultados obtidos pelos estudantes no instrumento de avaliação cognitiva, o WISC-IV. Os dados indicam que nenhum estudante apresentou classificação *extremamente baixo*, tanto para o QI total quanto para as demais subescalas. Para a subescala Índice de compreensão verbal verificou-se que 42,4% dos estudantes apresentaram desempenho mediano. Quanto ao Índice de Organização Perceptual, 14 (42,2%) estudantes atingiram classificação *média superior*, enquanto 3 (9,1%) atingiram classificação *muito superior*. No Índice de Memória Operacional 69,7% dos estudantes apresentaram desempenho com resultados dentro da média. Resultados diferentes foram observados no Índice de Velocidade de Processamento, indicando uma frequência maior de classificações da *média superior* a *muito superior*. Apenas 1 (3,0%) estudante apresentou classificação *muito superior* à média considerando o QI total.

Tabela 5 – Descrição do desempenho dos estudantes no WISC IV, (n = 33).

Classificação	QI	Subescalas do WISC IV									
		ICV		IOP		IMO		IVP		QI Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Extremamente Baixo	0 a 60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Limítrofe	70 a 79	0	0	1	3,0	1	3,0	0	0	0	0
Média inferior	80 a 89	1	3,0	1	3,0	2	6,1	1	3,0	1	3,0
Média	90 a 109	14	42,4	12	36,4	23	69,7	1	3,0	15	45,4
Média superior	110 a 119	11	33,3	14	42,4	5	15,1	19	57,6	11	33,3
Superior	120 a 129	6	18,2	2	6,1	2	6,1	7	21,2	5	15,1
Muito superior	130 ou mais	1	3,0	3	9,1	0	0	5	15,1	1	3,0

ICV – Índice de compreensão verbal; IOP – Índice de Organização Perceptual, IMO – Índice de Memória Operacional; IVP – Índice de velocidade de processamento; QI Total – Quociente de Inteligência Total.

Foram realizadas comparações entre o desempenho dos estudantes no Teste de Criatividade e o WISC-IV. Para esta finalidade foram consideradas as seguintes classificações na descrição dos resultados: *superior* e *muito superior* no WISC-IV e, *acima da média* e *superior* no TCFL. Isto permitiu verificar se estudantes que apresentaram desempenho superior à média em um instrumento também apresentaram no outro. A Tabela 6 evidencia primeiramente a comparação de desempenhos entre os fatores do Teste de Criatividade e a subescala Índice de Compreensão Verbal do WISC-IV.

Observa-se que no Fator 2 (Emotividade) e no Fator 4 (Aspectos cognitivos), bem como no Índice de Compreensão Verbal 6 (18,1%) estudantes apresentaram classificações *superior* em proporções iguais de desempenho. A comparação entre o Total (Fator geral) do teste de criatividade e o ICV indicou que apenas 2(6,0%) alunos apresentaram resultados superior à média.

Tabela 6: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC-IV, considerando o ICV (n=33).

(n=55).

Fatores	Classificação	WISC-IV – ICV						Total	
		Limítrofe e médio inferior		Médio e Médio superior		Superior e muito superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias	Inferior/Abaixo da média	1	3,0	25	78,7	7	21,2	33	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	0	0	6	18,1	0	0	6	18,1
	Média	1	3,0	3	9,0	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	16	48,4	6	18,1	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	22	66,6	7	21,2	30	90,9
	Média	0	0	3	9,0	0	0	3	9,0
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	9	27,2	1	3,0	11	33,3
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	11	33,3	6	18,1	17	51,5
Total	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	17	51,5	4	12,1	22	66,6
	Média	0	0	4	12,1	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	4	12,1	2	6,0	6	18,1

*ICV – Índice de Compreensão Verbal

A Tabela 7 apresenta a comparação entre o desempenho dos estudantes no Teste de Criatividade e o Índice de Organização Perceptual (IOP) do WISC-IV. Constatou-se que as classificações *acima da média* e *superior* (TCFI) com *superior* e *muito superior* (WISC-IV) foram obtidas somente entre os Fatores 2 e 4 do Teste de Criatividade com o IOP, indicando proporções iguais (4 = 12,1%) de desempenho. Diferentemente, entre o Total (Fator geral) e o IOP foi verificado que apenas 1 (3,0%) estudante obteve classificação *superior* para ambos itens.

Tabela7: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IOP (n=33)

(n=33)

Fatores	Classificação	WISC-IV – IOP						Total	
		Limítrofe e médio inferior		Médio e Médio superior		Superior e muito superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias	Inferior/Abaixo da média	2	6,0	26	78,7	5	15,1	33	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	0	0	5	15,1	0	0	6	18,1
	Média	0	0	4	12,1	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	2	6,0	16	28,4	4	12,1	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	24	72,7	5	15,1	30	90,9
	Média	1	3,0	2	6,0	0	0	3	9,0
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	0	0	10	30,3	1	3,0	11	33,3
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	2	6,0	11	33,3	4	12,1	17	51,5
Total	Inferior /Abaixo da média	2	6,0	18	54,5	2	6,0	22	66,6
	Média	0	0	3	9,0	2	6,0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	5	15,1	1	3,0	6	18,1

*IOP– Índice de Organização Perceptual

A Tabela 8 apresenta as classificações para o desempenho dos estudantes nos fatores do TCFI e no Índice de Memória Operacional (IMO) do teste de inteligência. A análise dos dados evidencia uma baixa frequência de alunos que atingiram resultados superiores à média. Isso fica evidente no desempenho dos estudantes nos Fatores 2, 4 e Total do TCFI com IMO. No Fator 2, 2 (6,0%) alunos apresentaram classificações superiores à média. Nos Fatores 4 e Total (TCFI) com IMO as proporções foram iguais (1 = 3,0 %) no desempenho para as referidas classificações.

Tabela8: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IMO (n=33)

(n=33)

Fatores	Classificação	WISC-IV – IMO						Total	
		Limítrofe e médio inferior		Médio e Médio superior		Superior e muito superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideia	Inferior/Abaixo da média	3	9,0	28	84,8	2	6,0	33	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	2	6,0	4	12,1	0	0	6	18,1
	Média	1	3,0	4	12,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	20	60,6	2	6,0	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	3	9,0	25	75,7	2	6,0	30	90,9
	Média	0	0	3	9,0	0	0	3	9,0
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	9	27,2	1	3,0	11	33,3
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	2	6,0	14	42,4	1	3,0	17	51,5
Total	Inferior /Abaixo da média	3	9,0	18	54,5	1	3,0	22	66,6
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	5	15,1	1	3,0	6	18,1

*IMO – Índice de Memória Operacional

Comparando o desempenho dos estudantes nos fatores do TCFI com o Índice de Velocidade de Processamento (IVP), outra subescala do teste cognitivo nota-se que os estudantes atingiram classificações como *acima da média* e *superior* e *superior e muito superior* nos Fatores 2, 4 e Total quando comparado ao IVP. Dos estudantes, 4 (12,1%) apresentaram desempenho superiores à média na comparação entre o Fator 2 (Emotividade) e o IVP. No Fator 4, 3 (9,0%) estudantes atingiram resultados *superiores* em ambos os itens e entre o Total do Teste de Criatividade e IVP, 2 (6,0%) participantes atingiram as classificações mencionadas.

Tabela 9: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o IVP (n=33)

Fatores	Classificação	WISC-IV – IVP						Total	
		Limítrofe e médio inferior		Médio e Médio superior		Superior e muito superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias*	Inferior/Abaixo da média	2	6,0	26	78,7	5	15,1	33	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	0	0	6	18,1	0	0	6	18,1
	Média	1	3,0	3	9,0	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	1	3,0	17	51,5	4	12,1	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	2	6,0	23	69,6	5	15,1	30	90,9
	Média	0	0	3	9,0	0	0	3	9,0
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	8	24,2	2	6,0	11	33,3
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	1	3,0	13	39,3	3	9,0	17	51,5
Total	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	19	57,5	2	6,0	22	66,6
	Média	0	0	4	12,1	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	1	3,0	3	9,0	2	6,0	6	18,1

* IVP – Índice de Velocidade de Processamento

A Tabela 10 evidencia as comparações realizadas entre o teste de criatividade em desenhos com o QI Total dos estudantes no WISC-IV. Classificações *acima da média* e *superior* e *superior e muito superior* foram obtidas pelos estudantes nos Fatores 2, 4 e Total do teste de criatividade e no QI_Total. É interessante notar que 4 (12,1%) estudantes atingiram essas classificações comparando o Fator 2 e o QI total. Entre o Fator 4 e o QI total foi verificado que 5 (15,1%) estudantes apresentaram as mesmas classificações, e apenas 2 (6,0%) estudantes apresentaram resultados superiores em ambos os instrumentos ao considerar o resultado geral.

Tabela 10: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e WISC IV, considerando o QI Total (n=33)

Total (n=55)									
Fatores	Classificação	WISC-IV – QI_total						Total	
		Limítrofe e médio inferior		Médio e Médio superior		Superior e muito superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de ideias*	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	28	84,8	4	12,1	33	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	0	0	6	18,1	0	0	6	18,1
	Média	1	3,0	3	9,0	1	3,0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	18	54,5	4	12,1	22	66,6
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	24	72,7	5	15,1	30	90,0
	Média	0	0	3	9,0	0	0	3	9,0
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	9	27,2	1	3,0	11	33,3
	Média	0	0	5	15,1	0	0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	12	36,3	5	15,1	17	51,5
Total	Inferior /Abaixo da média	1	3,0	19	57,5	2	6,0	22	66,6
	Média	0	0	3	9,0	2	6,0	5	15,1
	Acima da média/superior	0	0	4	12,1	2	6,0	6	18,1

*QI_total – Quociente de Inteligência Total

O desempenho escolar dos estudantes foi considerado e descrito neste estudo. Ressalta-se que o instrumento de avaliação do desempenho escolar dos estudantes, o TDE é apropriado para avaliar o rendimento de alunos com idades entre 7 e 12 anos. Como a idade dos estudantes neste estudo variou de seis a 14 anos, para a descrição dos resultados do TDE foi considerado apenas aqueles estudantes que tinham de 7 a 12 anos (2º a 7º ano escolar) a fim de respeitar as exigências do instrumento, compondo assim, 21 alunos no total.

Foram, então, analisados os desempenhos dos estudantes e os dados encontram-se apresentados na Tabela 11. Para a descrição dos resultados, foi considerado, assim como no teste cognitivo as classificações *médio superior* e *superior*. Observa-se que dos estudantes, 10 (47,6%) obtiveram desempenho *médio superior* e *superior* em Escrita. Dos participantes 12 (57,1%) alunos apresentaram

as mesmas classificações em Aritmética e, 15 (71,4%) estudantes com resultados superiores à média em Escrita. No desempenho geral, 11 (52,4%) apresentaram as referidas classificações.

Tabela 11: Descrição do desempenho dos participantes no TDE, (n=21).

Subtestes	Classificação	(n)	(%)
Escrita	Inferior/Médio Inferior	1	4,8
	Médio	10	47,6
	Médio Superior/Superior	10	47,6
Aritmética	Inferior/Médio Inferior	7	33,3
	Médio	2	9,5
	Médio Superior/Superior	12	57,1
Leitura	Inferior/Médio Inferior	1	4,8
	Médio	5	23,8
	Médio Superior/Superior	15	71,4
Total	Inferior/Médio Inferior	1	4,8
	Médio	9	42,8
	Médio Superior/Superior	11	52,4

Foram realizadas comparações entre o desempenho dos estudantes no Teste de Criatividade e o TDE. Para as comparações foram considerados apenas 21 estudantes (2º ao 7º) devido às restrições do teste já mencionadas. Considerou-se as seguintes classificações para a descrição dos resultados: *acima da média* e *superior* no TCFI e *médio superior* e *superior* no TDE. A Tabela 12 evidencia o desempenho dos estudantes em cada instrumento, bem como as classificações obtidas tanto para os subtestes quanto para o desempenho geral.

De acordo com os resultados é possível verificar que 8 (38,1%) estudantes apresentaram desempenho superior à média no Fator 2 (Emotividade) e no subteste de Escrita. Verifica-se que 7 (33,3%) estudantes demonstraram resultados superiores no Fator 4 (Aspectos cognitivos) com o subteste de Escrita. Quanto ao Fator geral (Total) do teste de criatividade, apenas 3 (14,3%) exibiram desempenho com classificações para além da média.

Tabela 12: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Escrita (n=21).

Subteste de Escrita (7-11)									
Fatores	Classificação	TDE – Escrita						Total	
		Inferior e médio inferior		Médio		Médio Superior e Superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de Ideias	Inferior/Abaixo da média	1	4,8	10	47,6	10	47,6	21	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	4	19,0	1	4,8	5	23,8
	Média	0	0	0	0	1	4,8	1	4,8
	Acima da média/superior	1	4,8	6	28,6	8	38,1	15	71,4
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	9	42,8	8	38,1	18	85,7
	Média	0	0	1	4,8	2	9,5	3	14,3
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	4	19,0	2	9,5	7	33,3
	Média	0	0	2	9,5	1	4,8	3	14,3
	Acima da média/superior	0	0	4	19,0	7	33,3	11	52,4
Total	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	7	33,3	5	23,8	13	61,9
	Média	0	0	2	9,5	2	9,5	4	19,0
	Acima da média/superior	0	0	1	4,8	3	14,3	4	19,0

A Tabela 13 evidencia a comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e o subteste de Aritmética. Os dados indicaram que 11 (52,4%) estudantes, obtiveram classificações superior à média no Fator 2 (Emotividade) e no subteste de Aritmética. Dos participantes 7 (33,3%) receberam classificações como *acima da média* e *superior* quanto ao desempenho no Fator 4 (Aspectos cognitivos) e Aritmética. Em proporção inferior, 2 (9,5%) estudantes apresentam resultados superior à média em ambos os itens ao considerar os resultados gerais dos instrumentos.

Tabela 13: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Aritmética (n=21)

Subteste de Aritmética (21)									
Fatores	Classificação	TDE – Aritmética						Total	
		Inferior e médio inferior		Médio		Médio Superior e Superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de Ideias	Inferior/Abaixo da média	7	33,3	2	9,5	12	57,1	21	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	3	14,3	1	4,8	1	4,8	5	23,8
	Média	1	4,8	0	0	0	0	1	4,8
	Acima da média/superior	4	19,0	0	0	11	52,4	15	71,4
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	6	28,6	2	9,5	10	47,6	18	85,7
	Média	1	4,8	0	0	2	9,5	3	14,3
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	2	9,5	1	4,8	4	19,0	7	33,3
	Média	2	9,5	0	0	1	4,8	3	14,3
	Acima da média/superior	3	14,3	1	4,8	7	33,3	11	52,4
Total	Inferior /Abaixo da média	5	23,8	1	4,8	7	33,3	13	61,9
	Média	1	4,8	0	0	3	14,3	4	19,0
	Acima da média/superior	1	4,8	1	4,8	2	9,5	4	19,0

Foram realizadas comparações entre o desempenho em criatividade em desenhos e o subteste de Leitura. Os dados encontram-se expostos na Tabela 14. Novamente, verifica-se que as classificações como *acima da média* e *superior*, bem como *médio superior* e *superior* foram obtidas pelos estudantes nos Fatores 2, 4 e Total do Teste de Criatividade e no subteste de Leitura. Em Emotividade (Fator 2) e Leitura verificou-se que 13 (61,9%) estudantes apresentaram as referidas classificações, Aspectos cognitivos (Fator 4) e Leitura 10 (47,6%) com as referidas classificações. Entre Total (Fator geral) e o subteste de Leitura 3 (14,3%) alunos apresentaram resultados superiores à média.

Tabela 14: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o subteste de Leitura (n=21)

Subteste de Leitura (7/21)									
Fatores	Classificação	TDE - Leitura						Total	
		Inferior e médio inferior		Médio		Médio Superior e Superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de Ideias	Inferior/Abaixo da média	1	4,8	5	23,8	15	71,4	21	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	0	0	4	19,0	1	4,8	5	23,8
	Média	0	0	0	0	1	4,8	1	4,8
	Acima da média/superior	1	4,8	1	4,8	13	61,9	15	71,4
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	5	23,8	12	57,1	18	85,7
	Média	0	0	0	0	3	14,3	3	14,3
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	3	14,3	3	14,3	7	33,3
	Média	0	0	1	4,8	2	9,5	3	14,3
	Acima da média/superior	0	0	1	4,8	10	47,6	11	52,4
Total	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	4	19,0	8	38,1	13	61,9
	Média	0	0	0	0	4	19,0	4	19,0
	Acima da média/superior	0	0	1	4,8	3	14,3	4	19,0

A Tabela 15 apresenta os resultados dos estudantes no TCFI comparado ao desempenho geral dos mesmos no Teste de Desempenho Escolar. Igualmente, verifica-se que as referidas classificações que corresponde ao desempenho superior à média foram observadas entre Fator 2, 10 (47,6%), Fator 4, 8 (38,1%) do TCFI com o rendimento escolar geral dos alunos. Ao comparar o desempenho geral dos estudantes em ambos os instrumentos nota-se que apenas 2 (9,5%) estudantes apresentaram desempenho superior à média.

Tabela 15: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e TDE, considerando o Total, (n=21)

(n=21)

Fatores	Classificação	TDE – Total						Total	
		Inferior e médio inferior		Médio		Médio Superior e Superior			
		n	%	n	%	n	%	n	%
1: Enriquecimento de Ideias	Inferior/Abaixo da média	1	4,8	9	42,8	11	52,4	21	100
2: Emotividade	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	4	19,0	0	0	5	23,8
	Média	0	0	0	0	1	4,8	1	4,8
	Acima da média/superior	0	0	5	23,8	10	47,6	15	71,4
3: Preparação Criativa	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	8	38,1	10	47,6	19	90,5
	Média	0	0	1	4,8	1	4,8	2	9,5
4: Aspectos Cognitivos	Inferior /Abaixo da média	0	0	5	23,8	2	9,5	7	33,3
	Média	0	0	2	9,5	1	4,8	3	14,3
	Acima da média/superior	1	4,8	3	14,3	8	38,1	11	52,4
Total	Inferior /Abaixo da média	1	4,8	6	28,6	6	28,6	13	61,9
	Média	0	0	1	4,8	3	14,3	4	19,0
	Acima da média/superior	0	0	2	9,5	2	9,5	4	19,0

Análises buscando a relação existente entre os desempenhos dos estudantes no Teste de Criatividade Figural Infantil, WISC-IV e TDE foram empreendidas neste estudo. As correlações entre as medidas dos três instrumentos foram obtidas a partir do Teste de Spearman, dada a ausência de normalidade dos dados obtidos no Teste de Criatividade Figural Infantil. Os dados encontram-se dispostos na Tabela 16.

A relação entre criatividade e inteligência indica que nenhum dos fatores do TCFI se correlacionou estatisticamente com o Índice de Organização Perceptual (IOP). O Fator 3, Preparação criativa, não se correlacionou com nenhuma subescala do WISC-IV.

O Fator 1, Enriquecimento de Ideias, mostrou-se, estatisticamente correlacionado com o Índice de Compreensão Verbal ($r_s = 0,416$; $p = 0,016$), com o

Índice de Memória Operacional ($r_s = 0,600$; $p = 0,000$), com o Índice de Velocidade de Processamento ($r_s = 0,369$; $p = 0,034$) bem como, com o QI Total ($r_s = 0,542$; $p = 0,001$). O Fator 2, Emotividade, correlacionou-se com o Índice de Memória Operacional ($r_s = 0,427$; $p = 0,013$) e com o QI Total ($r_s = 0,364$; $p = 0,037$) tendo verificado correlações moderadas entre as medidas. Os Aspectos Cognitivos, Fator 4, correlacionou-se com o Índice de Compreensão Verbal ($r_s = 0,462$; $p = 0,007$) e com o Índice de Velocidade e Processamento ($r_s = 0,419$; $p = 0,015$), bem como com o QI Total ($r_s = 0,409$; $p = 0,018$). Por fim, o Fator geral do TCFI demonstrou correlações moderadas com índice de Compreensão Verbal ($r_s = 0,397$; $p = 0,022$), com o Índice de Memória Operacional ($r_s = 0,411$; $p = 0,018$), com o Índice de Velocidade de Processamento ($r_s = 0,457$; $p = 0,008$) e com o QI Total ($r_s = 0,440$; $p = 0,010$).

Tabela 16: Matriz de correlação entre os fatores e pontuação total do TCFI com o WISC IV, (n=33)

TCFI	WISC – IV					
		ICV	IOP	IMO	IVP	QI_Total
Fator 1	<i>r</i>	0,416*	0,162	0,600**	0,369*	0,542**
	<i>p</i>	0,016	0,367	0,000	0,034	0,001
Fator 2	<i>r</i>	0,299	0,185	0,427*	0,278	0,364*
	<i>p</i>	0,091	0,302	0,013	0,117	0,037
Fator 3	<i>r</i>	0,179	0,120	0,302	0,174	0,221
	<i>p</i>	0,320	0,505	0,088	0,334	0,217
Fator 4	<i>r</i>	0,462**	0,134	0,152	0,419*	0,409*
	<i>p</i>	0,007	0,457	0,400	0,015	0,018
Total	<i>r</i>	0,397*	0,088	0,411*	0,457*	0,440*
	<i>p</i>	0,022	0,627	0,018	0,008	0,010

Legenda: *r*: Coeficiente de correlação de Spearman; *p*: Valor de *p*; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Legenda: Fator 1: Enriquecimento de Ideias; Fator 2: Emotividade; Fator 3: Preparação criativa; Fator 4: Aspectos Cognitivos. ICV: índice de compreensão Verbal; IOP: Índice de Organização Perceptual; IMO: Índice de Memória Operacional; IVP: Índice de Velocidade de Processamento; QI Total: Quociente de Inteligência Total.

Para verificar a existência de relação entre criatividade desempenho escolar foi empregado o Teste de Spearman. Para o emprego da correlação foram considerados apenas 21 estudantes da amostra geral (2º ao 7º ano) devido às

restrições para idade e escolaridade do TDE. Os dados encontram-se organizados na Tabela 17.

Ao verificar a existência de relação entre criatividade e desempenho escolar, notou-se que, apenas o Fator 1 (Enriquecimento de Ideias) aprestou-se estatisticamente e positivamente correlacionado com o subteste de Leitura ($r_s = 0,486$; $p = 0,026$) atingindo coeficiente moderado de correlação.

Tabela 17: Matriz de correlação entre os fatores e pontuação total do TCFI com o TDE, (n=21).

TCFI	TDE				
		Escrita	Aritmética	Leitura	Total
Fator 1	<i>r</i>	-0,104	-0,243	0,486*	-0,153
	<i>p</i>	0,653	0,288	0,026	0,507
Fator 2	<i>r</i>	-0,482*	-0,500*	0,155	-0,486*
	<i>p</i>	0,027	0,021	0,502	0,025
Fator 3	<i>r</i>	-0,138	-0,281	0,102	-0,226
	<i>p</i>	0,552	0,217	0,658	0,324
Fator 4	<i>r</i>	0,080	-0,297	0,369	-0,135
	<i>p</i>	0,730	0,191	0,100	0,556
Total	<i>r</i>	-0,141	-0,387	-0,135	-0,262
	<i>p</i>	0,543	0,083	0,559	0,251

Legenda: *r*: Coeficiente de correlação de Spearman; *p*: Valor de *p*; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Legenda: Fator 1: Enriquecimento de Ideias; Fator 2: Emotividade; Fator 3: Preparação criativa; Fator 4: Aspectos Cognitivos.

O último objetivo deste estudo teve como finalidade analisar o desempenho em criatividade em desenhos com as áreas indicadas⁴ pelos professores, considerando as classificações *acima da média ou superior* no Teste de Criatividade Figural, bem como comparar o desempenho dos estudantes no referido instrumento com a quantidade de áreas indicadas pelos professores. Primeiramente, a Tabela 18 apresenta a comparação realizada entre o desempenho dos estudantes e as áreas em que foram indicados com características de AH/SD.

Nota-se que os alunos que obtiveram desempenho *acima da média* ou *superior* no Fator 2 (Emotividade) foram indicados 58 vezes ao considerar todas as indicações. As áreas mais frequentes de indicação comparadas ao Fator 2 foram: *Capacidade de pensamento abstrato* (talento científico matemático) com 16 (27,6%) das indicações; *Talento Verbal* com 15 (25,9%) estudantes indicados nessa área e apresentando resultados superior à média no Teste de Criatividade; *Capacidade e Inteligência geral* e *Criatividade Acentuada e/ou talento artístico* apresentaram proporções iguais 11 (19,0%) de indicações e classificações superior à média. *Talento psicossocial*, em proporção menor, 4 (6,9%) estudantes foram indicados e obtiveram resultados superiores. Por fim, no *Talento psicomotor*, apenas 1 (1,7%) estudante apresentou a referida indicação apresentando resultado *acima da média* no teste figurativo.

Quanto ao Fator 4 (Aspectos cognitivos), verifica-se que entre a *Capacidade de pensamento abstrato* (talento científico matemático) e o desempenho dos estudantes neste fator, 12 (25,5%) obtiveram desempenho superior à média e indicados nesta área. Em *Capacidade e Inteligência geral*, 11 (23,4%) estudantes foram indicados com habilidades nesta área tendo apresentado as referidas classificações. Em proporção menor, no *Talento verbal* observa-se que 9 (19,1%) estudantes apresentaram desempenho superior à média tendo sido indicados com habilidades na referida área. Quanto a *Criatividade Acentuada e/ou talentos artísticos* 8 (17,0%) estudantes obtiveram resultados satisfatório indicando uma relação entre a área indicada e o desempenho no teste de criatividade. Apenas 4 (8,5%) estudantes foram indicados com habilidades em *Talento Psicossocial* e obtiveram desempenho superior ao esperado na referida área. Por fim, no *Talento psicomotor*

⁴ Áreas de indicação dos alunos por seus respectivos professores de acordo com o estudo de Lopes (2015).

quando comparado ao Fator 4 observa-se que 3 (6,4%) alunos foram indicados nesta área e apresentaram desempenho acima da média.

Tabela 18: Comparação entre o desempenho dos estudantes no TCFI e as áreas indicadas pelos professores

Áreas/Talento	Fatores – TCFI									
	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 - Capacidade e Inteligência geral	0	0	11	19,0	0	0	11	23,4	4	26,7
2 - Talento verbal	0	0	15	25,9	0	0	9	19,1	4	26,7
3 - Capacidade de pensamento abstrato (talento científico matemático)	0	0	16	27,6	0	0	12	25,5	4	26,7
4 - Criatividade acentuada e/ou talento artístico	0	0	11	19,0	0	0	8	17,0	2	13,3
5 - Talento Psicossocial	0	0	4	6,9	0	0	4	8,5	1	6,6
6 - Talento psicomotor	0	0	1	1,7	0	0	3	6,4	0	0
Total de indicações	0	0	58	100	0	0	47	100	15	100

Ainda, neste estudo, buscou-se verificar o desempenho dos estudantes no Teste de Criatividade Figural com a quantidade de áreas indicadas pelos professores. Para realizar as comparações foram considerados os Fatores 2 e 4 do TCFI. O critério de seleção dos fatores mencionados se justifica pelo fato dos estudantes terem apresentado classificações *acima da média* e *superior* nos referidos fatores. À priori, empregou-se a correlação de Spearman a fim de verificar o grau de correlação entre quantidade de áreas indicadas e o desempenho dos estudantes para os Fatores 2 e 4. Nenhuma significância estatística foi verificada, no entanto algumas observações foram consideradas.

Em relação ao desempenho dos estudantes considerando as classificações *acima da média* e *superior* verifica-se, na Tabela 19, que 13 (72,2%) alunos alcançaram essas pontuações tendo sido indicado por seus respectivos professores com habilidade em pelo menos 1 ou 2 áreas de domínio. Observou-se que 6 (60,0%) atingiram as mesmas classificações tendo sido indicados, a priori com habilidades

em 3 ou 4 áreas. Em proporção menor, 3 (60,0%) examinandos obtiveram resultados superiores à média no Teste de criatividade em desenhos, no qual foi indicado com habilidades em praticamente todas as áreas.

Tabela 19: Comparação entre a quantidade de áreas indicadas pelos professores e o desempenho dos estudantes no TCFI, (n=33)

TCFI - Fator 2	Quantidade de áreas Indicadas					
	1 a 2		3 a 4		5 a 6	
	n	%	n	%	n	%
Inferior/Abaixo da Média	3	16,7	2	20,0	1	20,0
Média	2	11,1	2	20,0	1	20,0
Acima da Média/Superior	13	72,2	6	60,0	3	60,0
Total	18	100	10	100	5	100

Legenda: Áreas: 1 - Capacidade e Inteligência geral; 2 - Talento verbal; 3 - Capacidade de pensamento abstrato (talento científico matemático); 4 - Criatividade acentuada e/ou talento artístico; 5 - Talento Psicossocial; 6 - Talento psicomotor.

No que concerne ao Fator 4, comparações entre o desempenho dos estudantes neste Fator com as áreas indicadas pelos professores foram apresentadas na Tabela 20. Para as classificações *acima da média* e *superior* observa-se que 8 (44,4%) estudantes obtiveram resultados superiores à média, sendo os mesmos estudantes indicados com habilidades em uma ou duas áreas. Dos participantes 5 (50,0%) alunos com resultados superiores foram indicados por seus professores em 3 ou 4 áreas. Por fim, 4 (80,0%) alunos atingiram essas mesmas classificações e foram indicados com habilidades em 5 ou 6 áreas de domínio.

Tabela 20: Comparação entre a quantidade de áreas indicadas pelos professores com o desempenho dos estudantes no TCFI, (n=33)

TCFI - Fator 4	Quantidade de áreas Indicadas					
	1 a 2		3 a 4		5 a 6	
	n	%	n	%	n	%
Inferior/Abaixo da Média	8	44,4	2	20,0	1	20,0
Média	2	11,1	3	30,0	0	0
Acima da Média/Superior	8	44,4	5	50,0	4	80,0
Total	18	100	10	100	5	100

Legenda: Áreas: 1 - Capacidade e Inteligência geral; 2 - Talento verbal; 3 - Capacidade de pensamento abstrato (talento científico matemático); 4 - Criatividade acentuada e/ou talento artístico; 5 - Talento Psicossocial; 6 - Talento psicomotor.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar a criatividade em desenhos de estudantes indicados com características de AH/SD por seus respectivos professores. Nesta etapa do estudo são discutidos os resultados encontrados respeitando a ordem dos objetivos estabelecidos.

Especificamente em relação ao desempenho dos estudantes no teste de criatividade os resultados demonstraram que as melhores pontuações com classificações *acima da média* ou *superior* foram obtidos apenas nos Fatores 2 (Emotividade) e 4 (Aspectos cognitivos). Nos Fatores 1 (Enriquecimento de Ideias) e 3 (Preparação criativa) nenhum estudante atingiu classificações superior à média. Quanto ao Fator geral (Total) a maioria deles apresentou desempenho inferior indicando baixo índice de desempenhos superior à média.

A partir desses dados, algumas possibilidades para explicá-los podem ser discutidas. De acordo com o manual de correção do instrumento, pessoas com bom desempenho nas habilidades emocionais geralmente não tem medo de sofrer críticas, continuam insistindo em suas ideias, conseguem expressá-las bem, sem que isso interfira na busca pela solução do problema, se diferenciando dos demais, por confiar em si e em suas capacidades. Nesse sentido, as emoções são vistas, então, como facilitadoras nos processos de inspiração e consequentemente na expressão da criatividade (NAKANO, WECHSLER; PRIMI, 2011). Esses apontamentos corroboram os resultados encontrados nesta pesquisa justificando o alto desempenho dos estudantes no fator relacionado a emotividade (Fator 2).

De igual modo, o desempenho dos estudantes no fator relacionado aos Aspectos cognitivos é amparado pelo manual do instrumento. Estudantes que apresentam habilidades cognitivas têm como característica principal a abertura psicológica, isto é, ante um problema, tendem a avaliar e considerar os fatores envolvidos em relação a um problema, antes de emitir uma primeira resposta. Tendem a produzir ideias que se afastam do senso comum rompendo com a forma habitual de pensar e resolver problemas (NAKANO, WECHSLER; PRIMI, 2011). Aspectos estes que amparam os resultados encontrados no presente estudo. Interessante notar que uma proporção considerável de estudantes atingiu

classificação satisfatória quanto aos Aspectos cognitivos, o que implica afirmar a presença dessas características mencionadas na população estudada.

Quanto ao alto índice de desempenho abaixo média no Fator geral do TCFI, pessoas com baixas pontuações neste item, explicam Nakano, Wechsler e Primi (2011) geralmente são indivíduos com baixas habilidades criativas e que geralmente não conseguem fazer uso do seu potencial pois não estão acostumados a exercer a sua criatividade nos contextos de interação. Essas habilidades encontram-se bloqueadas ou limitadas e geralmente se caracterizam como pessoas que temem críticas e são resistentes a mudanças de hábito.

Diante disso levantam-se algumas possíveis interpretações para os resultados encontrados. A primeira delas se refere à importância do controle de variáveis no que diz respeito à aplicação de testes psicológicos. Alencar, Fleith e Bruno-Faria (2010) destacam que as condições do ambiente, nível de motivação, persistência, relevância das tarefas propostas podem influenciar nos resultados finais obtidos dos testes. A esse respeito, vale ressaltar a interferência dessas variáveis durante a aplicação dos testes, como por exemplo, a ausência de interesse de alguns estudantes quando lhes eram explicados sobre o tipo de atividade a ser realizada, e as condições do ambiente, como o barulho advindo do ambiente escolar.

Um aspecto importante é levantado pelo próprio Torrance (1988 citado por ALENCAR; FLEITH; BRUNO-FARIA, 2010) ao lembrar que até o momento em que o teste é aplicado afeta o desempenho dos estudantes. Foi constatado em seus estudos que, os alunos tendiam a apresentar baixo desempenho quando o instrumento era aplicado ao final do semestre, mesmo após serem submetidos a um treinamento de criatividade e com alta motivação. Esse achado de Torrance subsidia o baixo desempenho dos estudantes quanto ao Fator geral. A coleta de dados da presente pesquisa ocorreu em diferentes momentos, inclusive aos finais de semestre, tendo em vista a quantidade de alunos a serem avaliados. Esse fator pode ter contribuído para o baixo rendimento e pouca motivação para a realização das atividades propostas, isto porque os estudantes já advinham de uma trajetória de atividades a serem cumpridas para a conclusão do semestre em vigor.

O desempenho dos estudantes em criatividade encontra apoio nas afirmações de Amabile (1996) Renzulli (1983, 2014). Estes autores, por exemplo, consideram três componentes essenciais para o desempenho criativo: a) habilidades relevantes no domínio que implica em conhecimento, talento e habilidades técnica no domínio b) habilidades relevantes na criatividade, que dizem respeito aos estilos cognitivos e estilos de trabalho e, c) motivação para tarefa sendo representada pelas variáveis motivacionais que determinam a abordagem de um indivíduo numa tarefa específica. Os autores citados concordam que nenhum desses componentes sozinhos é responsável pela criatividade. Diante desta colocação, pode-se afirmar que estas se configuram como variáveis que podem ter influenciado o desempenho dos estudantes, pois não houve controle ou conhecimento prévio quanto as habilidades dos estudantes para desenhos. Algumas habilidades de domínios e habilidades técnicas foram observadas após a elaboração do desenho e, assim constatado que alguns estudantes possuíam estilos de trabalho e habilidades técnicas próprias durante a realização do desenho.

Assim como Torrance, Amabile e Renzulli apontaram o fator emocional como um contingente importante e facilitador do pensamento divergente. A intersecção entre os componentes destacado pelos autores podem ser responsáveis pelos altos níveis de criatividade expressa pelos indivíduos. Assim, os resultados gerais deste estudo são explicados e interpretados a luz desse encadeamento de fatores que se configuram como inibidores (na ausência) ou propulsores (na presença e interação) da criatividade.

De modo geral, o primeiro objetivo deste estudo foi alcançado, ou seja, o de responder se estudantes indicados por seus respectivos professores com características de AH/SD apresentaram criatividade *acima da média* ou *superior*. A hipótese levantada de que alunos com características de AH/SD apresentavam criatividade *acima da média* foi parcialmente confirmada, resultados superiores à média foram atingidos pelos estudantes somente no Fator 2 e 4. No Fator geral, a maioria dos estudantes apresentou desempenho inferior à média.

Passando para análise quanto às possíveis influências das variáveis como sexo, idade e escolaridade sobre o desempenho dos estudantes no teste de criatividade, os resultados desse estudo apontaram para uma ausência de

associação significativa entre criatividade e o sexo dos participantes, indicando que esta variável não exerceu influências consideráveis quanto à expressão criativa.

Embora os resultados deste estudo não apontaram para diferenças estatisticamente significantes quanto ao desempenho de meninas e meninos no TCFI, é interessante notar que no Fator 2 (Emotividade) que engloba as características como Títulos expressivos, Expressão de emoção e Fantasia e no Fator geral (Total) as meninas obtiveram melhores resultados quando comparado aos meninos. Por outro lado, no Fator 4 (Aspectos cognitivos) que engloba características como a Originalidade, Fluência, Flexibilidade e Extensão de limites os meninos apresentaram mais escores satisfatório quando comparado as meninas, ao considerar as classificações como *acima da média* e *superior*. Um cuidado deverá ser tomado na interpretação e generalização dos resultados, tendo em vista o tamanho da amostra deste estudo e pelas diferenças sutis (sem significância estatística) que foram encontradas entre os sexos.

Esses resultados corroboram os achados de Prado, Alencar e Fleith (2016) que em sua revisão de estudos empíricos verificaram que os meninos apresentavam resultados superiores quanto as habilidades cognitivas, ou seja, apresentavam maior fluência, flexibilidade e originalidade, ao passo que as meninas apresentavam médias superiores em fatores não cognitivos, como por exemplo, maior Índice de criatividade verbal, Sensibilidade ou Fator emocional da criatividade, Enriquecimento de ideias e Motivação intrínseca. Ai (1999) verificou em sua amostra que os meninos apresentavam maior flexibilidade (Aspecto cognitivo) ao passo que as meninas apresentam maior elaboração e fluência (Enriquecimento de ideias e Aspectos cognitivos).

Apesar das diferenças sutis entre meninos e meninas, no geral os resultados do presente estudo vão ao encontro dos resultados encontrados por Cosme (2012) e Lacerda (2016) no qual não encontraram diferenças estatisticamente significantes entre meninos e meninas. Resultados diferentes foram encontrados em pesquisas brasileiras (NAKANO, WECHSLER, 2006; WECHSLER, 2009; GUMS, 2015) assim como em investigações internacionais (AWAMLEH, 2012; BART et al., 2015). Estes estudos encontraram diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino

indicando que essa variável exerceu considerável influência sobre o desempenho dos indivíduos quanto a expressão da criatividade.

Uma possível explicação para as diferenças quanto ao gênero na produção criativa é atribuída ao impacto dos fatores socioculturais, uma vez que se configuram como promotores ou inibidores da criatividade. Os valores, as crenças, que reforçam ou mantêm os estereótipos sexuais acabam por se configurar como barreiras internas e externas às mulheres. Estas barreiras se materializam como: menor encorajamento e manifestação das ideias, medo do sucesso, insegurança em relação ao próprio potencial, perfeccionismo, entre outras (PRADO; ALENCAR; FLEITH, 2016).

Nakano e Wechsler (2006) amparam essa discussão ao considerar que as diferenças observadas em relação ao gênero quanto à expressão da criatividade podem variar em decorrência da amostra estudada e das habilidades criativas medidas. Segundo as autoras essas diferenças existentes são afetadas pelo meio e reforçam que, a cultura expressa nos estereótipos de gênero tem impacto direto nas expectativas sociais, exercendo influência tanto na expressão quanto no desenvolvimento da criatividade independente do contexto. Kershner e Ledger (1985) reforçam essa discussão e ressaltam que o desempenho nos subtestes que compõe os instrumentos pode ser fortemente influenciado por diferentes fatores psicológicos, intelectuais e, até mesmo, sociais.

Apesar dos estereótipos estarem relacionados quanto ao desempenho criativo de meninas e meninos a literatura tem apontado que, em alguns casos, os melhores resultados nos testes de criatividade têm sido obtidos pelo sexo feminino como demonstra a pesquisa de Kershner e Ledger (1985). Os autores encontraram que as meninas apresentaram médias superiores às dos meninos em sete subsescalas no teste de criatividade alcançando significância estatística em fluência verbal e figurativa. Contrariando esses resultados, Wechsler (2010) verificou que médias superiores foram atingidas pelos meninos em determinados itens avaliados, assim como no estudo de Gontijo e Fleith (2009) que observou que os meninos apresentaram desempenho superior às meninas em criatividade matemática.

Quanto ao desempenho superior das meninas em relação aos meninos é explicada por Siqueira e Wechsler (2009). De acordo com as autoras, no contexto escolar as meninas tendem a apresentar um comportamento mais desejável pelos professores e, geralmente, apresentam um estilo de aprendizagem mais relacionado ao emocional, o que acaba por influenciar o desempenho criativo das meninas.

Quanto aos resultados encontrados na presente pesquisa para as influências da idade e escolaridade sobre o desempenho criativo dos estudantes, foi observado que tanto no Fator 2 (Emotividade) como no Fator 4 (Aspectos cognitivos) e Total (Fator geral) os melhores desempenhos foram obtidos pelas crianças mais novas (seis a oito anos) correspondendo aos primeiros anos escolares (1º ao 3º ano). Diante destes dados é possível afirmar, com o devido cuidado, que a idade e escolaridade exerceram influências sobre a expressão da criatividade dos estudantes. Para as demais idades (9 a 11 anos e 12 ou mais), bem como para os anos educacionais (4º ao 6º ano e 7º ou mais) verificou-se resultados semelhantes, porém as influências das variáveis indicaram para uma queda gradual de desempenhos quanto à expressão da criatividade.

Ao recorrer à literatura observa-se que os dados obtidos nesta pesquisa se apoiam parcialmente nos resultados encontrados por Awamleh et al. (2012) ao concluírem que as melhores pontuações foram atingidas por estudantes de 7 e 8 anos do que por estudantes de 6 anos. Nakano (2012), por exemplo, verificou que da sua amostra geral, os melhores desempenhos foram obtidos por estudantes de 8 anos de idade em relação ao pensamento divergente. Do mesmo modo Wechsler et al. (2010) constataram que o aumento do potencial criativo ocorre até a 5ª e 6ª série (6º e 7º ano) seguido por um decréscimo após este período.

Nakano (2012) argumenta que crianças mais novas tendem a agir de forma mais espontânea, sem censura, permitindo que as ideias e pensamentos sejam expressos e valorizados. Essa reflexão vai ao encontro com a percepção de Torrance (1976, citado por Nakano 2012) ao reiterar que as habilidades criativas tendem a se perder ou decair por volta do quarto ano escolar quando o aluno apresenta uma idade próxima aos 9 anos. Nesta idade, começa a surgir uma conformidade com os padrões, regras, desaparecendo o pensamento e a ação livre. Tanto a afirmação de Torrance quanto os achados da autora apóiam os resultados

do presente estudo, explicando a queda gradual que os estudantes apresentaram a partir dos 9 anos de idade.

Várias pesquisas (TOTH; BAKER, 1990; NEVES-PEREIRA, 2007; NAKANO; WECHSLER, 2013) apontam a escola mais como um contexto inibidor do que estimulador da criatividade, tendo em vista os vestígios de um modelo pautado na memorização e reprodução de conteúdo que a escola ainda parece carregar. Em vista disso, aponta-se para a importância de se trabalhar com estratégias que visem o desenvolvimento da capacidade dos alunos de resolverem problemas ou pensarem de forma criativa, o que, grosso modo requer a capacitação dos profissionais envolvidos no ensino.

A hipótese de que o sexo, idade e escolaridade influenciam a expressão criativa foi parcialmente confirmada. Verificou-se diferenças sutis entre meninas e meninos quanto ao desempenho criativo, com melhores resultados a favor das meninas no Fator 2 (Emotividade) e Fator geral (Total) do teste criativo. Quanto a idade e ano escolar, foi verificado que crianças mais novas, assim como dos primeiros anos escolares mostram-se mais criativas quando comparados a crianças mais velhas.

O terceiro objetivo deste trabalho teve por finalidade investigar se estudantes que apresentaram desempenho acima da média ou superior em criatividade em desenhos também apresentaram no teste de inteligência e desempenho escolar. Foi possível afirmar que, embora não tenha sido parte significativa da amostra geral, verificou-se que aqueles alunos que obtiveram classificações como *acima da média* e *superior* nos testes de criatividade obtiveram desempenho superior à média no teste cognitivo, ao comparar o Fator 2 e 4 (TCFI) com ICV, IOP, IMO, IVP e QI_total do WISC-IV.

Diante desses dados, embora um número reduzido de estudantes tenha apresentado resultados superior à média em ambos os instrumentos, não foi possível afirmar ou prever com exatidão que o estudante que apresenta criatividade acima da média também apresenta QI superior. Esses dados são amparados pelo modelo explicativo sobre a relação entre criatividade e inteligência, ou seja, de que criatividade e inteligência são constructos diferentes, porém,

relacionados entre si, o que justifica o baixo índice de alunos apresentando classificação superior em ambos os instrumentos. De acordo com este modelo, um QI superior não prediz níveis altos de criatividade. Resultados semelhantes foram verificados por Nakano e Brito (2013), por exemplo, ao encontrarem, por meio da Análise de Variância que o desempenho dos sujeitos nos fatores da criatividade não se mostrou influenciado pelo nível de inteligência dos participantes.

Os estudos da referida autora corroboram os achados de Russo (2004) que constatou ao verificar, em seu estudo, que alunos com desempenho médio obtinham pontuações superiores aos estudantes com QI elevado em elaboração figurativa (característica avaliada no teste de criatividade) apontando que a criatividade não depende única e exclusivamente de um QI superior, já que os alunos com QI mediano obtiveram melhores desempenhos. Esses dados divergem dos achados de Elisondo e Donolo (2010) que apontam, a partir dos seus resultados que um “mínimo” de inteligência é indispensável para a ocorrência da manifestação da criatividade, pois segundo o autor, poucos são os estudos que assinalam pontuações elevadas em testes de criatividade e escores baixos em testes de inteligência.

Os resultados da presente pesquisa concordam parcialmente com os dados encontrados na literatura, pois embora não apontem para significância estatística houve estudantes que apresentaram pontuações elevadas em ambos os instrumentos de avaliação. A hipótese desse estudo que de quanto mais criativo o aluno, melhor seu desempenho em inteligência foi confirmada parcialmente.

Ainda de acordo com terceiro objetivo que buscou verificar se estudantes que apresentam criatividade acima da média também apresentam desempenho escolar superior em testes psicométricos, indicaram resultados similares ao teste cognitivo, pois aqueles estudantes que apresentaram criatividade superior à média no teste de criatividade figural apresentaram resultados superiores no teste de desempenho escolar ao considerar os Fatores 2 e 4 do TCFI e os subtestes de Escrita, Aritmética e Leitura do TDE. Resultados similares foram obtidos por Miranda e Almeida (2014) ao constatarem correlações positivas e estatisticamente significativas entre a criatividade e o rendimento acadêmico de estudantes, de forma que seus dados

comprovaram, por meio da Análise de Variância, que pelo menos 20% do rendimento escolar dos estudantes era decorrente da criatividade expressa por eles.

Ao verificar a força da relação entre criatividade e inteligência por meio de análises estatísticas, quarto objetivo deste estudo verificou-se correlações fracas e moderadas entre os fatores que compõe o Teste de Criatividade e as subescalas do teste de avaliação cognitiva. Resultados este que são amparados pelas pesquisas de (WECHSLER, 2010; ELISONDO; DONOLO, 2010; NAKANO, 2012; COSME, 2012; NAKANO et al., 2015; LACERDA, 2016) que verificaram correlações baixas ou moderadas entre os dois constructos.

Os achados contraditórios, ora apontando para correlações fracas ora para correlações moderadas encontram-se apoiados nas características e tipos de criatividade e inteligência que são medidos, bem como na heterogeneidade das medidas aplicadas e as populações estudadas (NAKANO et al., 2015). Os achados do presente estudo se apóiam nestas justificativas, por ser um Teste de Criatividade Figural, poucas semelhanças entre as atividades podem ter sido verificadas quando comparado ao teste de avaliação cognitiva. Nakano (2012) explica que as similaridades entre as tarefas a ser realizadas quanto aos tipos de instrumentos empregados podem contribuir ou influenciar resultados com correlações mais altas.

Wechsler et al. (2010) ampliam essa discussão ao constatar em seu estudo a independência entre criatividade e inteligência. Segundo os autores, a inteligência se configura como constructo separado da criatividade verbal e figural ou, na dimensão intelectual verifica-se que os fatores de inteligência cristalizada encontram-se combinados com outros fatores envolvendo o processamento auditivo, memória e a inteligência fluida ou pensamento lógico. A criatividade verbal abrange características tanto cognitivas quanto emocionais, na qual é influenciada pela velocidade de processamento da resposta, já a criatividade figurativa é representada tanto por fatores cognitivos quanto emocionais, a habilidade viso-espacial, presente no último fator assume papel importante na avaliação da criatividade por desenhos.

Passando para as discussões quanto à relação entre criatividade e desempenho escolar, neste estudo foi verificado que apenas o Fator 4 (Aspectos cognitivos) do Teste de Criatividade mostrou-se estatisticamente correlacionado com

o subteste de Leitura do TDE, tendo indicado uma correlação moderada entre as variáveis. Resultados semelhantes foram encontrados por Lacerda (2016) e Cosme (2012). De acordo com esses estudos foram verificadas correlações fracas e positivas, mas não significativas entre criatividade e desempenho escolar, rejeitando a hipótese de que alunos com maiores níveis de criatividade tendem a apresentar notas escolares mais elevadas.

Resultados diferentes foram encontrados por outros autores (BOLANDIFAR; NOORDIN, 2003; SIQUEIRA; WECHSLER, 2004; DAVID; MORAIS; PRIMI; MIGUEL, 2014; MIRANDA; ALMEIDA, 2014). Nesses estudos foram observadas correlações significativas entre criatividade e desempenho escolar o que significa dizer que, o aumento de uma variável está correlacionado com o aumento de outra. Portanto, os participantes que apresentaram níveis altos de criatividade indicaram melhor desempenho acadêmico.

Correlações fracas entre criatividade e desempenho escolar são questionadas por Ai (1999). A baixa interação entre as variáveis reflete, entre outros componentes, o atual contexto escolar de não estimular concomitantemente as realizações acadêmicas e as habilidades criativas de seus estudantes, levando a uma preferência em relação à primeira em detrimento da segunda. Para o autor, criatividade e desempenho acadêmico devem andar de “mãos dadas” na elaboração do currículo escolar, bem como na metodologia de ensino empregada.

Portanto, a hipótese estabelecida deste estudo de que quanto mais criativo o aluno mais inteligente e com melhor desempenho escolar foi parcialmente confirmada. Verificou-se mais correlações, embora fracas e moderadas entre criatividade e inteligência do que entre criatividade e desempenho escolar. É possível afirmar com base nos achados que a criatividade e inteligência, parecem se constituir como constructos independentes confirmado pelas baixas correlações encontradas entre as medidas de criatividade e inteligência, ao considerar o grau e força das relações estatísticas.

A hipótese de que quanto mais criativo o estudante melhor é o seu desempenho escolar não foi confirmado por meio deste estudo tendo em vista que apenas uma correlação foi verificada entre as medidas. Como apontado

anteriormente a incongruência entre os achados quanto as medidas empregadas na avaliação dos constructos e seu grau de correlação, são explicados por questões metodológicas, como por exemplo, a escolha do instrumento de avaliação e análises estatísticas empregadas (GONÇALVES; FLEITH, 2011). Assim, a baixa correlação ou ausência de correlação entre as medidas do presente estudo encontram apoio na literatura, a escolha dos instrumentos e a combinação dos mesmos podem ter influenciado em menor ou maior grau os dados obtidos por meio desta pesquisa.

Passando para a análise dos resultados concernente ao último objetivo deste estudo que buscou verificar o desempenho dos estudantes no teste de criatividade comparado às áreas indicadas e a quantidade de áreas de indicação pelos professores, constatou-se que em todas as áreas houve indicação de alunos. Quando comparado aos Fatores 2, 4 e Total do Teste de Criatividade verifica-se uma relação entre as áreas de indicações e as classificações como *acima da média* e *superior*. Para área *Criatividade acentuada e/ou talento artístico* apenas dois alunos demonstraram resultados superior à média. Foi verificado, que os estudantes que apresentaram resultados superiores à média nos Fatores 2 e 4, foram indicados em maior frequência com habilidades em uma ou mais áreas (1 a 2 áreas).

O que se pode afirmar com devido o cuidado, é que os resultados obtidos indicaram baixa concordância entre a indicação dos professores e o desempenho dos estudantes ao considerar o Fator geral (Total). Ao analisar as indicações e o desempenho dos estudantes nos Fatores 2 e 4 o número de concordância se torna maior. Em relação a quantidade de áreas, é possível afirmar que os alunos que apresentam características criativas em sala de aula tendem a ser indicados por seus respectivos professores com habilidades em mais de uma área de domínio.

A indicação realizada pelos professores de alunos com características em determinados domínios e o desempenho dos estudantes nos testes psicométricos foi investigada por Mendonça et al. (2017), as autoras encontraram baixa concordância entre a indicação dos professores de alunos com indicadores de AH/SD e os resultados obtidos pelos alunos nos testes. Assim, os resultados desta pesquisa encontram-se apoiados na literatura em questão, ou seja, verificou-se oscilações sobre a quantidade de alunos indicados nas respectivas áreas e os seus desempenhos com classificação superior no teste de criatividade.

Maia-Pinto e Fleith (2002) questionam a fidedignidade da indicação dos professores, tendo em vista o pouco conhecimento sobre o tema AH/SD, além de muitas vezes essa indicação estar permeada por mitos levando a compreensões e indicações errôneas. Moscoso e Rodríguez (2005) argumentam que um bom processo de identificação, como menores erros possíveis requer duas importantes fases, uma de triagem e outra de diagnósticos. A primeira está relacionada a aplicação de instrumentos e procedimentos que estão em consonância com o tipo de AH/SD para a identificação do aluno, a segunda refere-se à seleção dos alunos, nesta fase é importante a seleção dos instrumentos que permitem testar com precisão as habilidades dos alunos a serem encaminhados para programas especializados.

Apesar dos estudos se referirem as indicações na área de AH/SD os dados obtidos neste estudo encontram respaldo nas argumentações dos autores, isto porque a criatividade é considerada como parte das definições e uma característica presente nos comportamentos de pessoas com AH/SD, logo é uma característica a ser reconhecida pelos professores no contexto de interações dos alunos. Disso resulta a importância de os professores serem submetidos a um treinamento com vistas a aumentar a correspondência entre indicação e o desempenho nas medidas objetivas (SHIPLEY, 1978).

Quanto à identificação das habilidades criativas no contexto escolar, Webster (1997) ao investigar a percepção dos professores sobre o estudante criativo, concluiu que o conceito de criatividade compreendida pelos professores era diferente da concepção empregada pelos pesquisadores da área. Com isso os autores constataram que a falta de conhecimento por parte dos professores implicava na exclusão ou rejeição desses estudantes em sala de aula e que o processo de identificação desses alunos apresentava-se comprometido devido à ausência de sistematização.

Assim, a hipótese de que quanto mais criativo o aluno, em mais áreas ele é indicado por seus professores foi confirmada parcialmente. Alunos com o nível de criatividade *acima da média* tende a ser indicado com maior frequência de 1 a 2 áreas de domínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu investigar a criatividade em estudantes indicados por seus professores com características de AH/SD, bem como verificar a influência do sexo, idade e escolaridade sobre o desempenho criativo. Ao considerar os resultados dos estudantes por Fatores 2 (Emotividade) e 4 (Aspectos cognitivos) no teste de criatividade verificou-se que os desempenhos atingiram classificações superiores à média. Isto permitiu verificar as habilidades que se encontravam mais e menos desenvolvidas na amostra em questão. Diferenças estatisticamente significativas entre sexo, idade e escolaridade não foram verificadas entre os participantes desta pesquisa. Relações entre criatividade e inteligência, e, criatividade e desempenho escolar apontaram para correlações fracas e moderadas entre os constructos. Foi observado que estudantes com desempenho superior à média são indicados por seus professores com habilidades em diferentes áreas.

Tais constatações apontam para a importância do desenvolvimento de estudos que busquem avaliar a criatividade dos estudantes no contexto escolar com vistas ao oferecimento de estímulo e desenvolvimento das habilidades criativas. Ainda que os recursos individuais estejam presentes, a criatividade pode não se manifestar se os contextos ambientais não oferecerem recursos para a sua expressão. Deste modo, a expressão criativa não dependeria somente do indivíduo, mas também, do contexto em que está inserido e da oportunidade de identificação dessas habilidades. Assim, faz-se importante estudar os fatores que influenciam o desempenho criativo, tendo em vista a incongruência entre os achados na busca da compreensão sobre criatividade e suas inter-relações.

Algumas limitações foram observadas nesta pesquisa: o tamanho da amostra não permite generalizar os resultados encontrados no presente estudo, pesquisas com populações maiores poderão chegar a resultados distintos dos encontrados neste estudo. O contexto em que foi aplicado os instrumentos, barulho e o momento (final do semestre letivo) em que foi aplicado os testes podem ter contribuído para o baixo desempenho dos estudantes nos instrumentos empregados. Outra limitação se refere às medidas empregadas para a avaliação dos constructos. A ausência de

correlação ou as correlações fracas podem ser decorrentes da combinação de instrumentos empregados nesta pesquisa.

Para pesquisas futuras, sugere-se uma amostra maior de estudantes com ou sem indicadores de AH/SD a fim de verificar se os dados encontrados neste estudo se mantêm. É recomendado o emprego e utilização de diferentes medidas quantitativas e qualitativas para avaliação do constructo, de forma a subsidiar, corroborar ou refutar os resultados obtidos dos instrumentos. Aponta-se para a importância de considerar as diferentes fontes de informação, como a família, por exemplo, que, por estar em contato direto com o estudante pode auxiliar no reconhecimento das habilidades criativas de seus filhos. Estas ações teriam como objetivo, promover uma avaliação multidimensional, diminuindo a probabilidade de prejuízos ao desempenho dos estudantes expostos a tais avaliações.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o campo de avaliação da criatividade trazendo luz à forma como este constructo se manifesta e interage com outras variáveis, tais como, a inteligência, desempenho escolar, sexo, idade e escolaridade. Almeja-se auxiliar os profissionais a identificar as habilidades criativas mais e menos desenvolvidas em seus alunos de forma a subsidiar o planejamento pedagógico em sala de aula. Para que o potencial criativo dos alunos seja reconhecido e estimulado evidencia-se a importância de um trabalho junto aos professores para que a identificação e indicação sejam a mais fidedigna possível.

REFERÊNCIAS

- AI, X. Creativity and Academic Achievement: An Investigation of Gender Differences. **Creativity Research Journal**, London, v.12, n. 4, p. 329-337, jun. 1999.
- ALENCAR, E. M. L. S. Um estudo de criatividade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 59-68, abr./jun. 1974.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. E.P.U editora pedagógica e Universitária Ltda, São Paulo. 1986.
- ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-24.
- ALENCAR, E. M. L. S. Promoção da criatividade em distintos contextos: entraves e desafios. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. (Org). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 15-32.
- ALENCAR, E. M. L. S.; MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, v. 1, p. 23-32. 1998.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: teoria e prática**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 01-08, jan./abr. 2003.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; BRUNO-FARIA, M. F. **Medidas de criatividade: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALVES, R. J. R. Criatividade e suas relações com inteligência em crianças com e sem dislexia. 2013. 166p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Campinas, 2013.
- ALVES, M. L. C.; CASTRO, P. F. Criatividade: histórico, definições e avaliação. **Revista educação**, Guarulhos, v. 10, n. 2, p. 47-58. 2015.
- ALVES, I. C. B. et al. Avaliação da inteligência: revisão de literatura de 2005 a 2014. **Avaliação Psicológica**, v. 15, n. esp, p. 89-97, 2016.
- AMABILE, T. M. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag. 1983.
- AMABILE, T. A. **Creativity in context**. Boulder, CO: West-view Press. 1996.

AWAMLEH, H.; FARAH, Y. A.; EL-ZRAIGAT, I. The Level of Creative Abilities Dimensions According to Torrance Formal Test (B) and Their Relationship with Some Variables (Sex, Age, GPA). **International Education Studies**; v. 5, n. 6, 2012.

ATHAYDE, et al. Evidências de validade do subteste de leitura do teste de desempenho escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 16, n. 2, p. 131-140, 2014.

AZEVEDO, S. M. L. METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n.1, p. 32-45, 2010.

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

BART, W. M.; HOKANSON, B.; SAHIN, I.; ABDELSAMEA, M. A. Na investigation of the gender differences in creative thinking abilities among 8th and 11th grade students. **Thinking Skills and Creativity**, v. 17, p.17–24, 2015.

BENETTI, P. C. A. Estratégias e programas de desenvolvimento da criatividade. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. (Org). **Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais**. São Paulo: Vetor, 2015. p. 325-346.

BOLANDIFAR, S; NOORDIN, N. Investigating the Relationship between Creativity and Academic Achievement of Malaysian Undergraduates. **Jurnal Teknologi**(Social Sciences), Malásia,v. 65, n. 2, p. 101–107. 2013.

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

CAMPOS, C. R.; NAKANO, T. C. Produção científica sobre avaliação da inteligência: O estado da arte. **Interação em Psicologia**, v. 16, n. 2, jul./dez, p. 271-282, 2012.

CHAMORRO-PREMUZIC, T. Creativity Versus Conscientiousness: Which is a Better Predictor of Student Performance? **Applied Cognitive Psychology**, v. 20, p. 521–531. 2006.

CLAXON, A. F.; PANNELLS, T. C.; RHOADS, P. A. Developmental trends in the creativity of school-age children. **Creativity Research Journal**, v. 17, n. 4, p. 327-335, 2005.

COSME, C. A. G. **Criatividade e inteligência: contributos para a identificação da sobredotação e relação com o rendimento académico**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade da Beira Interior, Ciências Sociais e Humanas. 2012.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins. 1996

DAVID, A. P.; MORAIS, M. F.; PRIMI, R.; MIGUEL, F. K. Metáforas e pensamento divergente: Criatividade, escolaridade e desempenho em artes e tecnologias. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 147-156, ago. 2014.

ELISONDO, R. C.; DONOLO, D. S. ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. **Anales de Psicología**, v. 26, n. 2, p. 220-225, jul. 2010.

FERNANDO, M. SÁINZ, M.; SOTO, G. FERNÁNDEZ, M. C.; VALVERDE, J. Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.; WECHSLER, S. (Org). **Criatividade**: aplicações práticas em contextos internacionais. São Paulo: Vetor, 2015. p.155-180.

FLEITH, D. S. Criatividade e Altas habilidades/superdotação. **Revista Cadernos do Centro de Educação**, n. 28, 2006.

FREEMAN, J. Fostering creativity in university performance. **Arts and Humanities in Higher Education**, v. 5, n. 1, p. 91-103. 2006.

FUKUDA, C. C.; PASQUALI, L. Professor eficaz: Um instrumento de aferição. **Avaliação Psicológica**. v. 1, p. 1-16, 2002.

GARCÊS, S. et al. Estilos de Pensar e Criar na Região Autônoma da madeira. **RIDEP**, v. 2, n. 38, p. 55-68, 2014.

GARCÍA, C. F; GÓMEZ, M. S; TORRANO, D. H. EvaluaciónY desarrollo de la creatividad. 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. 51-68.

GIACOMONI et al. Teste do Desempenho Escolar: evidencias de validade do subteste de escrita. **Psico-UFS**, v. 20, n. 1, jan./abr, p. 133-140, 2015.

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

GONTIJO, C. H.; FLEITH, D. S. Motivação e criatividade em matemática: um estudo comparativo entre alunas e alunos do ensino médio. **Educação Temática Digital (ETD)**, v.10, n. esp, p.147-167, out. 2009.

GUENTHER, F. **Desenvolver capacidades e talentos**: um conceito de inclusão. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2006.

GUMS, E. F. **Resiliência e criatividade em pessoas de destaque: um estudo comparativo**. 2015. 121p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida Campinas, 2015.

JAUK, E.; BENEDEK, M.; DUNST, B.; NEUBAUER, A. C. The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. **Intelligence**. v. 41, n. 4, p. 212-221, jul. 2013.

KAUFMAN, J. C.; PLUCKER, J. A.; RUSSELL, C. M. Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness. **Journal of Psycho educational Assessment**. v. 30, n. 1, p. 60–73. 2012.

KERSHNER, J. R.; LEDGER, G. Effect of Sex, Intelligence, and Style of Thinking on Creativity: A comparison of Gifted and Average IQ Children. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 4, p. 1033-1040, 1985.

KHATENA, J. **The Creatively Gifted Child**. NYC: Vantage Press, Inc, 1978.

KIM, K. H. Measurements, causes, and effects of creativity. **Psychology of Aesthetics, Creative, and the Arts**, v. 4, n. 3, p. 131-135. 2010.

KIM, K. H.; CRAMOND, B.; BANDALOS, D. L. The latent structure and measurement invariance of scores on the Torrance tests of Creative Thinking-Figural. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, n.3, 459-477, jun. 2006.

LACERDA, M. R. **Criatividade, Inteligência e Desempenho Escolar**: constructos relacionados? 2016. 38 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

LAROS, J. A.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A. Validação brasileira do teste não-verbal de inteligência SON-R 2½-7[a]. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 2, p. 233-242, 2013.

LOPES, M. C. **Altas Habilidades ou Superdotação**: um estudo em uma Diretoria de Ensino da rede estadual paulista. 2015. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, São Paulo, 2015.

LUBART, T. I.; STERNBERG, R. J. The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Eds.), **Handbook of Creativity**. London Cambridge University Press, 1999.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 78 - 90, 2002.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 8, n. 1, p. 55-66. Jun. 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. 30, n. 57, p. 203-218. Jan./abr. 2017.

MIRANDA, L.; ALMEIDA, L. S.; MORAIS, M. F.; GUISANDE, M. A. Creatividad, inteligencia y rendimiento escolar: Estudio de las relaciones recíprocas en una muestra de 6º año de escolaridad. **Faisca**, v. 16, n. 18, p. 68-83. 2011.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Relações entre a criatividade e o desempenho acadêmico: estudo das diferenças de gênero num grupo de alunos do 6o ano de escolaridade. **Revista AMAzônica**. v. 14, n. 2. p. 27-45, jul./dez. 2014.

MOSCOSO, M. Y. R.; RODRÍGUEZ, J. L. R. La identificación de alumnos com superdotación intelectual. En: **V Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE)**. Universidad de Vigo, Ourense - España, 2005.

MUNDIM, M. C. B.; WECHSLER, S. M. Estilos de Pensar e Criar em Gerentes Organizacionais e Subordinados. **Boletim de Psicologia**, v. LVII, n. 126, p. 015-032, 2007.

MUNDIM, M. C. B. et al. Avaliação da Criatividade em Universitários. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 94, p. 35-43, 2014.

NAKANO, T. C. **Criatividade Figural**: Proposta de um instrumento de avaliação. 2003. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida. 2003.

NAKANO, T. C. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. **ABRAPEE**, v. 13, n. 1, jan./jun. 2009.

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

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Teste Brasileiro de Criatividade figural: Proposta de Instrumento. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 40, n. 1, p. 103-110, 2006.

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

NAKANO, T. C.; PRIMI, R. A Estrutura Fatorial do Teste de Criatividade Figural Infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 275-283. jul./set. 2012.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Contribuições da criatividade e sua avaliação para o contexto educacional: formação e prática do psicólogo escolar. In: PISKE, F. H. R.; BAHIA, S. (Org.). **Criatividade na escola**: o Desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos. Curitiba: Juruá, 2013. p. 97-112.

NAKANO, T. C.; BRITO, M. E. Avaliação da Criatividade a Partir do Controle do Nível de Inteligência em uma Amostra de Crianças. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 1, p. 1-15. jun. 2013.

NAKANO, T. C. et al. Intelligence and Creativity: Relationships and their Implications for Positive Psychology. **Psico-USF**, v. 20, n. 2, p. 195-206. mai./ago. 2015.

NEVES-PEREIRA, M. S. Estratégias de promoção da criatividade. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas**

habilidades/superdotação: volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília, DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 13-32.

OLATOYE, R. A.; AKINTUNDE, S. O.; YAKASAI, M. I. Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students, **Institute of Education Sciences**, v. 8 n. 2 p. 763-786. 2010.

OLIVEIRA, E. et al Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para a validez de constructo em adolescents portugueses. **Psicothema**, v. 21 n. 4, p. 562-567. 2009.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 29, n. 4, out./dez. p. 541-552. 2012.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade na formação do professor do curso de Letras. **ABRAPEE**, v. 11, n. 11, jul./dez. 2007.

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

PRADO, R. M.; FLEITH, D. S. Pesquisadoras brasileiras: conciliando talento, ciência e família. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 64, n. 2, p. 19-34, 2012.

PRADO, R. M.; ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LXVI, n. 144, p. 113-124. 2016.

PRIETO, M. D.; SOTO, G.; VIDAL, M. C. F. El aula como espaciocreativo. 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. 33-49.

PLUCKER, J. A. BEGHETTO, R; DOW, G. T. Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. **Educational Psychologist**, v. 39, n. 2, p. 83-96, 2004.

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

PRIMI, R. Inteligência Fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. **Paidéia**, v. 12, n. 23, p. 57-75, 2002.

PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2003.

REMOLI, T. C. **A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa**. 2017. 166 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, 2017.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity**. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Tradução: Lucila Adan e Maria Clara Connolly. In: VIRGOLIM, A. M. R., KONKIEWITZ, E. C. (Org). **Altas habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

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

RINDERMAN, H.; NEUBAUER, A. C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. **Intelligence**, v. 32, p. 573–589, 2004.

RONDINI, C. A. **Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular**. Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, 2017. (Submetido).

RUNCO, M. A. Creativity. **Annual Review of Psychology**. v. 55, p. 657-687, 2004.

RUNCO, M. A. MILLAR, G.; ACAR, S.; CRAMOND. Torrance Tests of Creative Thinking as Predictors of Personal and Public Achievement: A Fifty-Year Follow-Up Mark. **Creativity Research Journal**. v. 22, n. 4, p. 1–8, 2010.

RUSSO, C. F. A Comparative Study of Creativity and Cognitive Problem-Solving Strategies of High-IQ and Average Students. **Gifted Child Quarterly**, v. 48, n. 3, p. 179-190, 2004.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba, Juruá Editora, 2012. p.114-128.

SAYED, E. M.; MOHAMED, A. H. H. Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. **Creativity Research Journal**, v. 25, n. 2, p. 222-227, 2013.

SCHELINI, P. W.; WECHSLER, S. M. Bateria Multidimensional da Inteligência: desenvolvimento de instrumento. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, jul./dez, p. 129-139, 2005.

SHIPLEY, E. Screening for gifted children: the use of training and observation in the identification process. **ERIC Doc**. ED189787, 1978.

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, jul./set. 2012.

SILVA, T. F; NAKANO, T. C. Avaliação do nível da criatividade figural infantil em diferentes contextos de educação. **Psicologia da Educação**, v. 36, p. 67-81, 2013.

SIQUEIRA, L. G.; WECHSLER, S. M. Estilos de pensar e criar de estudantes brasileiros e sua influência sobre o desempenho escolar. **RIDEP**, v. 18, n. 2, p. 61-77, 2004.

STEIN, L. M. **TDE: teste de desempenho escolar**: manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. J. A three-facet model of creativity. In STERNBERG, R. J. (Org.). **The nature of creativity**. Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. p. 125-147, 1988.

STERNBERG, R. J. What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. **American Psychologist**, v. 56, n. 4, p. 360-362. abr. 2001.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Creative giftedness: A multivariate investment approach. **Gifted Child Quarterly**, v. 37, p. 7-1, 1993.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. **American Psychologist**, v. 51, p. 677-688. 1996.

SUÁREZ, J. T. **Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos e percepção de professores**. 2014. 160p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida Campinas, 2014.

TOTH, L. S.; BAKER, S. A. The Relationship of Creativity and Instructional Style Preferences to Overachievement and Underachievement In A Sample Of Public School Children. **Journal of Creative Behaviour**, v. 24, n. 3, p. 190-198. 1990.

TORRANCE, E. P. The creative personality and the ideal pupil. **Teachers College Record**, v 65, n. 63 p. 220-226, 1963.

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

VIRGOLIM, A. M. R. Estratégias criativo-produtivas pra crianças e jovens superdotados em salas de recursos. In: MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C.;

VIRGOLIM, A. M. R.; FLEITH, D. S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Toc Toc Plim Plim**: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, Papirus, 1999.

WECHSLER, S. (Org). **Criatividade**: aplicações práticas em contextos internacionais. São Paulo: Vetor, 2015. pp. 79-108.

WALIA, P. Achievement in relation to mathematical creativity of eighth grade students. **Indian Streams Research Journal**, v. 2, n. 12, p. 1-4. 2012.

WARD, T. B. SAUNDERS, K. N. DODDS, R. A. Creative cognition in gifted adolescents. **RoeperReview**, v. 21, n. 4, may./jun. p. 260-266, 1999.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças** – Quarta Edição (WISC IV). São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

WECHSLER, S. M. A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 1, n. 2, p.140-146. 1985.

WECHSLER, S. M. Avaliação multidimensional da criatividade: Uma realidade necessária. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.2, n. 2, p. 89-99. 1998.

WECHSLER, S. M. Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. Em Wechsler, S. M., Guzzo, R. S. L. **Avaliação Psicológica**: perspectiva internacional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, pp. 231-259.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, v. 8, n. 15, p. 179-188. Jul./dez. 2002.

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

WECHSLER, S. M. Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking to the Brazilian Culture. **Creativity Research Journal**, v. 18, n. 1, 15-25. 2006a.

WECHSLER, S. M. **Estilos de Pensar e Criar** (manual). Campinas: Impressão Digital do Brasil/LAMP, 2006b.

WECHSLER, S. M. Age and gender impact on thinking and creating styles. **European Journal of Education and Psychology**, v. 2, n. 1, p. 37-48, 2009.

WECHSLER, S. M.; SCHELINI, P. W. Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson III: validade de constructo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, set./dez, p. 287-296, 2006.

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

WECHSLER, S. M.; VENDRAMINI, C. M. M. OAKLAND, T. Thinking and Creative Styles: A validity Study. **Creativity Research Journal**, v. 24, n. 2, p. 235-242, 2012.

WEBSTBY, E. Do teachers value creativity? **Gifted and Talented International**, v. 12, p. 15-17, 1997.

WESTBY, E. L.; DAWSON, V. L. Creativity: Asset or Burden in the Classroom? **Creativity Research Journal**, v. 8, n.1, p. 1-10, 1995.

WICKES, K. N. S.; WARD, T. Measuring Gifted Adolescents' Implicit Theories of Creativity. **Roeper Review**, v. 28, n. 3, p. 131-139, 2006.

WILLINGS, D. The gifted at university. **Gifted Education International**, v. 3, n. 1, p. 24-31. 1985.

ANEXOS

Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALUNOS COM INDICATIVOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONFIRMAÇÃO DIAGNÓSTICA, FORMAÇÃO CONTINUADA E IMPLEMENTAÇÃO DO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 47138415.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.225.492

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta-se muito bem elaborado, com apresentação adequada e clara em termos de objetivo, metodologia, fundamentação e atenção às normas éticas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos principais: realizar a confirmação do diagnóstico inicial de estudantes com indicadores de superdotação (FASE 1) e planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular em sala comum ou APE para estudantes com AH/SD de formação da equipe escolar (FASE 2).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Informado e adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os termos foram revistos e estão adequados

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360

UF: SP **Município:** BAURU

Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.225.492

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_553343.pdf	14/06/2017 14:43:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecido_crianca.docx	14/06/2017 14:41:13	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_pais_e_Professores.docx	14/06/2017 14:37:35	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Melhorias_Final_.pdf	20/06/2016 17:05:30	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	Folha_De_Rosto_Doc.pdf	20/06/2016 17:04:07	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Agosto de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

Anexo B – Guia de Observação de Talentos

Senhor(a) professor(a) o presente instrumento é utilizado com os professores de Lavras/MG, através do CEDET (Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento), organizado por Zenita C. Guenther (CEDET, 2006), para identificar alunos com sinais de talentos.

Desta forma, solicitamos sua colaboração respondendo ao instrumento abaixo, pois em sua sala pode ter algum aluno com dotação e talento não identificado até o momento.

Escola: _____

Ano (série): _____

I – Indique em cada item, os dois alunos de sua turma, menino ou menina (um para cada coluna e assim serão dois em cada linha), que, em sua opinião, apresentam as seguintes características:

OBS: Os nomes podem se repetir e caso coloque só o primeiro - incluir o número da chamada, assim facilita posterior identificação. É importante o ano da turma e a letra da turma, exemplo: (5º A; 8º D; 3º B).

	1º NOME	2º NOME
1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão.		
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências.		
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística.		
4. Os melhores em atividades extracurriculares.		
5. Mais verbais, falantes e conversadores.		
6. Mais curiosos, interessados e perguntadores.		
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula.		
8. Mais críticos com os outros e consigo próprio.		
9. De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade.		
10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem.		
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos.		
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados.		

13. Mais originais e criativos.		
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas.		
15. Preocupados com o bem estar dos outros.		
16. Mais seguros e confiantes em si.		
17. Mais ativos, perspicazes, observadores.		
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões.		
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas.		
20. Que se ocupam de atividades solitárias.		
21. Mais levados, engraçados, “arteiros”.		
22. Que você considera mais inteligente.		
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos.		
24. Que sobressaem em habilidades manuais e motoras.		
25. Que produzem respostas inesperadas e pertinentes.		
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.		

II – Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem? Como se manifesta o seu talento? (Pode anexar qualquer material que julgar pertinente e usar o verso da folha).

III – Comentários e observações que deseja fazer: (Pode anexar folhas ou usar o verso).

TERMO LIVRE ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

A pesquisa intitulada “*Alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular*” realizada sob a coordenação da pesquisadora Dra. Carina Alexandra Rondini e vice coordenação da Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru, tem como objetivos principais: realizar a confirmação do diagnóstico inicial de alunos com indicadores de Superdotação (FASE 1) e planejar, ofertar e avaliar a formação continuada de professores para implementação do enriquecimento curricular em sala comum ou em Atendimento Pedagógico Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação(AH/SD) e formação da equipe escolar (FASE 2). Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados os seguintes instrumentos: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV, Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI e Teste de Desempenho Escolar (TDE) nos alunos com indicadores de AH/SD e um questionário estruturado aos pais e professores de tais alunos. Também será realizada, na segunda etapa da pesquisa, uma formação com carga horária 160h para professores das 24 escolas na modalidade semipresencial, e, posteriormente, ocorrerá a implementação do enriquecimento curricular para os alunos confirmados com AH/SD, fase em que os professores envolvidos (membros do corpo docente da escola com maior número de alunos identificados com AH/SD) receberão consultoria colaborativa presencial. Os dados serão coletados pela orientadora da pesquisadora e seus colaboradores, psicólogos e pedagogos, em dia e horário a combinar. Assegura-se total sigilo dos participantes da pesquisa durante todas as etapas, com a garantia de plena liberdade ao participante de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade alguma.

Todo participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes (pesquisador e participantes).

Consentimento Voluntário: Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Consentimento

Eu, _____, RG _____, responsável pela criança _____, entendo que, qualquer informação obtida sobre mim e sobre meu(minha) filho(a) será confidencial. Eu também entendo que os registros de pesquisa meu e de meu(minha) filho(a) estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade ou do meu(minha) filho(a) não serão reveladas em nenhuma publicação desta pesquisa, por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Data: ____/____/____

Pesquisadora responsáveis:

Dra. Carina Alexandra Rondini

Fone: (xx) xxxxx-xxxx/E-mail: carondini.pos@gmail.com

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: (xx) xxxx-xxxx / Cel. xx – xxxxx-xxxx /E-mail – verinha@fc.unesp.br

Termo de assentimento livre e esclarecido

(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa chamada **Alunos com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação: confirmação diagnóstica, formação continuada e implementação do enriquecimento curricular** que será realizada que será realizada pelos pesquisadores da Unesp, com orientação das pesquisadoras responsáveis Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Olga Maria Rolim Rodrigues e Carina Alexandra Rondini, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru. Seus pais permitiram que você participe.

A pesquisa tem por objetivo conhecer as habilidades de estudantes que estão no 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 a 14 anos. Para isso, serão utilizados alguns materiais para a coleta de dados, por exemplo, métodos psicológicos e pedagógicos, entrevistas e questionários. Mas é possível apresentar alguns riscos mínimos ao seu bem estar, como, tensão, nervosismo e vergonha.

Mas há benefícios, por exemplo, ajudar a melhorar a qualidade do ensino das escolas, aumentar seu interesse nas aulas, avaliar suas capacidades e aumentar seu desempenho em algumas habilidades.

Sua participação é **voluntária**, isso significa que você pode escolher se quer participar ou não, caso não queira, isso não trará nenhum prejuízo a você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem a identificação de quem participou.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de baixo deste texto.

Eu _____,

RG _____, concordo em participar desta pesquisa. Estou sabendo que se eu não quiser, não precisarei participar.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Fone: (xx) xxxx-xxxx/ Cel.(xx) xxxxx-xxxx/ Email – verinha@fc.unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa

CEP: 17033-360 Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-6075 Ramal: 9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru.

Faculdade de Ciências