

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA CLAUSEN BASSO

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA DA LITERATURA

CURITIBA

2020

DÉBORA CLAUSEN BASSO

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Kruszielski
Coorientadora: Dra. Karina Inês Paludo

CURITIBA

2020

A todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Silvana e Reynaldo, por serem os melhores que eu poderia ter. Por me amarem, me apoiarem e acreditarem em mim em todos os momentos da minha vida.

Ao meu irmão, Leo, por ser um exemplo em minha vida e por tornar meu ano mais leve em todas as vezes que me fez rir.

À minha amiga, Gabrielle, com quem eu dividi esses 5 anos de curso. Sem sua amizade, a faculdade não teria sido nada fácil.

À professora Sandra, por todos os ensinamentos desde o meu primeiro ano do curso de Pedagogia e por aceitar participar da minha banca de defesa.

Ao professor Leandro, por aceitar meu convite para ser meu orientador, por todas as reuniões de orientação e por acreditar no meu trabalho.

À professora Karina, por sua orientação e por sua amizade.

A todos os professores que passaram por minha vida em algum momento e que foram inspiração para a escolha da minha profissão.

Por fim, à Deus, por permitir que eu tenha chegado até aqui com pessoas maravilhosas no meu caminho.

RESUMO

Ao longo das últimas décadas, estudos têm buscado entender as relações entre altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade. Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar artigos científicos publicados nas bases de dados CAPES e SciELO, entre os anos de 2011 e 2020, a fim de compreender as concepções utilizadas sobre AH/SD e criatividade bem como as relações estabelecidas entre os dois construtos nesses artigos. Como resultado, foram encontrados 13 artigos, os quais foram analisados quanto a pesquisadores, desenho metodológico, objetivo do estudo, resultados, participantes, instrumentos e concepções de AH/SD e criatividade. Assim, foi possível observar que: Nakano, Fleith e Primi foram pesquisadores de mais de um artigo selecionado, o método quantitativo foi o mais utilizado dentre os artigos analisados e o público-alvo foi predominantemente estudantes do Ensino Fundamental. Quanto à análise dos instrumentos, o Teste Torrance de Pensamento Criativo, o Teste de Criatividade Figural Infantil e a Bateria de Avaliação para Altas Habilidades/Superdotação foram os mais utilizados. No que diz respeito às concepções de AH/SD, Renzulli foi o autor mais utilizado e sobre as concepções de criatividade notou-se uma maior diversidade de autores – compreendeu-se, assim, que ambos os construtos vêm sendo estudados a partir de perspectivas multidimensionais. Como conclusão, foi sugerida a realização de mais pesquisas acerca dessa temática para aprofundar a compreensão sobre as relações entre os dois construtos e, de modo específico, foi sugerida a realização de pesquisas dentro da temática com público-alvo voltado para estudantes do Ensino Médio e pessoas adultas.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Criatividade. Revisão Sistemática.

ABSTRACT

Over the last years, studies have been trying to understand the relation between giftedness and creativity. Therefore, this paper aims to identify and analyse scientific articles published on databases such as CAPES and SciELO, from 2011 to 2020, in order to comprehend the conceptions of giftedness and creativity as well as the relation between these two constructs. As results, 13 scientific articles were found and analyzed about researchers, methodological design, study objective, results, target audience, psychological instruments and giftedness and creativity conceptions. The analyses of the results showed that: Nakano, Fleith and Primi were researchers in more than one selected article, the quantitative method was the most used among the selected articles and the target audience was predominantly elementary school students. As for the analysis of instruments, the most used ones were: Teste Torrance de Pensamento Criativo, Teste de Criatividade Figural Infantil and Bateria de Avaliação para Altas Habilidades/Superdotação. In regard to the concepts of giftedness, Renzulli was the most used author and, on the conceptions of creativity a greater diversity of authors was noted - it was understood, therefore, that both constructs are being studied from multidimensional perspectives. In conclusion, there is a need for more researches within the theme to deepen the understanding of the relation between the two constructs, and, in a specific way, it is suggested to conduct more researches within the theme with high school students and adults as target audience.

Key-words: Giftedness. High Abilities. Creativity. Systematic Review.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DOS TRÊS ANÉIS.....	18
FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DOS LOBOS CEREBRAIS.....	34
FIGURA 3 - REGISTROS DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS.....	44

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS POR REFERÊNCIA, DESENHO METODOLÓGICO, OBJETIVO DO ESTUDO, RESULTADOS E PARTICIPANTES.....	44
QUADRO 2 -	CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS QUANTO AOS CONSTRUTOS AVALIADOS, NÚMERO DE ARTIGOS EM QUE É UTILIZADO E ARTIGOS EM QUE SÃO UTILIZADOS.....	55
QUADRO 3 -	CONCEPÇÕES DE AH/SD E CRIATIVIDADE APRESENTADAS PELOS ARTIGOS.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	12
2.1	HISTÓRICO DE PESQUISA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AH/SD	12
2.1.1	Características envolvidas em AH/SD	14
2.1.2	Os mitos acerca das AH/SD	16
2.2	A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DOS TRÊS ANÉIS	17
2.3	INTERFACES COM AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	21
2.4	NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM AH/SD: QUAIS SÃO?	23
3	CRIATIVIDADE	27
3.1	UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	27
3.2	PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS ACERCA DA CRIATIVIDADE	28
3.3	CRIATIVIDADE E NEUROCIÊNCIA	33
3.4	CRIATIVIDADE E O AMBIENTE ESCOLAR	37
4	METODOLOGIA	42
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	43
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, o interesse e o aumento de estudos acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD) vêm contribuindo para uma compreensão ampla e ao mesmo tempo complexa desse fenômeno. Nesse sentido, a antiga compreensão de que as AH/SD estariam relacionadas diretamente às medidas acima da média de QI se mostrou equivocada, abrindo, assim, espaço para estudos que pudessem buscar relações entre tal fenômeno e demais construtos (FLEITH, 2016).

Dentro disso, um dos construtos atualmente mais ligados às noções de altas habilidades/superdotação é o de criatividade. Sendo este também um fenômeno complexo, não há na literatura científica um consenso entre autores no que diz respeito à natureza das relações entre eles (FLEITH, 2006).

Considerando esse contexto e meu interesse pessoal pela temática das altas habilidades/superdotação e da criatividade, algumas indagações trilharam os caminhos para a construção do presente trabalho como: o que está sendo pesquisado sobre as relações entre AH/SD e criatividade no Brasil? Quais são as concepções predominantes sobre esses construtos em pesquisas científicas? E quais são as relações entre eles apontadas pelas pesquisas?

A busca por respostas a essas perguntas justifica-se na medida em que se compreende, como já apontado, que não há consenso na literatura acerca das relações entre esses fenômenos e também pela necessidade de produzir mais trabalhos científicos que tenham como foco investigar tais relações e demais aspectos ligados ao campo das AH/SD, a fim de preencher lacunas ainda existentes nessa área, tais como: compreender as ligações entre inteligência e os diferentes tipos de criatividade; promover a construção de instrumentos que valorizem demais construtos para além do QI; aprofundar as compreensões entre AH/SD, criatividade, motivação, etc. (FLEITH, 2006; FLEITH, 2016; NAKANO, 2015; ZAVITOSKI, 2015).

A construção de conhecimento científico dentro dessa temática implica em uma justificativa também social na medida em que quanto mais se compreende sobre altas habilidades/superdotação e criatividade, mais mudanças na educação, no atendimento clínico especializado, na aplicação de instrumentos para identificação de pessoas com AH/SD e na formação de professores podem ser

alcançadas de modo a contribuir para o desenvolvimento do potencial desses indivíduos (PISKE et al, 2016; NAKANO, 2015).

Relacionado a essa questão, destaca-se também a minha trajetória enquanto acadêmica de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em que poucas foram as disciplinas obrigatórias e optativas que abordaram essa temática - dessa forma, a realização do presente trabalho contribui diretamente para minha formação e futura atuação como professora/pedagoga, afinal como destacado por Piske et al (2016):

quanto maior for a preparação dos professores em lidar com as necessidades de estudantes com AH/SD, mais eles compreenderão sobre as características desses estudantes no contexto escolar, nesse sentido os professores serão capazes de promover um trabalho que desenvolva a criatividade e instigue a curiosidade e o interesse dos estudantes em aprender (PISKE ET AL, 2016, p. 1903).

Considerando as questões apresentadas até o momento, este trabalho tem como objetivo geral: analisar o que está sendo publicado sobre as relações entre altas habilidades/superdotação e criatividade nas bases de dados CAPES e SciELO. A partir disso, objetiva-se de modo específico:

- Identificar artigos científicos sobre o tema nas bases de dados CAPES e SciELO.
- Analisar artigos científicos sobre o tema publicados entre os anos de 2011 e 2020.
- Compreender a concepção de criatividade nos artigos analisados.
- Compreender a concepção de altas habilidades nos artigos analisados.
- Compreender as relações entre os dois construtos apresentadas pelos artigos selecionados.

2 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Um olhar atento para as altas habilidades/superdotação (AH/SD)¹ permite entender quão amplo este construto pode ser, uma vez que ele compreende diversos aspectos do desenvolvimento humano. Dessa forma, apresenta-se aqui o que é entendido como AH/SD de acordo com a literatura, bem como as relações entre AH/SD e demais construtos - como criatividade, inteligência, funções executivas -, e as necessidades educacionais dos indivíduos superdotados.

2.1 HISTÓRICO DE PESQUISA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AH/SD

O desenvolvimento de pesquisas sobre altas habilidades/superdotação está vinculado com a construção e aplicação de testes de inteligência no início do século XX. Dentro desse contexto, a concepção predominante de que inteligência era um construto inato, global e pouco modificável influenciava na crença de que indivíduos superdotados eram altamente inteligentes e que, por consequência, obtinham elevados resultados em testes de QI. Ao longo do século XX, entretanto, alguns estudiosos criticaram tal concepção de inteligência, apontando para uma nova forma de se pensar sobre ela (FLEITH, 2006; VIRGOLIM, 2007).

Uma dessas formas pode ser compreendida por meio da Teoria Triádica de Inteligência, proposta por Sternberg (1996 apud VIRGOLIM, 2007), em que se propõe que a inteligência é um fenômeno multifacetado, podendo existir em três tipos distintos: inteligência analítica, inteligência criativa e inteligência prática. A analítica refere-se a uma inteligência acadêmica - conforme explicado por Virgolim (2007), é aquela que se expressa por boas notas na escola, por uma facilidade na aprendizagem e na análise de ideias e teorias. A inteligência criativa, por outro lado, pode não vir acompanhada de boas notas, mas expressa-se por pensamentos divergentes, ideias inovadoras e alta capacidade de imaginação. E a inteligência prática diz respeito à execução de tarefas a partir de necessidades percebidas e objetivos estabelecidos, em que existe uma facilidade em resolver questões do cotidiano e em se adaptar a diferentes ambientes. Ressalta-se ainda que, segundo

¹ As denominações “altas habilidades/superdotação” e sua sigla “AH/SD” são utilizadas no presente trabalho, considerando-se que são nomenclaturas bem aceitas entre pesquisadores da área, sendo também utilizadas em propostas pedagógicas e políticas públicas nacionais do Ministério da Educação.

o autor, os três tipos de inteligência podem ser requisitados em diferentes contextos e situações (STERNBERG, 1996 apud VIRGOLIM, 2007).

Uma outra forma de se pensar a inteligência foi proposta também por Gardner (1994 apud VIRGOLIM, 2007) com a Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo o autor, tal fenômeno pode ser compreendido como “habilidades que permitem ao indivíduo resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” (p. 54). Nesse sentido, Gardner propõe nove tipos diferentes de inteligência - sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual - compreendendo que diversos fatores podem atuar sobre elas como contexto ambiental, cultura, genética, criatividade e oportunidades de aprendizagem. Dessa forma, conforme ressaltado por Virgolim (2007): “As habilidades e inteligências se combinam para que o indivíduo possa desempenhar os diversos papéis exigidos na sua cultura ou para desenvolver produtos culturais” (p. 54) - assim, compreende-se que um indivíduo não possui apenas um tipo de inteligência, mas, conforme as características e demandas de seu contexto, é capaz de combinar e expressar várias delas.

Nesse sentido, os novos olhares acerca da inteligência possibilitaram compreender que as altas habilidades/superdotação não estão diretamente relacionadas a um alto nível de QI: como apontado por Sternberg (1996 apud VIRGOLIM, 2007), os testes de inteligência não são capazes de medir um construto tão amplo, pois priorizam o nível de conhecimento acadêmico em detrimento de outras habilidades que também englobam a inteligência. Mais além, um olhar ampliado para a inteligência possibilitou estudos mais aprofundados sobre AH/SD: de acordo com Fleith (2006), diversos autores começaram a destacar a importância de se compreender outros fatores dentro das AH/SD como autoconceito positivo, influências ambientais, sorte, motivação e criatividade.

Tal contexto de estudos e pesquisas proporcionou uma série de diferentes concepções acerca desse fenômeno, sendo que não há - até os dias atuais - consenso entre pesquisadores sobre quem deve ser considerado superdotado (ALENCAR, 2007), tendo em vista que alguns autores diferem quanto à definição e às características presentes no construto, conforme apontado por Fleith (2006). Além disso, ressalta-se também que a maneira de entendimento sobre AH/SD pode variar de acordo com o contexto histórico, social e cultural, de tal modo que cada

cultura pode ter um entendimento diferente acerca desse fenômeno (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007).

Apesar disso, o que se pode compreender - de modo geral - é que as altas habilidades/superdotação são consideradas como um fenômeno multidimensional e complexo, o qual abrange todos os aspectos do desenvolvimento humano, como questões cognitivas, afetivas, de personalidade e neuropsicomotoras (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007). Desse modo, de acordo com Sabatella (2005), uma pessoa superdotada é aquela que possui “uma ou mais áreas de habilidades ou talento, com traços consistentemente superiores em relação a uma média (idade, produção, série escolar, etc.), em qualquer campo do saber ou do fazer.” (p.65).

Dentro disso, a literatura dedicada ao estudo das AH/SD destaca algumas características já percebidas em indivíduos superdotados, bem como destaca também alguns mitos em torno do assunto - os quais são apresentados a seguir.

2.1.1 Características envolvidas em AH/SD

De acordo com Fleith (2001), indivíduos com altas habilidades/superdotação tendem a apresentar alto grau de curiosidade, atenção concentrada, boa memória, facilidade na aprendizagem, criatividade, senso de humor, originalidade para resolução de problemas, vocabulário extenso e avançado para a idade cronológica, iniciativa, liderança, autonomia, independência e alto nível de energia. No mesmo sentido, Winner (1998 apud GUIMARÃES E OUROFINO) aponta características como: precocidade para linguagem e conhecimentos verbais, preferência por interação com pessoas mais velhas (mais próximas em idade mental), interesse por questões filosóficas, políticas, morais e sociais.

No que diz respeito às características sócio-emocionais de indivíduos superdotados, Alencar (2007) compreende que a literatura acerca desse tema aponta para contradições no que se refere à possibilidade de indivíduos com AH/SD apresentarem problemas sociais e desajustes emocionais. Enquanto alguns autores entendem que indivíduos superdotados possuem certa predisposição para tais problemas e desajustes, outros autores defendem que não existem evidências que comprovem tal entendimento. Estudos como o de Terman (1965), Hollingworth (1942) e Gross (1993, 2002) - citados por Alencar (2007) - apontam para a seguinte questão: em suas pesquisas, estudantes superdotados com excepcional inteligência

(com QI acima de 170/180) tendiam a apresentar dificuldades quanto ao ajustamento social, sendo percebidos por professores como indivíduos mais solitários e tímidos, enquanto que estudantes superdotados com QI na faixa de 150 apresentavam-se ajustados tanto socialmente quanto psicologicamente. Diante desses resultados, tais autores compreendem que o desajuste sofrido pelos estudantes com excepcional inteligência se dá por questões ambientais, ou seja, quando colocados em ambientes “com pares similares em inteligência” (p.373), o comportamento deles mudou consideravelmente, sendo que a interação social e a participação ativa em determinada tarefa aumentaram. Com isso, Alencar (2007) destaca:

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentida por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não atende, de forma adequada, os alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento apresentados frequentemente por estes alunos (ALENCAR, 2007, p. 374).

Dessa forma, Alencar (2007) compreende que, para prevenir possíveis desajustes emocionais, faz-se necessário entender o indivíduo superdotado em suas habilidades e interesses, questões cognitivas, de personalidade e em suas necessidades sociais e emocionais.

Diante das questões apresentadas, é essencial destacar que - apesar das diversas características encontradas na literatura que são associadas às AH/SD - nem todos os indivíduos superdotados irão apresentar todas elas. Conforme Guimarães e Ourofino (2007),

apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007, p. 43).

Dessa forma, o perfil de indivíduos superdotados é fundamentalmente heterogêneo, o que torna os campos de estudo acerca das AH/SD extremamente complexos e multifacetados - tendo impacto direto nas formas de investigação da área e nos processos de identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação (ALENCAR, 2007; GUIMARÃES e OUROFINO, 2007; SABATELLA, 2005).

2.1.2 Os mitos acerca das AH/SD

Por se tratar de um assunto complexo, muitos mitos circulam pelo senso comum sobre o que seriam altas habilidades/superdotação e sobre quem seria considerado superdotado. Como colocado por Alencar (2007), muitos desses mitos implicam diretamente na educação desses indivíduos e, assim, precisam ser esclarecidos.

Uma das primeiras ideias equivocadas a respeito do assunto refere-se à adoção das palavras “superdotado” e “gênio” como sinônimos: de acordo com a autora, “superdotado” são aqueles que possuem habilidades acima da média em qualquer área de conhecimento, enquanto que “gênio” deve ser usado para pessoas que deixaram legados para a humanidade. Dessa forma, conforme aponta Sabatella (2005), nem todo superdotado é um gênio, mas todo gênio é superdotado.

Outra concepção errônea relaciona-se à ideia de que o indivíduo superdotado é capaz de se desenvolver completamente por conta própria. No entanto, é essencial ofertar uma educação de boa qualidade que atenda às necessidades educacionais de tais indivíduos, uma vez que há relatos de pessoas superdotadas que chegaram à idade adulta com baixos desempenhos devido aos seus contextos familiares, educacionais e sociais (ALENCAR, 2007).

Mais além, um outro mito acerca das AH/SD refere-se às primeiras concepções sobre o assunto de que um indivíduo com altas habilidades/superdotação teria necessariamente um alto QI e um excelente rendimento acadêmico. Há, entretanto, uma série de variáveis (desde fatores individuais, familiares até educacionais e sociais) que podem resultar em discrepâncias entre o potencial do indivíduo e seu desempenho real (ALENCAR, 2007).

Ademais, a ideia de que a aceleração acadêmica do aluno superdotado traz mais prejuízos do que benefícios também é equivocada. De acordo com Alencar (2007), quando o processo de aceleração é bem elaborado, o aluno tende a colher benefícios, uma vez que suas necessidades educacionais são consideradas e atendidas.

Por fim, os estereótipos acerca das pessoas superdotadas também devem ser desmistificados. Segundo Alencar, a ideia de que superdotados são apenas

peessoas do gênero masculino, de classe média e com interesses restritos prejudica a identificação de estudantes do gênero feminino. Nesse sentido, Sabatella (2005) também aponta que características físicas e de personalidade são extremamente variadas entre pessoas superdotadas, não cabendo rótulos como “nerd” e “CDF” - os quais implicam, muitas vezes, em uma figura tímida, retraída e com pouco contato social. Há ainda o estereótipo no que se refere à classe social, de acordo com Antipoff e Campos (2010), a ideia de que pessoas superdotadas provém apenas de classes sociais privilegiadas é falsa, uma vez que verifica-se tal fenômeno em diversas pessoas independentemente de suas classes sociais.

2.2 A CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DOS TRÊS ANÉIS

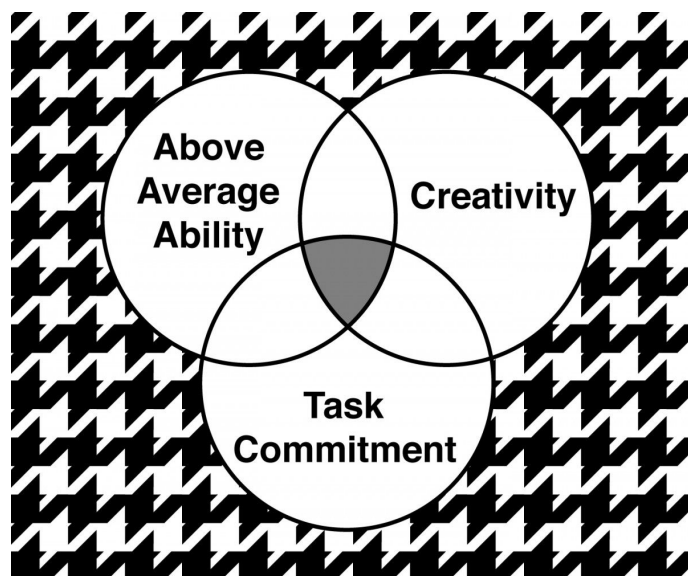
Sendo um dos autores mais citados e reconhecidos nos campos de pesquisa sobre altas habilidades/superdotação, Joseph Renzulli quebrou alguns paradigmas acerca do assunto com a publicação da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, na década de 1970. Direcionando-se em caminho contrário ao pensamento da época sobre as relações entre elevado QI e superdotação - anteriormente ainda às teorias da inteligência de Sternberg e Gardner -, o autor compreende as AH/SD a partir da coexistência e da interação entre três traços específicos, os quais são: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (RENZULLI, 2004; VIRGOLIM, 2007).

A habilidade acima da média está relacionada com habilidades gerais e habilidades específicas. Com relação às habilidades gerais, entende-se que elas estão ligadas ao processamento de informações e experiências por meio de pensamentos abstratos, dessa forma, resultando em respostas adequadas e adaptáveis a diferentes contextos (VIRGOLIM, 2007). Já as habilidades específicas dizem respeito à “habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.” (VIRGOLIM, 2007, p. 37). Quanto ao envolvimento com a tarefa, Virgolim (2007) explica que tal traço relaciona-se ao investimento de energia e interesse que o indivíduo expressa na realização de tarefas de áreas específicas - assim, palavras como perseverança, autoconfiança e paciência podem traduzir a ideia de envolvimento com a tarefa. A criatividade, por sua vez, pode ser expressada pela

capacidade de pensamento divergente e imaginativo, manipulação de ideias, originalidade de ideias, flexibilidade cognitiva, curiosidade e vontade de desafiar tradições (RENZULLI e GAESSER, 2015).

Dessa forma, de modo a ilustrar a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli apresenta a interação desses três traços por meio do Diagrama da Concepção de Superdotação dos Três Anéis (FIGURA 1):

FIGURA 1 - CONCEPÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO DO TRÊS ANÉIS



FONTE: RENZULLI; GAESSER (2015)

Como mostra a figura acima, Renzulli e Gaesser (2015) compreendem que o fundo preto e branco representam a personalidade e fatores do ambiente que dão origem aos traços de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Assim, da interação entre esses três traços é que resultam os chamados comportamentos superdotados - quanto a isso, os autores explicam que, dentro dessa Concepção:

Superdotação não é vista como o estado de algo absoluto ou fixo de ser (como “você é isso ou não é isso”). Pelo contrário, ela é vista como um conjunto de comportamentos do desenvolvimento que podem ser aplicados a situações de resolução de problemas. Variados tipos e graus de comportamentos superdotados podem ser desenvolvidos e mostrados em certas pessoas, por certos períodos de tempo, e sob certas circunstâncias (RENZULLI e GAESSER, 2015, p. 9 - tradução da autora).

Diante disso, Renzulli e Gaesser (2015) ressaltam que a criatividade e o envolvimento com a tarefa são fundamentais, uma vez que, mesmo que um indivíduo possua uma ou mais habilidades acima da média, se ele não juntar a isso processos criativos e envolvimento com a tarefa que deseja realizar, seu comportamento superdotado não será expressado - assim, conforme colocado por Renzulli: “Pessoas podem ter um potencial notável para matemática, natação, ou para o piano, mas até que esse potencial seja manifestado em algum tipo de performance superior eu reluto em dizer que elas tenham demonstrado comportamentos superdotados” (2005, p. 3 - tradução da autora).

Dessa forma, Renzulli e Gaesser (2015) destacam a importância de se promover, em ambientes escolares e em programas voltados para superdotados, oportunidades para que tais indivíduos possam aliar esses traços às suas habilidades - afinal, como os autores apontam, tanto a criatividade quanto o envolvimento com a tarefa são traços que podem ser desenvolvidos, sendo compreendidos como “o resultado dos tipos de oportunidades, recursos, e do encorajamento que são fornecidos para despertar uma ideia criativa ou para desenvolver a motivação que leva a pessoa ou o grupo a seguir em frente com uma ideia.” (p. 8).

Nesse sentido, Renzulli (2004) propõe dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa. A primeira delas refere-se ao tipo mais observado de superdotação, pois é aquela que pode ser mais facilmente mensurada em testes padronizados de inteligência, além de se encaixar nas competências e capacidades valorizadas pela educação escolar tradicional. Por outro lado, a superdotação produtivo-criativa - a qual é o foco de trabalho do autor - está ligada à produção e ao desenvolvimento de ideias e produtos originais bem como de expressões artísticas (RENZULLI, 2004). Quanto a este último tipo, Renzulli esclarece o caráter temporal e situacional da superdotação produtivo-criativa e por consequência dos traços de criatividade e de envolvimento com a tarefa, assim:

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, a regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subsequentes (RENZULLI, 2004, p. 83).

Apesar da diferenciação proposta pelo autor entre superdotação acadêmica e superdotação produtivo-criativa, Renzulli (2005) destaca que ambas são importantes, que estão relacionadas entre si (existindo normalmente interações entre elas) e que os programas educacionais devem valorizar e promover os dois tipos de superdotação, bem como encorajar possibilidades de interações entre elas.

Sendo assim, a partir das ideias e colocações que compõem a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli (2015) compreende que não basta apenas propor uma teoria que visa entender as altas habilidades/superdotação sem ter meios de experienciar na prática como tal teoria pode contribuir para experiências reais. Dessa forma, partindo de tal Concepção, o autor propõe também o Modelo Triádico de Enriquecimento - o qual tem por objetivo proporcionar (tanto para escolas regulares quanto para programas de atendimento especializado) diferentes atividades que possam contribuir para que o indivíduo se torne um produtor de conhecimentos (VIRGOLIM, 2007).

Nesse contexto, o Modelo Triádico de Enriquecimento está organizado e dividido em três tipos diferentes. Como explicado por Virgolim (2007), o enriquecimento de tipo I tem por objetivo principal proporcionar experiências exploratórias gerais, podendo ser direcionado não apenas aos estudantes com altas habilidades/superdotação, mas para todos os estudantes de uma escola regular. Com isso, esse primeiro tipo de enriquecimento busca:

- (1) Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; (2) enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e (3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Tipo III) (VIRGOLIM, 2007, p. 63-64).

Assim, no tipo I, a ideia é proporcionar o contato mais aprofundado entre os estudantes e os conhecimentos, promovendo um ambiente escolar que inclua a todos e que possa ser estimulante para a busca do conhecimento.

Tendo sido despertado o interesse por alguma área do conhecimento ou por algum assunto específico por meio do tipo I, o enriquecimento de tipo II propõe desenvolver nos estudantes pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas, habilidades de entrevistar e de analisar dados, habilidades de

comunicação, entre outras - de modo que o estudante seja capaz de utilizar diferentes ferramentas e métodos ao longo de sua pesquisa (VIRGOLIM, 2007).

Com base nos tipos I e II, o objetivo do enriquecimento de tipo III é proporcionar, ao estudante interessado em continuar com sua pesquisa, um aprofundamento ainda maior, em que ele possa

(a) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; (b) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; (c) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada; (d) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e (e) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento (VIRGOLIM, 2007, p. 64-65).

Com isso, Renzulli (2004) enfatiza que o enriquecimento de tipo III “é um referencial perfeito para o desenvolvimento da superdotação produtivo-criativa” (p. 95), uma vez que ele vai além da transmissão de conhecimento, oferecendo diferentes meios para que o estudante possa desenvolver habilidades e, assim, ser capaz de manipular os conteúdos que domina, pensando de forma divergente e criativa e produzindo para além daquilo que já existe (RENZULLI, 2004).

Dessa forma, o autor aponta que a flexibilidade do Modelo Triádico de Enriquecimento contribui para a identificação de possíveis pessoas com alto potencial criativo, uma vez que - se desenvolvido em escolas regulares com alcance a todos os estudantes - pode identificar indivíduos que seriam excluídos por programas tradicionais de atendimento às AH/SD. Assim, tal modelo caracteriza-se como uma forma alternativa de atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação (RENZULLI, 2004).

2.3 INTERFACES COM AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A partir do momento em que as altas habilidades/superdotação começam a ser compreendidas de maneira mais ampla e dinâmica - distanciando-se da visão atrelada apenas ao QI - outros aspectos foram sendo estudados em relação a tal fenômeno, sendo um deles a criatividade (FLEITH, 2006). Como já mencionado,

entretanto, justamente por ser um tema complexo, existem diferentes concepções que procuram compreender as AH/SD, sem existir um consenso entre autores. (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2006).

Nesse sentido, Fleith e Gonçalves (2011) destacam que alguns autores compreendem que a criatividade seria um tipo de superdotação, enquanto que demais autores entendem que tal construto seria uma característica das altas habilidades/superdotação. Apesar dessas visões divergentes, algumas características associadas à criatividade podem ser também associadas a características de indivíduos com AH/SD, como: curiosidade, autonomia, persistência, alto grau de imaginação, dedicação e envolvimento com a tarefa (FLEITH, 2006).

De modo a compreender melhor as relações entre esses dois fenômenos e também entre o construto da inteligência, Fleith e Gonçalves (2001) - em pesquisa comparativa entre estudantes superdotados e não superdotados (denominações utilizadas pelas autoras) - apontam que em quesitos associados à criatividade (como originalidade verbal e figurativa) houve diferença significativa de resultados, em que estudantes superdotados demonstraram média superior em relação aos estudantes não-superdotados. No entanto, no que se refere aos aspectos associados à inteligência (como capacidade de observação e clareza de pensamento) não houve diferenças significativas entre os dois grupos. Mais além, a pesquisa também mostrou que não houve relações entre os resultados de criatividade e entre os resultados de inteligência em ambos os grupos. Diante dessas questões, Fleith e Gonçalves (2011) esclarecem uma limitação da pesquisa com relação a utilização de apenas um instrumento de medida para a inteligência - assim, "é possível que os alunos superdotados apresentem um potencial superior em outras dimensões da inteligência que não puderam ser capturadas pelo Teste Raven" (p. 266).

Dentro dessa questão, as autoras destacam que ao buscar compreender as relações entre esses diferentes fenômenos é importante fazer uso de uma diversidade de técnicas e de instrumentos - de modo a aprofundar as investigações acerca dessa temática. Mais além, apesar de as relações entre criatividade, inteligência e altas habilidades/superdotação não serem tão claras, Alencar e Fleith (2003 apud FLEITH e GONÇALVES, 2011) destacam que tanto a inteligência quanto a criatividade são essenciais para o desenvolvimento do potencial humano.

Na busca ainda por compreender as relações entre AH/SD e demais construtos, Godoy et al (2018) - em revisão de literatura - destacam algumas pesquisas que relacionam funções executivas e inteligência em pessoas com altas habilidades/superdotação. Apesar de existirem ainda inconsistências em tais estudos, entende-se que há uma maior relação entre inteligência fluida e algumas funções executivas - como memória de trabalho e controle inibitório. Dessa maneira, Geake et al (2008 apud GODOY et al, 2018) aponta que o raciocínio analógico fluido e a habilidade em memória de trabalho - duas características destacadas em indivíduos com AH/SD - podem estar relacionados ao alto nível de criatividade.

2.4 NECESSIDADES EDUCACIONAIS DE PESSOAS COM AH/SD: QUAIS SÃO?

Ao buscar entender as necessidade educacionais da pessoas com altas habilidades/superdotação, retoma-se a atual compreensão de que tal fenômeno é dinâmico e multifacetado, o qual depende de diversos aspectos - desde individuais e familiares até sociais e educacionais - para ser expressado (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007). Nesse sentido, retoma-se também a compreensão de Renzulli (2005), o qual entende que não basta um indivíduo apresentar habilidade acima da média em determinada área do conhecimento se ele não é capaz de manifestar comportamentos superdotados (os quais, segundo o autor, envolvem - para além da habilidade acima da média - a criatividade e o envolvimento com a tarefa).

A partir dessas questões, é possível compreender o papel fundamental dos aspectos ambientais no que diz respeito à expressão e ao desenvolvimento das altas habilidades/superdotação, em especial dos aspectos educacionais. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) compreende as necessidades educacionais de estudantes com AH/SD, prevendo garantias de atendimento educacional especializado para tais estudantes dentro de escolas regulares.

Dessa forma, modelos de enriquecimento curricular e aceleração de estudos são algumas formas de atender às necessidades educacionais desses estudantes, como aponta Delou (2007):

Para os alunos superdotados, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento

real dos alunos. Estas propostas podem ser realizadas tanto nas salas de aulas regulares como nas salas de atendimento educacional especializado ou salas de recursos, por áreas de talento ou de interesse. Logo são de competência da escola. Se os alunos superdotados tiveram oportunidades de enriquecer e/ou aprofundar conteúdos curriculares e o seu nível de desempenho escolar ficar muito distanciado do nível dos companheiros de turma, surge a possibilidade da aceleração de estudos como alternativa administrativa que envolve práticas pedagógicas para a busca da adequação social e escolar do aluno (DELOU, 2007, p. 33-34).

Diante disso, a autora destaca o caráter inclusivo da LDBEN 9394/96, que dá visibilidade ao estudante com altas habilidades/superdotação, compreendendo que eles precisam ser identificados e atendidos em suas necessidades educacionais pelas escolas regulares. Dentro disso, Renzulli e Gaesser (2015) apontam que é fundamental haver uma congruência entre os processos de identificação de estudantes superdotados e os objetivos e tipos de atendimentos ofertados para essa população.

Nesse sentido, e ainda dentro de uma perspectiva inclusiva de educação, Alencar (2003) destaca que é papel da escola proporcionar condições que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento de talentos e a realização do potencial de seus estudantes e aponta para algumas características desejáveis do ambiente escolar que podem contribuir, não apenas para o desenvolvimento de estudantes superdotados, mas para todos os estudantes da sala, tais como: proporcionar aprendizagem e desenvolvimento de diferentes competências, promover atividades que partam do interesse dos estudantes, criar um clima favorável para a expressão da criatividade e da autonomia, desenvolver atividades que possibilitem relações interpessoais saudáveis, fortalecer autoconceito positivo do estudante para que ele seja capaz de perceber suas potencialidades, respeito pelo ritmo de aprendizagem, atentar para necessidades emocionais e sociais dos estudantes, entre outras características. Para que isso ocorra, no entanto, Yewchuk e Lupart (200 apud ALENCAR, 2003) destacam que são necessários treinamento e desenvolvimento profissional para os docentes, recursos materiais e profissionais disponíveis aos professores e apoio administrativo, familiar e da comunidade escolar como um todo.

De modo mais específico, muitos autores apontam para a importância da criatividade na educação de indivíduos com altas habilidades/superdotação. Davis e Rimm (1994 apud FLEITH, 2016), por exemplo, entendem que

[...] não existe tema mais importante na educação do superdotado do que criatividade, pois dois importantes objetivos dessa educação são desenvolver talentos e habilidades, auxiliando esses indivíduos a atualizarem seu potencial e se tornarem criativos; e habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade (DAVIS e RIMM, 1994 apud FLEITH, 2016, p. 2).

Na mesma direção, Piske et al (2017) - compreendendo que a criatividade deve ser trabalhada ao longo de toda educação - destacam que ela é um aspecto essencial também na educação de indivíduos com AH/SD, uma vez que ela possui reflexos na construção de uma auto-estima saudável desses indivíduos e contribui para que dificuldades emocionais e sociais no ambiente escolar sejam evitadas.

Mais além, tendo a criatividade como um dos focos principais na Concepção de Superdotação dos Três Anéis, Renzulli e Gaesser (2015) destacam que quanto à educação de pessoas com AH/SD:

De certo modo, podemos considerar que o papel mais importante do professor é proporcionar para os jovens diversas oportunidades e recursos, encorajando o desenvolvimento de ideias criativas, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para que eles possam engajar em suas ideias (RENZULLI e GAESSER, 2015, p. 9 - tradução da autora).

Dessa forma, é necessário que os professores estejam preparados para criar um ambiente em sala de aula que seja favorável à criatividade, estando atentos aos interesses e características individuais dos estudantes (PISKE et al, 2016).

Apesar dessas questões, Alencar (2003) esclarece que - no contexto educacional brasileiro - muitos professores desconhecem sobre o que são as altas habilidades/superdotação e que os mitos acerca do assunto ainda são muito presentes no senso comum. Dessa forma, a autora destaca que muitos docentes não se sentem preparados para ter em sala de aula estudantes com AH/SD e até mesmo preferem que não tenham tais estudantes em suas turmas. Tal contexto pode fazer com que indivíduos com AH/SD não se sintam bem-vindos no ambiente escolar, acarretando em dificuldades emocionais e sociais e na supressão de suas potencialidades e corrobora para a visão de que estudantes superdotados são indisciplinados (ALENCAR, 2003). Entretanto, é preciso compreender que muitos dos problemas interpretados como “indisciplina” têm relações com sentimentos de frustração dos estudantes diante de programas educacionais que prezam pela monotonia e repetição de conteúdos, em ambientes escolares que não priorizam a expressão do potencial superior de seus estudantes (ALENCAR, 2003).

Tais questões vão de encontro com alguns fatores apresentados no tópico 3.4 do capítulo seguinte no que diz respeito à importância de se criar ambientes educacionais psicologicamente favoráveis à expressão da criatividade. Assim como as escolas devem promover espaços para expressão e criação de novas ideias para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes em geral (ALENCAR, 2007; ALENCAR e OLIVEIRA, 2008; TORRANCE, 1977 apud SUMNERS, 2016) - tais características também são fundamentais na educação de estudantes com altas habilidades/superdotação (ALENCAR, 2003; PISKE et al, 2017; RENZULLI, 2004).

Dessa forma, destaca-se que se faz necessário o conhecimento acerca das altas habilidades/superdotação por parte dos docentes, das famílias e da comunidade escolar, de modo que tais estudantes possam ser identificados e - uma vez identificados - que possam ser atendidos em suas necessidades educacionais (ALENCAR, 2003; PISKE et al, 2016).

3 CRIATIVIDADE

Ao buscar compreender o que é a criatividade e quais suas principais características, percebe-se a complexidade de tal construto - tendo em vista as diferentes teorias e modelos que objetivam explicá-la. Nesse sentido, destaca-se aqui um breve relato histórico sobre o tema e algumas teorias que buscam explicar esse construto.

3.1 UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Ao longo de meados do século XX, os altos investimentos em pesquisas sobre esse fenômeno estavam diretamente relacionados a uma demanda social por pessoas criativas que pudessem contribuir com inovações e descobertas dentro do contexto da Guerra Fria. Dessa forma, entre os anos de 1950 e 1970, buscava-se entender e traçar o perfil de indivíduos considerados criativos, além de pensar formas e técnicas de desenvolvimento da criatividade (FLEITH, 2001). Assim, pode-se compreender que, nesse período, a visão acerca da criatividade constituía-se por uma visão focada no indivíduo e nas formas com que ele a expressava (ALENCAR e FLEITH, 2003). De acordo com Fleith (2001), no entanto, nessas primeiras décadas de pesquisa, já havia críticas em torno do conservadorismo presente na educação - característica essa que era - e ainda é - entendida como fator inibidor para a expressão da criatividade.

Já entre as décadas de 1970 e 1980, a Psicologia Cognitiva possibilitou que as investigações acerca da criatividade atentassem não apenas para questões individuais, mas também para os fatores ambientais que pudessem contribuir ou interferir no processo criativo. Com isso, “ao invés de descrever e prever o comportamento criativo, os estudiosos estavam interessados em compreender como se manifesta o ato criativo.” (FLEITH, 2001, p.1).

A partir de 1980, segundo Alencar e Fleith (2003), as pesquisas desenvolvidas dentro dessa temática construíram uma nova visão sobre a compreensão da criatividade: a visão sistêmica. Conforme as autoras, a visão sistêmica busca englobar habilidades individuais, traços de personalidade e fatores ambientais, mas também fatores sociais, históricos e culturais - de forma a

investigar como a interação entre tais questões influencia o processo criativo e sua expressão.

Assim, com esse breve contexto histórico sobre o desenvolvimento da criatividade enquanto área científica, é possível perceber uma transição entre visões: se, nas décadas de 1950 a 1970, a visão predominante estava voltada e focada para aspectos individuais do desenvolvimento e da expressão da criatividade, os anos posteriores apontaram para a importância de compreender também como aspectos do ambiente - tanto familiar e escolar quanto sociais, históricos e culturais - interagem dentro desse complexo processo, e até que ponto eles contribuem ou prejudicam sua expressão.

Dessa forma, dentro de uma visão sistêmica da criatividade, algumas pesquisas vêm sendo realizadas ao longo dos últimos anos com o objetivo de aprofundar o entendimento sobre ela, tendo em vista também que a criatividade é um recurso cada vez mais solicitado em diferentes níveis, conforme apontam Alencar e Fleith (2010):

[...] a criatividade é um recurso fundamental para indivíduos, organizações e sociedades. Entre as razões para sua importância, poder-se-ia apontar que a mesma possibilita ao indivíduo tirar maior proveito das oportunidades e responder de forma adequada aos desafios e dificuldades presentes na vida pessoal e profissional, além de contribuir para a sua adaptação e produtividade. A necessidade de criar é também uma parte saudável do ser humano, sendo a produção criativa usualmente acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos promotores do bem estar emocional e saúde mental (ALENCAR e FLEITH, 2010, p. 202).

Diante disso, em contraste com o que se pensava na visão individualista das décadas de 50 a 70, a criatividade não é mais vista como um talento inato existente em poucos indivíduos, mas como um recurso presente em todos, de tal forma que todos os indivíduos possuem potencialidade para criar (ALENCAR, 2007).

3.2 PRINCIPAIS MODELOS TEÓRICOS ACERCA DA CRIATIVIDADE

Partindo da visão sistêmica explicada no tópico anterior, três diferentes modelos teóricos sobre a criatividade são destacados na literatura: a Teoria do Investimento da Criatividade de Sternberg e Lubart, o Modelo Componencial de Criatividade de Amabile e a Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi.

De acordo com Sternberg e Lubart (1991), a Teoria do Investimento da Criatividade propõe a compreensão de tal fenômeno considerando a confluência entre 6 diferentes recursos: habilidades intelectuais, estilos de pensamento, conhecimento, motivação, personalidade e ambiente.

As habilidades intelectuais podem ser compreendidas em três importantes aspectos: habilidade sintética, a qual possibilita que o indivíduo encare uma situação por diferentes perspectivas; habilidade analítica, que envolve o reconhecimento de quais ideias valem a pena ser desenvolvidas e quais não valem o investimento; habilidade prática-contextual, a qual refere-se a capacidade do indivíduo envolver outras pessoas a participarem e atuarem sobre sua ideia. Sternberg (2010), no entanto, destaca a importância da integração entre esses aspectos dentro das habilidades intelectuais, não devendo considerá-los de forma isolada.

Sobre os estilos de pensamento, Sternberg e Lubart (1991) apontam que eles não se caracterizam como um habilidade em si, mas em uma forma que o indivíduo escolhe para usar suas habilidades. Assim, há o estilo legislativo - em que o indivíduo inventa suas próprias regras e ideias - segundo os autores, pessoas criativas têm uma preferência por esse estilo; há também o estilo executivo - em que o indivíduo prefere executar aquilo que já foi colocado por outra pessoa; por fim, há o estilo judiciário - em que o indivíduo gosta de avaliar e analisar tarefas, pessoas, ideias. Existem ainda, conforme os autores, o estilo global e o estilo local - o primeiro diz respeito a lidar com questões mais amplas, enquanto o segundo refere-se a lidar com pequenos aspectos de determinada tarefa - ambos sendo importantes para a criatividade (STERNBERG, 2010).

No que diz respeito ao recurso do conhecimento, Sternberg e Lubart (1991) entendem que para contribuir de maneira inovadora para determinada área é preciso conhecê-la de maneira profunda. No entanto, para que tal contribuição seja, de fato, inovadora, é preciso não se prender totalmente ao conhecimento - sendo necessário que o indivíduo seja capaz de pensar para além daquilo que já foi descoberto.

Quanto à motivação, os autores destacam-na como um aspecto essencial para a criatividade, uma vez que ela move o indivíduo a realizar um ato criativo. Mais além, eles apontam principalmente para a importância da motivação intrínseca nesse processo - afinal, ela é movida pelo prazer que o indivíduo sente em estudar

determinado assunto ou em realizar determinada tarefa. Há também, a motivação extrínseca - a qual o indivíduo sente-se motivado a realizar algo pela recompensa que irá receber (por exemplo: dinheiro e reconhecimento).

Com relação aos recursos da personalidade, Sternberg (2010) aponta para algumas características que contribuem para a criatividade, como: vontade de superar obstáculos, tolerância a ambiguidades, disposição para correr riscos, auto-eficácia. O autor também destaca que tais características não são fixas ou inatas, ou seja, o indivíduo é capaz de desenvolvê-las ao longo da vida.

Já no que se refere ao ambiente, Sternberg (2010) deixa claro que não basta ter altos níveis dos 5 recursos já explicados se o contexto em que o indivíduo se encontra não contribui para que ele pense de forma criativa e para que exponha suas ideias.

Diante disso, os autores destacam que altos níveis de determinado recurso e médios níveis dos demais recursos podem não resultar necessariamente em uma performance inteiramente criativa, mas talvez em uma mediana. Há também a possibilidade de um recurso em alto nível compensar por outro recurso que esteja em baixo nível, no entanto tal compensação nem sempre pode acontecer. Assim, Sternberg e Lubart (1991) entendem que, para uma performance criativa, a interação e a confluência entre esses 6 recursos é essencial.

No que diz respeito ao Modelo Componencial de Criatividade, Amabile (2018) apresenta duas questões essenciais para se pensar tal fenômeno: o que diferencia uma performance criativa de uma performance comum? Quais condições - desde características da personalidade até questões sociais - favorecem uma performance criativa? A partir dessas questões, a criatividade dentro desse modelo é compreendida como um fenômeno em que fatores cognitivos, de personalidade, motivacionais e sociais possuem impacto e influência na performance e no processo criativos. Sendo que a autora enfatiza, principalmente, os aspectos motivacionais e sociais em sua teoria.

Desse modo, Amabile propõe três dimensões da criatividade: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. E, assim como propõem Sternberg e Lubart na Teoria de Investimento (1991), Amabile também esclarece a importância da interação entre esses três fatores para a expressão da criatividade.

No que concerne às habilidades de domínio, Amabile (1996 apud ALENCAR e FLEITH, 2003) as entende como os conhecimentos, talentos e experiências que um indivíduo possui - sendo adquiridas tanto por meio da educação formal ou informal. Mais além, a autora aponta a necessidade de o ambiente promover o desenvolvimento dessas habilidades de domínio, favorecendo experiências que ampliem os conhecimentos dos indivíduos.

Com relação aos processos criativos relevantes, Amabile engloba estilos cognitivos, estilo de trabalho, traços de personalidade e domínios de estratégia. Sendo que os estilos cognitivos referem-se à flexibilidade, quebra de padrões de pensamento e compreensão de complexidades. Já o estilo de trabalho está relacionado à concentração, níveis de energia, dedicação, persistência e busca por excelência (apud ALENCAR e FLEITH, 2003). Quanto aos traços de personalidade, características como autodisciplina, independência, não conformismo, desejo de se arriscar, tolerância por ambiguidades são apontadas como fatores contribuintes aos processos criativos relevantes. E os domínios de estratégia referem-se a produção de novas ideias, com base no uso de analogias e geração de hipóteses (apud CAVALCANTI, 2009).

Por fim, no que diz respeito ao componente da motivação intrínseca, Amabile (2018) a compreende como uma característica em parte inata, mas que pode ser estimulada por fatores ambientais. Tal motivação implica na satisfação que o indivíduo sente em realizar determinada tarefa, comprometendo-se em realizá-la independentemente de estímulos externos, e utilizando-se de características como interesse, autodeterminação e competência - levando, assim, a performances criativas (AMABILE, 2018). Mais além, a autora aponta que a motivação extrínseca informativa (a qual contribui com informações e conhecimentos para o indivíduo realizar seu trabalho) pode ser favorável à criatividade, ao passo que a motivação extrínseca controladora (que faz com que o indivíduo se sinta controlado a realizar algo apenas por recompensas e avaliações externas) pode restringir e suprimir o processo criativo. (AMABILE, 1996 apud ALENCAR e FLEITH, 2003).

Diante dessas questões, Amabile compreende que, na interação entre esses três componentes, a criatividade relaciona-se à originalidade, adequação de respostas e a possibilidades diversas de resolução de problemas - além disso, para ela, um produto ou ideia é considerado criativo se for julgado como inovador, útil e

esteja relacionado a novas descobertas (AMABILE, 1996 apud ALENCAR e FLEITH, 2003).

Por fim, a Perspectiva Sistêmica da Criatividade, proposta por Mihály Csikszentmihalyi, busca entender como os fatores sociais influenciam no processo criativo, estando mais interessado em compreender as interações entre indivíduo e ambiente, do que em propor uma concepção acerca do que é criatividade. Como aponta Cavalcanti (2009), Csikszentmihalyi entende que:

[...] a criatividade não está no indivíduo, mas é produto das interações que ocorrem entre as pessoas e o ambiente. Dessa forma, enfatiza a relevância do ambiente para o desenvolvimento criativo dos indivíduos e defende que é melhor tornar o ambiente favorável à criatividade do que tentar fazer com que os indivíduos pensem criativamente. (CAVALCANTI, 2009, p. 68).

Assim, o autor considera a existência de três importantes dimensões no que cabe à composição da criatividade. A primeira delas é a dimensão pessoa - a qual refere-se a características individuais, como: curiosidade, fluência, motivação, abertura a novas ideias. Para o autor, tais características podem mudar ao longo da vida do indivíduo, podendo ser adaptáveis diante de situações que exijam isso. A segunda dimensão é a dimensão do domínio, relacionada aos campos de conhecimentos e suas estruturas de organização, sendo transmitidas em sociedade ao longo dos séculos - Csikszentmihalyi aponta que para um indivíduo ser capaz de contribuir para uma área de conhecimento é preciso que ele domine aquilo que já foi produzido dentro dela. O campo caracteriza-se como a terceira dimensão da criatividade, o qual envolve aqueles indivíduos da sociedade que julgam ideias/produtos como criativos ou não - como aqueles que podem entrar no domínio de uma área do conhecimento ou não (CSIKSZENTMIHALYI, 1996 apud CAVALCANTI, 2009)

Dentro dessa perspectiva, o autor também esclarece que, dependendo do contexto sócio-histórico e do momento histórico, uma ideia/produto pode não ser julgada(o) como criativa(o) - assim como um ambiente que seja mais rígido pode não aceitar novas ideias, desencorajando o desenvolvimento da criatividade. Desse modo: “um ambiente social que ofereça recursos, reconhecimento e oportunidades, aumenta a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996 apud ALENCAR e FLEITH, 2003). Com isso, pode-se

compreender que, para o autor, para alcançar o desenvolvimento da criatividade e de sua expressão deve-se focar nos fatores sociais que podem contribuir para tal.

3.3 CRIATIVIDADE E NEUROCIÊNCIA

Diante do que já foi apresentado nos tópicos anteriores, é possível compreender que, atualmente, a criatividade é estudada sob o ponto de vista multidimensional. Apesar das diferenças existentes entre os modelos teóricos de Sternberg e Lubart, Amabile e Csikszentmihalyi, todas eles propõem - ainda que com nomeações diferentes e pesos diferentes - que tal fenômeno se dá pela interação de variados fatores: cognitivos, de personalidade, de aprendizagem e sociais.

Nesse sentido, a Neurociência - enquanto área que estuda o sistema nervoso central e suas diversas funcionalidades de maneira multidisciplinar (BEAR et al, 2002) - também compreende a criatividade enquanto fenômeno multidimensional, considerando tanto fatores cognitivos quanto fatores motivacionais, emocionais e ambientais. Quanto a isso, Damásio (2001) considera que não é possível pensar na “neurociência da criatividade” (p. 59) sem considerar os estudos e conteúdos produzidos por demais áreas científicas que não pertencem às Neurociências.

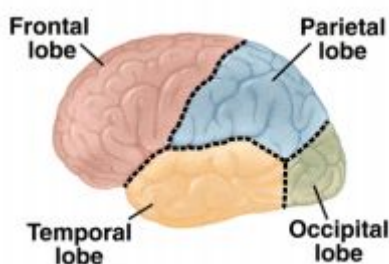
De acordo com tal autor, tal impossibilidade é colocada pelo fato de que quando um indivíduo nasce, existe em seu sistema cerebral diversos circuitos já predefinidos - os quais estão relacionados, principalmente, com funções biológicas básicas de regulação. Logo após o nascimento, os circuitos que não são previamente definidos começam a ser moldados pelas experiências vivenciadas por aquele novo ser. Dentro disso, Damásio (2001) ainda aponta que como cada indivíduo vivencia experiências diferentes, a modelação de seus circuitos será única.

Assim, pode-se compreender - conforme apontado pelo autor - que as interações entre o indivíduo e o ambiente em que ele está presente e os circuitos responsáveis pelas regulações básicas fazem com que os circuitos (não previamente definidos) possam ser modulados de acordo com as influências psicológicas e sociais do ambiente. Desse modo:

Das interações entre indivíduos e ambientes é que emergem artefatos sociais e culturais, dos quais nós falamos quando discutimos sobre criatividade. Tais artefatos não podem ser reduzidos simplesmente aos circuitos neuronais de um cérebro adulto, muito menos aos genes por trás de nossos cérebros. Entende-se que o tipo da atividade cerebral que conduz ao comportamento criativo envolve três níveis funcionais: o nível de um genoma específico do circuito cerebral, o de uma atividade específica do circuito cerebral, e então algo que resulta da interação do cérebro com questões sociais, psicológicas e culturais. É por essa razão que visões extremamente reducionistas não conseguem capturar todos os problemas que desejamos entender quando discutimos sobre a criatividade (DAMÁSIO, 2001, p. 59-60 - tradução da autora).

Diante disso, Damásio esclarece alguns sistemas e funções neurais que estão ligadas à criatividade e que possibilitam seu processo. O primeiro requisito relacionado a isso é uma forte capacidade de gerar representações diversas, ou seja, a capacidade de trazer à consciência uma variedade de novas combinações de representações - representações essas que podem vir tanto do mundo externo quanto podem ser resgatadas do mundo interno do indivíduo (DAMÁSIO, 2001). No entanto, de acordo com o autor, não basta apenas tal capacidade de pensar em variadas representações, mas se faz importante também a capacidade de selecionar dentre as representações aquelas que podem ser interessantes para o trabalho e aquelas que podem ser descartadas - tal processo de seleção, segundo Damásio (2001), está ligado ao córtex pré-frontal, e a geração das representações está relacionada aos córtices sensoriais (aqueles relacionados às funções sensoriais, como os lobos occipital, temporal e parietal - apresentados na Figura 2).

FIGURA 2 - REPRESENTAÇÃO DOS LOBOS CEREBRAIS



Fonte: COSENZA (1998)

O segundo requisito diz respeito a uma alta capacidade de memória de trabalho, a qual - segundo o autor - pode ser entendida como aquela que:

[...] nos permite não apenas recuperar e gerar representações internamente, como também conter tais representações ativamente

“conectadas” (aspas do autor) e operar sobre elas - isto é, reorganizá-las no espaço, recombina-las e assim por diante. Se eu lhe pedir para que repita um número de telefone, você pode fazer isso apenas com a memória de curto-prazo; tal tarefa não requer memória de trabalho. Mas se eu lhe pedir para guardar um número de telefone e pedir para que me diga tal número de frente para trás, ou de frente para trás e para pular todos os números ímpares, isso requer memória de trabalho (DAMÁSIO, 2001, p. 65 - tradução da autora).

Dessa forma, o autor compreende que a criatividade requer tal capacidade, pois é ela que permite conter diversos conjuntos de dados “conectados” e ainda possibilita a manipulação e a capacidade de recombinação deles, podendo assim possibilitar novas combinações de representações (DAMÁSIO, 2001).

Mais além, um terceiro requisito refere-se à habilidade de reconhecer novas representações, ou seja, refere-se a capacidade de o indivíduo reconhecer um valor (científico ou estético) nas combinações feitas e se vale a pena mantê-las ou descartá-las. No que diz respeito ao valor estético, o autor ainda aponta para a habilidade de reconhecer se a nova representação pode ser capaz de produzir emoções nos outros e no próprio indivíduo.

Por fim, para o autor, a habilidade de tomada de decisões também é entendida como um requisito para a criatividade, uma vez que ela possibilita escolher entre as novas representações formadas quais são as melhores para serem mantidas e que podem levar a bons resultados e quais devem ser deixadas de lado.

Diante dessas questões, Damásio aponta que ao longo desses processos - de gerar diversas representações, resgatar pela memória representações mais antigas e formar e combinar novas representações, tomar decisão acerca de quais podem ser trabalhadas ou não - há outro fator que também participa e atua sobre eles: a emoção. Diante de uma representação que possa ser interessante de ser trabalhada, o autor compreende que o cérebro reage a ela não apenas de forma intelectual, mas também de forma emocional, assim:

Devido ao conhecimento acerca da biorregulação disponível no diencéfalo e no tronco cerebral, o cérebro responde a uma representação particularmente relevante de um modo especial enquanto ignora as demais. Suponha que uma dessas representações seja o rosto de um amigo que você ama, ou de alguém que você detesta. Queira você ou não, haverá um número de respostas que irão afetar os músculos do seu próprio rosto e sua estrutura músculo-esquelética, suas vísceras e seu meio interno (por exemplo, a secreção de substância químicas). Mais além, haverá também respostas neuroquímicas dentro do cérebro que poderão alterar a função de outros circuitos cerebrais. O sistema dopaminérgico é um exemplo do

tipo de dispositivo cerebral que é ativado por um estímulo cuja natureza ou história aprendida o torna relevante para o organismo (DAMÁSIO, 2001, p. 67).

Com isso, o autor compreende que, principalmente no que diz respeito à ligação entre criatividade e arte, o cérebro é provavelmente desenhado de tal forma que é capaz de reagir emocionalmente a determinados estímulos - sendo o indivíduo capaz de aprender a estender tais respostas emocionais para demais estímulos.

Assim como colocado por Damásio (2001), outros autores também entendem a estreita ligação entre as atividades cerebrais e os processos criativos, sendo que na busca para compreendê-los se faz necessário entender o cérebro, suas estruturas e funções - dentro de uma visão contemporânea de tais aspectos. Isso implica compreender que não existe uma área responsável pela criatividade no cérebro - ao contrário - implica compreender que todo o cérebro está envolvido nos processos criativos (HEILMAN, 2005 apud XIMENDES, 2009; PFENNINGER e SHUBIK, 2001 apud XIMENDES, 2009).

Se todo o cérebro está envolvido, isso também demanda entender que tanto o hemisfério direito quanto o hemisfério esquerdo do cérebro atuam de forma conjunta no desenvolvimento dos processos criativos, sendo que uma estrutura denominada de corpo caloso permite a troca de informações entre um hemisfério e outro (XIMENDES, 2009). Dessa forma:

As relações inter-hemisféricas, que garantem a comunicação entre os hemisférios graças ao corpo caloso e as relações intra-hemisférica que garantem a comunicação com as áreas mais internas de cada hemisfério, graças aos longos axónios que se projectam em direcções sub-corticais, parecem sugerir que a criatividade, que tanto conta com áreas mais primitivas e subterrâneas do cérebro quanto com as áreas mais recentes e particulares ao cérebro do homem, ocorre praticamente em todo o cérebro (XIMENDES, 2009, p. 82).

Nessa perspectiva, destacam-se ainda as possíveis relações entre criatividade e funções executivas. De acordo com Knapp e Morton (2013), as funções executivas podem ser entendidas como habilidades cognitivas que auxiliam na regulação e no controle de pensamentos, emoções e ações. Dentre elas, podem-se citar: o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva e a memória de trabalho. Segundo Blair (2013), o controle inibitório diz respeito à capacidade de o indivíduo inibir determinados comportamentos quando está realizando alguma tarefa, a flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade do indivíduo em conseguir

pensar de diferentes maneiras frente a diversas situações e a memória de trabalho é a capacidade de armazenar informações que podem ser utilizadas de diferentes maneiras na realização de um trabalho. Mais além, o desenvolvimento de tais funções estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento do córtex pré-frontal, o que acontece em um espaço de tempo longo, devido a demora no amadurecimento de tal área (KNAPP e MORTON, 2013).

Assim como a criatividade demanda um trabalho integral do cérebro - conforme apontado pelos autores citados anteriormente - as funções executivas também são desenvolvidas a partir dessa integralidade (MALLOY-DINIZ et al, 2008 apud GODOY et al, 2018) sendo funções altamente complexas e que também estão relacionadas aos estímulos recebidos pelo ambiente, dentro disso: “A manifestação das funções executivas ocorre em ambientes em que demandam criatividade, respostas rápidas a problemas novos, planejamento e flexibilidade cognitiva.” (XIMENDES, 2009, p. 36).

Dessa forma, pode-se pensar que a relação entre criatividade e funções executivas é uma via de mão dupla: processos criativos contribuem para o desenvolvimento das funções executivas, assim como as funções executivas atuam ao longo dos processos criativos. Como já apontado anteriormente, Damásio (2001) compreende a importância da flexibilidade cognitiva no que diz respeito a pensar em novas combinações e formas de diferentes representações, assim como a memória de trabalho também se faz presente, tendo em vista a necessidade de reter conjunto de dados que podem ser utilizados e reconfigurados.

A partir das questões apresentadas, compreende-se a complexidade das relações entre criatividade e cérebro, dentro de perspectivas contemporâneas, em que se entende a integralidade das funções cerebrais como fundamentais para os processos criativos, bem como o envolvimento e a importância de estímulos ambientais para o desenvolvimento de ambos.

3.4 CRIATIVIDADE E O AMBIENTE ESCOLAR

Considerando a criatividade como um fenômeno multifacetado, algumas pesquisas têm buscado compreender como fatores ambientais podem contribuir

para o seu desenvolvimento e sua expressão - assim como também buscam entender quais fatores podem ser inibidores desse fenômeno.

Dentro disso, Alencar e Fleith (2010) apontam como a criatividade é essencial em um mundo que está em constantes mudanças e que enfrenta desafios cada vez mais complexos - de tal forma que a sociedade e suas organizações demandam indivíduos criativos que possam contribuir nesse contexto com ideias inovadoras. Para isso, no entanto, as autoras entendem que alguns fatores ambientais são essenciais para potencializar tal fenômeno criativo - e um ambiente que pode oferecer tais fatores e contribuir muito para isso são as escolas.

Nesse sentido, para se compreender melhor a importância do ambiente para a criatividade, Alencar (2007) destaca: “[...] mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará.” (p. 48). Desse modo, compreende-se que o ambiente escolar deve proporcionar oportunidades para que os estudantes possam desenvolver e expressar seus atos criativos e que sejam incentivados por professores - também criativos - a pensar de forma diferente e a criar novas possibilidades frente ao que estão estudando (ALENCAR e OLIVEIRA, 2008).

Dentro disso, Wechsler (2001 apud ALENCAR e OLIVEIRA, 2008) aponta características presentes em um professor criativo, tais como: estar aberto a novas experiências, ser curioso e ousado e gostar do trabalho que realiza. Além disso, a autora ainda destaca que saber ouvir novas ideias, estimular questionamentos e curiosidade, fazer críticas com cuidado, encorajar o potencial dos alunos e suas ideias, fazer da sala de aula um ambiente seguro e sem pressões, entre outros, são atitudes que o professor pode adotar com sua turma, criando, assim, um ambiente favorável ao desenvolvimento e à expressão da criatividade.

Nesse caminho, Torrance (1963, 1969, 1977 apud Sumners, 2016) destaca que a construção de uma relação saudável entre professor e estudante pode criar um ambiente psicologicamente seguro para uma aprendizagem criativa, em que o estudante pode se expressar sem medo de ser julgado. Assim,

Um ambiente afirmativo e sem ameaças que nutre a criatividade empodera os estudantes a perceberem seus potenciais, realçando suas habilidades criativas. Assim, os professores devem focar no potencial de cada estudante ao invés de focar em notas que buscam indicar desempenho acadêmico. Isso nos permite abordar de maneira mais apropriada as

necessidades individuais de cada estudante (TORRANCE, 1977 apud SUMNERS, 2016, p. 12).

Dessa forma, o autor compreende que uma sala de aula saudável que favorece a criatividade envolve o respeito e a tolerância frente a novas ideias e questionamentos, sendo dever de todo professor maximizar o potencial criativo de seus estudantes por meio de atitudes e práticas que façam com que eles fiquem curiosos e busquem pesquisar, entender, questionar e aprofundar o que estão aprendendo - tudo isso dentro de uma dinâmica e um ambiente que proporcionem diversão para os estudantes (TORRANCE, 1977 apud SUMNERS, 2016).

No que diz respeito aos fatores ambientais inibidores da criatividade, Alencar e Fleith (2008), em pesquisa com 398 professores do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série) de escolas públicas e privadas do Distrito Federal, destacam as maiores barreiras à criatividade na visão dos docentes, sendo as mais apontadas: o elevado número de estudantes em sala; estudantes com dificuldades de aprendizagem; o baixo reconhecimento do trabalho docente; a extensão do programa de conteúdos a ser cumprido; o desinteresse do estudante pelos conteúdos apresentados e a falta de materiais didáticos. Diante disso, as autoras compreendem que muitas das barreiras apontadas pelos professores dizem respeito aos estudantes e à baixa valorização do trabalho docente, aliado com a grande quantidade de conteúdos que devem ser apresentados ao longo do ano letivo - quanto a esse último fator, elas destacam que: “em função do conteúdo e extensão do programa curricular a ser coberto, o tempo para o aluno desenvolver atividades exploratórias, testar ideias e fazer uso de formas divergentes de lidar com o conteúdo torna-se mais reduzido” (p. 64).

Mais além, Alencar e Fleith (2008) ainda discutem acerca dos fatores menos apontados pelos docentes, os quais dizem respeito ao próprio trabalho do professor - como insegurança frente a novas práticas pedagógicas, falta de autonomia na condução das atividades; desconhecimento acerca da criatividade e falta de entusiasmo pelo trabalho. De acordo com elas, a baixa indicação de tais fatores pode sugerir

[...] uma possível resistência do professor em ser avaliado, denotando dificuldade em admitir características pessoais como possíveis barreiras à promoção de condições adequadas à criatividade em sala de aula. É mais fácil deslocar para o aluno, a escola ou a sociedade os fatores que dificultam o seu trabalho docente no que diz respeito à promoção da criatividade em sala de aula (ALENCAR e FLEITH, 2008, p. 64).

Nesse contexto, as autoras ressaltam que os resultados obtidos pela pesquisa devem receber maiores atenções por parte de gestores educacionais, uma vez que muitos destes resultados refletem também na qualidade da aprendizagem dos estudantes e não apenas na promoção da criatividade nas escolas.

Em outra pesquisa, Alencar e Fleith (2010) destacam a opinião de professores de instituições de ensino superior acerca de tal assunto. Em pesquisa realizada com trezentos e trinta e oito professores de instituições públicas e privadas de ensino superior do país, por meio de um checklist de barreiras à criatividade, as autoras apresentam que a maioria dos professores apontaram quesitos relacionados aos estudantes como fatores que inibem a criatividade em sala de aula, tais como: estudantes com dificuldades de aprendizagem em sala; desinteresse dos estudantes acerca do conteúdo apresentado e elevado número de estudantes em sala de aula. De acordo com as autoras, “tais barreiras refletem dificuldade por parte do professor em manter a atenção, interesse e participação do aluno, assegurando uma aprendizagem efetiva em sala de aula.” (p. 210). Mais além, as autoras também apresentam demais barreiras à criatividade - para além daqueles presentes no instrumento de checklist - apontadas pelos professores, as quais se referem tanto aos estudantes (como falta de conhecimento básico, indisciplina, imaturidade, apelo ao ensino tradicional, entre outros) quanto à instituição de ensino (como falta de recursos, apoio ao ensino tradicional, visão mercantilista de ensino, falta de direcionamento pedagógico, entre outros) e ao próprio trabalho docente (como insegurança do professor, desconhecimento acerca de estudos sobre criatividade e falta de incentivos à carreira docente).

Alencar et al (2015), em pesquisa com 118 gestores educacionais do Distrito Federal, também destacam alguns fatores apontados por tais profissionais como inibidores à criatividade no trabalho realizado pelos docentes. De acordo com a pesquisa, os principais fatores são: falta de conhecimento dos professores por práticas pedagógicas que poderiam favorecer o desenvolvimento da criatividade dos estudantes; falta de entusiasmo pela atividade docente; elevado número de estudantes em sala de aula. A partir disso, as autoras compreendem que, na visão dos entrevistados, os professores são os responsáveis diretos pela promoção da criatividade na escola, “ficando em segundo plano o papel do ambiente no

estabelecimento de condições que inibem ou dificultam uma atuação criativa por parte do docente” (p. 112). No entanto, Alencar et al (2015) ressaltam que:

Capacitar os professores certamente é um aspecto *si ne qua non*, porém insuficiente, para a promoção de condições favoráveis à criatividade em sala de aula. Por se tratar de um fenômeno multidimensional, fatores como condições de trabalho, relações interpessoais, estrutura escolar, parceria escola e família, entre outros, devem também ser considerados (ALENCAR et, 2015, p. 112-113).

Nesse contexto, as autoras destacam a pluralidade de fatores que podem contribuir ou prejudicar para o desenvolvimento e expressão da criatividade no ambiente escolar, não sendo apenas fatores ligados aos estudantes e professores decisivos em si para a promoção de tal fenômeno nas escolas. Dentro disso, Amabile (1999 apud OLIVEIRA e ALENCAR, 2008) também destaca a importância de algumas práticas - como liberdade de ação dos docentes, proposição de desafios, disponibilidade de recursos, apoio e encorajamento da supervisão - que podem ser adotadas pelas escolas de modo a contribuir para a promoção da criatividade nesses ambientes.

4 METODOLOGIA

A partir da literatura apresentada nos capítulos anteriores, pode-se compreender que a criatividade é um tema essencial no que diz respeito à compreensão das altas habilidades/superdotação. Dessa forma, a fim de compreender o que tem sido estudado no Brasil acerca da relação entre esses dois construtos, o presente trabalho se caracteriza como uma revisão sistemática, utilizando para alcançar os objetivos propostos pela recomendação PRISMA.

De acordo com Costa e Zoltowski (2014), a revisão sistemática é entendida como um processo, em que a busca por resultados é feita de maneira organizada, sendo suas etapas de busca também registradas. Assim, partindo de uma pergunta clara e objetiva, selecionam-se métodos para identificação e seleção de estudos. Uma vez selecionados, por critérios de inclusão e exclusão pré-definidos, analisa-se e coleta-se dados dos estudos para, então, avaliá-los de maneira crítica. Nesse sentido, o PRISMA estabelece uma série de itens a serem considerados em uma pesquisa de revisão sistemática, com o objetivo de garantir qualidade a esse tipo de pesquisa (GALVÃO et al, 2015).

A partir disso, as bases de dados CAPES e SciELO foram consultadas para a seleção de artigos científicos durante o mês de Julho de 2020. Foram utilizados em ambas as bases os descritores “altas habilidades” AND “criatividade” e “superdotação” AND “criatividade”.

Os seguintes critérios de elegibilidade foram estabelecidos para a seleção de artigos:

- a) apresentar ligação com a temática “relações entre altas habilidades/superdotação e criatividade”, a partir da leitura do resumo.
- b) ter sido publicado entre os anos de 2011 e 2020.
- c) disponibilização do texto completo nas bases de dados.
- d) publicação em Língua Portuguesa.
- e) ser artigo empírico.

A análise dos artigos selecionados foi realizada considerando os seguintes tópicos: pesquisadores, desenho metodológico, objetivo do estudo, resultados, participantes, instrumentos, e concepções de AH/SD e criatividade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

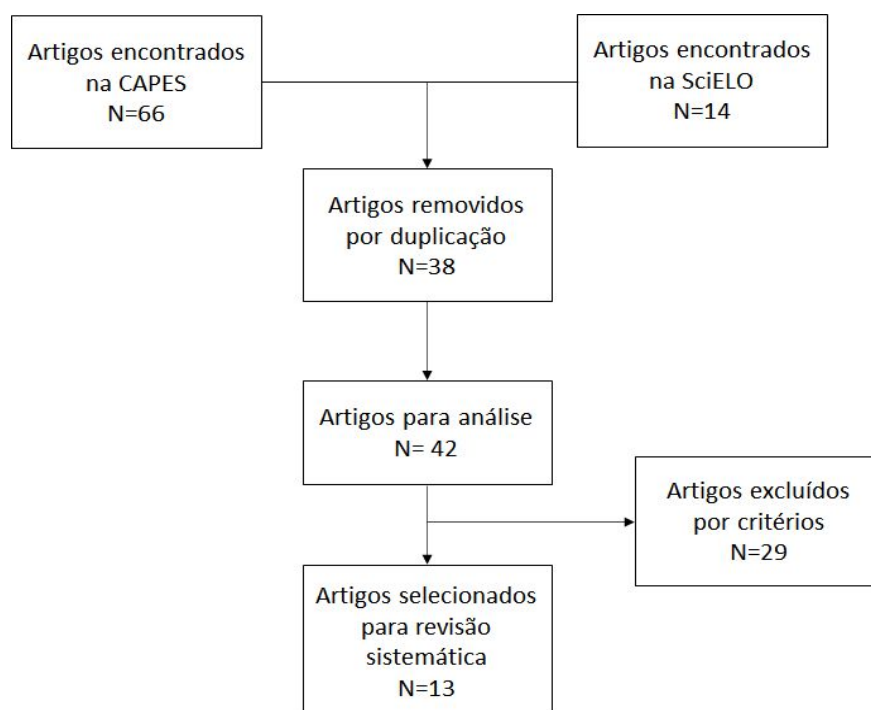
Considerando a metodologia proposta, das buscas nos bancos de dados CAPES e SciELO foram encontrados no total 80 artigos. De modo específico, na CAPES foram encontrados 66 artigos: sendo desse total, 32 encontrados pelos descritores “altas habilidades” AND “criatividade” e 34 encontrados por “superdotação” AND “criatividade”. Já na SciELO, foram encontrados 14 artigos: desse total, 4 foram encontrados pelos descritores “altas habilidades” AND “criatividade” e 10 foram encontrados por “superdotação” AND “criatividade”.

Após as buscas, foi constatado que do total de 80 artigos encontrados nas duas bases de dados, 38 artigos estavam duplicados - sendo, portanto, removidos da análise. Restando 42 artigos, foi realizada a análise do resumo de cada artigo e foram aplicados os critérios de elegibilidade. Do total de 42 artigos analisados, 29 foram excluídos pelos seguintes critérios:

- a) 2 artigos não disponíveis em Língua Portuguesa.
- b) 3 artigos fora da linha de tempo selecionada para pesquisa.
- c) 1 não é artigo.
- d) 19 artigos sem relação com a temática “relações entre altas habilidades/superdotação e criatividade”.
- e) 4 artigos não são empíricos.

A partir disso, 13 artigos foram selecionados para a revisão sistemática, como pode ser observado no fluxograma abaixo:

FIGURA 3 - REGISTROS DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS ARTIGOS



FONTE: A autora (2020)

Dessa forma, no quadro 1 é possível visualizar algumas informações a respeito de cada um dos 13 artigos selecionados para a revisão sistemática:

QUADRO 1 - Caracterização dos artigos por referência, desenho metodológico, objetivo do estudo, resultado e participantes.

Artigo	Referência	Desenho metodológico	Objetivo do estudo	Resultado	Participantes
A1	Chagas e Fleith (2011)	Qualitativa, descritiva.	Investigar características cognitivas, afetivas, acadêmicas e sociais de adolescentes talentosos. Identificar fatores que contribuem ou prejudicam o desenvolvimento de suas habilidades.	Características mais reconhecidas: autodidatismo, facilidade para aprender, dedicação aos estudos, timidez, determinação e preferência por isolamento	n=21 4 adolescentes (12 - 18 anos), 4 mães, 3 pais, 5 irmãos e 5 professoras.
A2	Miranda e Almeida (2011)	Quanti Quali, descritiva.	Investigar os resultados e as implicações do programa de enriquecimento escolar Odisseia, ofertado para estudantes entre 10 e 12 anos de idade.	Por meio do programa, foi notado aumento no nível da criatividade figurativa e no raciocínio abstrato dos estudantes.	n=134 Alunos entre 10 e 12 anos.

Artigo	Referência	Desenho metodológico	Objetivo do estudo	Resultado	Participantes
A3	Passos e Barbosa (2011)	Quanti Quali, descritiva, estudo de caso.	Investigar e comparar características de AH/SD - principalmente criatividade, motivação e capacidade cognitiva - em um par de gêmeos monozigóticos identificados.	Foram constatadas maiores semelhanças do que diferenças entre os gêmeos, não sendo possível delimitar influências ambientais e hereditárias na expressão das AH/SD.	n=70 Gêmeos (15 anos), pais dos gêmeos, professora e 65 colegas de sala.
A4	Nakano (2012)	Quantitativa, correlacional.	Investigar as relações entre criatividade e inteligência a partir da aplicação de testes psicológicos em 90 estudantes.	A partir dos resultados, foi possível estabelecer relações significativas entre inteligência e criatividade.	n=90 Alunos entre 7 e 12 anos.
A5	Nakano e Siqueira (2012)	Quantitativa, exploratória.	Adaptar a GRS para a Língua Portuguesa. Investigar e analisar evidências de validade para a versão brasileira do instrumento.	A adaptação do instrumento para Língua Portuguesa foi considerada adequada pelos juízes.	n=6 Alunos de pós-graduação atuaram como juízes.
A6	Ribeiro, Nakano e Primi (2014)	Quantitativa, exploratória.	Investigar a validade da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, sendo esta composta por quatro subtestes de inteligência e dois subtestes de criatividade.	Análise dos resultados apontou para uma maior independência entre os construtos de inteligência e criatividade. Instrumento foi considerado válido para avaliação dos construtos.	n=588 Alunos do 2º ano do E.F. ao 3º ano do E.M.
A7	Tentes e Fleith (2014)	Quantitativa, comparativa.	Investigar comparativamente estudantes superdotados e estudantes superdotados underachievers quanto à: inteligência, criatividade, motivação para aprender, autoconceito, desempenho escolar e atitudes parentais.	Melhores resultados de estudantes superdotados em inteligência, criatividade total e verbal, autoconceito e desempenho escolar. Estudantes superdotados underachievers se destacaram em motivação extrínseca.	n=238 Alunos entre 5 e 11 anos.
A8	Nakano, Primi, Abreu Gozzoli, Caporossi, Miliani, Martins (2015)	Quantitativa, correlacional.	Analisar os itens da Bateria de Avaliação para Altas Habilidades por meio da aplicação do modelo da Teoria de Resposta ao Item.	Alguns itens da bateria precisam ser revisados. Pela análise do mapa de itens foi possível identificar características que diferenciam indivíduos com indicativos de AH/SD.	n=987 Alunos entre 8 e 17 anos.

Artigo	Referência	Desenho metodológico	Objetivo do estudo	Resultado	Participantes
A9	Fleith (2016)	Quantitativa, comparativa.	Investigar e comparar a percepção de estudantes que frequentam programas de enriquecimento com laudo de AH/SD e estudantes que frequentam apenas o ensino regular sem laudo de identificação acerca do clima para criatividade em sala de aula, ambiente familiar e motivação para aprender.	No geral, estudantes com laudo e sem laudo avaliaram positivamente o ambiente da sala para criatividade e motivação. Houve diferenças quanto à autopercepção para esses dois fenômenos entre os grupos. Os dois grupos também avaliaram de forma positiva o ambiente familiar.	n=107 Alunos entre 8 e 13 anos.
A10	Martins e Chacon (2016)	Qualitativa, descritiva, estudo de caso.	Verificar características de AH/SD nos comportamentos de um aluno precoce do 1º ano do E.F., com foco em características relacionadas à criatividade e à aprendizagem.	Encontradas 61 características relacionadas às AH/SD no aluno, sendo ressaltado pelos autores a importância de se atentar para suas necessidades educacionais.	n=3 Aluno precoce e seus pais.
A11	Machado e Stoltz (2017)	Qualitativa, exploratória.	Investigar como a criatividade e a arte podem contribuir para o desenvolvimento sócio emocional de estudantes com AH/SD dentro de um contexto de educação inclusiva.	Constatou-se que a arte e a criatividade são instrumentos que ajudam os alunos entrevistados a lidarem com questões socioemocionais e a expressarem seus potenciais criativos.	n=10 Alunos entre 8 e 12 anos.
A12	Remoli e Capellini (2019)	Quanti Quali, comparativa.	Avaliar o desenvolvimento da criatividade em estudantes com e sem AH/SD por meio de um programa de suplementação em Língua Inglesa, antes e depois do programa.	Foi observado um aumento da criatividade figurativa pelos estudantes sem AH/SD e uma maior participação nas atividades pelos estudantes com AH/SD.	n=12 Alunos entre 7 e 10 anos.
A13	Suárez e Wechsler (2019)	Quantitativa, comparativa, correlacional.	Investigar a relação entre as percepções de professores e os resultados de estudantes obtidos através BAICI, atentando para a possibilidade de diferenças de sexo nas indicações de talentos pelos professores pela Escala ITP.	Não houve relações significativas entre identificação de talentos e gênero. Foram apontadas correlações significativas entre subtestes da BAICI e seu índice cognitivo total.	n=130 120 estudantes entre 9 e 11 anos e 10 professoras.

FONTE: A autora (2020)

Quanto ao A1, Chagas e Fleith (2011) buscaram traçar o perfil de quatro adolescentes talentosos na área de artes visuais, investigando características acadêmicas, cognitivas, afetivas e sociais por meio da percepção dos próprios adolescentes, de seus pais, irmãos e professores. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, as pesquisadoras perceberam que: quanto às características cognitivas, aspectos como aprender com rapidez, facilidade, autonomia e autodidatismo foram questões identificadas pelos entrevistados nos adolescentes; quanto às acadêmicas, os entrevistados destacaram a dedicação aos estudos e desempenho escolar acima da média; quanto às afetivas, foram destacadas criatividade, responsabilidade, maturidade, timidez e bom humor; quanto às sociais, foram ressaltadas preferência por ficar sozinho, relação interpessoal harmoniosa, tendência a negar o talento. Além disso, as pesquisadoras também apontaram para estratégias percebidas pelos entrevistados como importantes para o desenvolvimento do talento, sendo suporte familiar e atendimento em salas de recurso os mais citados.

No A2, Miranda e Almeida (2011) buscaram apresentar as implicações do Programa de Enriquecimento Escolar Odisseia para alunos de 10 a 12 anos. De acordo com os pesquisadores, o programa foi construído com base no Modelo Triádico de Enriquecimento proposto por Renzulli e Reis (1997), sendo dividido em três subprogramas (Odisseia I, II e III). Como resultado, Miranda e Almeida (2011) apontaram para um aumento no nível da criatividade dos estudantes - principalmente da criatividade figurativa - e um efeito significativo no raciocínio abstrato de estudantes que participaram do Odisseia I, além de um aumento no rendimento escolar dos estudantes participantes do programa. Dessa forma, os pesquisadores ressaltaram a importância de ofertar programas de enriquecimento escolar, dentro de uma perspectiva inclusiva, que foque nas competências, nas habilidades, no desenvolvimento da criatividade e no envolvimento com as tarefas dos estudantes - de maneira a atender suas necessidades educacionais.

Já no A3, considerando o número reduzido de pesquisas acerca das AH/SD em gêmeos na literatura brasileira, Passos e Barbosa (2011) tiveram como objetivo investigar a criatividade, a motivação e a capacidade cognitiva em um par de gêmeos monozigóticos. De acordo com os pesquisadores, ambos os gêmeos já tinham sido identificados como pessoas com AH/SD e faziam parte do Programa de Identificação e Desenvolvimento de Estudantes Talentosos (PIDET). Para a

pesquisa, os gêmeos responderam à Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental, ao Teste Torrance de Pensamento Criativo e à Bateria de Provas de Raciocínio - além disso, alguns dados coletados pelo PIDET também foram usados pelos pesquisadores.

Como resultado, Passos e Barbosa apontaram que os irmãos são superdotados acadêmicos e artísticos - sendo que um dos gêmeos foi nomeado pelos professores por sua criatividade, aprendizagem, comunicação e liderança, enquanto que o outro gêmeo entrou pelo programa por suas características de aprendizagem. Quanto à motivação, os pesquisadores não identificaram altos níveis nos gêmeos, sendo apontadas limitações no instrumento utilizado. Considerando mais semelhanças do que diferenças entre os irmãos, Passos e Barbosa destacaram que não foi possível delimitar quais foram as influências ambientais e quais foram as influências hereditárias na expressão da superdotação dos gêmeos.

A partir do dissenso na literatura acerca das relações entre criatividade e inteligência, Nakano (2012) - A4 - verificou o desempenho de 90 crianças (do 2º ano ao 6º do Ensino Fundamental) nos instrumentos Teste de Criatividade Figural Infantil e Teste de Desenho da Figura Humana, a fim de analisar a existência de possíveis relações entre os construtos de inteligência e criatividade. De acordo com Nakano, a análise dos resultados apontou para relações significativas entre os dois construtos, sendo que foram percebidas diferenças quanto à variável idade dos participantes - questão essa que está de acordo com a literatura já publicada. No que se refere a variáveis como gênero, Nakano apontou que não houve diferenças significativas. De modo geral, a pesquisadora fez destaque para a correlação moderada entre inteligência e criatividade encontrada e ressaltou a necessidade de novos estudos e pesquisas acerca dessa temática.

Quanto ao A5, considerando a falta de instrumentos validados no Brasil para processos de identificação de altas habilidades/superdotação, Nakano e Siqueira (2012) tiveram como objetivo adaptar a Gifted Rating Scales (GRS-versão professor) para a Língua Portuguesa, tendo em vista os resultados promissores de tal escala em outros países. Para isso, 6 estudantes de pós-graduação foram selecionados como juízes para avaliar a validade da GRS. De acordo com as pesquisadoras, a escala é formada por 72 itens divididos em 6 categorias: habilidade acadêmica, habilidade intelectual, criatividade, liderança, motivação e talento acadêmico. Como resultado, Nakano e Siqueira apontaram que 54 itens

foram classificados adequadamente pelos juízes, enquanto 5 itens devem ser reformulados. Com isso, as pesquisadoras destacaram resultados que mostraram a adequação da GRS para a versão brasileira, sendo necessário, segundo elas, mais estudos acerca desse instrumento, tendo em vista que essa pesquisa foi apenas a primeira a estudá-lo.

Considerando a temática das AH/SD dentro do campo da avaliação psicológica, Nakano, Ribeiro e Primi (2014) - A6 - buscaram investigar a validade da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades - aplicando-a para 588 estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. De acordo com os pesquisadores, a bateria consiste em quatro subtestes de inteligência (raciocínios verbal, abstrato, numérico e lógico) e em dois subtestes de criatividade (criatividade figurativa e criatividade verbal). A partir dos resultados obtidos por meio das correções dos subtestes aplicados, os pesquisadores apontaram para uma maior independência entre os construtos inteligência e criatividade, sendo que houve baixa correlação entre criatividade figurativa e verbal e correlação moderada entre criatividade verbal e inteligência. Nesse contexto, os autores destacaram a falta de consenso na literatura acerca da relação entre esses dois construtos, apontando - no entanto - que ambos são importantes no que diz respeito à avaliação e identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação.

Com relação ao A7, Tentes e Fleith (2014) tiveram como objetivo investigar as diferenças com relação à inteligência, criatividade, motivação para aprender, desempenho escolar, autoconceito e práticas parentais entre 53 estudantes superdotados e 43 estudantes superdotados underachievers. Para isso, foram utilizados os instrumentos: Matrizes Progressivas Coloridas de Raven Escala Especial; Escala de Autopercepção para Crianças; Teste Torrance de Pensamento Criativo; Teste de Desempenho Escolar; Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e Indicadores de Sucesso Parental.

A partir da aplicação dos instrumentos, as pesquisadoras destacaram diferenças quanto aos resultados de inteligência, criatividade total e verbal, desempenho escolar e autoconceito - sendo que estudantes superdotados obtiveram melhores resultados do que os superdotados underachievers nesses aspectos. Quanto à motivação intrínseca e extrínseca para aprender, os underachievers do gênero masculino apresentaram maiores resultados para motivação extrínseca. Quanto às práticas parentais, não foram observadas

diferenças significativas entre os grupos. Nesse contexto, Tentes e Fleith apontaram a importância de reconhecer pessoas superdotados *underachievers*, uma vez que isso reflete no entendimento sobre as características e identificação de AH/SD.

No que diz respeito ao A8, tendo em vista a falta de instrumentos para avaliação e identificação de AH/SD no Brasil, Nakano et al (2015) apresentaram a análise da Bateria de Avaliação para Altas Habilidades/Superdotação por meio da aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Sendo formada por quatro subtestes de inteligência (raciocínio numérico, verbal, abstrato e lógico) e dois subtestes de criatividade (figural e verbal), tal bateria foi aplicada em 987 crianças e adolescentes (entre 8 e 17 anos). Como resultados, Nakano et al (2015) apresentaram que, por meio da TRI, foi possível identificar alguns itens da bateria que precisam de ajustes. Mais além, pela análise dos resultados, a autora verificou que indivíduos com desempenho elevado em habilidades cognitivas tiveram um número de acertos maior nos itens mais difíceis nos subtestes de raciocínio. Já indivíduos com maior desempenho em criatividade figural apresentaram respostas mais ricas envolvendo características desse construto (como fantasia, perspectiva interna, perspectiva incomum, expressão de emoção, movimento, flexibilidade, originalidade e uso de contexto). E indivíduos que demonstraram alto desempenho em criatividade verbal se destacaram por respostas metafóricas.

Por meio dos resultados obtidos, Nakano et al (2015) apontaram que foi possível estabelecer uma hierarquia para cada indivíduo de acordo com o nível de inteligência, criatividade verbal e criatividade figural, ressaltando também a necessidade de se ter uma bateria de avaliação para AH/SD que contemple domínios da criatividade e não apenas da inteligência, tendo em vista a multidimensionalidade do fenômeno.

No A9, ao investigar a criatividade, a motivação, o ambiente familiar e a superdotação, Fleith (2016) comparou resultados entre estudantes identificados com AH/SD e estudantes não identificados - participaram da pesquisa 107 estudantes da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de uma região do Centro-Oeste. Para isso, foram aplicadas a Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula, a Escala de Avaliação da Motivação para Alunos do Ensino Fundamental e a Escala de Qualidade de Interação Familiar. Como resultado, Fleith (2016) destacou que - de modo geral - tanto os estudantes

identificados quanto os não identificados avaliaram de maneira positiva o ambiente de sala de aula para a criatividade e para motivação.

No entanto, os alunos identificados com AH/SD se auto-perceberam como mais criativos do que seus colegas e apresentaram índices mais altos de motivação intrínseca - enquanto que os alunos não identificados apresentaram índices maiores de motivação extrínseca. Quanto ao ambiente familiar, a pesquisadora destaca que não houve diferenças significativas, sendo que tanto alunos identificados quanto não identificados avaliaram positivamente seus ambientes familiares e práticas parentais. Dessa forma, Fleith apontou para as correlações positivas entre criatividade, motivação e ambiente familiar - as quais corroboram com estudos acerca do fenômeno das AH/SD.

Quanto ao A10, na busca por compreender melhor o fenômeno da precocidade, Martins e Chacon (2016) investigaram características de altas habilidades/superdotação em um aluno precoce do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Marília (SP). Por meio de observação não participante na sala de aula do aluno e de entrevistas semi-estruturadas com os pais do aluno, os pesquisadores tiveram como foco investigar características associadas à criatividade e à aprendizagem. Como resultado, os pesquisadores identificaram, ao longo das observações, diversas características associadas ao pensamento criativo (como imaginação, criatividade, flexibilidade, gosto por enfrentar desafios e riscos, etc.) e à aprendizagem (como amplitude de foco, agilidade mental, boa memória, pensamento crítico, etc.).

Além disso, os pesquisadores puderam notar também situações no espaço escolar que desmotivavam o aluno (tais como repetição de conteúdos, distração e tédio). Dessa forma, Martins e Chacon (2016) apontaram para a importância de se conhecer e reconhecer características das AH/SD em alunos tido como precoces e também para a necessidade de proporcionar uma educação que incentive e estimule o desenvolvimento de tais habilidades.

Ao entrevistarem 10 estudantes identificados com AH/SD, Machado e Stoltz (2017) - A11 - buscaram compreender as implicações da arte e da criatividade para o desenvolvimento socioemocional dos entrevistados. Como resultado, as pesquisadoras destacaram que atividades criativas e artísticas contribuíram para a expressão de sentimentos e emoções dos estudantes em questão, assim como também contribuíram para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Dessa forma, Machado e Stoltz (2017) ressaltaram a importância de alunos com AH/SD serem atendidos em suas necessidades educacionais, às quais não dizem respeito apenas aos aspectos acadêmicos, mas também aos aspectos socioemocionais desses estudantes.

Remoli e Capellini (2019), no A12, investigaram como um programa de suplementação em Língua Inglesa contribuiu para o desenvolvimento da criatividade em um grupo com 12 estudantes entre 7 e 10 anos - para compor tal grupo, foram escolhidos 6 alunos identificados com AH/SD e 6 alunos não identificados. A fim de cumprir com o objetivo da pesquisa, foram aplicados testes antes do e após o programa de suplementação. Como resultados, as pesquisadoras destacaram que o grupo de estudantes sem AH/SD (como denominado por elas) apresentou aumento no nível de criatividade figural (medido por meio de Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI) em comparação aos próprios resultados antes da suplementação. Apesar de tal aumento não ter sido observado no grupo de alunos com AH/SD, as autoras apontaram para uma maior participação desses alunos durante as atividades propostas. Nesse contexto, as pesquisadoras também destacaram para uma limitação da pesquisa: o uso do TCFI que avalia apenas criatividade figural, sendo possível então que tais alunos sejam criativos em outros aspectos e domínios (dentro de uma visão multifacetada do construto) não avaliados pelo teste. Por fim, Remoli e Capellini (2019) destacaram que programas de suplementação e enriquecimento tais como o que foi desenvolvido podem contribuir para o desenvolvimento acadêmico, criativo, social de todos os estudantes.

Com relação ao A13, Suárez e Wechsler (2019) compararam a identificação de talentos (tanto criativos quanto intelectuais) por professores com os resultados obtidos pela Bateria de Avaliação da Inteligência e da Criatividade Infantil (BAICI) - aplicada em 120 estudantes entre 9 e 11 anos. Como resultados, as pesquisadoras destacaram que não houve relações significativas entre identificação de talentos e gênero - contribuindo para o entendimento de que crenças acerca de habilidades relacionadas apenas a um gênero ou outro são infundadas. Mais além, foi destacado que alunos que apresentaram na BAICI melhor desempenho em vocabulário, boa memória visual e criatividade em palavras e desenhos foram os mais notados pelos professores - por meio da Escala de Identificação de Talentos pelo Professor. Ao passo que estudantes que apresentaram pensamento viso-espacial, pensamento lógico e rapidez de raciocínio foram menos notados

pelos docentes. Diante disso, Suárez e Wechsler (2019) apontaram para a necessidade de professores conhecerem e reconhecerem diferentes tipos de talento em sala de aula.

A partir da análise dos artigos, percebe-se a presença de alguns pesquisadores em mais de um trabalho. Como colocado no quadro 1, Nakano está presente em 4 trabalhos - trabalhos estes que abordam, principalmente, construtos de AH/SD, inteligência e criatividade a partir de instrumentos psicométricos (A4, A5, A6 e A8). Já Fleith aparece em 3 trabalhos, os quais abordam AH/SD e criatividade por diferentes ângulos - A1, A7 e A9. E Primi é autor de 2 trabalhos juntamente com Nakano - A6 e A8.

Considerando que os três pesquisadores citados são autores de mais de um trabalho selecionado para a revisão, pode-se compreender que as concepções apresentadas por eles em seus trabalhos quanto à inteligência, criatividade e AH/SD podem ser convergentes - questão que será mais profundamente analisada adiante. A repetição de pesquisadores pode também refletir nas áreas de estudos em que os trabalhos se encontram: nota-se que os 13 artigos se encontram em Educação e/ou Psicologia. Tal resultado está de acordo com o encontrado por Martins e Chacon (2014) - em análise de teses e dissertações sobre AH/SD - e por Oliveira et al (2020) - em revisão sobre AH/SD em adultos.

No que se refere à quantidade de artigos publicados durante o período selecionado para a revisão sistemática (2011-2020), constata-se que 2011 foi o ano com maior número de publicações (3), seguido de 2012, 2014, 2016 e 2019 (2 para cada ano), seguido de 2015 e 2017 (1 para cada ano) e, por fim, em 2013, 2018 e 2020 não foram encontradas pesquisas que atendessem aos critérios de elegibilidade do presente trabalho.

Com relação ao desenho metodológico, percebe-se uma predominância de pesquisas quantitativas (7), sendo que 3 pesquisas são qualitativas e 3 são quantitativas e qualitativas. Além disso, destaca-se que 4 trabalhos - A7, A9, A12 e A13 - são comparativos, 4 trabalhos - A1, A2, A3 e A10 - são descritivos, 3 trabalhos - A5, A6 e A11 - são exploratórios, 3 trabalhos - A4, A8 e A13 - são correlacionais e 2 trabalhos - A3 e A10 - apresentam estudos de caso. Tais resultados diferem dos que foram encontrados por Zavitoski (2015) - em análise de teses e dissertações sobre criatividade e AH/SD -, tendo em vista que houve predominância de pesquisas qualitativas, descritivas e com estudos de caso.

A partir da análise dos objetivos, pode-se observar que as pesquisas buscaram investigar os fenômenos de altas habilidades/superdotação e criatividade e suas relações de maneira a: compreender mais especificamente as relações entre inteligência e criatividade - como nos casos do A4 e A6; buscar validação de baterias e instrumentos de avaliação - como nos trabalhos A5, A6 e A8; analisar as contribuições de programas de suplementação - observado em A2 e A12; comparar construtos entre estudantes identificados, não identificados e identificados como *underachievers* - em A7, A9 e A12; identificar e verificar características dos construtos e relações entre eles em estudantes identificados - como no A1, A3, A10 e A11; relacionar percepções de professores com identificação de talentos - como no A13. Dessa forma, destaca-se que ambos os fenômenos são estudados conjuntamente a partir de diferentes categorias.

Tais categorias estão de acordo com algumas das encontradas por Remoli e Capellini (2017) - em análise de produções nacionais e internacionais sobre AH/SD e criatividade entre 2005 e 2015 - como: indivíduos com AH/SD versus indivíduos sem tal característica; autoavaliação de alunos com AH/SD e/ou avaliação por professores; e alunos com superdotação e alunos com superdotação e baixo rendimento escolar.

Quanto aos resultados apresentados pelos artigos, alguns pontos podem ser destacados: os trabalhos A2 e A12, ao investigarem as contribuições de programas de suplementação, apontaram para aumento nos níveis de criatividade figurativa na maioria dos alunos que participaram do programa (A2) e principalmente nos alunos não identificados com AH/SD (A12). Tais resultados reforçam o apontado por Renzulli (2004), ao defender que programas de enriquecimento (principalmente os do modelo tipo I e II) podem contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos; os trabalhos A4 e A6 ressaltaram as inconsistências quanto às relações entre inteligência e criatividade, sendo que o A4 encontrou correlações significativas entre os dois construtos e o A6 encontrou correlações moderadas entre criatividade verbal e inteligência.

No que diz respeito aos participantes, com exceção do trabalho A5 (Nakano e Siqueira, 2015) - que teve como participantes 6 estudantes de pós-graduação como juízes para validação da GRS -, os demais artigos realizaram pesquisas com estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com idades variando entre 5 e 18 anos. Destaca-se que, dos 13 artigos, 8 deles - A2, A4, A7, A9, A10, A11, A12 e

A13 - são voltados para estudantes do Ensino Fundamental, ao passo que apenas um envolve estudantes do Ensino Médio - A3 - e 3 deles - A1, A6 e A8 - abarcam estudantes das duas etapas. Dessa forma, entende-se que tais resultados estão de acordo com o observado por Remoli e Capellini (2017) ao apontarem que alunos do Ensino Fundamental são tidos como público-alvo de pesquisas referentes a essa temática.

Para além de participantes estudantes, os trabalhos A1, A3, A10 e A13 tiveram também como participantes familiares de indivíduos identificados com AH/SD, professores e colegas de classe. Quanto a essa questão, Renzulli e Gaesser (2015) apontam que a consulta a familiares, professores e colegas pode ser uma fonte de informações importante para apontar como o indivíduo com AH/SD se relaciona com os demais, quais são seus interesses e hobbies, dificuldades, entre outras características - de tal modo que ter acesso a tais tipos de informação é essencial não apenas para os processos de identificação de indivíduos com AH/SD, mas também para a compreensão dos fenômenos de altas habilidades/superdotação e criatividade, uma vez que ambos são construtos complexos e multidimensionais (ALENCAR, 2003; RENZULLI, 2004).

Outra forma de também compreendê-los é por meio de instrumentos e testes psicológicos - no quadro 2 são destacados os artigos que utilizaram tais ferramentas para investigar AH/SD e criatividade:

QUADRO 2 - Caracterização dos instrumentos quanto aos construtos avaliados, número de artigos em que é utilizado e artigos em que são utilizados.

Instrumentos	Construtos avaliados	Número de artigos em que é utilizado	Artigos
Teste de Pensamento Criativo de Torrance (Torrance, 1966, 1990)	Criatividade	3	A2, A3 e A7
Teste de Criatividade Figural Infantil (Nakano, Wechsler e Primi, 2011)	Criatividade	2	A4 e A12
Bateria de Avaliação para Altas Habilidades/ Superdotação (Nakano e Primi, 2012)	Inteligência e Criatividade	2	A6 e A8
Bateria de Provas de Raciocínio (Almeida e Primi, 1998)	Inteligência	1	A3

Instrumentos	Construtos avaliados	Número de artigos em que é utilizado	Artigos
Teste Desenho da Figura Humana (Wechsler, 2003)	Desenvolvimento Cognitivo	1	A4
Gifted Rating Scale - versão professor (Pfeiffer e Jarosewich, 2003)	Habilidade acadêmica, habilidade intelectual, Criatividade, Liderança, Motivação, Talento Artístico	1	A5
Matrizes Coloridas Progressivas de Raven - Escala Especial (Raven, 1992)	Inteligência	1	A7
Escala sobre Clima para Criatividade em Sala de Aula (Fleith, 2010)	Clima para Criatividade	1	A9
Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade Infantil (Wechsler, 2018)	Inteligência e Criatividade	1	A13

FONTE: A autora (2020)

Como mostrado no quadro 2, percebe-se que o instrumento mais utilizado foi o Teste de Pensamento Criativo de Torrance (Torrance, 1966, 1990), seguido pelo Teste de Criatividade Figural Infantil (Nakano, Wechsler e Primi, 2011) e pela Bateria de Avaliação para AH/SD (Nakano e Primi, 2012).

Quanto aos construtos avaliados, nota-se que a maior parte dos instrumentos utilizados são voltados para a avaliação de inteligência e criatividade, sendo que apenas um (Gifted Rating Scale - versão professor, Pfeiffer e Jarosewich, 2003) trabalha mais especificamente com construtos como liderança, motivação e talento artístico e outro com desenvolvimento cognitivo (Teste Desenho da Figura Humana - Wechsler, 2003). Nesse contexto, pode-se perceber que o tema de AH/SD vêm sendo trabalhado dentro de uma perspectiva multidimensional, considerando diferentes aspectos desse fenômeno - conforme apontado por Fleith (2006) - com predominância de avaliações da inteligência e da criatividade.

De modo mais específico, os instrumentos com objetivo de avaliar a inteligência consideraram dentro desse construto aspectos como: tipos de raciocínio - verbal, abstrato, numérico, lógico, espacial e mecânico (Bateria de Avaliação para AH/SD; Bateria de Provas de Raciocínio); inteligência não-verbal (Matrizes

Progressivas Coloridas de Raven - Escala Especial); inteligência cristalizada (verbal), visuoespacial, lógica, memória visual auditiva, memória de trabalho, rapidez de processamento e de raciocínio (Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade Infantil - BAICI); capacidade avançada de raciocínio, boa memória, rápida aprendizagem, compreensão de ideia abstratas, resolução de problemas (Gifted Rating Scale - versão professor).

Já os instrumentos que avaliaram a criatividade consideraram os seguintes aspectos: criatividade figural e criatividade verbal (Bateria de Avaliação para AH/SD; Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade - BAICI; Teste Torrance de Pensamento Criativo); enriquecimento de ideias, emotividade, preparação criativa, aspectos cognitivos (Teste de Criatividade Figural Infantil); suporte docente à expressão de ideias do aluno, autopercepção do aluno em relação à criatividade, interesse do aluno pela aprendizagem, estímulo docente à produção de ideias do aluno (Escala para Criatividade em Sala de Aula); imaginação, relação entre ideias, resolução de problemas de forma inovadora, pensamento divergente (Gifted Rating Scale - versão professor).

Outra questão a ser discutida refere-se à validação de alguns instrumentos por meio das pesquisas, como nos artigos A5, A6 e A8: tais trabalhos buscaram validar a Gifted Rating Scale - versão professor e a Bateria de Avaliação para AH/SD, respectivamente. Dentro disso, os trabalhos trouxeram a discussão acerca da escassez de instrumentos validados no Brasil pelo Conselho Federal de Psicologia para avaliação de AH/SD. Quanto a isso, ressalta-se a importância de se ter instrumentos adequados para avaliar o fenômeno, entretanto destaca-se que testes psicológicos são uma forma de avaliação e não a única, de tal maneira que - no que diz respeito à avaliação clínica de altas habilidades/superdotação - um conjunto de ferramentas (testes, observações, questionários, entrevista com familiares, professores, etc.) devem ser aproveitados para se chegar a um diagnóstico correto (GUIMARÃES e OUROFINO, 2007).

Por fim, as concepções acerca das AH/SD e criatividade apresentadas pelos trabalhos também puderam ser analisadas, conforme quadro abaixo:

QUADRO 3 - Concepções de AH/SD e criatividade apresentadas pelos artigos

Artigo	Concepção de AH/SD	Concepção de Criatividade
A1	Teoria dos Três Anéis de Renzulli	Não definido
A2	Teoria dos Três Anéis de Renzulli	Não definido
A3	Teoria dos Três Anéis de Renzulli	Não definido
A4	Não definido	Não definido
A5	Perspectiva multidimensional	Capacidade de pensar e produzir ideias/produtos originais, expressa pela resolução de problemas e pelo brincar imaginativamente
A6	Teoria dos Três Anéis de Renzulli	Construto multifacetado, considera a existência de diferentes tipos de criatividade.
A7	Não definido	Baseado em Renzulli (1986) e Torrance (1990)
A8	Concepção adotada pela MEC	Não definido
A9	Não definido	Construto sistêmico - Sternberg e Lubart, Amabile e Csikszentmihalyi.
A10	Baseado em Cupertino (2008).	Baseado em Renzulli. Entendida também como uma parte do Pensamento Criativo. Influência do ambiente para ser expressada ou inibida.
A11	Perspectiva multidimensional	Baseado em Vigotski
A12	Teoria dos Três Anéis de Renzulli	Construto multidimensional - Stein (1974)
A13	Não definido	Construto multidimensional - Wechsler (2008)

FONTE: A autora (2020)

Com relação aos dados do quadro 3, no que se refere às concepções sobre AH/SD, nota-se que em 2 artigos foi adotada uma perspectiva multidimensional do fenômeno, sem especificação de correntes teóricas. Um artigo se baseou em Cupertino (2008), a qual propõe uma diferenciação entre os termos altas habilidades e superdotação, sendo o primeiro entendido como termo mais amplo que envolve gradações (habilidade superior, superdotação, precocidade, prodígio e genialidade) e o segundo como desempenho superior em alguma área (CUPERTINO, 2008 apud MARTINS e CHACON, 2016). E um artigo usou como base a concepção do MEC, a qual compreende o estudante com AH/SD como tendo potencial acima da média em uma ou mais áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade), com alto grau de criatividade e envolvimento com as tarefas de seu interesse (BRASIL, 2010)

- destaca-se que, segundo Ribeiro, Nakano e Primi (2014) - a concepção apresentada pelo MEC é fundamentada pela Teoria dos Três Anéis de Renzulli.

Nota-se também que a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (RENZULLI, 2004) foi adotada por 5 artigos, sendo a mais comum entre os trabalhos - tal resultado está de acordo com o encontrado por Zavitoski (2015): também em revisão sistemática sobre as relações entre AH/SD e criatividade, a autora destaca que a Teoria dos Três Anéis de Renzulli é a mais utilizada em teses e dissertações de 2005 a 2013. Tal teoria ou Concepção de Superdotação dos Três Anéis compreende que da interação entre criatividade, envolvimento com a tarefa e habilidade acima da média resultam comportamentos superdotados, sendo que tais fatores são também influenciados por questões da personalidade e do ambiente (RENZULLI e GAESSER, 2015). Nesse contexto, Renzulli (2004) considera dois tipos de superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa - enquanto a primeira está mais relacionada à habilidade acima da média e é normalmente a mais identificada por testes de inteligência, a segunda diz respeito à capacidade de o indivíduo pensar de maneira divergente, criando novas ideias e produtos. A partir disso, o autor propõe o Modelo Triádico de Enriquecimento, defendendo uma educação que possibilite e incentive o desenvolvimento de diversas ideias, oferecendo recursos para que elas possam ser colocadas em prática (RENZULLI, 2004).

No que diz respeito às concepções de criatividade, aponta-se que o referencial teórico de Renzulli (RENZULLI, 2004) não é o predominante, podendo ser observada uma maior diversidade de autores citados para o entendimento sobre a criatividade em comparação com uma menor diversidade de autores nas concepções de AH/SD. Nesse quesito, os resultados encontrados não estão em concordância com o apresentado por Zavitoski (2015), a qual considera Renzulli como o autor mais citado também dentre as concepções de criatividade encontradas nas teses e dissertações analisadas por ela: como mostrado no quadro 3, nos artigos analisados pelo presente trabalho, o referencial teórico de Renzulli foi explicitamente adotado por 2 dos 13 artigos.

Assim, observa-se que nas concepções de criatividade diferentes pontos do construto foram enfatizados de acordo com os objetivos das pesquisas: 2 artigos enfatizam a noção de criatividade como fenômeno multidimensional - um a partir de Stein e outro a partir de Wechsler; 1 artigo a considera como a capacidade de pensar originalmente e de criar novas ideias/produtos; 1 artigo considera a

existência de diferentes tipos de criatividade (figurativa, verbal, musical, corporal, etc.); 1 artigo compreende os estudos de Vigotski, sendo a criatividade uma ação humana que envolve diversos processos psicológicos superiores; 2 artigos se baseiam em Renzulli, sendo que 1 deles também considera as colocações de Torrance; 1 artigo baseia-se em uma concepção sistêmica de criatividade, citando Sternberg e Lubart, Amabile e Csikszentmihalyi.

Stein (1974) compreende a criatividade como um processo que se constitui de estágios de formulação e testagem de hipóteses e comunicação de resultados, os quais são influenciados por fatores intrapessoais e interpessoais. Dessa forma, o autor compreende o indivíduo como sujeito central do processo da criatividade, mas ressalta que tal processo não se limita a ele: Stein (1974) entende que o indivíduo está inserido em um contexto social, sendo capaz de afetar e ser afetado por ele. Assim, o autor destaca a importância também de o contexto social estimular e valorizar o desenvolvimento dos processos criativos, os quais podem, então, resultar em produtos úteis para determinado grupo em determinado período do tempo.

Wechsler (1998) busca compreender também a criatividade em uma abordagem ampla, entendendo que diversos fatores precisam estar em harmonia para que da interação entre eles possa resultar a criatividade - tais fatores são: habilidades cognitivas, características da personalidade e elementos ambientais e culturais. Com isso, a autora destaca que a criatividade permite a autorrealização do indivíduo em aspectos pessoais, profissionais e transcendentais, contribuindo para o desenvolvimento humano.

A criatividade para Vigotski (2009), ou ato criativo, é compreendida como condição necessária para a existência humana - o que implica entender que todo e qualquer indivíduo possui a capacidade de criar. De acordo com o autor, o ato criativo se dá pelas combinações que o cérebro humano é capaz de fazer (pelo desenvolvimento do que ele chama de funções psicológicas superiores), e isso está diretamente relacionado às experiências anteriores da pessoa - e tais experiências estão diretamente associadas ao tempo histórico e ao contexto social em que ela vive.

Para Torrance (1988 apud SUMNERS, 2016), a criatividade se constitui como o processo de perceber dificuldades, problemas, lacunas de informação e, a partir disso, formular hipóteses, testá-las e comunicar os resultados encontrados. Assim, o

autor faz destaque para quatro habilidades que podem permitir o que ele chama de comportamentos criativos, elas são: fluência - produção de várias ideias ao longo do processo criativo; flexibilidade - produção de diferentes tipos e classificações de ideias; originalidade - caráter original de uma ideia; elaboração - capacidade de elaborar uma ideia adicionando detalhes a ela. Torrance (1977 apud SUMNERS, 2016), sobre o contexto escolar e o papel do professor, também enfatiza a necessidade de uma ambiente de sala de aula afirmativo e sem ameaças, o qual possa contribuir para o desenvolvimento e expressão dos processos criativos em estudantes.

A partir de uma visão sistêmica, Sternberg e Lubart, Amabile e Csikszentmihalyi propõem diferentes teorias sobre a criatividade, as quais - de maneira geral - entendem o fenômeno como sendo multidimensional, em que diversos fatores interagem para o desenvolvimento e expressão dos processos criativos. Sternberg e Lubart (1991) - com a Teoria do Investimento da Criatividade - consideram 6 fatores (habilidades intelectuais, estilos de pensamento, conhecimento, motivação, personalidade e ambiente) entendendo que a confluência entre todos eles é essencial para promover uma performance criativa. Amabile (2018), ao propor o Modelo Componencial de Criatividade, considera o impacto e a influência de fatores cognitivos, motivacionais, de personalidade e sociais na performance e no processo criativos - apresentando três grandes dimensões da criatividade: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Csikszentmihalyi (1996 apud CAVALCANTI, 2009) em sua Perspectiva Sistêmica da Criatividade também propõe três dimensões que compõem a criatividade: dimensão pessoa (que inclui curiosidade, fluência, motivação, etc.); dimensão domínio (que considera os campos de conhecimento e estruturas de organização); dimensão do campo (que se refere aos grupos da sociedade que avaliam o que é criativo, definindo se uma ideia nova entra ou não nas áreas de conhecimento) - sendo que em sua proposta o autor dá ênfase em como os aspectos sociais impactam os processos criativos.

Nesse contexto, apesar de diferenças entre as teorias sobre criatividade, pode-se compreender que, de modo geral, as que foram adotadas pelos artigos analisados consideram tal fenômeno a partir de uma visão multidimensional, ou seja, consideram que os processos criativos podem ser desenvolvidos e expressados pela interação de diversos fatores, tais como: habilidades

cognitivas/pessoais, repertório de conhecimentos, estilos de personalidade, motivação, aspectos sociais e culturais - podendo resultar em pensamentos divergentes, capacidade de resolução de problemas de forma inovadora e criação de novas ideias/produtos.

No mesmo sentido, as concepções de AH/SD - que abordaram Renzulli, Cupertino, e perspectivas multidimensionais - também tiveram um olhar amplo do fenômeno das altas habilidades/superdotação, entendendo-o como dependente da interação de diversos fatores - criatividade, habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa, aspectos sociais e de personalidade.

Assim, apesar de não existir consenso na literatura acerca das definições, características e formas de identificação de AH/SD, das relações entre inteligência e criatividade, das relações entre criatividade e AH/SD (ALENCAR, 2007; FLEITH, 2006; FLEITH e GONÇALVES, 2011), os resultados da presente pesquisa acerca das concepções de criatividade e AH/SD apontam para um diálogo entre teorias, em que ambos os construtos são entendidos como fenômenos multidimensionais, que dependem de diversos fatores para serem expressados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de compreender o que têm sido pesquisado nos últimos dez anos (2011-2020) acerca das relações entre os construtos de criatividade e altas habilidades/superdotação, o presente trabalho realizou uma revisão sistemática nas bases de dados CAPES e SciELO, buscando artigos científicos que abordassem tal temática.

Das buscas nas bases de dados, foram selecionados 13 artigos para a revisão sistemática, os quais puderam ser analisados quanto aos pesquisadores, desenho metodológico, objetivos, resultados e participantes. A partir dos dados obtidos, observam-se algumas categorias de pesquisa: alguns artigos focaram em compreender as relações entre inteligência e criatividade, outros buscaram validação para bateria e instrumentos de avaliação, outras ainda deram ênfase às contribuições de programas de suplementação, alguns buscaram comparar construtos entre estudantes identificados, não identificados e identificados como underachievers, alguns buscaram identificar e verificar características dos construtos e relações entre eles em estudantes identificados e um artigo buscou relacionar as percepções de professores com identificação de talentos. Além disso, percebe-se que Nakano, Fleith e Primi são autores de mais de uma pesquisa analisada, nota-se também que 7 artigos utilizaram método quantitativo - sendo o mais predominante - e a maioria das pesquisas teve como participantes estudantes do Ensino Fundamental.

Alguns artigos também puderam ser analisados quanto aos instrumentos utilizados. Quanto isso, observa-se que o Teste de Pensamento Criativo de Torrance (TORRANCE, 1966, 1990), o Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO, WECHSLER e PRIMI, 2011) e a Bateria de Avaliação para Altas Habilidades/Superdotação (NAKANO e PRIMI, 2012) foram os mais utilizados nas pesquisas.

Por fim, a análise acerca das concepções sobre AH/SD apresenta que a Concepção de Superdotação dos Três Anéis de Renzulli foi adotada por 5 artigos, sendo a mais predominante. Com relação às concepções de criatividade, nota-se uma diversidade de autores como Stein (1974), Wechsler (1998), Vigotski (2009), Renzulli (2004), Torrance (1977, 1988 apud SUMNERS, 2016), Sternberg e Lubart (1991), Amabile (2018) e Csikszentmihalyi (1996 apud CAVALCANTI, 2009) - não

sendo possível estabelecer uma concepção predominante sobre esse construto. Apesar disso, a partir da discussão realizada, entende-se que há uma predominância de concepções multidimensionais acerca dos dois construtos - sendo possível perceber um diálogo entre elas, tendo em vista que consideram a influência de diferentes fatores para a expressão tanto das altas habilidades/superdotação quanto da criatividade.

Como limitações, destacam-se a busca por artigos científicos apenas nas bases de dados CAPES e SciELO e a escolha por artigos apenas em Língua Portuguesa, o que resultou em 13 artigos para a revisão sistemática.

Por fim, considerando a pesquisa realizada, sugere-se a realização de mais estudos dentro da temática abordada, a fim de aprofundar as compreensões acerca das relações entre altas habilidades/superdotação e criatividade - entendendo que futuros estudos podem ter impacto direto também nas formas de compreensão sobre os construtos, nas formas de identificação de indivíduos com AH/SD e nos modelos de atendimento para esse público tanto nas escolas regulares quanto nos formatos de modelo especializado. Mais especificamente, sugere-se também a realização de pesquisas tendo como público-alvo estudantes de Ensino Médio e pessoas adultas, tendo em vista que os resultados do presente trabalho mostraram que o foco dos estudos que foram realizados nos últimos anos foram estudantes de Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 1-8, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722003000100002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALENCAR, E.M. L. **O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva**. 2003. Disponível em <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/32/O%20ALUNO%20COM%20ALTAS%20HABILIDADES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

ALENCAR, E. M. L. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 45-49, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722007000500008&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ALENCAR, E. M. L. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, p. 371-378, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2020.

ALENCAR, E. M. L. 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**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 13-23, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; DE SOUZA FLEITH, D. Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, p. 059-066, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v24n1/a07v24n1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ALENCAR, E. M. L.; FLEITH, D. S. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, p. 201-206, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772010000200011&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ALENCAR, E. M. L. et al . Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 31, n. 1, p. 105-114, mar. 2015 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000100105&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 abr. 2020.

AMABILE, T. M. **Creativity in context: Update to the social psychology of creativity**. Routledge, 2018. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a8aWDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=creativity+in+context+amabile&ots=OkIG6oOMxa&sig=VG3u86PagwExX>>

JRi1oveXuUI0g0&redir_esc=y#v=onepage&q=creativity%20in%20context%20amabile&f=false>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Artmed Editora, 2002.

BLAIR, C. As Funções Executivas na Sala de Aula, 2013 In: Funções executivas. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Morton JB, ed. Tema. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/funcoes-executivas.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

Brasil. Secretaria de Educação Especial - MEC. **Políticas públicas para alta habilidade/superdotação**. 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_CI%C3%A1udiaGriboski.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

CAVALCANTI, M. M. P. **A relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4399>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Perfil de adolescentes talentosos e estratégias para o seu desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 4, p. 385-392, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/01.pdf>>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H. et al (orgs.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, p. 55-70, 2014. Disponível em: <https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

DAMÁSIO, A. Some notes on brain, imagination and creativity. In: PFENNINGER, K. H.; SHUBIK, V. R. - **The origins of creativity**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 59-68. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=CmECErqsv_AC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 29 mar. 2020.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 41-51, 2007.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Revista Educação Especial**, p. 55-61, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/5229>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FLEITH, D. S. Criatividade e altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 219-232, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4287/2531>>. Acesso em 27 abr. 2020.

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

FLEITH, Denise de Souza. Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, e32ne211, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GALVÃO, T. F. et al. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ress/v24n2/2237-9622-ress-24-02-00335.pdf>>. Acesso em: 11 jun 202.

GODOY, Silvia et al. Concepções teóricas acerca das funções executivas e das altas habilidades. **Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento**, v. 10, n. 1, 2018.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 41-51, 2007.

KNAPP, K; MORTON, J. B. Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo, 2013. In: Funções executivas. Em: Tremblay RE, Boivin M, peters RDeV, eds. Morton JB, ed. Tema. **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/funcoes-executivas.pdf>> Atualizada: Janeiro 2013. Acesso em: 12 abr. 2020.

MACHADO, C. L.; STOLTZ, T. Arte, criatividade e desenvolvimento sócio emocional de alunos com altas habilidades/superdotação: considerações a partir de Vigotski. **Revista Educação Especial**, v. 30, p. 441-454, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23030/pdf>>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

MARTINS, B. CHACON, M. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial**, 27(49), 353-372, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204/pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Características de Altas Habilidades/Superdotação em Aluno Precoce: um Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 189-202, June 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200189&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

MIRANDA, L. C.; ALMEIDA, L. S. Da identificação às respostas educativas para alunos com altas habilidades: o programa de enriquecimento Odisseia. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 3, n. 2, p. 596-606, 2011. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/147/122>>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

NAKANO, T. C. Criatividade e inteligência em crianças: Habilidades relacionadas?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 149-159, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/03.pdf>>. Acesso em: 03 Jul. 2020.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Validez de conteúdo de la Gifted Rating Scale (versión escolar) para la población brasileña. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 1, p. 123-140, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 03 Jul. 2020.

NAKANO, T. C. et al. Bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação: análise dos itens via Teoria de Resposta ao Item. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 4, p. 729-741, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400729&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 06 jul. 2020.

OLIVEIRA, A. P.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Superior: Análise de Dissertações e Teses brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v24/2175-3539-pee-24-e193985.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. F.; ALENCAR, E. M. L. S. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos: Itajaí*, p. 295-306, 2008. Disponível em:

<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/954/810>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PASSOS, C. S.; BARBOSA, A. J. G. Características de superdotação em um par de gêmeos monozigóticos. **Psico-USF**, Itatiba, v. 16, n. 3, p. 317-326, Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712011000300008>. Acesso em: 01 Jul. 2020.

PISKE, F. H. R. et al. The Importance of Teacher Training for Development of Gifted Students' Creativity: Contributions of Vygotsky. **Creative Education**, 8, 131-141, 2017. Disponível em: <https://file.scirp.org/pdf/CE_2017012216394091.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020.

PISKE, F. H. R. et al. Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student. **Online Submission**, v. 7, p. 1899-1905, 2016. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED572003>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

REMOLI, T.; CAPELLINI, V. Relação entre Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação: uma Análise Crítica das Produções de 2005 a 2015. **Rev. bras. educ. espec**, Marília, v. 23, n. 3, p. 455-470, Sept. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000300455&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 Jul. 2020.

REMOLI, T.; CAPELLINI, V. Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem Altas Habilidades/Superdotação através de suplementação em língua inglesa. **Revista Educação Especial**, 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39344/39344>>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Rio Grande do Sul, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

RENZULLI, J.; GAESSER, A. H. A multi criteria system for the identification of high achieving and creative/productive giftedness. **Revista de Educación, Madrid**, abr. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282284869_A_Multi_Criteria_System_for_the_Identification_of_High_Achieving_and_CreativeProductive_Giftedness>. Acesso em: 09 mai. 2020.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON J. E. (Ed.). **Conceptions of giftedness**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 246-279. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

RIBEIRO, W. J.; NAKANO, T. C.; PRIMI, R. Validade da estrutura fatorial de uma bateria de avaliação de altas habilidades. **Psico**, v. 45, n. 1, p. 100-109, 2014. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/59f3/06c989facfa1656954b05633e9e71d613626.pdf>>. Acesso em: 23 Jun. 2020.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?**. Curitiba: Ibpex, 2005.

STEIN, M. I. **Stimulating Creativity. Individual procedures**. Nova York: Academic Press. 1974. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Vze0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=morris+stein+creativity&ots=nDTWOPrEzK&sig=7-zT7Re9ff7OyIPSuk_OGMkKJUQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 set. 2020.

STERNBERG, R. J. Teaching for creativity. In: Beghetto, R. A. e Kaufman, J. C., **Nurturing creativity in the classroom**, p. 394–414. Cambridge University Press, 2010.

STERNBERG R. J., LUBART T. I. An Investment Theory of Creativity and Its Development. **Human Development**, p. 1-31, 1991.

SUAREZ, J. T.; WECHSLER, S. M. Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 23, e192483, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572019000100326&script=sci_arttext>. Acessos em: 06 jul. 2020.

SUMNERS, S. Vision of the future: the work of E. Paul Torrance. In: SMUTNY, J. F. et al. **Torrance journal of applied creativity**. Illinois: Midwest Torrance Center for Creativity/The Center for Gifted/Torrance Center for Creativity and Talent Development/University of Georgia, 2016. Disponível em: <https://www.centerforgifted.org/TorranceJournal_V1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. Avaliação Psicológica: **Inter American Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100010>. Acesso em: 03 Jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos - livro para professores. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

XIMENDES, E. **As bases neurocientíficas da criatividade - o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo**. Dissertação (Mestrado em

Educação Artística) - Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7285>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

ZAVITOSKI, P. **Superdotação e criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/15-12-2015/000848865.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

WECHSLER, S. M. Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas , v. 2, n. 2, p. 89-99, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2020.