

WALQUIRIA DE JESUS RIBEIRO

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA BATERIA
PARA AVALIAÇÃO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2013

WALQUIRIA DE JESUS RIBEIRO

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA BATERIA
PARA AVALIAÇÃO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano

PUC-CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 **Ribeiro, Walquiria de Jesus.**
R484e **Evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas**
habilidades/superdotação / Walquiria de Jesus Ribeiro. - Campinas:
PUC-Campinas, 2013.

141 p.

Orientadora: Tatiana Nakano.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

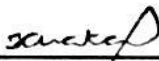
1. Psicologia educacional. 2. Aptidão. 3. Criatividade. 4. Superdotados. I. Nakano, Tatiana. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

WALQUIRIA DE JESUS RIBEIRO

**EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA BATERIA
PARA AVALIAÇÃO DAS ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Tatiana de Cassia Nakano



Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler



Profa. Dra. Patricia Waltz Schelini

PUC-CAMPINAS

2013

Com todo meu amor e carinho, dedico este trabalho a meus pais José Maria e Almicéa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à Deus, minha fonte inesgotável de luz e fortaleza.

À meus pais José Maria e Almicéa, meus maiores exemplos de vida, de caráter e de amor. Meus maiores ensinamentos vêm de vocês, com quem aprendi a lutar pelos meus objetivos e não desistir diante dos obstáculos.

À minha querida irmã Valmira Ribeiro sempre presente na minha vida e que na distância, me mostrou sem medir esforços, a pessoa com quem posso contar na vida. Meu suporte sempre que precisei.

À minha orientadora Tatiana Nakano, por ter acreditado em mim e comigo ter partilhado seus conhecimentos. É um grande prazer trabalhar e conviver com você.

Aos pais/responsáveis e alunos que participaram deste estudo e dele se tornaram a maior razão. Com carinho deixo o meu agradecimento especial a todos vocês.

Às minhas amigas-irmã Margareth Santos, Suanne Alencar e Janete Valois por me verem neste lugar antes mesmo de eu aqui estar. Pela estrada caminhando juntas, sentimos e experimentamos o valor de uma amizade verdadeira e infinita.

À Victor Pelanda, pelas alegrias, bem querer, inspirações para as coisas boas da vida e momentos especiais compartilhados juntos.

À Cecília e Luciana Pettorino, pela presença diária, apoio nos momentos de dificuldades, manifestações de carinho e pela amizade conquistada.

À família Maietto pela acolhida com carinho na cidade de Campinas, me fazendo sentir parte de uma família nesse momento em que eu estava longe de casa.

À equipe das Escolas de Ensino Regular e a equipe de técnicos e professores do Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria de Educação Distrito Federal pela recepção, acolhida e fundamental colaboração na coleta de dados.

À Profa. Dra. Solange Wechsler pela experiência e ensinamentos oferecidos sem os quais minha formação estaria incompleta.

Ao Prof. Dr. Ricardo Primi pelas contribuições nas análises estatísticas dos dados.

À Profa. Dra. Angela Virgolim pelo companheirismo na coleta de dados. Registro aqui minha admiração pelo seu profissionalismo e pela pessoa maravilhosa que é.

À Profa. Dra. Elisa Yoshida pelas relevantes sugestões para melhoria deste trabalho.

À Profa. Dra. Vera Trevisan, Amélia, Eliane e Elaine pela presteza no atendimento as nossas necessidades e dúvidas acadêmicas.

À Priscila Zaia pelo carinho e parceria na coleta de dados e às alunas de Iniciação Científica do Grupo de Avaliação Psicológica pela ajuda na correção dos testes.

À Soraia, Evandro, Eveline e Thiago pela agradável e edificante companhia e à Carolina, Talita e Rauni pelas manhãs e tardes juntos, dividindo risos, tensões, estresse e conquistas presentes na nossa vida de mestrandos.

À Tatiana Carvalho e Ana Lúcia Carvalho, pela amizade e credibilidade.

À Equipe da UFMA e ao Núcleo de Humanização do HUUFMA pelos anos de trabalho, compromisso e amor diante do nosso exercício diário como profissionais.

Ao CNPq pelo custeio de viagens e hospedagem e à CAPES pela concessão de bolsa de pesquisa.

Se um homem tem um talento e não tem capacidade de usá-lo, ele fracassou. Se ele tem um talento e usa somente a metade deste, ele fracassou parcialmente. Se ele tem um talento e de certa forma aprende a usá-lo em sua totalidade, ele triunfou gloriosamente e obteve uma satisfação e um triunfo que poucos homens conhecerão.

Thomas Wolfe

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	5
SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	5
Breve percurso histórico.....	5
Conceituação.....	7
Modelos teóricos.....	11
Teoria das Inteligências Múltiplas.....	11
Teoria Triárquica.....	14
Modelo dos Três Anéis.....	16
SITUAÇÃO BRASILEIRA: percurso e leis.....	18
REVISÃO DE PESQUISAS NA ÁREA.....	22
AVALIAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	23
Inteligência.....	24
Criatividade.....	28
Questões e instrumentos utilizados.....	31
BATERIA PARA AVALIAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.....	39
Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e Bateria de Provas de Raciocínio Infantil (BPR-i).....	40
Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI).....	43

Teste Criação de Metáforas.....	44
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA.....	45
Algumas reflexões críticas.....	45
Critérios psicométricos utilizados na construção de testes psicológicos: estudo de evidências de validade.....	47
Evidências de validade de construto.....	47
Evidências de validade de critério.....	49
OBJETIVOS.....	51
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	52
PARTICIPANTES.....	52
INSTRUMENTO.....	56
Bateria para Avaliação das Altas Habilidades.....	56
PROCEDIMENTOS.....	62
CAPÍTULO III – RESULTADOS.....	67
ESTUDO 1.....	67
ESTUDO 2.....	72
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO.....	79
ESTUDO 1.....	82
ESTUDO 2.....	90
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da amostra (Estudo 1) por escolaridade e sexo	53
Tabela 2 - Distribuição da amostra (Estudo 2) por grupo, escolaridade e sexo.....	54
Tabela 3 - Estrutura fatorial dos subtestes de inteligência e criatividade.....	68
Tabela 4 - Correlação entre criatividade verbal, inteligência e criatividade figural.....	70
Tabela 5 - Correlação entre as medidas dos subtestes de criatividade verbal, inteligência e criatividade figural.....	70
Tabela 6 - Análise da Variância Univariada por grupo e sexo para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal....	74
Tabela 7 - Estatística descritiva por grupo e sexo para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal.....	75
Tabela 8 - Análise da Variância Univariada por grupo critério para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal....	77
Tabela 9- Estatística descritiva por grupo critério para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal.....	78

RESUMO

RIBEIRO, W. J. (2013). *Evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

As altas habilidades/superdotação é um fenômeno multidimensional, cuja avaliação tem se tornado um desafio nos dias atuais, ainda mais quando se constata a falta de instrumentos validados e normatizados no Brasil para tal fim. Este estudo teve como objetivo buscar evidências de validade (construto e critério) de uma Bateria para Avaliação das Altas Habilidades. A amostra total foi composta por 588 alunos do 2º. ano do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio, de ambos os sexos, média de idade de 11,11 anos (DP=2,02), divididos em 470 alunos de sala de ensino regular e 118 alunos participantes de Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades. O instrumento utilizado foi composto por seis subtestes, sendo quatro de raciocínio (Raciocínio verbal, abstrato, numérico e lógico), um de criatividade figural (Completando figuras) e outro de criatividade verbal (Criação de Metáforas). Através da análise fatorial exploratória, foram encontrados três fatores com *eigenvalues* de 3,737; 1,535 e 1,093, explicando 70,72% da variância total, com o Fator 1 representando medidas de Criatividade Verbal, o Fator 2, de Inteligência e o Fator 3, de Criatividade Figural. Correlações foram encontradas entre os fatores, de forma mais moderada, entre Criatividade Verbal e Inteligência ($r=0,346$). Efeitos significativos da variável grupo foram notados em relação às provas RV, RA, RN e RL, bem como no fator Elaboração no teste de Criatividade Figural e na característica Qualidade Metafórica do teste de Criatividade Verbal, demonstrando poder discriminatório dessas medidas na identificação dos alunos com altas habilidades. Os resultados apontaram evidências de validade de construto da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades na avaliação da Inteligência, Criatividade Figural e Verbal e evidências de validade de critério para identificação de alunos com altas habilidades a partir dos subtestes de inteligência, e, parcialmente, através de algumas medidas de criatividade figural e verbal. Outros estudos se fazem necessários para melhor investigação dos critérios psicométricos do instrumento em construção.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, avaliação psicológica, testes psicométricos.

ABSTRACT

RIBEIRO, W. J. (2013). *Evidences of validity of a battery for assessment of high abilities/giftedness*. Dissertation for Masters Degree. Sciences of Life Center. Pontifical Catholic University of Campinas, São Paulo.

The high ability/giftedness is a multidimensional phenomenon, whose evaluation has become a challenge nowadays, especially when it considers the lack of standardized and validated instruments in Brazil for this purpose. This study aimed to look for evidence of validity (construct and criterion) of a Battery for Assessment of High Ability. The sample was composed of students of the 2nd. year of elementary school to 3rd. year of high school, of both sexes, average age eleven ($SD=2,02$), divided into 470 students in regular education and 118 students participating in the Student Support Services Program with High Ability. The instrument used was composed of six subtests, four of reasoning (verbal, abstract, numerical and logical) one of figural creativity (Completing figures) and other verbal creativity (Creating Metaphors). Through exploratory factor analysis, we found three factors with eigenvalues of 3.737, 1.535 and 1.093, explaining 70.72% of the total variance, with Factor 1 representing measures Verbal Creativity; Factor 2, Intelligence; and Factor 3, Creativity figural. Correlations were found between the factors, more moderate, between Creativity and Intelligence Verbal ($r=0.346$). Significant effects of the variable group were noted in relation to evidence RV, RA, RN and RL, as well as factor in test preparation Figural Creativity and Quality characteristic Metaphorical Verbal Creativity Test, demonstrating discriminatory power of these measures in the identification of students with high skills. The results showed evidence of construct validity Battery for Assessment of High Ability in assessing Intelligence, Creativity Figural and Verbal and evidence of criterion validity for identifying high ability students from the subtests of intelligence, and partially through some measures of verbal and figural creativity. Other studies are needed to further investigate the psychometric criteria of the instrument under construction.

Keywords: high abilities, giftedness, psychological assessment, psychometric tests.

APRESENTAÇÃO

A temática das altas habilidades/superdotação vem despertando crescente interesse por parte de pesquisadores, no cenário brasileiro e internacional, onde se tem observado contínua preocupação voltada para a questão conceitual do fenômeno, assim como também para as abordagens propostas no campo educacional especializado, conforme destaca Antipoff e Campos (2010). Por outro lado, ressaltam as autoras que com relação à prática de atendimento, o que se percebe ainda é uma enorme dificuldade de entendimento, identificação e, conseqüentemente, de efetiva atuação quando se trata das necessidades educacionais da criança e do adolescente superdotado. Nesse sentido, a avaliação da superdotação tem se constituído um desafio, uma vez que dada a sua dificuldade, muitos dos alunos que necessitam de modelos educacionais diferenciados não são contemplados por não serem reconhecidos como tal.

No Brasil, segundo Souza (2010), o Censo Escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) indicou 2.769 estudantes portadores de altas habilidades, o que equivaleria a apenas 0,004% dos 55,9 milhões de alunos do ensino básico existentes no país. Nesse contexto, Perez e Freitas (2009) ressaltam que os dados apresentados pelas estatísticas dos censos escolares refletem uma parcela mínima do número real de superdotação no país. Ao citar o Censo de 2007, cujo resultado indicou apenas 2.982 alunos portadores de altas habilidades, as autoras apontam um contrassenso uma vez que o número de portadores de altas habilidades não deveria ser menor do que 2.260.000, considerando-se os índices mínimos preconizados pela OMS

(Organização Mundial de Saúde) ao indicar como parâmetro, um percentual de 3,5 a 5% da população.

Outra dificuldade relacionada à identificação esbarra no desconhecimento das diferentes manifestações das altas habilidades/superdotação considerando-se a diversidade de perfis e habilidades que as caracterizam, pois o que ainda se tem percebido é a presença dos testes de inteligência, conforme aponta Almeida e Capellini (2005), utilizados como instrumento para identificar esses alunos através da avaliação do desempenho intelectual. Sobre esta situação, também se pronunciam Mettrau e Reis (2007) ao referirem o alto desempenho acadêmico como o parâmetro mais passível de avaliação, identificação e utilização para encaminhamento de superdotados a programas especiais de atendimento educacional.

Diante desse contexto, a literatura mais atual tem chamado atenção para a importância de se conceber a avaliação da superdotação/altas habilidades dentro de uma perspectiva multidimensional, considerando não só habilidades cognitivas, mas também aspectos relativos à criatividade, à motivação, dentre outros (Negrini & Freitas, 2008; Perez, 2009; Virgolim, 2007a, 2007b). Assim, destacando a necessidade de investigações na busca de novos instrumentos de avaliação que admitam de forma criteriosa, a identificação de habilidades em campos distintos, este estudo traz como objetivo a busca por evidências de validade de uma Bateria para Identificação das Altas Habilidades, contemplando aspectos associados a diferentes construtos relacionados ao fenômeno.

Uma análise sobre a produção científica brasileira acerca das altas habilidades/superdotação na última década, realizada por Ribeiro e Nakano (2011), revelou como temática mais investigada nos últimos anos, a abordagem sobre a

identificação do superdotado. Entretanto, um dado bastante significativo observado nesses trabalhos demonstrou, segundo as autoras, a diversidade de instrumentos utilizados (entrevistas semi-estruturada, questionários, fichas de registro e observação, registros de desempenho acadêmico e produção em sala de aula, testes psicométricos, escalas comportamentais etc.) sem, no entanto, existir referência de instrumentos validados para uso específico nessa área. Se, por um lado se percebe a escassez de instrumentos validados e normatizados para avaliação da superdotação no Brasil, por outro, contraditoriamente, poucos tem sido ainda os esforços no sentido de investir na melhoria de tal situação, como ressalta Virgolim (2007a), quando desconsideradas as necessidades de atendimento especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação e, conseqüentemente, a sua contribuição como futuros promotores do desenvolvimento do nosso país.

Quando se examina essa questão no cenário brasileiro percebe-se o quanto talentos humanos podem estar sendo desperdiçados por falta de uma visão mais ampla sobre o fenômeno. Contínuos investimentos na oferta de condições que venham a estimular o real potencial dessas crianças e adolescentes deveria se traduzir em fonte de investimento por parte de uma sociedade que busca o desenvolvimento pessoal, educacional, cultural, tecnológico e científico. Investir na identificação, portanto, implica criar condições favoráveis ao que mentes criativas e talentosas são capazes de produzir quando estimuladas. Nessa trajetória também é salutar lembrar que o passo inicial deve iniciar pela desmistificação de ideias estereotipadas construídas sobre a criança com altas habilidades/superdotação. Antes de tudo, é preciso criar condições de identificá-los e conhecê-los em suas peculiaridades e habilidades que, por sua vez, podem se encontrar em uma

diversidade de áreas - acadêmica/científica, artística, esportiva, cultural, dentre outras.

Em se tratando desta pesquisa, nossa implicação diante deste estudo se traduz como interesse no processo de identificação de talentos humanos, embutindo-nos do desafio que cabe à psicologia no que tange à ética e responsabilidade com o humano e o social no campo da avaliação psicológica – zelar pela construção, validação e utilização de instrumentos que possam oferecer, no âmbito do fenômeno aqui tratado, condições para identificação das características das crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, contemplando as diversas formas pelas quais estes podem expressar suas habilidades, contribuindo assim, para a promoção do desenvolvimento de suas reais potencialidades.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Breve percurso histórico

O interesse pela temática das altas habilidades/superdotação remonta à antiguidade quando indivíduos detentores de características talentosas eram incentivados a ocupar cargos e assumir papéis dentro da sociedade pelas habilidades que possuíam. Segundo Almeida e Capellini (2005), na Grécia já se identificava o interesse de Platão pela busca de jovens de inteligência mais elevada, assim como na China os mais “sagazes” eram selecionados para assumir postos de governo, percebendo-se assim que, nesse período, o foco sobre o fenômeno estava voltado para a utilização dos talentos a bem do desenvolvimento das atividades coletivas e políticas.

O que se pode notar é que, historicamente, atenção sempre fora dada às habilidades superiores e a maneira de concebê-las dependia, muitas vezes, das influências culturais e do modo de pensar de cada época, como a exemplo, durante os séculos XV e XVI, fora considerado um fenômeno associado à magia, bruxaria e passível de punição (Virgolim, 1997). No entanto, com o advento da ciência, a explicação mística foi cedendo lugar a novas concepções, de origem biológica e mental, de forma que o interesse pela explicação das habilidades superiores passou a admitir outras visões, incluindo aqui, o funcionamento psíquico, as diferenças individuais e sua influência sobre o comportamento humano.

O interesse científico pelo entendimento da superdotação começou a se desenvolver com os estudos realizados por Galton no século XIX quando em 1869, através de pesquisas genéticas registradas no *Hereditary Genius*, defendeu a ideia da hereditariedade como fator determinante das aptidões naturais, demonstrando que da mesma forma como eram transmitidos traços físicos através das gerações, assim o eram também as habilidades mentais (Almeida & Capellini, 2005). Paralelamente aos trabalhos de Galton e Cattell, se desenvolvia em Sorbonne, na França, os trabalhos de Alfred Binet, cujo interesse por processos cognitivos complexos, o levou a estudos relevantes sobre a inteligência humana trazendo grande contribuição para o entendimento da superdotação, principalmente devido ao desenvolvimento dos testes de avaliação intelectual. Nesse cenário, Lewis Terman, em 1925, partindo de suas reformulações acerca da teoria de Binet sobre inteligência concebeu a superdotação associando-a a capacidade intelectual superior, estimando escores de QI acima de 135 nos testes de inteligência de Stanford-Binet, como fator de identificação de crianças superdotadas.

Com a continuidade das investigações acerca da cognição, aprendizagem e desempenho, surgiu a necessidade de se repensar os conceitos sobre superdotação até então vigentes. Identificou-se, nesse momento, a busca por uma visão mais ampla do fenômeno não admitindo-se somente a presença do fator intelectual o que o associava à inteligência abstrata ou aprendizagem escolar, mas também a outros aspectos relacionados à personalidade, habilidades sociais e criatividade (Pocinho, 2009). Este novo modo de pensar abriu caminho para várias outras formulações que, acompanhando o avanço dos conhecimentos científicos, serviram de base para a elaboração de modelos teóricos sobre a superdotação de uma forma mais sistematizada. Esses modelos serão tratados mais adiante, neste estudo.

Conceituação

Muitos são os termos disponíveis na literatura usados como referência àqueles indivíduos que se destacam por suas realizações e potencialidades. Segundo Alencar (2001), criança prodígio, gênio, *idiot-savant*, superdotado e talentoso seriam alguns deles. Pensar na conceituação da superdotação implica refletir, dentre outros fatores, sobre a diversidade de terminologias e implicações as quais elas remetem. Neste contexto, Kim, Shim e Michael (2009) destacam que na construção do conceito de superdotação podem-se identificar tanto aqueles oriundos das concepções comuns, quanto àqueles baseados em pesquisas e estudos acadêmicos desenvolvidos por especialistas. Os autores chamam a atenção para a importância em se considerar não só as definições científicas, mas também aquelas difundidas no senso-comum, ressaltando o quanto estas últimas podem representar os significados culturais predominantes em uma sociedade e influenciar nas concepções e decisões tomadas na vida diária e prática das pessoas.

Retomando-se o percurso histórico, verifica-se que as primeiras definições de superdotação, dadas a partir da relação exclusiva com padrões elevados de inteligência, fundamentavam a ideia de crianças superdotadas como seres superiores nas habilidades intelectuais. No entanto, como comenta Almeida & Capellini (2005), esse conceito foi assumindo diferentes conotações ao longo do tempo e o construto inteligência, presente como único elemento característico do fenômeno durante muito tempo, deu lugar à inclusão de outras habilidades como consciência, sensibilidade, habilidade de pensamento divergente, dentre outros (Chagas, 2007).

Acompanhando esse desenvolvimento também se passou a perceber a preocupação com a nomeação do fenômeno, campo no qual se situa uma importante discussão abordando a falta de consenso quando o assunto envolve a nomenclatura utilizada para designar as pessoas que se destacam por suas habilidades superiores (Chagas, 2007; Magalhães, 2006; Virgolim, 1997). Tal ponto tem se constituído, segundo Mettrau e Reis (2007), como fonte geradora de polêmica ao revelar a variedade de visões presentes entre os estudiosos da área sobre as terminologias utilizadas, assim como as implicações conceituais a elas associadas, o que por sua vez, pode influenciar direta e indiretamente, a formulação de propostas de atendimento a essa parcela de educandos (Rangni e Costa, 2011). No Brasil, tem se mostrado nos estudos e pesquisas, a utilização mais frequente dos termos “superdotação”, “altas habilidades”, “talento” e “dotação”.

Quanto aos termos superdotação e altas habilidades, Antipoff e Campos (2010) destacam que, apesar da legislação brasileira ter adotado o termo “superdotado” desde 1972 referindo-se a um conjunto de características que se apresentam de forma notável e que deixam o indivíduo em posição de destaque em alguma área de conhecimento ou realização, o mesmo ainda sofre críticas pela conotação que o prefixo “super” (adquirido através da tradução do termo “gifted” para o português “superdotação”) pode sugerir em torno do fenômeno ao representar a ideia de algo “muito superior” e “extraordinário”, em lugar do qual, para Guenther (2006), seria mais apropriada a utilização do termo “dotado”, como tradução mais fidedigna do termo inglês.

Quanto às terminologias “dotação” e “talento” ambas são concebidas por Gagné e Guenther (2010) de forma distinta. Segundo os autores, embora os dois termos apresentem características em comum – são normativos e tratam de

produção notável superior – eles referem-se a aspectos diferentes, pois enquanto dotação associa-se ao uso notável de capacidade natural, talento designa alto desempenho como resultado de treinamento.

Diante da ausência de consenso em relação à diversidade de termos e interpretações, será adotada neste trabalho, para fins de designação do fenômeno, a terminologia altas habilidades/superdotação, consoante à nomenclatura utilizada pelo MEC (MEC 2001a, 2001b). Não se pretende aqui, equalizar as diferentes expressões, aceitar-se-á com facilidade que todas elas se reportam a habilidades cognitivas e a desempenhos superiores, de modo a reconhecer o fato de que as novas tendências na concepção de altas habilidades/superdotação enfatizam o caráter multidimensional, dinâmico e produtivo-criativo do potencial superior, sendo considerada neste estudo, a definição adotada no Brasil e que consta nas Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos Portadores de Altas habilidades/Superdotação e Talentos, segundo a qual

são consideradas crianças portadoras de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora” (Maia-Pinto & Fleith, 2002, p.79).

Com relação a tal conceito, Virgolim (1997) destaca a presença de um agrupamento de características diferenciadas da superdotação nas quais se identificam aqueles com *habilidade intelectual geral* (características tais como curiosidade intelectual, habilidade de abstração mais desenvolvida, questionamento, visão crítica, poder de observação); *talento acadêmico* (alto desempenho na escola, bom rendimento em testes e tarefas escolares, absorção de conteúdos); *habilidades de pensamento criativo* (facilidade em expressar ideias criativas e originais,

flexibilidade, visão ampla e diversificada, resolução de problemas); *liderança* (facilidade de exercer papel de líder em meio ao social, manejo com o uso do poder, autoridade, desenvolver interação produtiva dentro dos grupos); *artes visuais e cênicas* (expressão de habilidades na área de artes – pintura, dança, canto, desenho, filmagem, fotografia, música, dentre outros) e *habilidades psicomotoras* (habilidades que envolvem coordenação motora refinada, proezas atléticas e habilidades mecânicas).

Ainda no sentido de abrir espaço para novas perspectivas teóricas e pedagógicas direcionadas ao aluno com altas habilidades, as concepções adotadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2001b) associam-se à ideia proposta no Modelo de Três Anéis de Renzulli (1995) que refere a distinção entre “ser superdotado” – um conceito absoluto – e, em poder “desenvolver comportamentos de superdotação” – um conceito relativo que pode variar em graus de comportamentos de superdotação, podendo os mesmos serem desenvolvidos em algumas pessoas, em certo tempo e sob certas circunstâncias. Este Modelo será abordado mais detalhadamente, em tópico adiante neste estudo.

A seguir, seguindo-se o percurso das diferentes concepções que marcaram a compreensão das altas habilidades/superdotação, apresenta-se os modelos teóricos que notável contribuição e embasamento trouxeram para o desenvolvimento de pesquisas posteriores no campo da identificação e avaliação do aluno com altas habilidades.

Modelos Teóricos

Dentre as concepções que buscam fornecer uma compreensão mais sistêmica do superdotação, destacam-se os modelos que trazem uma visão mais desenvolvimentista associada ao fenômeno, incluindo além dos fatores internos, também os fatores externos nesse processo. Um desses modelos foi proposto por Gagné (2005) ao enfatizar, no desenvolvimento do talento, a importância da influência dos aspectos ambientais (escola, família) nas variáveis não intelectuais e na aprendizagem e treinamento.

Em geral, dentre dos modelos teóricos mais difundidos acerca do fenômeno das altas habilidades/superdotação, aborda-se a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner 1995, 2001), a Teoria Triárquica (Sternberg 1985, 2000, 2005) e o Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2004a, 2004b), dada a importância da contribuição dos referidos modelos para o estudo do fenômeno. Torna-se importante destacar que dentre estes, alguns não se constituem, *a priori*, como modelos para explicação da superdotação, no entanto, pela abordagem que trazem acerca dos construtos inteligência e criatividade, mostram relevante aproximação com a mesma, sendo utilizados como base para sua compreensão.

Teoria das Inteligências Múltiplas

Consiste em um modelo teórico desenvolvido para explicar a inteligência, caracterizando-a dentro de uma abordagem multidimensional, ampla e pragmática, indo além do reducionismo imposto pela perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de QI (Gardner, 1995).

Gardner (2001) desenvolveu uma teoria pluralística da inteligência conceituando-a como um potencial biopsicológico para processamento de informações, influenciado e ativado dentro de um contexto cultural. A teoria revela ainda, segundo Almeida, Guisande e Ferreira (2009), uma menção à origem biológica das faculdades mentais, entendendo a inteligência como produto de uma interação entre os potenciais biológicos e a vivência cultural, onde a aprendizagem é dada pelos estímulos, oportunidades e formas através das quais a cultura se manifesta na vida do indivíduo. Esta ideia fundamenta a posição de Gardner (2001) ao defender a avaliação da inteligência associada à resolução de problemas contextualizados culturalmente e não à medidas psicométricas obtidas através da aplicação de testes estandardizados.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995) postula a existência de vários tipos de inteligência organizados em blocos diferentes a partir de dois aspectos fundamentais – pré-requisitos de inteligência e critérios de inteligência. Os primeiros estão associados à competência intelectual entendida como um conjunto de habilidades para resolver problemas, destacando que estas habilidades se tratam daquelas valorizadas culturalmente e o segundo, associado ao processo de identificação das inteligências, a partir da determinação de características diferentes a elas relacionadas.

Sobre suas formulações, Gardner (2001) comenta ter descrito em *Frames of Mind*, sete tipos de inteligência ou formas distintas de competência intelectual as quais se manifestariam desde cedo no indivíduo, como habilidades para processar informação de maneiras específicas (Alencar, 2001). As primeiras, *inteligência lingüística* e *inteligência lógico-matemáticas*, se constituem como a base principal dos tradicionais testes de QI e são as mais valorizadas na escola, envolvendo

respectivamente a sensibilidade para a compreensão e construção verbal (língua falada e escrita) e a capacidade de analisar e resolver problemas com lógicas, realizar operações matemáticas e proceder a investigação científica de questões relativa à área. São classificadas também, três inteligências relacionadas à área de artes: a *inteligência espacial*, associada à capacidade de reconhecer e manipular padrões e configurações espaciais, a *inteligência musical*, que diz respeito à sensibilidade, identificação e atuação em padrões musicais e a *inteligência corporal cinestésica*, associada ao uso do corpo ou partes dele para desempenhar uma tarefa, usá-lo para expressar emoções ou construir um produto. Por último define mais dois grupos: a *inteligência interpessoal* que corresponde à capacidade de se relacionar com o outro, entendendo suas intenções, motivações e desejos e, portanto, de trabalhar de forma eficiente em grupo e a *inteligência intrapessoal*, cuja capacidade está em empreender da melhor forma a relação consigo próprio, reconhecendo seus sentimentos, limitações, desejos, emoções, utilizando-os de maneira construtiva na sua vida.

Os diversos tipos de inteligência, embora podendo coexistir, são independentes entre si e é esta independência, que faz com que um alto grau de desenvolvimento de uma inteligência não signifique o mesmo desenvolvimento em outras inteligências (Gardner, 2001). Este pressuposto fundamenta a concepção de Gardner ao tratar do fenômeno da superdotação, uma vez que para ele, esta não implica um alto desempenho em todas as inteligências, mas antes se refere à maximização da habilidade em qualquer uma delas, afirmando que, embora seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, alguns indivíduos por se apresentarem bem dotados em termos de capacidades e habilidades em algumas em específico, se tornam naquele campo, promissores (Gardner, 1995). Destaca

ainda que é de acordo com o tipo de inteligência bem dotada que o percurso de desenvolvimento da criança vai se estabelecer, justificando assim, o porquê do talento demonstrado em uma área não significar desempenho talentoso em outra.

Teórica Triárquica

Outro modelo teórico em destaque surgiu das indagações de Robert Sternberg (Sternberg, 1981) acerca dos processos mentais envolvidos na solução das questões propostas nos testes de inteligência, sobre os quais demonstrou interesse voltado para a identificação de componentes presentes nesse processo, como também para a compreensão de como esses componentes se ordenavam no exercício do raciocínio.

Sternberg (1985) estruturou um modelo para explicar o funcionamento cognitivo denominado “Modelo Triárquico de Inteligência”, caracterizando a inteligência como um processo de adaptação do indivíduo através da seleção e configuração do meio, de modo a atender as suas necessidades. De fato, as suas concepções foram construídas a partir de uma visão crítica sobre as teorias e testes tradicionais de avaliação que buscavam a relação entre inteligência e QI (Quociente de Inteligência), não deixando, porém, de reconhecer a importância dessa relação. Nesse contexto, as concepções de Sternberg (2005) sobre a superdotação associam-na a uma habilidade intelectual superior baseada em um comportamento extraordinariamente inteligente dado a partir de três componentes denominados de *componencial*, *experencial* e *contextual* que se caracterizam, respectivamente, pela habilidade de processamento da informação e seus componentes, pela experiência com determinada situação ou tarefa e, pela habilidade de adaptar, modelar e

selecionar padrões de comportamento com vistas a se adequar as demandas do contexto.

Com base nos três componentes discriminados em sua teoria, Sternberg (2000) postulou a existência de três tipos de inteligência, associando ao *componencial*, o tipo analítico de inteligência (habilidade em julgar as ideias e resolver problemas); ao *experiential*, o tipo criativo (capacidade para formular bons problemas e soluções) e, por último, ao *contextual*, o tipo prático (habilidade para aplicar ideias e soluções à vida prática). A partir destas concepções, Sternberg (2000, 2005) elaborou o conceito de *Inteligência de Sucesso*, concebendo-o como a síntese entre os três tipos de inteligência e ressaltando que, quanto maior o equilíbrio nessa combinação, mais eficaz ela se tornará.

Decorrente da Teoria Triárquica, outra formulação de Sternberg trata do Modelo WICS (*Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*), cujo pressuposto básico defende a ideia de que as pessoas precisam de habilidades criativas para gerar idéias originais, habilidades analíticas para avaliar a qualidade dessas idéias e habilidades práticas para executá-las, acrescentando ainda nesse conjunto, a sabedoria como forma de garantir que essas idéias promovam um bem a si próprio e um bem coletivo (Sternberg, 1985, 2000, 2005). Através desse modelo, Sternberg explicita seu entendimento sobre superdotação de maneira simples e objetiva, conceituando pessoas superdotadas como aquelas que, não necessariamente apresentando alto desempenho em todos aspectos, buscam alcançar os objetivos de vida num dado contexto sócio-cultural, sabendo reconhecer e capitalizar os pontos fortes e ao mesmo tempo, compensar suas fraquezas, com vistas à adaptação as situações e seleção de ambientes, através de uma combinação

equilibrada entre inteligência analítica, criativa e prática (Kaufman & Sternberg, 2008).

Modelo dos Três Anéis

Uma das teorias de maior relevância contemporânea que tem se destacado na compreensão da superdotação é o modelo teórico de superdotação proposto por Renzulli (2002, 2004a). A Concepção dos Três Anéis como assim é denominada, caracteriza a superdotação como resultado da interação entre três componentes: habilidade intelectual superior, envolvimento com a tarefa e criatividade, destacando que nenhum deles, isoladamente, pode traduzir o fenômeno.

Segundo Renzulli (2004a) a *habilidade acima da média* envolve dois tipos de habilidades – geral e específica – sendo a primeira, associada à utilização do pensamento abstrato no processamento de informação, à integração de experiências e capacidade de adaptação a novas situações, geralmente passível de mensuração por testes de aptidão e inteligência, e a segunda, associada à aplicação de diversas combinações de habilidades gerais no desenvolvimento de uma área específica, resultando em conhecimento ou desempenho superior nesta área. Sobre o segundo componente do Modelo de Três Anéis, o *envolvimento com a tarefa*, Renzulli (2002) o conceitua como um componente motivacional, representando a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa, sendo reconhecido no comportamento daqueles que mostram alta produção criativa, revelando a motivação implicada no fazer, onde a perseverança, autoconfiança, paciência e crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho se fazem presentes revelando a energia que o indivíduo emprega em sua produção

(Virgolim (2007a). Por último, menciona-se a *criatividade*, entendida por Renzulli como um componente essencial para o alto desempenho produtivo, em torno do qual, grande parte das suas formulações é fundamentada.

Renzulli (1978) propõe na Concepção dos Três Anéis um conceito de superdotação baseado na interação entre os três grupos básicos de traços e habilidades, entendendo que crianças superdotadas ou talentosas seriam aquelas capazes de desenvolver este conjunto composto de traços e aplicá-los, potencialmente, a qualquer área do desempenho humano. Neste sentido, Renzulli identifica ainda duas categorias de habilidades superiores: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa que, embora apresentando peculiaridades, podem interagir entre si.

Segundo destaca Perez (2004), a superdotação acadêmica traduz o bom desempenho do aluno na escola e tem sido a mais valorizada no ensino tradicional, caracterizando os indivíduos que apresentam melhor desempenho acadêmico, nível de compreensão e de conteúdos adquiridos mais elevados e, tradicionalmente conforme aponta Alencar (2001) têm se constituído como a maior parcela de alunos selecionados para participar de programas especiais de atendimento educacional (Alencar, 2001). De fato, como coloca Kaufman e Sternberg (2008) estes tem sido o tipo mais facilmente identificado através dos testes de QI e outros testes que mensuram habilidades cognitivas. A superdotação produtivo-criativa é entendida como aquela que se manifesta nos aspectos da atividade humana onde são valorizados o pensamento integrado e o indutivo, assim como o desenvolvimento de produtos e materiais originais.

Ressaltando na sua teorização, a importância do processo educativo e das oportunidades que devem ser oferecidas no sentido de promover o desenvolvimento

do aluno com potencial para superdotação, Renzulli (2004a, 2004b) formulou o Modelo Triadico de Enriquecimento, constituído por três categorias de atividades: o tipo I,II e III. No modelo tipo I, conforme aponta Mori e Brandão (2009), busca-se o desenvolvimento do interesse do aluno para o estudo de temas, assuntos e conhecimento em geral, enquanto que no tipo II é feita a seleção de um foco de estudo e desenvolvimento conforme área de interesse manifestada pelo aluno onde, através do planejamento de atividades voltadas para essa área, ele será levado a realizar pesquisas, utilizar fontes de referencia e mobilizar também outras habilidades que requerem maior raciocínio e organização lógica mais elevada. Por último, no tipo III, é valorizado um estudo bem mais focado sobre o tema de interesse específico do aluno, visando-se a maximização o seu potencial.

Destacadas a importância e contribuição destes três modelos para o entendimento das habilidades/superdotação, apresenta-se a seguir um breve percurso histórico do tratamento das questões relativas as altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro.

SITUAÇÃO BRASILEIRA: percurso e leis

As iniciativas para formulação de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento das necessidades dos superdotados no Brasil foram influenciadas, além de outros movimentos, pela Declaração de Salamanca, promulgada em junho de 1994, cuja defesa principal girou em torno da ideia de que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios e, portanto deveria se tornar preocupação dos sistemas educativos, o

planejamento de projetos e programas ampliados de modo que pudessem atender essas necessidades (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994). Não obstante, vale ressaltar que o interesse pela discussão acerca do tema já estava presente no cenário brasileiro desde 1929, quando a educadora e psicóloga Helena Antipoff, cujo foco de interesse estava voltado para a compreensão e defesa dos bem-dotados, iniciou os primeiros movimentos em direção à busca de alternativas que pudessem favorecer o pleno desenvolvimento dessa parcela da população (Antipoff & Campos, 2010). Ressalta-se que os ganhos positivos desse movimento, foram vistos por ocasião do funcionamento do primeiro atendimento educacional especializado, no ano de 1945, na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro.

Destaca-se a partir de então, a realização dos primeiros eventos importantes na área, conduzidos no Brasil, tais como o I Seminário sobre Superdotação em 1971, no qual foi confirmada, oficialmente, a inserção de questões relativas à superdotação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, abrindo com isso, caminho para a discussão sobre as peculiaridades dos superdotados, dentre as quais, a necessidade de atendimento educacional diferenciado. Em 1973, outro passo importante foi dado com a criação, pelo Ministério da Educação e Cultura, do Centro Nacional de Educação Especial (CENES), cuja responsabilidade estava voltava para o gerenciamento da educação especial e apoio a questões relativas à superdotação, ressaltando-se também a criação, nessa mesma década, por volta do ano de 1978, da Associação Brasileira para Superdotação (Antipoff & Campos, 2010).

Com relação aos programas voltados para o atendimento educacional do superdotado, Alencar (1992) aponta como um dos primeiros a funcionar no País, o

programa para alunos superdotados do ensino de primeiro grau, instituído em 1976, pela Fundação Educacional do Distrito Federal, incluindo atividades de enriquecimento e aprofundamento curricular. Na década de 70, aponta-se também o programa de atendimento ao aluno superdotado do meio rural e periferia urbana, iniciado em Minas Gerais, pela professora Helena Antipoff, cujas atividades ocorriam principalmente no período de férias, visando o enriquecimento das experiências do aluno e o desenvolvimento de suas habilidades. Desde então, outros programas foram se instalando em algumas regiões diferentes, dentre os quais cita-se como destaque, os trabalhos realizados pelo CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento, iniciado em Lavras/MG pela Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther, utilizando uma metodologia voltada para as crianças dotadas e talentosas, integrando aos trabalhos realizados com vistas a seu desenvolvimento, o espaço físico e social onde o mesmo acontece, assim como o sistema escolar visando minimizar a distância entre os resultados obtidos academicamente e a prática diária (Pereira & Gonçalves, 2007)

A preocupação com a situação da superdotação no país passou a ser notada a partir do ano de 2001, através do Parecer CNE/CEB no. 17/2001 (elaborado pelo MEC, juntamente com o Conselho Nacional de Educação e a Câmara Nacional de Educação), no qual foi declarada a situação de discriminação e, muitas vezes, exclusão, as quais os alunos com altas habilidades/superdotação eram expostos (MEC, 2001a). Considerando esta situação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC 2001b) buscando uma sistematização para a identificação das crianças com altas habilidades/superdotação, definiu como indicador de referência nesse processo, a grande facilidade de aprendizagem que levasse ao domínio de conceitos, procedimentos e atitudes. Como resultado dessa

iniciativa notou-se, a partir de então, um acréscimo importante no número de notificações de superdotação, como cita Ragni e Costa (2011) ao comparar um número de 490 alunos identificados em 1996 com um número de 1.675, em 2003.

Nessa nova perspectiva, Blatter (2006) comenta sobre a importância da inserção do fenômeno superdotação na educação inclusiva, considerando nesta, a presença de princípios que buscam a valorização da diversidade humana fundamentando uma política especial de orientação aos sistemas de ensino para garantir as necessidades educacionais especiais dos alunos. Entretanto, apesar de ser posta em foco a questão das necessidades especiais e da inclusão, o que se pode notar, como aponta Hazin, Lautert, Falcão, Garcia, Gomes e Borges (2009) é que a investigação de crianças com altas habilidades não despertou o interesse dos pesquisadores tanto quanto o estudo de crianças que apresentavam déficits de diferentes naturezas (senso-perceptuais, psicomotores, afetivo-relacionais, cognitivos, dentre outros). Os referidos autores, apesar de destacarem o reconhecimento de todo o percurso e avanços até aqui alcançados, ressaltam a existência de demandas e necessidades continuamente presentes no que tange à investimentos em pesquisas e estudo no sentido de garantir a efetiva identificação e oferta de estímulos capazes de promover o desenvolvimento do potencial dos alunos com altas habilidades/superdotação no nosso país.

Nesse cenário, apresenta-se a seguir um panorama geral sobre o interesse e investigação na área das altas habilidades/superdotação através de um breve relato sobre pesquisas nacionais desenvolvidas acerca do fenômeno no Brasil.

REVISÃO DE PESQUISAS NA ÁREA

Considerando-se a contínua demanda por novas investigações e a importância de atuais evidências de pesquisa sobre o fenômeno das altas habilidades/superdotação, um estudo realizado por Ribeiro e Nakano (2011) mapeou o perfil da produção científica brasileira desenvolvida no período de 2001-2010 acerca do tema em questão. Foram encontradas 74 dissertações e teses e 24 artigos (bases de dados da CAPES, Scielo, Pepsic e PsycINFO), demonstrando-se através dos resultados analisados, um crescimento pelo interesse de estudos na área, principalmente nos anos de 2005 a 2010, com uma maior concentração de trabalhos nas regiões sul e sudeste, seguidas da região centro-oeste.

Considerando-se a constatação de que os estudos na área centralizam-se particularmente em algumas regiões do país, aponta-se a pesquisa sobre estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil conduzida por Pérez e Freitas (2009), na qual também foi evidenciado destaque para as regiões sudeste, sul e centro-oeste, principalmente devido ao fato de nessas regiões estarem localizados os sete grupos de trabalho com foco de pesquisa na área de altas habilidades, dentro os quais identifica-se um em São Paulo, dois no Rio de Janeiro, dois no Rio Grande do Sul e dois no Distrito Federal.

No que concerne aos instrumentos utilizados na avaliação da superdotação, a pesquisa realizada por Ribeiro e Nakano (2010) demonstrou como mais usados, de forma geral, a *Escala de habilidades, interesses, preferências, características e estilos de aprendizagem* e a *Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores de Renzulli*. Para a avaliação da inteligência, os mencionados foram as *Matrizes Progressivas de Raven*

e *Testes de Inteligência Não Verbal* (ambos usados com a mesma frequência), seguidos com menor frequência da *Escala Wechsler - WISC III* e medidas de inteligência fluida e cristalizada e, na avaliação da criatividade, os *Testes de Pensamento Criativo/TCT-DP*, o *Teste de Pensamento Criativo de Torrance* e o *Teste de Abreación para Evaluar la Creatividad/TAEC*. Com frequência menor, alguns outros instrumentos para avaliação de aspectos relativos à personalidade fizeram parte da metodologia de avaliação.

Um aspecto notadamente percebido nesse estudo mostrou ainda que os testes padronizados para identificação da superdotação foram utilizados em sua maioria, de maneira isolada, ora avaliando inteligência, ora avaliando criatividade, observando também nesse contexto, a ausência de instrumentos padronizados e validados para avaliação específica do fenômeno, o que por sua vez, reflete a lacuna ainda existente no país e reforça a importância do desenvolvimento do presente trabalho.

Entrando na esfera da avaliação das altas habilidades/superdotação, segue-se no próximo tópico, abordando questões mais comumente exploradas na literatura sobre o tema.

AValiação DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Apesar do avanço dos estudos e formulações na área da superdotação, a identificação de indivíduos com altas habilidades/superdotação tem se constituído, conforme afirma Guimarães (2007), uma atividade bastante desafiadora a começar por uma questão pertinente que traz a discussão sobre quais indicadores e

construtos devem ser considerados no momento da avaliação do fenômeno. Nesse âmbito, sabe-se conforme aponta a literatura (Alencar, 2007; Negrini & Freitas, 2008) que durante muito tempo a superdotação fora associada à capacidade intelectual, portanto, à inteligência, caracterizando-se nesse período uma supremacia do uso de Testes de QI no processo de identificação de crianças e jovens com altas habilidades. No entanto, como fruto de estudos e pesquisas desenvolvidas continuamente ao longo dos anos, um caráter multidimensional começa a comparecer na visão da superdotação, diante do qual, conforme destaca Pérez (2009), outros indicadores têm sido considerados como relevantes para o entendimento da superdotação, como a exemplo, aqueles relacionados à criatividade.

Assim, antes de passarmos a discussão sobre as estratégias e instrumentos comumente utilizados para avaliação das altas habilidades/superdotação, aborda-se brevemente concepções sobre inteligência e criatividade, enquanto construtos presentes nesse cenário.

Inteligência

As primeiras formulações sobre Inteligência associavam-na a um indicador intelectual geral envolvido na ação de adaptação e resolução de problemas (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). Um dos destaques nesse contexto foi a figura de Albert Binet como um dos fundadores da primeira concepção sobre a inteligência, segundo o qual esta seria entendida como um elemento global caracterizado a partir de um conjunto de funções envolvidas na compreensão de um problema, na invenção de estratégias de resolutividade, na direção a ser tomada para atingir o fim

e, por último na análise crítica dos resultados. A partir dessa visão surgiram os parâmetros de idade mental e de medida de QI (Quociente Intelectual) e, na Psicologia, foram construídas as primeiras escalas e testes psicométricos com vistas a avaliação de um quociente unitário de capacidade mental (Becker, 2003).

Contudo os avanços na estatística e nos estudos sobre análise fatorial possibilitaram, conforme destaca Almeida (2002), a construção de novos modelos teóricos sobre a inteligência, concebendo-a não mais a partir do parâmetro de QI, mas de um conjunto de fatores definindo diferentes aptidões. Surgem assim, no início do séc. XX, as teorias fatoriais cujas proposições sobre a inteligência eram baseadas em uma perspectiva fatorial, destacando-se nesse grupo, as teorias de Spearman e as formulações de Thurstone. Spearman (1904) foi o primeiro a formular uma teoria baseada na análise estatística, segundo a qual, a inteligência estava associada a um fator geral (*fator g*), inato e comum a qualquer atividade intelectual, e a habilidades específicas (*fator s*), não generalizáveis, aprendidas e representantes da singularidade de cada atividade. Por outro lado, a teoria de Thurstone (1934, 1938) conceituando a inteligência como um conjunto de habilidades mentais primárias, rejeitava a ideia de um fator geral para descrevê-la, postulando, ao invés disso, a existência de um número de sete aptidões primárias, independentes entre si e responsáveis pela explicação do desempenho mental em áreas diversas - *compreensão verbal, fluência verbal, numérica, visualização espacial, memória, raciocínio e velocidade perceptual*.

Outra formulação que concebeu a inteligência como um composto de aptidões, independentes entre si, foi a teoria proposta por Guilford (1967) segundo a qual, três componentes principais estavam na base da multiplicidade de aptidões. Esses três componentes foram definidos como *operação mental, conteúdo e*

produto, significando respectivamente, o processo cognitivo associado a uma determinada atividade, o tipo de informação apresentada pela tarefa e o resultado obtido após o processamento mental. Guilford encontrou tipos diferentes para cada um dos componentes, conforme cita Martínez, Sánchez e Aviléz (2008), chegando a apresentar em seu modelo final de inteligência, chamado *Structure-Of-Intelligence* (SOI), 120 aptidões, como resultado do cruzamento entre os diversos componentes e seus tipos. Essas aptidões, associando um tipo de operação mental exercida sobre um determinado conteúdo com vista a alcançar um produto final, caracterizavam a inteligência (Almeida et al, 2009; Guilford, 1967).

Na segunda metade do século passado surgiram as teorias hierárquicas defendendo a coexistência de fatores cognitivos funcionando em níveis diferentes de generalidade, onde podia identificar-se um fator geral e fatores específicos na explicação da inteligência (Harnqvist, Gustafsson, Mathén & Nelson, 1994). Neste contexto surgem os modelos hierárquicos da inteligência, dentre os quais destaca-se a Teoria *Gf-Gc* de Cattell (1987), designando a existência de dois fatores característicos da inteligência - a inteligência fluída-*Gf* e a cristalizada-*Gc* – a primeira, expressando a capacidade intelectual associada a problemas novos e execução de tarefas envolvendo raciocínio, formação de conceitos, relação entre ideias, organização de novas informações e, a segunda, relacionada a capacidade associada ao uso das habilidades adquiridas e armazenadas ao longo do tempo. Trata-se esta de uma teoria que, segundo Wechsler e Schelini (2006) merece destaque por trazer inúmeras contribuições para o desenvolvimento dos modelos mais atuais de inteligência.

Alterações na teoria hierárquica desenvolvida por Cattell foram propostas como resultado de estudos posteriores realizados por Horn que, ao pressupor ser a

inteligência constituída por um número maior de fatores, expandiu o sistema inicial *Gf - Gc* para um modelo composto mais complexo, onde os fatores constituintes eram entendidos como capacidades mentais primárias, os quais denominou como *Gf-Inteligência fluída*, *Gc-inteligência cristalizada*; *Gv-processamento visual*; *Gsm-memória a curto prazo*, *Glr-armazenamento e recuperação a longo prazo*, *Gs-velocidade de processamento*, *Gt-rapidez para a decisão correta*, *Ga-processamento auditivo*, *Gq-conhecimento quantitativo* e *Grw-leitura e escrita* (Almeida, 2002; Harnqvist et al, 1994; Wechsler & Schelini, 2006).

Ainda compondo o conjunto das teorias hierárquicas da inteligência outra teoria de destaque, elaborada a partir da utilização de métodos de análises fatoriais mais avançadas, foi a Teoria dos Três Estratos da Inteligência, formulada por Carroll (1993). Essa teoria propunha uma diversidade de fatores dispostos em níveis hierárquicos de acordo com o grau de generalização existentes entre os mesmos. Três níveis foram identificados - camada I, II e III - sendo a camada I constituída por dezenas de fatores relacionados à capacidades mais específicas; a camada II, por fatores mais gerais, de espectro mais largo, capazes de influenciar uma gama de comportamentos e a camada III, constituída pelo *fator g*, representativo de uma capacidade geral que ocupa, por sua vez, o nível mais alto, servindo a associação geral entre as capacidades cognitivas (Carroll, 1993).

No final da década de 1990, McGrew em um trabalho conjunto com Flanagan, formularam a Teoria CHC (Cattell-Horn-Carroll), como uma proposta de modelo hierárquico de inteligência integrado. Nessa formulação, mantiveram-se os fatores postulados por Horn-Catell, associando-se a eles grande parte das capacidades específicas da camada I propostas por Carroll (Schelini, 2006), sem deixar de reconhecer também o *fator g*. É uma teoria que, segundo Nakano, Costa, Lemos e

Mendonça (2010) tem sido bastante aceita no meio científico e, como destaca Schelini (2006), tem exercido considerável impacto na última década na área de testagem da inteligência.

Criatividade

O tema criatividade vem ocupando atualmente, um lugar de valorização dentro da sociedade, haja vista o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento integral do indivíduo (Nakano & Wechsler, 2006a). Nesse sentido, uma série de estudos tem sido realizada gerando, por consequência, um aumento significativo do número de pesquisas na área nos últimos anos, conforme destacam as autoras. Todavia, em se tratando de conceituação, alguns pesquisadores concordam que a criatividade ainda se configura como um fenômeno cuja definição não tem sido consensual, considerando-se a pluralidade de aspectos a ela relacionados (Nakano, 2010; Nakano & Wechsler, 2006a, 2006b; Rosman, 2006). O estudo do processo criativo compreende assim, distintas perspectivas, resultantes de enfoques e abordagens diferentes, que por sua vez, tem lhe conferido uma característica multidimensional dada pela interação de vários elementos relacionados à processos cognitivos, personalidade, componentes ambientais, estilos de pensar e aprender, dentre outros (Alencar, 2006; Nakano & Wechsler, 2006c).

Desde a década de 50, investigações vem sendo empreendidas dentro do campo científico, com vistas a uma melhor compreensão do fenômeno, destacando-se neste cenário, os estudos realizados por Guilford (1967) que, ao abordar a questão do pensamento divergente dentro do seu modelo teórico sobre inteligência,

trouxe novos elementos associados à criatividade, abrindo com isso, espaço para uma relação desta com o desempenho cognitivo (Virgolim, 2007a). No campo do cognitivismo, Wechsler (2008) o aponta como sendo um dos teóricos que mais contribuiu para o desenvolvimento dos estudos sobre criatividade, pois ao propor uma visão tridimensional no estudo da mente humana através de um modelo constituído por três componentes e suas combinações - operação mental, conteúdo e produto, incluiu no conjunto das operações mentais o pensamento divergente, processo este considerado fundamental para o entendimento da produção criativa. Segundo Martínez, Sánchez e Avilés (2008) dois aspectos fundamentais devem ser considerados na evolução do pensamento divergente: o tipo de conteúdo trabalhado (simbólico, semântico ou figurativo) e o produto originado da ação de uma determinada operação mental sobre qualquer um dos tipos de conteúdo. É a partir destes aspectos que, segundo as autoras, se origina uma produção criativa na área verbal e figural, passível de mensuração a partir dos quatro aspectos identificados por Guilford como *fluência de ideias*, *flexibilidade*, *originalidade* e *elaboração*.

Nesse percurso histórico, o interesse na área da criatividade até a década de 70, centralizava-se principalmente no delineamento do perfil do indivíduo criativo e no planejamento de programas e técnicas de desenvolvimento de estratégias e expressão criativa (Fernandez & López, 1998). A partir desse período, novas propostas de entendimento da criatividade possibilitaram que a visão unidimensional até então vigente na explicação do fenômeno desse lugar a um olhar multidimensional, integrando aspectos cognitivos e afetivos dentro de uma nova concepção. Destaca-se, nessa perspectiva, a relevante contribuição de Paul Torrance que, baseando-se na teoria desenvolvida por Guilford, empreendeu esforços no sentido de construir instrumentos para testagem da criatividade,

capazes de avaliar inicialmente, as mesmas dimensões antes caracterizadas por Guilford (1967) – *fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração* – assim como também outras características de ordem emocional que, por sua vez, poderiam ser identificadas na própria produção criativa (Wechsler, 2008).

Torrance (1993) pautou sua teoria no entendimento do processo criativo e na sua mensuração, como o fez Guilford, interessando-se pela construção de instrumentos de avaliação, o que daí resultou na formulação de um teste para avaliação da criatividade, denominado *Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)*, apresentado sob a forma de um subteste verbal e outro figural (Martinez et al, 2006). A partir do ano de 1980, empreendendo pesquisas sistemáticas, Torrance propôs a inclusão de mais sete indicadores para avaliação da criatividade, além daqueles já existentes em sua formulação inicial (Wechsler, 1998). Ressalta-se que pesquisas posteriores foram realizadas no sentido de melhor explorar os indicadores e adaptar os testes produzidos por Torrance para uso em outras realidades, dentre estes estudos destaca-se aquele realizado por Wechsler (2002) que culminou na versão brasileira dos Testes Torrance de Pensamento Criativo – Verbal e Figural.

Nos últimos anos, surgem como novas contribuições na área, teorias associadas a uma visão mais sistêmica da criatividade, admitindo nesse entendimento, a presença e importância de fatores sociais, históricos e culturais, onde a produção criativa não é mais vista somente em função das características de personalidade, traços e habilidades individuais, mas também das influências exercidas pelo contexto onde o indivíduo encontra-se inserido. Um dos destaques dessas concepções encontra-se nas formulações trazidas por Csikszentmihalyi, para quem, segundo Rosman (2006) e Martinez e Lozano (2010), a criatividade fora entendida como um fenômeno sistêmico e não individual atrelado à interação entre

os pensamentos e o contexto sociocultural, além da predisposição genética e sua influência sobre os comportamentos criativos. Defendendo também essa nova perspectiva, Amabile (1987) destaca a importância do ambiente no qual vive o indivíduo, como condição para a compreensão da criatividade que segundo ela, tem seu desenvolvimento relacionado a um processo motivacional, onde são identificadas duas fontes: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca.

Diante da pluralidade de entendimentos acerca da criatividade, a Conferência Internacional de Pesquisadores em Criatividade que aconteceu em Buffalo no ano de 1990, buscou integrar um conceito abrangente e consensual, propondo a caracterização da criatividade como um fenômeno multidimensional, resultante da interação entre processos cognitivos, características de personalidade, variáveis ambientais e elementos inconscientes (Nakano, 2012). Nesse cenário, se faz necessário ressaltar a importância da criatividade não só, como comenta Fernández e López (1998), por suas ricas contribuições no âmbito da psicologia, mas também pelo interesse que tem suscitado nos pesquisadores, principalmente a partir da década de 70, como um componente constituinte da estrutura multidimensional de superdotação.

Questões e instrumentos utilizados

Sobre a avaliação da superdotação identifica-se, historicamente, um percurso marcado por metodologias que, ao longo do tempo, sofreram transformações e ainda hoje se encontram em construção, caracterizando um movimento, cujas origens caminham paralelamente à origem da testagem psicológica. Conforme aponta Becker (2003), deve-se a Alfred Binet e Theodore Simon que juntos

empreenderam os primeiros passos na construção de um instrumento para diagnóstico de diferentes graus de dificuldade cognitiva, chamado Teste de Inteligência Binet-Simon, publicado pela primeira vez em *L'annee Psychologique*.

A partir dos trabalhos de revisão e adaptação dos primeiros testes que se identifica, conforme aponta Virgolim (2007a), o movimento de “americanização” em prol da testagem psicológica dos fenômenos mentais, onde o QI (Quociente Intelectual) passou a ser utilizado como medida para identificar e predizer a manifestação do desempenho superior na vida adulta e diagnosticar casos de “retardamento” ou “superdotação”, condição esta que favoreceu o fortalecimento da superdotação como sinônimo de alta capacidade intelectual. Contudo, muito se tenha escrito sobre a relação entre QI e deficiência, QI e genialidade e defendido a medida de inteligência na prática educacional, os primeiros testes não ficaram imunes ao olhar crítico de alguns estudiosos, como comenta Gardner (2001), até porque se configuraram como instrumentos que, segundo Negrini e Freitas (2008), mensuravam somente algumas facetas da inteligência, sem levar em consideração as demais capacidades cognitivas.

Numa perspectiva mais conciliadora nesse âmbito de discussões, Borland (1986) comentando sobre os méritos e deméritos envolvidos no uso e abuso dos testes, manifestou-se favorável a utilização dos mesmos defendendo que, quando corretamente empregados, podem desempenhar um papel significativo nos programas para alunos superdotados nas escolas. Destaca assim, um lugar para os testes de QI na prática educativa desde que reconhecidas as suas limitações e tomados os cuidados para mesclar seu uso com outros instrumentos e métodos, ainda pontuando que o abandono geral dos testes de inteligência na avaliação da superdotação seria um equívoco por desconsiderar valiosa fonte de informação. Por

outro lado, alguns pesquisadores com base em concepções diferentes sobre inteligência, manifestaram ponderações quanto a limitação apresentada pelo modelo psicométrico, destacando a importância de serem avaliadas também outras habilidades cognitivas, assim como a capacidade de resolução de problemas contextualizados culturalmente (Gardner, 2001; Sternberg, 1985).

Do mesmo modo, Hazin et al (2009) ao refletirem sobre a utilização de testes psicométricos na avaliação da superdotação, reforçam a tão frequente discussão envolta na relação desta com o QI e os riscos de uma testagem que poderia comprometer uma mensuração limitada ao não contemplar outros aspectos constituintes da superdotação, tais como, a criatividade, a habilidade em resolver problemas, a associação de ideias, dentre outras. Por outro lado, os mesmos autores, não deixam de considerar os riscos implicados em uma observação pautada apenas na observação, o que, por sua vez, poderia trazer prejuízos à identificação de crianças com alto potencial intelectual quando, em posição extrema, fosse desvalorizada a utilização de instrumentos padronizados de inteligência. Nessa discussão, incluem-se também as críticas feitas por Renzulli (1979, 2004a), alertando para a possibilidade de que os testes de QI podem favorecer apenas a identificação dos alunos com desempenho acadêmico superior, deixando de serem atendidos aqueles que, embora não tendo alcançado escores superiores nestes testes, possuem alto grau de criatividade e alto desempenho em produção criativa.

Conforme aponta Pérez (2009), os testes psicométricos mais utilizados para avaliação da inteligência ainda tem sido o Teste Stanford-Binet, as Matrizes Progressivas de Raven e as Escalas Wechsler, dentre os quais, apenas o segundo e a Escala Wechsler na sua forma WISC-III, foram disponibilizados para uso autorizado no Brasil. No entanto, como aponta a autora, diante das mudanças em

torno do conceito de inteligência, atualmente vista sob um enfoque multidimensional, estes testes tem sido alvo de críticas por avaliarem apenas um número limitado de habilidades. Diante das perspectivas onde se destacam as concepções fatoriais da inteligência, dentre elas, as Teorias *Gf-Gc* (Carroll, 1993; Cattell, 1987), novos modelos de testagem tem sido propostos, dando origem a instrumentos que avaliam a inteligência a partir de uma maior diversidade de domínios e aptidões no campo das habilidades cognitivas (Cruz, 2008; Schelini, 2006). Baseados no modelo fatorial destacam-se dois instrumentos aprovados para uso no Brasil – a Bateria de Provas de Raciocínio - BPR-5 (Primi & Almeida, 2000) e a Bateria de Provas de Raciocínio Infantil - BPRi (Primi & Almeida, não publicado).

Retomando-se então o percurso da avaliação da superdotação, nele se tem identificando avanços em direção a valorização de um processo ampliado, onde a inserção das medidas de criatividade comparecem como fundamentais na identificação de crianças com altas habilidades/superdotação. O devido reconhecimento do uso dos testes de inteligência nesse processo continua sendo dado, porem, destituindo-o da supremacia na testagem que, durante muito tempo, deu à superdotação uma condição unidimensional. Os modelos atuais de instrumentos utilizados, segundo Guimarães (2007) mostram que outras habilidades têm sido avaliadas nesse contexto.

Algumas questões, todavia, se fazem pertinentes para tomada de reflexão quando o assunto é avaliação da criatividade em superdotados. A primeira questão levantada diz respeito à idade em que o diagnóstico é feito, sendo referida em Nakano (2010), a baixa estabilidade temporal que eles podem representar quando a avaliação da criatividade é feita em crianças, isto porque, citando Pocinho (2009), até por volta dos 12-13 anos, o processo de maturação ainda está em

desenvolvimento, o que dificultaria o alcance de um diagnóstico preciso em face às mudanças rápidas que ocorrem nesse período.

Um segundo aspecto controverso, relaciona-se à questão que indaga sobre que tipo de “criatividade” é mensurada nos testes. Também apontado por Wechsler (2004) está o questionamento sobre que tipo de conteúdo deveria ser contemplado em um teste de criatividade, uma vez que a própria conceituação da mesma tem admitido diferentes pontos de vista. A pertinência dessa indagação é válida quando se identifica o posicionamento de alguns estudiosos da área, conforme citado em Rosman (2007) para os quais toda pessoa pode ser criativa, por natureza e condição de ter nascido, não sendo, portanto, uma prerrogativa somente dos superdotados, estes sim, podem dispor de um potencial maior para usar a criatividade de diferentes formas. Esse fundamento apresentado por Nakano (2010) é entendido sob duas formas de criatividade – *Little c* e *Big C* – a primeira, presente na vida cotidiana e utilizada para solucionar os problemas diários e a segunda, relacionada ao alto desempenho criativo e reconhecida como critério para a validação de instrumentos de medida. A autora chama atenção assim para um problema que pode emergir da avaliação da criatividade quando, tomando-se por base o resultado de testes utilizados para avaliar o desempenho da alta criatividade (*Big C*), são assumidas posições extremas, classificando os sujeitos como criativos ou não criativos, desconsiderando o potencial criativo *diário* (*Little c*).

Além das questões que envolvem a definição da criatividade no contexto da avaliação, também tem sido bastante discutido, segundo Nakano e Wechsler (2006), o problema da sua medida, o que remete à discussão atual vigente na área de avaliação psicológica no Brasil, onde tem se mostrado de forma bastante evidenciada a necessidade de elaboração e validação de instrumentos nacionais,

assim como diminuídas as práticas como a construção de testes sem qualidade psicométrica e uso de testes estrangeiros sem estudo de adaptação para o Brasil (Noronha, 2002; Noronha, Primi & Alchieri, 2004). Considerando a avaliação da criatividade como um desafio principalmente no que concerne à confiabilidade psicométrica dos instrumentos, alguns autores ressaltam a importância, além da medida quantitativa, da avaliação qualitativa através da avaliação de produtos criativos (Amabile, 1987; Morais, Almeida, Azevedo & Necka, 2009). Esta mesma visão é compartilhada por Renzulli (2005) que, ao chamar a atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade, destaca o interesse de estudiosos em centrar atenção acerca de métodos alternativos de avaliação deste construto.

Ao abordar-se a avaliação da criatividade por meio de testes psicométricos, um dos instrumentos mais utilizados que tem oferecido, segundo Nakano e Wechsler (2006a, 2006b), mensuração precisa e fidedigna da criatividade é o *Torrance Test of Creative Thinking* - TTCT (Torrance, 1996 validado por Wechsler, 2002), visto como um dos instrumentos de avaliação da criatividade mais utilizados, nacional e internacionalmente e, que segundo Pérez (2009) tem sido o instrumento mais frequentemente empregado no processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil. É um teste que apresenta uma série de tarefas variadas, para crianças de diferentes culturas e níveis educacionais, apresentados sob forma de dois subtestes: um verbal e outro figural. O subteste verbal é composto por tarefas que visam avaliar a produção criativa através do uso de palavras e o subteste figural, composto por atividades que avaliam a produção criativa por meio de figuras (Wechsler, 2002). Baseado na formatação deste teste, outro instrumento que teve seu uso recentemente aprovado, foi o Teste de Criatividade Figural Infantil (Nakano, Wechsler & Primi, 2011), validado e

normatizado para uso no Brasil, com objetivo de avaliar a criatividade em crianças por meio da produção de desenhos.

Ressalta-se ainda que, além dos testes de inteligência e criatividade, também tem sido utilizados no processo de identificação das altas habilidades/superdotação, um conjunto de escalas características, entrevistas, questionários, fichas de observação em sala de aula, dentre outros. Em estudo realizado por Pérez (2009), foram identificados como instrumentos também utilizados, as *Escalas para Classificar as Características Comportamentais de Alunos Superiores* (preenchida por pais e/ou professores), desenvolvida por Renzulli, Callahan e Hartman; *Escala de Renzulli e Reis* (preenchida por pais); *Lista de Indicadores* (preenchida por professores), desenvolvida por Delou e Guenther; e a *Ficha de Identificação* (preenchida por pais, alunos e professores), desenvolvida pelo Núcleo de Atendimento às Altas Habilidades-NAPPAH.

Diante das novas perspectivas na avaliação da superdotação duas situações apontadas merecem destaque para reflexão crítica:

- A inserção do constructo criatividade na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação é entendida por Guimarães (2007) como um avanço notável nas concepções sobre superdotação, no entanto, a autora destaca ainda que o mais observável, na prática de avaliação aponta a utilização dos testes de inteligência como medida principal na indicação de alunos com altas habilidades/superdotação.
- Além da escassez de instrumentos validados e normatizados para uso específico na área das altas habilidades/superdotação, outra questão fundamental que ora se apresenta e que pode dificultar o processo de avaliação do fenômeno, refere-se a falta de preparo dos profissionais em

realizar de forma precisa, a identificação, a começar pelo papel do professor (Maia Pinto & Fleith, 2002), cuja atuação tem sido enfatizada por vários autores, como fundamental para o encaminhamento de crianças com potencial para altas habilidades/superdotação através da observação diária e acompanhamento em sala de aula (Maia Pinto & Fleith, 2002, Renzulli, 2004; Virgolim, 2007a, 2007b).

Ainda ao se pensar no processo de avaliação das altas habilidades/superdotação como defende Pocinho (2009), devem ser consideradas, como fontes relevantes de informação, uma variedade de dados sobre personalidade, ritmo de aprendizagem, desempenho da criança em áreas diversas, coletados, através de um conjunto de instrumentos composto por fichas de observação em sala de aula, provas acadêmicas, material produzido pelos alunos, escalas dirigidas a pais e professores, escalas de auto-avaliação e testes padronizados para avaliação de inteligência e criatividade. Também Guimarães (2007) enfatiza a importância de se considerar, num processo de avaliação, uma visão sistêmica do indivíduo, percebendo-o em todos os seus aspectos.

Decerto que se reconhecem os avanços no movimento de construção e validação de instrumentos na área de criatividade e inteligência no Brasil, contudo, se evidencia uma lacuna quanto o assunto é validade psicométrica e testes específicos para a área de altas habilidades/superdotação. Neste âmbito se reconhece o estudo aqui apresentado como proposta de estudo de validade de uma Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, cujos fundamentos são apresentados no próximo tópico.

BATERIA PARA AVALIAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Considerando-se os apontamentos levantados na revisão da literatura aqui apresentada, onde se mostrou a importância de realização de pesquisas contínuas e propostas de adequação e/ou construção de novos instrumentos como formas complementares ao processo avaliativo das altas habilidades/superdotação, este estudo contextualiza-se como parte integrante do projeto denominado “Bateria de Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação: construção e estudos psicométricos”, proposto pelos pesquisadores Tatiana Nakano e Ricardo Primi e aprovado pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Vide Anexo 1). A fase inicial do projeto, desenvolvida pelos pesquisadores citados, foi dedicada à construção do instrumento chamado Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, cujos fundamentos são descritos a seguir, e sobre o qual, referem-se os primeiros estudos de validade desenvolvidos nesta pesquisa.

A Bateria para Avaliação das Altas Habilidades é um instrumento composto por subtestes que visam avaliar os construtos inteligência, através do raciocínio, e o construto criatividade, por meio da produção figurativa e verbal. Sua construção tomou por referência outros instrumentos já publicados e aprovados, cujos itens pertencentes a base dos mesmos, foram analisados buscando-se selecionar aqueles de melhor qualidade psicométrica para composição da Bateria. Os referidos instrumentos são a BPR-5 (Bateria de Provas de Raciocínio) de autoria de Primi e Almeida (2000) nas formas A e B para adolescentes e adultos, bem como a versão infantil, a BPRi (Bateria de Provas de Raciocínio Infantil) também de autoria de Primi e Almeida (não publicado) para a avaliação da Inteligência; Teste de Criação de

Metáforas (TCM) para avaliação da criatividade verbal e Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI) para avaliação da criatividade figurativa.

A construção da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades deu-se a partir da composição de subtestes com número de itens reduzido considerando-se o formato dos instrumentos originais, uma vez que cada subteste das Baterias BPR (BPR-5 e BPRi) inclui em média 25 questões, o Teste de Criação de Metáforas, contempla 9 frases com 4 possibilidades de resposta cada e o Teste de Criatividade Figural Infantil compreende três atividades diferentes. Com o intuito de evitar a apresentação de uma Bateria extensa e com longa duração de respostas de forma a inviabilizar seu uso, optou-se pela redução de cada subteste, preservando-se uma menor quantidade de itens. A caracterização dos instrumentos base é feita a seguir

Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e Bateria de Provas de Raciocínio Infantil (BPRi)

Tratam-se de dois instrumentos com uso aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) – BPR-5 e BPRi - cujos estudos de validade mostraram a eficiência do seu uso para avaliação da inteligência na população brasileira (Primi & Almeida, 2000), além de outros estudos realizados confirmando sua adequação para uso em diferentes contextos (Almeida et al., 2010; Barbosa, 2006; Baumgartl & Nascimento, 2004; Primi, Nakano & Wechsler, 2012)

A BPR-5 e BPRi fundamentam-se nas concepções fatoriais de inteligência, buscando avaliar, simultaneamente, a habilidade cognitiva geral (Spearman, 1904) e fatores específicos presentes. São compostos por subtestes que associados à inteligência fluída e cristalizada, apresentam-se como atividades que envolvem

raciocínio indutivo, a partir do qual relações entre elementos devem ser estabelecidas e aplicadas na produção de ideias novas, assim como também gerenciamento cognitivo associado à resolutividade de problemas, execução e controle, além de monitoramento e revisão das estratégias implementadas (Primi & Almeida, 2000).

A BPR-5 é uma bateria desenvolvida a partir de um instrumento publicado em Portugal (BPRD - Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial) cuja adaptação brasileira encontra-se normatizada para utilização em alunos do 7º. ano do ensino fundamental (Forma A) ao 3º. Ano do ensino médio e estudantes do ensino superior (Forma B), apresentada também uma versão infantil, a BPRi, para uso em estudantes do 2º. Ao 6º. ano do ensino fundamental. Destaca-se ainda que, atualmente, somente a versão para adultos (Formas A e B) encontra-se publicada e autorizada para uso no Brasil, enquanto que a versão infantil (BPRi) está em processo de análise de dados e redação do manual para publicação, cujas evidências de validade e precisão para avaliação da inteligência em crianças e adolescentes já tem sido demonstradas através de estudos psicométricos (Cruz, 2008), onde pode ser verificada a validade convergente da bateria com o Raven (correlações variando entre 0,38 e 0,69) assim como a validade de critério com notas escolares (0,59).

Os subtestes que fazem parte da BPR-5 são distribuídos em cinco: Raciocínio Verbal, Abstrato, Espacial, Mecânico e Numérico e da BPRi, em quatro: Raciocínio Verbal, Numérico, Abstrato e Prático. As referidas Baterias apresentam, em média, 25 itens para cada subteste, número este que foi reduzido na Bateria para Avaliação das Altas Habilidades para doze itens em cada subteste, destacando que estes itens foram selecionados tomando como base, análises conduzidas através da Teoria de

Resposta ao Item que permitiram a identificação de itens de boas qualidades psicométricas, apresentando também níveis de dificuldades diferenciados, de modo que a composição de cada subtestes pudesse contemplar itens com dificuldade baixa, média e alta, equilibrados em cada faixa de dificuldade. Ressalta-se que a Teoria de Resposta ao Item (TRI) permite o estabelecimento da relação entre os níveis de habilidade do sujeito e de cada característica (ou item), verificando aquelas mais significativas na diferenciação entre dos mesmos (Primi, 2004).

Com base ainda no formato de distribuição das tarefas na BPRi, a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, teve seus itens agrupados em quatro subtestes diferentes, preservando os mesmos nomes das provas conforme a BPRi com exceção apenas do último subteste, cujo nome foi modificado de *Prova de Raciocínio Prático* para *Prova de Raciocínio Lógico*, conservando, porém as mesmas características na apresentação de problemas e resolutividade.

Prova de Raciocínio Verbal (RV) – avalia conhecimento verbal, extensão do vocabulário, capacidade de raciocínio utilizando conceitos verbais previamente aprendidos e estabelecimento de relações abstratas entre esses conceitos. Associada à inteligência fluida e cristalizada.

Prova de Raciocínio Abstrato (RA) – avalia o desempenho em novos contextos, utilizando a capacidade de raciocinar, criar conceitos e estabelecer relações abstratas em situações onde se possui, previamente, pouco conhecimento acumulado. Associada à inteligência fluída.

Prova de Raciocínio Numérico (RN) – avalia o raciocínio indutivo e dedutivo, através da manipulação de símbolos numéricos, envolvendo o conhecimento prévio de conceitos quantitativos e operações matemáticas básicas. Associada à inteligência fluída e habilidade quantitativa.

Prova de Raciocínio Lógico (RL) – avalia a capacidade de resolução de problemas rotineiros e práticos. Associada à inteligência fluída.

Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI)

O Teste Completando Figura, utilizado para avaliação do construto criatividade na Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, foi baseado em um instrumento já existente e aprovado pelo CFP, o Teste de Criatividade Figural Infantil (Nakano, Wechsler & Primi, 2011), cujos estudos psicométricos investigando evidências de validade e precisão (Nakano, 2003), indicaram valores entre 0,81 e 0,94 de correlação para validade concorrente com o Teste Figural de Torrance ($p \leq 0,001$) e índices de precisão por meio do teste e reteste entre 0,84 e 0,95 ($p \leq 0,001$) confirmando validade e precisão para uso na população brasileira (Nakano & Wechsler, 2006).

O Teste de Criatividade Figural Infantil é composto por três atividades envolvendo a elaboração de desenhos a partir de estímulos incompletos, em relação aos quais doze características descritoras de pessoas criativas são avaliadas (Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de Emoção, Fantasia, Movimento, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contexto, Extensão de Limites e Títulos Expressivos). A primeira atividade apresenta um estímulo a partir do qual deve ser elaborado um desenho, a segunda atividade é composta por dez estímulos diferentes que deverão ser completados e a última atividade envolve a realização do maior número de desenhos possíveis a partir de 30 estímulos iguais (Nakano & Primi, 2012).

Baseado na segunda atividade do Teste de Criatividade Figural Infantil, o Teste Completando Figura, subteste integrante do instrumento aqui em estudo, apresenta 10 estímulos como ponto de partida para elaboração de desenhos, sendo avaliados nestes, com exceção de Extensão de Limites, todos os indicadores de comportamento criativo analisados na Criatividade Figural Infantil.

Teste de Criação de Metáforas

O segundo subteste utilizado para avaliação da Criatividade, é chamado Teste de Criação de Metáforas e foi baseado no Teste de Criação de Metáforas (não publicado), cujos estudos apontaram precisão e validação com resultados favoráveis a sua utilização (Dias, Couto & Primi, 2009; Muniz et al., 2007; Primi, Miguel, Couto & Muniz, 2007).

É um teste que avalia a criatividade verbal através da construção de metáforas, entendida como a capacidade de se estabelecer relações entre palavras e significados (domínios semânticos), onde o significado de uma palavra ou frase é utilizado para descrever outra palavra que, literalmente não o possui, baseando-se para isto, em algum ponto de semelhança que exista entre os termos (Dias, Couto & Primi, 2009). Na frase “O camelo é o barco do deserto”, as palavras “camelo” e “barco” são, aparentemente, distantes em termos de significado, no entanto, pode-se utilizar a palavra “barco” como meio de expressão de alguma ideia relativa à “camelo”, nesse caso, algo relativo à meio de transporte representando, metaforicamente, o ponto de semelhança entre os termos. O pensamento seria “o camelo é um meio de transporte encontrado no deserto, como o barco é um meio de transporte no mar”. Utiliza-se das metáforas quando significados de ideias já

conhecidas são transferidos para ideias novas, dando a estas, novos sentidos (Primi, Miguel, Couto & Muniz, 2007).

O Teste de Criação de Metáforas é um instrumento composto por nove frases que devem ser completadas com metáforas, dando a possibilidade de até quatro respostas para cada frase. Baseado nesta configuração, temos na Bateria para Avaliação das Altas Habilidades para avaliação da criatividade figural, o subtteste Criação de Metáforas, que foi construído no mesmo formato do instrumento de origem, no entanto, apresentando apenas cinco frases incompletas, as quais requerem o uso de palavras que deverão completá-las formando uma metáfora, sendo que para cada frase cabe um número de até quatro possibilidades diferentes de resposta. No Subteste apresentado pela Bateria aqui em estudo, este número de itens, utilizando-se os recursos empregados da Teoria de Resposta ao Item, também sofreu redução, diminuindo para um número de cinco.

Uma vez apresentados os instrumentos que fundamentaram a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, discute-se a seguir, algumas questões breves sobre avaliação psicológica e validação de instrumentos de medida psicológica.

AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Algumas reflexões críticas

A avaliação psicológica segundo Wechsler (1999) se define como o processo através do qual, dados são coletados e interpretados, utilizando-se instrumentos com o objetivo de conhecer um indivíduo e orientar no processo de tomada de

decisões. Nesse processo, os testes psicológicos são entendidos como instrumentos validados por meios psicométricos, capazes de colher amostras de comportamento em domínios específicos (Anastasi & Urbina, 2000).

A área da avaliação psicológica no Brasil vem despertando um crescente interesse nos últimos anos por parte de pesquisadores (Cruz, 2005; Primi, 2003) que tem buscado, através de estudos e pesquisas, resgatar a importância do seu uso e fomentar a discussão acerca de questões associadas a operacionalização, construção, validação, normatização e adaptação de testes psicológicos para a realidade brasileira. Tal preocupação, conforme aponta Cruz (2008), tem decorrido de alguns problemas e críticas que durante algum tempo estiveram presentes na sociedade em geral, gerando descrédito quanto ao uso de instrumentos de medida psicológica (Cruz, 2008; Wechsler, 1999). Controvérsias e críticas são posicionamentos que, segundo Pasquali (1992) continuarão a existir na avaliação psicológica quer pelas questões que sempre a acompanharam no que concerne a confiabilidade da sua medida, quer por questões de tantas outras ordens diversas.

Por outro lado, Chiodi e Wechsler (2008) apontam que relevantes progressos têm sido alcançados no que se refere à produção de pesquisas na área que, embora não mantendo um crescimento linear, tem contribuído para a melhoria do processo de avaliação psicológica no país. Esta mesma visão é compartilhada por Noronha, Primi e Alchieri (2004) ao reconhecerem nas perspectivas nacionais e internacionais, o resgate da importância da avaliação na prática profissional do psicólogo.

Em investigação realizada por Noronha (2000) buscando conhecer os problemas mais graves e frequentes apontados pelos psicólogos em relação à área de avaliação psicológica, foi encontrada uma série de questões, dentre as quais, algumas relacionadas à formação profissional; ao uso dos instrumentos (aplicação,

análise e interpretação dos resultados); à construção, confiabilidade psicométrica, estudos de validação, normatização e adequação dos instrumentos; à ética implicada na prática profissional do psicólogo e a princípios epistemológicos. A autora ressalta ainda que se apresentou com mais frequência, nesse estudo, as questões relativas a instrumentos e seu uso.

A temática que versa sobre a qualidade dos testes psicológicos tem ocupando no Brasil espaço de emergência no sentido de abrir caminhos e estimular a construção de instrumentos de avaliação nacionais (Noronha, Primi e Alchieri 2004). Diante disso, é reconhecida a necessidade de estudos de evidências de validade, confiabilidade e adaptação de instrumentos conforme defende Chiodi e Wechsler (2008), com vistas a contribuir para a melhoria de uma realidade que hoje ainda se caracteriza pelo uso de testes desatualizados, inadequados sob o ponto de vista da adaptação à realidade brasileira e a qualidade psicométrica.

Critérios psicométricos utilizados na construção de testes psicológicos: estudos de evidências de validade

Evidências de validade de construto

Uma das áreas de investigação da psicologia, como destaca Martinez Arias (1996), se volta para a busca da compreensão da conduta, assim como dos atributos que a ela estão subjacentes. No entanto, esses atributos nem sempre podem ser avaliados diretamente, aparecendo como traços latentes, sendo muitas vezes, caracterizados como conceitos hipotéticos encontrados nas teorias que explicam o comportamento humano. Nessas condições, a forma mais usual de inferi-los é

através do comportamento observável, onde as evidências de validade de construto de um teste estão associadas à medida que esse teste se mostra capaz de representar, através dos comportamentos observados, traços ou processos psíquicos latentes (Pasquali, 2010).

A validade de construto caracteriza-se assim, como uma das evidências utilizadas na identificação desses atributos, uma vez que através dela pode-se verificar, legitimamente, a representação dos traços latentes associados ao comportamento observado. Segundo Anastasi e Urbina (2000) duas técnicas principais são comumente utilizadas nesse estudo: a análise de consistência interna e a análise fatorial.

A análise da consistência interna é um dos métodos mais práticos com vistas a avaliação da confiabilidade de um teste. É um método que se baseia na teoria dos testes paralelos e tem como princípio a ideia de que todos os itens do teste devem ser consistentes entre si (Breakwell, Fife-Schaw, Hammond, & Smith, 2010).

A análise fatorial baseia-se na ideia de que um dado número de variáveis não-observáveis, chamadas de fatores, são capazes de explicar um conjunto de variáveis observáveis, assim como a correlação entre elas. Nesse sentido as variáveis latentes são o fator comum que possibilita existir essa correlação (Field, 2009). A importância da análise fatorial é ressaltada em Dancey e Reidy (2006) à medida que através dela pode ser identificado de forma mais confiável, o padrão das relações estabelecidas.

No estudo de validade de construto de um ou mais instrumentos, a análise fatorial, conforme coloca Primi (2003) visa encontrar, dentro de um grupo de itens, aqueles que correlacionam-se entre si e avaliam uma mesma habilidade. Em um processo inverso, onde se deseja identificar as habilidades avaliadas, aplica-se uma

bateria de tarefas e, através da análise fatorial, buscam-se os agrupamentos de tarefas que serão analisadas e extraídas suas características.

Evidências de validade de critério

Segundo Pasquali (2010) caracteriza-se como testes com evidências de validade de critério, àqueles capazes de identificar grupos-critério, ou seja, que apresentam dentro dos aspectos que se propõe avaliar, diferenças de desempenho entre grupos distintos. Sua utilidade está mais comumente associada à necessidade de se distinguir classes diferentes as quais pertencem os sujeitos avaliados.

A validade de critério pode ser entendida como um processo quantitativo, onde acontece uma testagem para fins de comprovação de uma hipótese entre o que está sendo medido e critérios externos (Hammond, 2010). Através dela se busca encontrar evidências de relação entre as pontuações obtidas no teste e as pontuações referência do critério externo utilizado. De acordo com Nunes e Primi (2010) o critério externo não se trata de um construto, mas de uma variável com características conhecidas representando indicadores relevantes. Aliás, esse tem sido um aspecto crucial, conforme comenta Pasquali (2010) ao destacar a importância da seleção precisa dos comportamentos ou características que serão tomados como critério na distinção dos grupos.

Segundo Martinez Arias (1996), alguns passos devem ser considerados no estudo da validade de critério:

- a) Identificar um critério relevante e do método para avalia-lo
- b) Identificar uma amostra representativa que será utilizada como grupo critério
- c) Aplicar o teste e obter os resultados, através da pontuação de cada sujeito

- d) Obter algum tipo de medida para os sujeitos do grupo critério
- e) Determinar o grau da relação entre o teste e o critério utilizado.

A validade de critério é considerada como uma das principais evidências utilizadas para verificação da eficácia de um teste para os fins que se propõe. Podem ser de validade preditiva ou concorrente (Nunes e Primi, 2010).

A validade preditiva, segundo Breakwell et al (2010) está relacionada a capacidade do teste em prever comportamentos futuros o que, segundo sua opinião é uma característica importante do teste psicométrico quando se deseja prever o desempenho em um momento posterior. Ela se refere ao grau em que as pontuações do teste predizem medidas de critério quando tomadas posteriormente. Por outro lado, a validade concorrente se refere ao grau em que as pontuações obtidas no teste se correlacionam com as medidas obtidas pelo critério, ao mesmo tempo em que estão sendo aplicado o teste (Martinez Arias, 1996) e os seus resultados sempre para representar o desempenho naquele momento.

A adequação dos tipos validade de critério vai depender, conforme aponta Martinez Arias (1996), dos propósitos a que se destina a avaliação, se empregada para fins de seleção, rendimento, classificação ou diagnóstico. A autora chama atenção ainda para o fato de que cada um dos tipos tem suas particularidades e seus fins e, é preciso tomar-se cuidado, na etapa de delineamento da pesquisa, no sentido de poder desenvolver o estudo mais adequado para os objetivos a que ela se propõe.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

- Buscar evidências de validade de uma Bateria para Avaliação das Altas Habilidades/Superdotação

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Buscar evidências de validade de construto da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades (Estudo 1)
- Buscar evidências de validade de critério da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades (Estudo 2)

CAPITULO II

MÉTODO

PARTICIPANTES

A amostra geral deste estudo foi composta por 588 estudantes do 2º. ano do ensino fundamental ao 3º. ano do ensino médio, dentre os quais alunos de salas de ensino regular de quatro escolas, sendo uma localizada na cidade de São Luis/MA, uma em Cordeirópolis/SP e duas em Campinas/SP e alunos participantes de Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades desenvolvido no Distrito Federal.

Amostra Estudo 1

Para a realização do Estudo 1 considerou-se a amostra geral de 588 estudantes, dentre os quais são identificados 470 alunos de salas de ensino regular e 118 alunos de salas de recurso de programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Esta amostra apresentou idade média de 11,11 anos (DP=2,02), com mínima de 7 e máxima de 17 anos, constituída em 52,5% por estudantes do sexo feminino (n=309) e 47,5% do sexo masculino (n=279). A Tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por escolaridade e sexo.

Tabela 1 – Distribuição da amostra (Estudo 1) por escolaridade e sexo

Escolaridade	Sexo		TOTAL
	Feminino	Masculino	
3o. ano EF	1	3	4
4o. ano EF	71	52	123
5o. ano EF	58	81	139
6o. ano EF	44	36	80
7o. ano EF	44	41	85
8o. ano EF	43	22	65
9o. ano EF	41	22	63
1o. ano EM	3	7	10
2o. ano EM	3	12	15
3o. ano EM	1	3	4
TOTAL	309	279	588

EF= Ensino Fundamental EM=Ensino Médio

Amostra Estudo 2

A amostra do Estudo 2 foi composta por um total de 569 estudantes, divididos em dois grupos: controle e critério.

Grupo Controle - composto por 470 alunos de salas de ensino regular, com idade média de 11,13 anos (DP=6,88), com mínima de 8 e máxima de 16 anos.

Grupo Critério – formado por 99 alunos distribuídos em 7 salas de recurso do programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação do Distrito Federal, localizadas no Plano/Cruzeiro, Guará e São Sebastião. São alunos com idade média de 12,68 (DP=2,64), com mínima de 7 e máxima de 17 anos e, que pela área de habilidade específica, foram subdivididos em dois outros grupos:

Habilidades Acadêmicas: 66 alunos, com idade média de 12,68 anos (DP=2,67), com mínima de 7 e máxima de 17 anos.

Talentos Artísticos: 33 alunos, com idade média de 12,21 anos (DP=2,58), com mínima de 8 e máxima de 17 anos.

A Tabela 2 apresenta a distribuição dos participantes da amostra do Estudo 2 por grupo, escolaridade e sexo.

Tabela 2 – Distribuição da amostra (Estudo 2) por grupo, escolaridade e sexo

		Grupo Critério		Grupo Controle
		Habilidades Acadêmicas	Talentos Artísticos	
Escolaridade	2o. ano EF	1	-	-
	3o. ano EF	3	1	-
	4o. ano EF	4	4	114
	5o. ano EF	8	6	117
	6o. ano EF	6	3	68
	7o. ano EF	10	6	67
	8o. ano EF	7	2	50
	9o. ano EF	8	1	54
	1o. ano EM	14	6	-
	2o. ano EM	13	2	-
	3o. ano EM	2	2	-
	Sexo	Feminino	17	11
Masculino		49	22	200

EF= Ensino Fundamental EM=Ensino Médio

Ressalta-se que na formação do grupo critério consideraram-se apenas os alunos participantes de Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação, assim identificados por meio de procedimentos regulares de avaliação utilizados pelo respectivo Programa (explicitado a seguir) com frequência ativa em atividades desenvolvidas em salas de recurso.

Dos alunos que participaram da coleta de dados foram excluídos da composição da amostra, um número de dezessete participantes (doze do grupo controle e cinco do grupo critério) por precisarem se ausentar do local, não podendo permanecer e finalizar a aplicação até o término da execução de todos os subtestes.

Sobre o Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2006)

O programa de atendimento ao aluno superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) teve início em 1976 e consiste no atendimento às necessidades educacionais especiais de aprendizagem dos estudantes identificados com potencial de altas habilidades/superdotação em salas de aula de ensino regular. Fundamenta-se no desenvolvimento de estratégias diferenciadas de abordagem das habilidades e competências do currículo comum, com vistas à suplementação, diferenciação, modificação e ao enriquecimento curricular. O referencial teórico baseia-se no Modelo de Enriquecimento Escolar, desenvolvido na década de 1970, por Joseph Renzulli (2004) e a equipe de atendimento é formada por psicólogo, professor itinerante e professor tutor, este último sendo responsável pelo desenvolvimento das atividades nas salas de recurso.

O atendimento acontece em salas de recurso que funcionam em Unidades de Ensino das Diretorias Regionais/DF e os alunos frequentam as atividades nessas salas, uma a duas vezes por semana, no contraturno àquele que frequenta a sala de aula de ensino regular. As salas de recursos atendem alunos com habilidades acadêmicas (comunicação, expressão, matemática, ciências, dentre outras) e habilidades artísticas (artes visuais, artes cênicas, música etc). Alunos indicados para sala de recursos na área acadêmica podem ser enviados para observação e avaliação nas salas que atendem alunos com talentos artísticos e, vice versa.

Quanto à forma de ingresso, o programa reserva 70% das vagas para alunos de escolas da rede pública e 30% para alunos de escolas da rede privada. Os primeiros podem ser encaminhados por indicação do professor do ensino regular;

professor da sala de recursos; professores ou profissionais da comunidade escolar; família ou colegas do aluno ou ainda por auto-indicação. Já os alunos de escolas particulares deverão ser encaminhados mediante avaliação psicodiagnóstica prévia realizada por psicólogo habilitado.

Ao ingressar no programa, os alunos passarão por uma fase de observação cuja duração varia de quatro a dezesseis semanas, dedicada à observação das potencialidades do aluno, avaliação através de testes psicométricos (WISC-III, Matrizes Progressivas de Raven, Bateria BPR, R1 e R2, dentre outros) além de questionários de levantamento de interesses adaptados pela equipe, exercícios de criatividade e registros gerais contendo informações e produções do aluno. A partir desta fase, aqueles que apresentarem o perfil com as características de inserção definida pelo programa, passarão para a Fase de Desenvolvimento, onde serão oferecidas à família e ao aluno, atividades de enriquecimento (tipo I, II e III) conforme proposta por Renzulli (2004). A participação nas atividades acontece até o término do ensino médio, momento este onde é efetivado o desligamento oficial do aluno.

INSTRUMENTO

Bateria para Avaliação das Altas Habilidades (Nakano & Primi, não publicada)

O instrumento aqui em estudo é composto por seis subtestes, sendo quatro para avaliação da inteligência (Provas de Raciocínio Verbal, Abstrato, Numérico e Lógico), um para avaliação da criatividade verbal (Teste Completando Figura) e outro para avaliação da criatividade figural (Teste de Criação de Metáforas).

Provas de Raciocínio

As provas de inteligência compreendem atividades de Raciocínio Verbal, Abstrato, Numérico e Lógico e estão assim distribuídas:

Prova de Raciocínio Verbal (RV) – composta por doze questões, nas quais são apresentadas frases com pares de palavras relacionadas entre si, estando um dos pares incompleto. Por analogia ao primeiro par, deverá ser assinalada, dentre cinco alternativas, a palavra que falta para completar o segundo par e que, segundo a avaliação do examinando, é a correta para completar a relação.

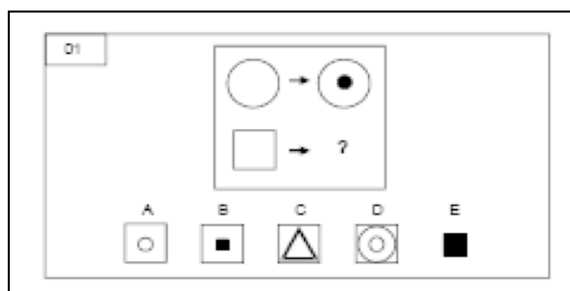
Exemplo de item desta prova:

1. Borracha está para apagar, como lápis está para

A. Escrever B. Estudar C. Ler D. Escutar E. Caneta

Prova de Raciocínio Abstrato (RA) - composta por doze questões, nas quais são apresentados conjuntos formados por dois pares de figuras que mantêm relação entre si, onde um dos pares se apresenta incompleto. Por analogia ao primeiro par, deverá ser assinalada, dentre cinco alternativas, a figura correta que falta para completar o segundo par.

Exemplo de item desta prova:



Prova de Raciocínio Numérico (RN) - composta por doze sequencias de números incompletas. Por identificação da relação aritmética que existe entre os números que compõe cada ordem, deverão ser descobertos os dois últimos números que obedecendo a essa relação, deverão completar a série. Para resposta não existe múltipla escolha e o examinando deverá colocar por escrito no caderno de resposta, os números faltantes no espaço correspondente.

Exemplo de item desta prova:

1.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	?	?
2.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	?	?

Prova de Raciocínio Lógico (RL) - composta por doze questões apresentadas sob a forma de problemas de ordem prática e cotidiana, para os quais deverá ser encontrada uma solução.

Exemplo de item desta prova:

1. A casa do Carlos é vizinha da casa do Daniel. Uma das casas é branca e a outra é cinza. A casa do Daniel não é branca. Diga qual a cor da casa de cada um dos dois senhores.

Esta prova apresenta questões que apresentam problemas que requerem, por vezes, quantidade diferente de respostas, ou seja, ou seja, alguns problemas pedem apenas duas respostas, enquanto outros três, e assim por diante e o examinando deverá escrevê-las nos espaços reservados para cada uma.

Os quatro subtestes são apresentados em dois cadernos, um Caderno de Aplicação, onde podem ser lidas as explicações para realização de cada prova,

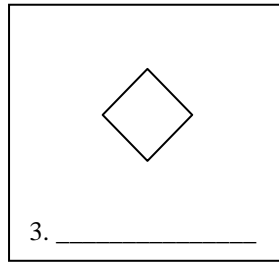
permitindo ao examinando acompanhá-las e fazer, junto com o aplicador alguns exemplos para melhor compreensão da atividade e um Caderno de Respostas, onde deverão ser anotadas as respostas de todas as provas. Para os itens das Provas RV e RA, o examinando deve escolher a resposta correta dentre cinco alternativas apresentadas e preencher o espaço que corresponde à sua escolha e para as Provas RN e RL, a resposta deverá ser escrita no espaço reservado de cada item.

Utiliza-se para cada prova um gabarito específico, onde cada acerto gera uma pontuação. Nas Provas RV e RA o resultado depende do número de itens respondidos de forma correta, ou seja, para cada opção certa, é atribuído um ponto. Na Prova RN são pontuadas as respostas que indiquem corretamente os dois números faltantes, independentemente da ordem, recebendo neste caso, um ponto por questão. Quando ambos estiverem errados ou apenas um dos números for correto, sendo atribuído “0”. Na Prova RL, considerando que cada questão requer um número diferente de respostas, a pontuação para cada questão será dada em função da soma das respostas corretas que nela forem dadas.

Teste Completando Figura

Subteste da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades que avalia criatividade figural através da realização de desenhos. Tem suas instruções e tarefas, conjuntamente, apresentadas no caderno de respostas da Bateria. É composto por 10 estímulos visuais que deverão ser completados à vontade do examinando e, em seguida nomeados com um título, durante um tempo máximo de 10 minutos. Após a explicação e certificação de que todos os examinandos compreenderam a tarefa, procede-se à marcação do tempo com início da atividade.

Exemplo de apresentação do teste:



Na correção cada desenho é analisado sob onze características diferentes: *Fluência* (quantidade de desenhos relevantes elaborados pelo examinando), *Flexibilidade* (diversidade de ideias categorias apresentadas), *Elaboração* (quantidade de detalhes que são feitos além daqueles básicos que compõe o desenho), *Originalidade* (quantidade de ideias incomuns daquelas normalmente apresentadas), *Expressão de Emoção* (sentimentos apresentados ou nos desenhos ou nos títulos), *Fantasia* (expressão de seres imaginários, personagens de contos de fada e ficção científica), *Movimento* (expressão explícita de movimento, nos desenhos ou nos títulos), *Perspectiva Incomum* (apresentação de desenhos sob ângulos diferentes), *Perspectiva Interna* (apresentação de detalhes que indicam visão interna de partes do corpo ou objetos), *Uso de Contexto* (apresentação do desenho inserido num ambiente, contexto) e *Títulos Expressivos* (apresentação de títulos que representem mais do que a descrição do desenho, através da abstração dos mesmos).

Utiliza-se como referência para avaliação da característica Originalidade uma tabela com parâmetros da própria amostra, já que esta característica trata da presença de ideias incomuns dentro de determinado contexto onde se insere os participantes da pesquisa, sendo considerados como desenhos originais aqueles que aparecerem em menos de 5% da amostra em estudo. Para assim atender essa

necessidade, as respostas a cada estímulo foram categorizadas e quantificadas de forma a ser possível determinar quais apareciam em mais de 5% da amostra em estudo.

Teste de Criação de Metáforas

Visando a avaliação da criatividade verbal, este teste é constituído por cinco frases incompletas, cuja lacuna deverá ser preenchida com uma palavra de maneira a formar uma metáfora. Para cada uma delas pede-se ao examinando que atribua até quatro palavras, relacionando-as abaixo de cada frase, na coluna esquerda do quadro, anotando, ao lado, para cada uma delas, a explicação da relação estabelecida.

Exemplo de item apresentado no teste:

O macaco é o/a _____ da floresta	
Metáfora	Explicação

A correção do teste é feita atribuindo-se uma pontuação para cada uma das frases completadas, ao verificar-se se houve ou não, ocorrência de transposição de significados, caracterizando uma metáfora. Se for constatada apenas respostas óbvias, a frase será pontuada com 0, se evidenciada a ocorrência da metáfora, a frase poderá receber pontuação de 1 a 3. O critério usado para este julgamento será o de equivalência e remotividade, onde o primeiro estaria relacionado à efetividade na associação das ideias elaboradas e a segunda, à distância entre os campos

semânticos utilizados tornando a metáfora algo mais surpreendente (Dias, Couto & Primi, 2009). Assim, uma frase representando uma metáfora correta com remotividade média receberá pontuação 1; uma frase representando uma metáfora de remotividade avançada receberá pontuação 2 e, uma frase metafórica com remotividade muito mais avançada será pontuada com 3.

Cada frase elaborada recebe também uma segunda pontuação que é dada, avaliando-se um segundo atributo, a Flexibilidade, relacionada a capacidade de utilizar palavras de categorias diferentes na elaboração das frases. Assim, considerando-se a opção de até quatro respostas por frase, pode este critério receber a pontuação máxima de quatro, caso o número máximo de respostas compreenda categorias diversas.

PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada em duas fases: a primeira, com aplicação da Bateria de Avaliação das Altas Habilidades junto ao grupo de alunos de escola de ensino regular normal, os quais constituíram o grupo Controle e, posteriormente, com o grupo de alunos participantes de sala de recurso de atendimento ao superdotado (grupo habilidades acadêmicas e grupo de talentos artísticos), os quais compuseram a amostra do grupo Critério.

A primeira fase teve início a partir do contato realizado com uma escola de ensino regular normal em São Luis, no Estado do Maranhão, ocasião esta em que foram esclarecidos, à diretora, os objetivos da pesquisa e a caracterização da amostra a ser constituída por alunos do ensino fundamental, assim como

apresentada a Carta de Autorização da Direção da Escola (vide Anexo 2), documento a ser assinado por ocasião da autorização formal para realização da coleta naquele espaço.

Após autorização, a direção da escola responsabilizou-se por repassar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo 3) aos professores de todas as turmas correspondentes as séries escolares contempladas na amostra, para que estes os enviassem aos pais dos alunos que, uma vez esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, natureza e tempo de duração das tarefas através das informações contidas no próprio Termo, pudessem se posicionar favoravelmente, ou não, à participação voluntária dos seus filhos na pesquisa.

Após o recolhimento dos Termos assinados pelos pais, foi realizado contato com os professores, solicitando-lhes a disponibilização de espaço em sala de aula, melhores dias e horários para aplicação do instrumento, de forma a não acarretar prejuízos nas atividades programadas na disciplina.

Procedeu-se então a aplicação da Bateria nos dias e horários combinados, de forma coletiva, por série escolar, com grupos formados por aqueles alunos cujos pais retornaram o termo de consentimento assinado, contemplando-se, portanto, amostra composta por alunos de classes diferentes da mesma escolaridade.

A aplicação da Bateria foi feita em uma única sessão com duração média de 1h40min, compreendendo este, o tempo utilizado para instrução e realização das tarefas. Apresentou-se o primeiro subtteste, a Prova de Raciocínio Verbal e, depois de dadas instruções e confirmado o entendimento por parte de todos, autorizou-se o início da tarefa, cronometrando-se o tempo para execução. Ao final do primeiro subtteste, seguiu-se com a aplicação da Prova de Raciocínio Abstrato, adotando-se os mesmos procedimentos e tempo de realização da prova anterior. Optando-se por

intercalar provas de raciocínio e criatividade, aplicou-se, na sequência, a prova Completando Figura, sendo apresentados aos alunos, os estímulos a serem completados, a explicação da tarefa e orientação quanto ao tempo máximo de realização. Após o término deste, iniciou-se a aplicação do Teste de Criação de Metáforas, explicando-o e explorando o entendimento dos exemplos junto aos participantes. Por últimos foram aplicados os dois subtestes de inteligência, seguindo a ordem, Prova de Raciocínio Numérico e Prova de Raciocínio Prático.

Ressalta-se que as instruções foram seguidas de acordo com as indicações de cada prova, utilizando-se para realização das provas de raciocínio e criatividade verbal (metáforas) o tempo médio de 12 minutos e para o teste de criatividade figural, 10 minutos.

Os mesmos procedimentos foram tomados em três outras escolas de ensino regular, no Estado de São Paulo, uma na cidade de Cordeirópolis e duas em Campinas, onde também foram aplicadas a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, com alunos do quarto ao nono ano do ensino fundamental.

Para a segunda fase de coleta de dados, foi contatada a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por intermédio de uma professora/pesquisadora atuante como consultora na área de altas habilidades/superdotação no DF, através da qual pode ser viabilizada a aplicação da Bateria com as crianças/adolescentes participantes do Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades. Após ter recebido autorização para realização da pesquisa por parte do Secretário da SEDF e enviada a solicitação para o Núcleo responsável pela Educação Especial da SEDF, foi organizado em posteriormente, junto aos professores itinerantes do Programa os procedimentos para dar início às aplicações da Bateria: envio de Termo de Autorização para o Diretor da Escola onde

funciona a Sala de Recurso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais e/ou responsáveis e o contato com os professores tutores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades com os alunos nas salas de recurso, para estabelecimento de cronograma para aplicação do instrumento.

A partir de contato com professores tutores de várias salas de recurso foi possível organizar coleta de dados em sete delas, estabelecendo um cronograma que possibilitasse a aplicação em dias e turnos diferentes de atendimento da mesma sala, no intuito de contemplar a participação de grupos diversificados de alunos. As salas estão localizadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal, sendo que duas delas atendem alunos com altas habilidades no campo acadêmico, outras duas no campo de talentos artísticos e três delas, os dois campos, sendo que neste caso, o grupo maior de alunos subdivide-se em dois, tendo acompanhamento por professores específicos de cada campo.

Os procedimentos de aplicação foram os mesmos adotados para o grupo controle, realizado de forma grupal, nos horários de funcionamento das salas de recurso e com participação daqueles presentes nos dias de aplicação. Concomitantemente, procedeu-se à correção dos mesmos, utilizando-se os parâmetros e critérios já descritos anteriormente para cada subteste da Bateria. A partir da correção construiu-se uma planilha contendo dados de caracterização da amostra e resultados brutos alcançados.

O sistema de correção do Teste Criando Metáforas contou com a avaliação de cinco juízes que, através de meio eletrônico receberam planilha com todas as frases construídas pelos participantes, devendo as mesmas serem remetidas de volta para tratamento estatístico. Deveriam atribuir duas notas, a primeira para o

fator Qualidade, de 0 a 3 e a segunda, para Flexibilidade de 1 a 4, representando o número de categorias diferentes associadas às palavras metafóricas.

O tratamento dos dados foi feito a partir do uso do programa estatístico SPSS versão 17.0, fazendo-se uso de estatística descritiva e análise da variância univariada, bem como procedimentos de análise fatorial.

Procedeu-se a um primeiro estudo, de busca por evidências de validade de construto por meio da estrutura interna, tomando-se os resultados da análise fatorial exploratória. Trabalhou-se nesse estudo com duas hipóteses: encontrar três diferentes fatores (inteligência, criatividade figural e criatividade verbal) ou apenas dois fatores (inteligência e criatividade) compondo a estrutura da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades. Em seguida, utilizando-se da Estatística Descritiva e Análise da Variância Univariada (ANOVA) foi conduzido o estudo de evidências de validade de critério, considerando-se os seis subtestes da Bateria.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A presente pesquisa teve como objetivo principal buscar evidências de validade de uma bateria para avaliação das altas habilidades/superdotação sendo para tanto, dividida em dois estudos: Evidências de Validade de Construto (Estudo 1), Evidências de Validade de Critério (Estudo 2). No sentido de facilitar o entendimento, os métodos de análise e resultados relativos a cada estudo realizado serão apresentados, respectivamente, em duas sessões separadas.

ESTUDO 1

O objetivo deste estudo foi buscar evidências de validade de construto para a Bateria de Avaliação das Altas Habilidades, através da análise fatorial exploratória, com a finalidade de verificar a estrutura interna deste instrumento. Para isso foram consideradas as medidas dos subtestes de inteligência: raciocínio abstrato (RA), verbal (RV), numérico (RN) e lógico (RL); medidas de criatividade verbal: qualidade metafórica (QLD_MET) e flexibilidade (FLX_MET) e medidas de criatividade figural, representando três fatores que caracterizam-se pelo agrupamento de onze características criativas observadas na produção figural. São eles: ELB_FIG - Elaboração (*Fantasia, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contexto e Elaboração*), EMO_FIG - Emocional (*Expressão de Emoção, Movimento e Títulos Expressivos*) e COG_FIG - Cognitivo (*Fluência, Flexibilidade e Originalidade*).

Com vistas à compreensão de quais fatores (construtos) seriam representados no conjunto de medidas obtidas nos subtestes, submeteu-se a matriz

de correlação à análise fatorial exploratória, empregando-se a análise paralela. Baseando-se no critério de *eigenvalue* maior que 1 e na observação do *scree plot*, foram encontrados 3 fatores principais cujos *eigenvalues* foram, respectivamente, 3,737; 1,535 e 1,093 a partir da rotação oblíqua (geomin), conforme mostra Figura 1.

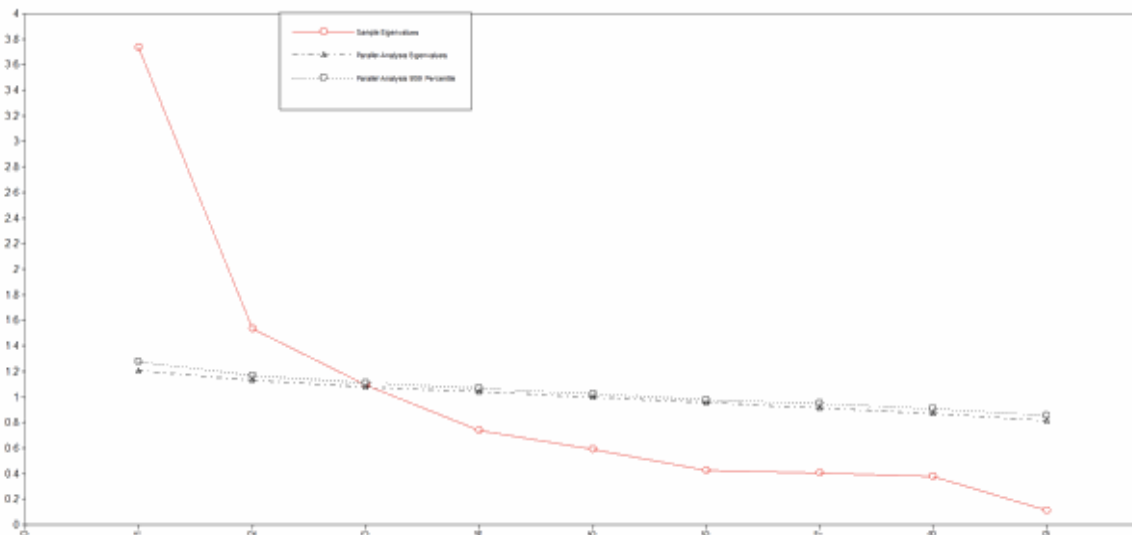


Figura 1 – Gráfico de sedimentação com os três fatores

Os resultados indicaram uma composição de três fatores, com variância total explicada de 70,72% (41,52; 17,05; 12,14). A estrutura fatorial é apresentada na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Estrutura fatorial dos subtestes de inteligência e criatividade

Variáveis	Fatores		
	1	2	3
FLX_MET	0,903		
QLD_MET	0,584		
ELB_FIG			0,465
EMO_FIG			0,473
COG_FIG			0,775
RA		0,763	
RV		0,781	
RN		0,769	
RL		0,770	

Na Tabela 3 foram demonstradas as cargas fatoriais dos componentes de cada fator, tendo-se considerado valores de cargas iguais ou superior a 0,30 sendo que, nos casos em que houve carga em mais de um fator, foi considerado aquele de maior valor. Desse modo, pode-se visualizar que o Fator 1 constitui-se basicamente pelas medidas de Qualidade e Flexibilidade, avaliadas pelo Teste Criação de Metáforas, caracterizando as habilidades presentes no trato com palavras, através de associações mais remotas possíveis, aproximações e transferências de significados assim como a capacidade de contemplar uma diversidade de categorias semânticas. Trata-se então, de um fator associado ao construto criatividade verbal.

O Fator 2 compõe-se exclusivamente pelas medidas RA, RV, RN e RL correspondentes às provas de Raciocínio Abstrato, Verbal, Numérico e Lógico e associadas à capacidade de usar recursos cognitivos, através do raciocínio, mobilizando tanto a inteligência fluída quanto cristalizada, portanto associado a um segundo construto, a inteligência.

O Fator 3 constitui-se pelas três medidas do Teste Completando Figura: ELB_FIG (Elaboração) relacionado às características *Fantasia, Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contexto e Elaboração*; EMO_FIG (Emocional) relacionado às características *Expressão de Emoção, Movimento e Títulos Expressivos* e COG_FIG (Cognitivo), associado às características de *Fluência, Flexibilidade e Originalidade*. É um Fator associado ao construto criatividade figural.

A partir da análise realizada identificou-se que a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades contempla, em seus vários subtestes, a avaliação de três Construtos (Fatores 1, 2 e 3), associados respectivamente, à criatividade verbal, inteligência e criatividade figural. A Tabela 4 apresenta a correlação entre eles.

Tabela 4 - Correlação entre criatividade verbal, inteligência e criatividade figural

	Criatividade Verbal	Inteligência	Criatividade Figural
Criatividade Verbal	1,000		
Inteligência	0,346	1,000	
Criatividade Figural	0,039	0,131	1,000

Os valores de correlação indicam partes em comum entre os construtos (variância comum), notadamente entre metáforas e inteligência, mas também particularidades, de modo a diferenciar os construtos envolvidos. O mesmo tipo de análise foi realizado em relação às medidas avaliadas no instrumento, cujas correlações são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Correlação entre as medidas dos subtestes de criatividade verbal, criatividade figural e inteligência

	FLX_MET	QLD_MET	ELB_FIG	EMO_FIG	COG_FIG	RA	RV	RN	RL
FLX_MET	-								
QLD_MET	0,878	-							
ELB_FIG	0,130	0,153	-						
EMO_FIG	0,102	0,096	0,251	-					
COG_FIG	0,046	0,043	0,357	0,363	-				
RA	0,391	0,373	0,248	0,123	0,051	-			
RV	0,422	0,444	0,216	0,118	0,053	0,603	-		
RN	0,352	0,376	0,250	0,111	0,060	0,600	0,579	-	
RL	0,498	0,440	0,213	0,145	0,113	0,574	0,603	0,603	-

Finalizando as análises do Estudo 1, apresenta-se a matriz de correlação entre as medidas dos vários subtestes a fim de verificar-se a associação existente entre eles. De forma geral, percebe-se a presença de correlações variando de 0,043 a 0,878.

Nota-se que as medidas de Metáforas, QLD_MET (Qualidade) e FLX_MET (Flexibilidade) apresentaram a maior correlação, com magnitude de 0,878, o que

sugere uma forte associação entre o que é medido em ambas. Em seguida, encontram-se as medidas de raciocínio que estabeleceram entre si, correlações com magnitudes iguais para RA x RV ($r=0,603$); RV x RL ($r=0,603$); RN x RL ($r=0,603$) e correlações entre RA x RN ($r=0,600$); RV x RN ($r=0,579$) e RA x RL ($r=0,574$). Esses dados apontam, então, para medidas que estão representando no construto inteligência, traços latentes semelhantes.

No que se refere ao Teste Completando Figura, as medidas de criatividade figural nele consideradas, foram as que apresentaram entre si, correlação mais baixa, conforme pode ser verificado entre ELB_FIG x EMO_FIG ($r=0,251$); ELB_FIG x COG_FIG ($r=0,357$) e EMO_FIG x COG_FIG ($r=0,363$).

Correlações entre as medidas de inteligência e criatividade apresentaram magnitude de valor maior quando estabelecidas com a criatividade verbal. Correlações com magnitude moderada foram encontradas entre as duas medidas de metáfora e as quatro medidas de inteligência, particularmente com RV e RL: RV x QLD_MET ($r=0,444$) / RV x FLX_MET ($r=0,422$) e RL x QLD_MET ($r=0,440$) / RL x FLX_MET ($r=0,498$). Nota-se que os valores foram bastante aproximados, assim como o foram entre RA x QLD_MET ($r=0,373$) / RA x FLX_MET ($r=0,391$) e RN x QLD_MET ($r=0,376$) / RN x FLX_MET ($r=0,352$). Os resultados demonstram assim, a existência de uma associação entre os quatro subtestes de raciocínio (particularmente RV e RL) e o Teste de Criação de Metáforas, o que sugere entre eles, uma aproximação moderada.

Quanto às correlações estabelecidas entre inteligência e criatividade figural estas apresentaram magnitude mais baixa quando comparada a criatividade verbal. Identificaram-se entre RV, RA, RN e RL e fator Elaboração, magnitudes variando de 0,213 a 0,250; entre as mesmas medidas de inteligência e o fator Emocional,

magnitudes de 0,111 a 0,145 e, por último, a relação mais baixa, entre medidas de inteligência e a fator Cognitivo com valores de 0,051 a 0,113.

Sobre a correlação entre as medidas de criatividade figural e verbal, os índices apresentados foram muito poucos representativos. Verifica-se magnitude de 0,130 em ELB_FIG x FLX_MET; 0,153 em ELB_FIG x QLD_MET e, 0,102 em EMO_FIG x FLX_MET. As outras correlações entre esses fatores tiveram sua magnitude abaixo de 0,05, revelando inexpressividade.

De modo geral, a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades demonstrou, a partir de resultados obtidos através da análise fatorial exploratória, a presença de três construtos diferentes - Inteligência, Criatividade Verbal e Criatividade Figural -, de modo que evidências de validade de construto propostas neste estudo puderam ser verificadas.

Após as análises para verificação da estrutura, procede-se em seguida, à descrição do segundo estudo que trata da busca por evidências de validade de critério.

ESTUDO 2

Este estudo teve como objetivo buscar evidências de validade de critério para a Bateria de Avaliação das Altas Habilidades entendendo-se que os procedimentos realizados visaram avaliar a efetividade de tal instrumento na identificação de alunos com altas habilidades. Para isso, os grupos - controle e critério - foram comparados quanto ao desempenho obtido pelos mesmos nos seis subtestes apresentados pela Bateria, observando que o grupo critério formado por alunos com altas habilidades/superdotação foi dividido para fins de análise neste estudo, em dois

subgrupos dada a especificidade de área de habilidade desenvolvida: o grupo de alunos com habilidades acadêmicas e alunos com talentos artísticos. O grupo controle constitui-se por alunos de salas de ensino regular normal.

Foi utilizada como método de análise neste estudo, a estatística descritiva apresentando as médias e desvio padrão para cada grupo em cada subteste e a Análise Univariada da Variância (ANOVA), considerando-se um valor de $p \leq 0,05$.

A primeira análise realizada visou estimar, através da Análise da Univariada da Variância, a influência das variáveis grupo, sexo e da interação entre elas no desempenho dos participantes nos seis subtestes da Bateria, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6 – Análise da Univariada da Variância por grupo e sexo para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal

	Medidas	MQ	F	Sign
Grupo	RV	274,31	62,09	0,00
	RA	422,21	68,29	0,00
	RN	918,61	102,56	0,00
	RL	310,12	34,54	0,00
	ELB_FIG	6927,45	35,86	0,00
	EMO_FIG	12,59	0,83	0,36
	COG_FIG	3,52	0,08	0,77
	QLD_MET	0,23	3,18	0,00
	FLX_MET	0,01	2,12	0,02
	Sexo	RV	6,04	1,36
RA		0,21	0,03	0,85
RN		0,02	0,00	0,95
RL		34,60	3,87	0,05
ELB_FIG		21,39	0,11	0,74
EMO_FIG		157,28	10,62	0,00
COG_FIG		141,75	3,33	0,06
QLD_MET		0,00	0,00	0,97
FLX_MET		0,00	0,06	0,80
Grupo x Sexo		RV	5,51	1,24
	RA	3,35	0,54	0,46
	RN	6,17	0,68	0,40
	RL	5,16	0,57	0,44
	ELB_FIG	202,76	1,04	0,30
	EMO_FIG	23,63	1,59	0,20
	COG_FIG	59,88	1,41	0,23
	QLD_MET	0,01	0,04	0,82
	FLX_MET	0,08	0,62	0,42

MQ=Médias ao Quadrado

Considerando as medidas obtidas nos subtestes de inteligência, o resultado da análise demonstrou que os efeitos do grupo sobre o desempenho dos participantes foram significativos em todas as provas de raciocínio, conforme se observa em RV ($F=62,09$; $p \leq 0,001$); RA ($F=62,29$; $p \leq 0,001$); RN ($F=102,56$;

$p \leq 0,001$) e RL ($F=34,54$; $p \leq 0,001$), enquanto que o efeito do sexo mostrou-se significativo apenas no desempenho em RL ($F=3,87$; $p \leq 0,05$). Efeitos significativos da interação entre grupo e sexo não foram verificados nestas medidas.

A fim de demonstrar-se detalhadamente a diferença de desempenho entre os participantes em função da variável grupo e sexo, apresenta-se na Tabela 7, as médias e desvios padrão obtidos nos subtestes de inteligência (RA, RV, RN e RL). A partir da análise da estatística descritiva, faz-se notar, segundo a variável grupo, maiores médias obtidas pelo grupo critério (RV: $M=7,68$; RA: $M=8,51$; RN: $M=8,23$ e RL: $M=7,62$) quando comparadas àquelas obtidas pelo grupo controle (RV: $M=5,94$; RA: $M=6,37$; RN: $M=5,08$) e RL: $M=5,76$), notadamente em todas as provas de raciocínio. Quanto à influência significativa exercida pela variável sexo sobre o desempenho em RL, verifica-se que, neste quesito, o sexo feminino ($M=6,23$) sobressaindo-se em relação ao masculino ($M=6,04$).

Tabela 7 – Estatística descritiva por grupo e sexo para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal.

Medidas	Grupo				Sexo			
	Critério		Controle		Feminino		Masculino	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
RV	7,68	2,31	5,94	2,04	6,12	2,05	6,49	2,37
RA	8,51	2,16	6,37	2,55	6,73	2,53	6,90	2,72
RN	8,23	3,18	5,08	2,94	5,42	3,02	6,07	3,45
RL	7,62	2,61	5,76	3,08	6,23	3,00	6,04	3,16
ELB_FIG	29,93	15,10	21,01	13,62	22,44	14,23	23,26	14,52
EMO_FIG	4,03	3,24	4,40	4,02	4,83	4,03	3,77	3,61
COG_FIG	19,06	6,41	18,64	6,65	19,10	6,59	18,31	6,59
QLD_MET	0,77	0,47	0,71	0,44	0,72	0,44	0,72	0,45
FLX_MET	0,61	0,31	0,62	0,36	0,62	0,36	0,61	0,35

Quanto à criatividade figural, as análises foram realizadas considerando-se as três medidas: ELB_FIG ou Elaboração (relacionada as características de Fantasia,

Perspectiva Incomum, Perspectiva Interna, Uso de Contexto e Elaboração); EMO_FIG ou Emocional (associada à Expressão de Emoção, Movimento e Títulos Expressivos) e COG_FIG ou Cognitivo (envolvendo Fluência, Flexibilidade e Originalidade). Considerando-se estes três fatores, observa-se através da Tabela 6, a influência significativa do grupo apenas no desempenho em ELB_FIG ($F=35,86$; $p\leq 0,001$) e do sexo dos participantes, apenas em EMO_FIG ($F=10,62$; $p\leq 0,001$). A interação entre grupo e sexo não se mostrou significativa nas referidas medidas.

Observando-se a Tabela 7, nota-se que sobre a influência do grupo em ELB_FIG, com os participantes do grupo critério apresentando média mais alta ($M=29,93$) que os participantes do grupo controle ($M=15,10$), sendo que, sobre a influência do sexo sobre EMO_FIG, destaca-se nesta medida, uma maior pontuação do sexo feminino ($M=4,83$) em relação ao sexo masculino ($M=3,77$).

Para avaliação da criatividade verbal na produção de metáforas considerou-se a pontuação em duas medidas: a Qualidade (QLD_MET) e a Flexibilidade (FLX_MET), a primeira representando a quantidade de pontos obtidos de acordo com os critérios usados para caracterizar a qualidade da metáfora e a segunda, a quantidade de categorias diferentes as quais pertencem as idéias construídas metaforicamente (Muniz et al, 2007). Utilizou-se o valor de *theta* (estimado a partir da Teoria de Resposta ao Item, dado o fato de que, além da correção dos itens, considerou-se também a pontuação dada ao menos por dois juízes, estimando-se a média de pontos atribuída por eles para cada uma das respostas do sujeito) como medida do nível de habilidade dos participantes em cada uma das características.

Na Tabela 6, verifica-se ainda a presença de efeito significativo do grupo sobre o desempenho dos participantes nas duas medidas de metáforas, em QLD_MET ($F=3,18$; $p\leq 0,001$) e FLX_MET ($F=2,12$; $p\leq 0,05$), notando-se na Tabela 7,

que estes efeitos se refletiram através da maior pontuação em QLD_MET obtida pelo grupo critério (M=0,77) em comparação ao grupo controle (M=0,71) e, inversamente, maior pontuação deste grupo em FLX_MET (M=0,62) em relação ao grupo critério (M=0,61). Quanto ao sexo e sua interação com a variável grupo, não se observou efeito significativo em nenhuma das medidas avaliadas neste construto.

Um segundo estudo realizado, visou aprofundar a investigação dos grupos considerados critérios, com o objetivo de identificar possíveis diferenças/semelhanças entre estudantes com alta habilidade na área acadêmica e aqueles com alta habilidade na área de talento. Como forma de atingir tal objetivo, a Análise Univariada da Variância foi realizada, cujos resultados encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8 – Análise Univariada da Variância por grupo critério para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal

Variável independente	Medidas	MQ	F	Sign
	RV	46,02	9,95	0,00
	RA	17,29	3,56	0,06
	RN	37,48	4,09	0,04
	RL	86,35	13,79	0,00
	ELB_FIG	1393,16	6,29	0,01
	EMO_FIG	0,77	0,06	0,79
	COG_FIG	9,40	0,26	0,61
	QLD_MET	0,49	2,27	0,13
	FLX_MET	0,15	1,75	0,18

MQ=Médias ao Quadrado

Analisando-se os resultados em relação aos subtestes de inteligência, verifica-se que, exceto em RL, diferenças significativas foram encontradas entre o desempenho do grupo de habilidades acadêmicas e o de talentos artísticos em RV (F=9,95; $p \leq 0,01$), RN (F=4,09; $p \leq 0,05$) e RL (F=13,79; $p \leq 0,001$). Tais diferenças

podem observadas na Tabela 9, onde o grupo de habilidades acadêmicas se destaca por apresentar médias mais altas nesses subtestes (RV: M=8,45; RN: M=8,93 e RL: M=8,45) quando comparadas as obtidas pelo grupo de talentos artísticos (RV: M=6,93; RN: M=7,63 e RL: M=6,36), tal como esperado.

Tabela 9 – Estatística descritiva por grupo critério para os subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal.

Medidas	Subgrupos			
	Habilidades Acadêmicas		Talentos Artísticos	
	M	DP	M	DP
RV	8,45	2,21	6,93	1,98
RA	8,96	2,07	8,06	2,43
RN	8,93	2,98	7,63	3,11
RL	8,45	2,47	6,36	2,54
ELB_FIG	28,89	14,58	36,70	16,14
EMO_FIG	3,93	3,39	4,13	3,29
COG_FIG	19,12	7,03	19,40	5,22
QLD_MET	0,88	0,47	0,71	0,44
FLX_MET	0,67	0,29	0,58	0,31

Com relação à avaliação em criatividade figural, apenas o desempenho no fator ELB_FIG mostra-se influenciado significativamente ($F=6,29$; $p \leq 0,01$) pelo tipo de habilidade apresentada pelos participantes do grupo critério, como pode ser visto na Tabela 8. Nesse quesito o grupo de talentos artísticos sobressaiu alcançando pontuação maior ($M=36,70$) que o grupo de habilidades acadêmicas ($M=28,89$), também tal como esperado. Diferenças significativas de desempenho entre os grupos critério não foram observadas nos resultados obtidos no teste de criatividade verbal.

Diante dos resultados obtidos, a discussão dos mesmos, bem como uma tentativa de compreensão à luz da literatura científica será feita a seguir.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo buscar evidências de validade de construto e critério de uma Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, além de verificar possíveis diferenças no desempenho nos vários subtestes que a compõe, em função do sexo, série e idade dos participantes. É uma bateria construída com base, em sua maior parte, em instrumentos já aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia e validados por meio de métodos psicométricos reconhecidos, tendo por finalidade auxiliar na identificação de crianças/adolescentes com altas habilidades/superdotação a partir da avaliação dos construtos inteligência e criatividade.

Inserido no contexto atual e nas discussões que cercam o campo da avaliação psicológica no nosso País, as quais têm revelado a necessidade de construção de testes nacionais pautados na qualidade e validação (Chiodi & Wechsler, 2008), este estudo colocou em evidência, dentro da área de altas habilidades/superdotação, a importância de se pensar na construção de um instrumento de identificação de tais habilidades pautado em estudos psicométricos, através dos quais fosse possível avaliar evidências de validade e confiabilidade para seu uso na população brasileira. Assim, questões pertinentes às reflexões sobre a situação atual da avaliação psicológica foram consideradas nesta pesquisa, confirmando a preocupação em contribuir para a mudança de quadro que por vários anos perdurou no Brasil, onde a utilização de instrumentos de testagem internacionais, muitas vezes, se fazia desacompanhada de pesquisas científicas e

estudos de padronização que pudessem amparar o seu uso (Noronha, 2000; Noronha, Primi & Alchieri, 2004).

No contexto da superdotação, chama-se atenção para a necessidade de repensar a avaliação do fenômeno, considerando a sua característica multidimensional onde são interpostos vários aspectos que não devem deixar de ser considerados. O que se nota, no entanto, conforme aponta a literatura (Negrini & Freitas, 2008; Pérez, 2009; Virgolim, 2007b) é que, embora o processo de identificação já tenha ultrapassado a hegemonia dos testes de inteligência como únicos preditores de superdotação, muito ainda há a se conquistar no que refere à validação de instrumentos e metodologia capazes de avaliar outros componentes do fenômeno, como a exemplo do construto criatividade, cuja proposta aqui apresentada se torna relevante à medida que visa contribuir, com os primeiros estudos, de validação de um instrumento que, futuramente, pode vir a ser utilizado, dentre outros métodos empregados, para a sua avaliação na área das altas habilidades/superdotação.

Seguindo-se neste contexto, com reflexões acerca da avaliação das altas habilidades/superdotação é notório, conforme já apontado por vários autores neste estudo (Alencar, 2007; Almeida & Capellini, 2005; Guimarães, 2007; Hazin et al, 2009; Virgolim, 2007a) que muitas questões são postas em discussão, trazendo a necessidade contínua de estudos que possam levar à novos rumos quanto à metodologia, instrumentos e capacitação dos profissionais envolvidos no processo de avaliação das altas habilidades/superdotação. Como identificar alunos com altas habilidades/superdotação? Quais medidas utilizar? Quais características considerar? Questões como essas são centrais em quaisquer tentativas de avaliação do fenômeno o que, como coloca Renzulli (2004b) continua a ser um dos temas mais

amplamente debatidos na área. Pensar, portanto, na identificação das altas habilidades/superdotação requer, como ponto de partida, pensar na definição de quais construtos serão avaliados como indicadores de tal fenômeno. Nesse sentido, durante muito tempo, a visão que permeou a prática da avaliação psicológica apontava como medida para identificação da superdotação, quase que exclusivamente, os resultados obtidos em teste de QI (Quociente Intelectual). Não se trata de tirar o mérito de tais medidas, no entanto como aponta Borland (1986), a questão se centra sobre a excessiva dependência dada em função desses resultados. O seu mérito como medida valiosa para a obtenção de informações importantes sobre a dimensão cognitiva de uma pessoa nunca deixou de ser reconhecido, porém como argumenta Renzulli (2004a; 2004b) nesse processo de identificação se tornou necessário considerar outros indicadores que, ao longo do tempo e das pesquisas, se mostraram como um componente bastante presente na caracterização das altas habilidades/superdotação, a saber, a criatividade, considerada, no instrumento aqui investigado, em suas dimensões figural e verbal.

Portanto, a concepção de altas habilidades/superdotação que permeou a construção deste instrumento, assim como o desenvolvimento do estudo psicométrico aqui realizado, considerou como construtos do fenômeno, a inteligência e a criatividade, lançando mão, para tanto, de bases pautadas em pesquisas realizadas na área, nos avanços nos modelos teóricos acerca dos dois construtos e nos instrumentos utilizados para sua avaliação, já validados e autorizados para uso no Brasil.

Embora se tratando de estudos iniciais acerca da validade da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades aqui apresentados, resultados significativos foram encontrados a partir das análises estatísticas empregadas e que agora serão

discutidos, destacando-se observações e achados que se mostraram presentes ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

ESTUDO 1

Considerando-se os estudos psicométricos propostos nesta pesquisa, o Estudo 1 apresenta as análises realizadas visando buscar evidência de validade de construto da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades através da Análise Fatorial Exploratória, sendo que trabalhou-se, a priori, com duas hipóteses: a primeira, onde esperava-se encontrar três diferentes fatores (um para Inteligência, outro para Criatividade Figural e um terceiro para Criatividade Verbal) e a segunda, esperando-se apenas dois fatores (um para Inteligência e outro para Criatividade, independente da sua natureza verbal ou figurativa).

Na busca pela identificação de quantos e quais os fatores seriam representativos das medidas avaliadas nos subtestes (QLD_MET e FLX_MET em Metáforas; RV, RA, RN e RL em Raciocínio e ELB_FIG, EMO_FIG e COG_FIG em Criatividade Figural), pode-se observar que foram encontrados, baseando-se no critério de eigenvalue maior que 1 e na análise do scree plot, três fatores. Diante desse resultado foi possível apontar que, a partir da extração realizada nessa análise, a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades apresentou uma estrutura multidimensional, avaliando através dos seus subtestes, três componentes principais, corroborando com isso, a primeira hipótese levantada, de que bateria seria composta por um fator para Inteligência, outro para Criatividade Verbal e um terceiro para Criatividade Figural.

Diante da separação verificada entre os construtos inteligência e criatividade, bem como os diferentes tipos de criatividade, algumas discussões se fazem importantes, a começar pela multidimensionalidade da criatividade, ressaltando-se aqui a separação entre criatividade verbal e figural como construtos diferentes, bem como a baixa relação existente entre elas. No que concerne a estas questões, estudos anteriores já mostravam, desde o surgimento e popularização dos Testes Torrance de Pensamento Criativo Verbal e Figural, interesse acerca da avaliação da criatividade e investigação sobre as dimensões refletidas diante do grande número de características criativas avaliadas nos testes. Esse interesse impulsionou a realização de vários estudos acerca da qualidade psicométrica desses testes com o intuito de identificar a estrutura fatorial dos mesmos (Clapham, 1998; Kim, 2005; Kim, Cramond & Bandalos, 2006; Wechsler, 2002). Dentre outras, essas foram as primeiras investigações a chamar atenção para as correlações existentes entre as várias medidas de criatividade, fundamentando-se com isso, o aspecto multidimensional da criatividade, identificando-se na sua descrição a presença de elementos não só cognitivos, mas também emocionais.

Nesse aspecto, apresentando resultados aproximados a este estudo no que concerne à diferenciação entre construtos e, dentre estes, a separação entre criatividade verbal e figural, menciona-se a investigação conduzida por Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira e Pereira (2010) ao verificarem, na análise com a amostra total do seu estudo, correlações significativas entre medidas de inteligência e medidas de criatividade figural (componentes cognitivos e emocionais), o que, por sua vez, não ocorreu quanto tomado em relação à criatividade verbal. Nesse mesmo estudo, identificou-se na análise com grupos separados, a ausência de correlações significativas em quaisquer medidas, fato este que, segundo as autoras, representa

a independência entre os construtos inteligência, criatividade verbal e a criatividade figural.

No âmbito da avaliação da criatividade, Morejón (1995) destaca a pesquisa conduzida por Lowenfeld, através da qual, este descobriu em estudantes de “belas artes”, fatores similares aqueles encontrados por Guilford (1967), comprovando ademais, que os conteúdos mencionados na Teoria de Guilford não avaliaram de maneira igual as produções criativas compostas por elementos diferentes, em áreas distintas. Nesse cenário percebemos o quanto a criatividade, apresentando-se de maneira multifacetada, se revela composta por uma série de elementos que, por sua vez, não se tornam passíveis de avaliação utilizando-se somente um único instrumento. Na bateria em questão deve-se deixar claro que dois tipos específicos de criatividade encontram-se avaliadas: a verbal e figurativa, ainda que diversos outros possam existir (musical, corporal, etc.).

Neste estudo, muito embora os Testes Completando Figura e Criação de Metáfora demonstraram validade na avaliação da criatividade, eles o fizeram, separando o construto em verbal e figural, mostrando com isso que ambas reservam particularidades que as diferenciam em suas medidas, observação esta confirmada pela baixa correlação entre os fatores criativos.

A produção metafórica está associada à habilidade de traçar associações entre palavras e seus significados, implicando nessa tarefa, relações entre redes semânticas e processos analógicos. A criação de metáforas, portanto, está associada a analogias que, segundo define Sternberg (1977) são tarefas que envolvem o raciocínio indutivo a partir do qual se desdobra uma rede de associações que passarão a ser consideradas criativas na medida em que sejam capazes de demonstrar características comuns entre elementos que, normalmente dentro de

uma rede semântica, seriam considerados distantes. É este aspecto que se refere a uma das características centrais avaliadas na produção de metáforas criativas - a remotividade (Tourangeau & Sternberg, 1982). Assim, a criação de metáforas fornece, segundo Silvia e Beaty (2012) um contexto interessante para o estudo das habilidades cognitivas presentes no processo criativo, podendo no campo da criatividade verbal, avaliar a presença de habilidades associadas tanto ao pensamento divergente, quanto conhecimento cristalizado e processos executivos diversos.

A criatividade figural apresenta uma forma diferenciada de representação do processo criativo. Estando mais associada à produção de desenhos livres (Wechsler, 2002) se configura como um teste onde é mobilizado, sobretudo, o pensamento divergente que, por sua vez possibilita a descoberta de uma gama de respostas diferentes e variadas na resolução de um mesmo problema. Enquanto a criatividade figural está associada a produção dada a partir de estímulos visuais, na qual são mobilizados o pensamento divergente e um conjunto de características criativas que permitem a exploração e manifestação da criatividade através de desenhos livres, a criatividade verbal através de metáforas, por sua vez, associa-se além do pensamento divergente e características criativas, a conhecimentos cristalizados (rede verbal e semântica) e processos de raciocínio analógico, o que de certa forma, pode explicar parte da separação entre os construtos identificada na análise fatorial exploratória realizada neste estudo.

Os resultados aqui obtidos mostraram ainda que, dentre os três construtos, a correlação de maior magnitude foi notada entre inteligência e criatividade verbal, apontando com isso que apesar de diferentes, as mesmas possuem aspectos em comum. Estes achados, por sua vez, remetem a outro foco de discussão que diz

respeito à relação entre os construtos criatividade e inteligência, relação essa que começou a ser discutida com mais propriedade a partir da contribuição dada por Guilford (1967) ao declarar a presença de aspectos cognitivos na constituição da criatividade, visto que, em seu modelo, as medidas de flexibilidade, fluência e originalidade, eram avaliadas como resultantes do pensamento divergente. Segundo Nusbaum e Silvia (2011), foi Guilford quem cunhou a famosa distinção entre pensamento convergente e divergente, sendo em seu Modelo de Estrutura de Intelecto, conforme aponta Morejón (1995) diferenciada, claramente, a criatividade da inteligência, relacionando esta a fatores que formam parte do pensamento convergente e à criatividade, o pensamento divergente e seus conteúdos tais como, fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade. O pensamento divergente foi apresentando como entidade própria e independente do pensamento convergente e, sobre cujas primeiras investigações, conforme aponta Fernández e López (1998) centraram-se principalmente na compreensão do seu conceito e na busca de indicadores de medidas da criatividade, numa tentativa de clarificar as relações existentes entre criatividade e inteligência. A partir de então, o interesse em melhor entender esta relação, deu impulso para a condução de várias pesquisas na área.

No cenário de investigação acerca da correlação entre criatividade e inteligência, resultados similares a este estudo foram identificados em outros estudos brasileiros, tais como o de Barros, Primi, Almeida e Oliveira (2010), cujos achados mostraram correlações significativas entre a produção de metáforas e alguns subtestes da BPR-5, principalmente RA e RV, mantendo com o primeiro uma correlação de magnitude menor quando comparada ao segundo, a exemplo do que foi verificado neste estudo. Estes resultados também se mostraram coerentes com a pesquisa de Silvia e Beaty (2012) ao verificarem que pessoas com alta inteligência

fluida, se mostraram muito mais criativas na produção de metáforas, apresentando um efeito de correlação (0,49) particularmente notável. Ainda com referência à relação entre Metáforas e RV, outra pesquisa que teve seus achados corroborados neste estudo foi realizada por Barros (2008), com a qual se compartilha a ideia de que esta relação de proximidade poderia ser explicada pela existência de habilidades comuns, associadas ao uso de analogia, conhecimento de vocabulário e associação de significados, presentes nos dois testes.

Remete-se neste contexto às colocações feitas por Nusbaum e Silvia (2011) que ao mencionarem as relações entre pensamento convergente e divergente, ressaltaram a aproximação do primeiro com aspectos executivos da cognição e o segundo, com aspectos associativos. Confirmando esta caracterização, os autores citam ainda Wallach e Kogan para os quais, o pensamento divergente refletiria o processo associativo evidenciando habilidades relacionadas à sugestão de ideias, associações e conexões entre elas, identificando-se a partir de então, uma produção criativa na medida em que estas associações alcançassem conceitos distantes e remotamente relacionados com os conceitos originais.

Assim, apesar de mostrarem magnitude considerável em suas correlações, importante se faz destacar, conforme apontam Barros, Primi, Almeida e Oliveira (2010) que o raciocínio metafórico não deve ser confundido com inteligência pois, apesar de trazer em seu formato, tarefas que demandem habilidades cognitivas e um tipo particular de raciocínio – o analógico – também mobiliza habilidades associadas à produção criativa, relacionadas à capacidade de empreender novas associações tão remotas o quanto possíveis, habilidades de associar ideias transpondo significados e utilizar o máximo de diversidade em categorias de respostas, o que por sua vez, as aproxima do construto criatividade, em sua forma

verbal. Nesse sentido, os resultados aqui encontrados apontaram para a concepção de que, apesar dos construtos criatividade verbal (produção de metáforas) e inteligência, manterem entre si, relações de bastante proximidade, são diferentes e apresentam particularidades.

No que diz respeito a correlação entre os construtos criatividade e inteligência aqui evidenciada, coerência foi mostrada com resultados obtidos em diversas pesquisas, encontradas na literatura, que empregaram outras medidas de produção criativa e testes convencionais de avaliação da inteligência, tais como estudos que demonstraram: relações significativas entre teste de desenvolvimento cognitivo e teste de criatividade (Nakano, 2012); relações significativas entre criatividade e inteligência fluída e cristalizada (Sternberg, 2006); variáveis cognitivas como preditoras de desempenho cognitivo (Morais, Almeida, Azevedo & Necka, 2009); independência entre fatores criativos e intelectuais, porém considerando-se a influência de aspectos cognitivos no desempenho em testes de criatividade (Kershner & Ledger, 1985); importância da inteligência fluída e processos executivos para o pensamento criativo (Nusbaum & Silvia, 2011), dentre outros.

Por outro lado, concepções como a de Getzels e Jackson (1962) para quem a criatividade e a inteligência são independentes, tem sido reforçadas por outras pesquisas cujos achados apresentam medidas de correlação muito baixas e, por vezes, inexpressivas, reforçando a ideia de independência entre os construtos. Dentre esses estudos, cita-se a investigação de Russo (2004) que, não constatando melhor desempenho criativo em alunos com capacidade intelectual mais alta, quando comparados com alunos de capacidade intelectual média, destacou neste estudo a não ocorrência de relação entre medidas de QI e medidas de criatividade. Medidas de correlação muito baixas também foram encontradas por Elisondo e

Donolo (2010) reforçando o grupo de estudos cujos resultados caminham em direção à ideia de dissociação entre alta inteligência e produção criativa.

Concepção outra que cabe aqui ser mencionada, para efeitos de discussão acerca da correlação entre inteligência e criatividade, defende a interação entre os construtos apenas até certo nível de inteligência, caracterizando com isso, a ausência de uma característica linear na relação. Com essa proposta, identifica-se a Threshold Theory (Teoria do Limiar) para a qual a criatividade só estaria relacionada com a inteligência até um QI de 120. Segundo Preckel, Holling e Wiese (2006) a Threshold Theory prevê uma fraca correlação entre criatividade e inteligência para um QI acima de 120, quando comparada a um QI abaixo desse valor. Assim a correlação da inteligência com a criatividade seria menor para indivíduos com maior inteligência. Entretanto, estudos tem demonstrado falta de suporte para confirmação da Teoria do Limiar, como mostram resultados da meta-análise conduzida por Kim (2005), e estudo realizado por Preckel, Holling e Wiese (2006) cuja investigação realizada com alunos talentosos e não talentosos de uma escola alemã, utilizando testes de inteligência fluída, capacidade de processamento, velocidade, memória e testes de criatividade verbal, figural e numérico, não confirmou os parâmetros estimados pela Threshold Theory. Estudo com resultados similares com superdotados e não superdotados também foi realizado por Runco e Albert (1986).

Diante de tal contexto o que se percebe, na literatura nacional e internacional, é a presença do relato de vários estudos conduzidos com vistas a investigar a correlação existente entre inteligência e criatividade, trazendo uma série de resultados que ora apontam para correlações baixas ou até negativas entre ambos, os concebendo como construtos diferentes e independentes, ora apontam para correlações mais significativas, onde apesar das diferenças, ambos mantêm entre si,

relações de dependência. Ademais, como acrescenta Silvia (2008) boas razões existem para se pensar que essa relação fora erroneamente interpretada durante algum tempo. Para justificar essa hipótese, recorre à ideia de que por não estarem disponíveis, até bem pouco tempo, avançadas técnicas de análise multivariada, as análises, de uma forma geral, poderiam ter sido conduzidas baseando-se em correlações a partir de medidas observadas, diminuindo consideravelmente a possibilidade de aproximação entre os construtos, o que poderia não ocorrer, analisando-se a correlação a partir de variáveis latentes de ordem superior. Por outro lado, chama a atenção para o fato de que também, essa relação tem sido, ultimamente, superestimada quando, diante das análises, pode se negligenciar variáveis outras que poderiam influenciar na predição dos dois construtos.

Considerando-se a diversidade de concepções e resultados obtidos nas varias pesquisas, ainda não se tem um consenso sobre essa questão. Neste estudo, a partir das análises realizadas e resultados obtidos, foi verificado que inteligência, criatividade verbal e figural tratam-se de três construtos diferentes que apresentam entre si, correlações em suas medidas, particularmente, no que tange à relação entre inteligência e criatividade verbal.

ESTUDO 2

Este estudo buscou evidências de validade de critério da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades, com vistas a avaliar sua efetividade na identificação de alunos com altas habilidades. Para tanto, considerou-se como critério externo o diagnóstico de altas habilidades/superdotação e a participação em programas de atendimento ao superdotado. Partiu-se da hipótese de que os alunos do grupo

critério alcançariam melhor desempenho nos seis subtestes, quando comparados ao desempenho apresentados pelos alunos do grupo controle (alunos de sala de sala de ensino regular). A importância desse tipo de estudo ampara-se, segundo Primi e Nunes (2010), no fato de que a validade de critério se constitui como um dos principais métodos através do qual, pode-se verificar a aplicabilidade de um instrumento para fins preditivos ou diagnósticos, este último representando o propósito da bateria em estudo. Ainda segundo os autores, nesses casos, o critério externo, muitas vezes, composto por um conjunto de relevantes indicadores, deve estar fundamentado, teórico e empiricamente, e ser associado ao construto avaliado pelo instrumento que está em análise.

Partindo-se da análise dos escores obtidos em cada subteste e das diferenças percebidas entre eles ao considerar-se os grupos controle e critério, procedeu-se a análise do desempenho nos subtestes de inteligência e criatividade, cujos resultados serão discutidos, separadamente, a seguir.

Inteligência

A partir das análises realizadas empregando-se a ANOVA (Análise Univariada da Variância) constatou-se efeito significativo do grupo sobre o desempenho nas provas de raciocínio apresentadas pela Bateria para Avaliação das Altas Habilidades. As médias obtidas foram comparadas entre os grupos critério e controle, com vistas à verificação da validade da Bateria para identificação de crianças com altas habilidades/superdotação, verificando-se que os participantes do grupo critério apresentaram, em relação ao grupo controle, melhor desempenho em todos os subtestes. Destacam-se nas análises, comparativamente entre os

participantes do grupo critério, diferenças significativas de desempenho nas provas de raciocínio verbal, numérico e lógico, nos quais as maiores pontuações foram apresentadas pelo grupo de habilidades acadêmicas quando comparado ao grupo de talentos artísticos. Nesse sentido, a hipótese levantada, de que o grupo com altas habilidades acadêmicas (critério) apresentaria melhor desempenho nas provas de raciocínio pode ser confirmada, refletindo com isso, os primeiros sinais de eficácia dos subtestes de inteligência na identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, particularmente na área acadêmica.

Como demonstrado pela análise fatorial exploratória, as provas de raciocínio, avaliam a dimensão inteligência – inteligência cristalizada e fluída – referindo-se aqui tanto à capacidade de utilizar o conhecimento acadêmico adquirido, como raciocinar acerca de situações novas, compreender e fazer associações entre conceitos (Primi & Almeida, 2000). Nesse âmbito, retoma-se as concepções de Renzulli (2005) que ao tratar da superdotação, identificou habilidades relacionadas a um componente cognitivo, tanto no campo da superdotação acadêmica, quanto na superdotação criativa produtiva. Dentre estas, a superdotação acadêmica cujo desempenho está mais associado ao domínio de conteúdo acadêmico (inteligência cristalizada), maior nível de compreensão, capacidade de retenção e integração de novos conhecimentos foi vista por Renzulli como a mais passível de avaliação pelos testes de inteligência.

Em seu estudo sobre a Bateria de Provas de Raciocínio Infantil, Cruz (2008) demonstra que além dos conteúdos acadêmicos presentes nas provas de raciocínio, encontram-se de forma relevante, dimensões relacionadas à capacidade de inferir e aplicar relações, através de um processo indutivo-dedutivo. Pode-se pensar então, ainda considerando a concepção dos Três Anéis de Renzulli (2005), que estas

dimensões poderiam estar relacionadas à um dos componentes da tríade – Capacidade Geral Acima da Média – entendida como o conjunto de traços aplicados em todos os domínios, associados à capacidade de processar informações, integrar experiências em busca de respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações e desenvolver pensamento abstrato. Neste contexto, testes de inteligência que avaliam um amplo domínio cognitivo, poderiam contribuir de forma relevante para avaliação de habilidades também constituintes da superdotação criativo-produtiva. Tal constatação pode também ser verificada pela influência significativa da variável grupo, quando comparado o grupo critério (enquanto amostra geral, sem separação do tipo de alta habilidade) com o grupo controle.

Se, por um lado algumas pesquisas não encontraram em suas análises, resultados favorecendo crianças com altas habilidades/superdotação no quesito desempenho em inteligência quando comparadas à crianças não superdotadas, como a exemplo do estudo comparativo de Gonçalves e Fleith (2011), por outro, a literatura destaca que, quando utilizados de forma adequada e, considerados os seus limites, os testes de inteligência podem fornecer valiosas informações no que concerne à tomada de decisão sobre a colocação e permanência de alunos em programas educacionais especializados para superdotados (Borland, 1986; Kaufman & Harrison, 1986). Ademais, outros estudos que tem apontado a importância da inteligência na identificação da superdotação, não só do ponto de vista do conhecimento acadêmico, mas de habilidades cognitivas gerais (Steiner, 2006; Steiner & Carr, 2003), consideram válida a investigação acerca de aspectos cognitivos tais como, velocidade de processamento da inteligência e utilização de estratégias, dentre outros, em crianças superdotadas.

Verificou-se assim, que os dados encontrados neste estudo, mostraram-se coerentes com o que a literatura, de forma geral, tem defendido acerca da relação entre altas habilidades/superdotação e inteligência. Neste sentido, podemos apontar que os subtestes de raciocínio presentes na Bateria para Avaliação das Altas Habilidades mostraram-se capazes de distinguir o desempenho entre alunos com altas habilidades/superdotação daqueles sem esse diagnóstico, e, entre os dois grupos critérios, um desempenho melhor apresentado pelos alunos com habilidades acadêmicas, apresentando, portanto, os primeiros indícios de validade de critério no processo de avaliação da superdotação no que tange ao construto Inteligência.

Resgatando a importância histórica dos testes de inteligência no processo de avaliação das altas habilidades/superdotação, torna-se válido destacar o rompimento que, de certa forma, aconteceu em relação à ideia de superdotação como sinônimo de alta capacidade intelectual associando a sua identificação aos escores de QI, considerados como medida padrão de avaliação intelectual (Alencar, 2001, 2007; Almeida et al 2009; Becker, 2003; Negrini & Freitas, 2008; Virgolim, 1997, 2007a, 2007b). Mudanças ocorridas na concepção de inteligência, também trouxeram novos rumos à avaliação da superdotação à medida em que, ampliando-se a capacidade de avaliação de um amplo domínio cognitivo, amplia-se também as possibilidades de identificação de um leque maior de habilidades cognitivas que, dentro de uma concepção multidimensional da superdotação, ocupam lugar como elementos constituintes da mesma. Nesse contexto, atualmente as Teorias Gf-Gc (Carroll, 1993; Cattell, 1987) tem se caracterizado como modelos que apresentam uma definição também, multidimensional da inteligência (Cruz, 2008; Primi, 2003; Schelini, 2006), possibilitando uma avaliação em torno dos vários domínios das

capacidades cognitivas. Nessa perspectiva, está fundamentada a avaliação da inteligência proposta na bateria em estudo.

As novas concepções sobre superdotação assumem o fenômeno como uma dimensão multifacetada (Negrini & Freitas, 2008; Perez, 2009), na qual o construto inteligência comparece como um componente e não mais como único elemento, cuja medida, principalmente vista sob um amplo espectro das habilidades cognitivas, continua se mostrando relevante para a identificação das altas habilidades/superdotação. Contudo, apesar de reconhecida a importância, ainda não se tem no Brasil, estudos de validação e normatização de instrumentos específicos para avaliação desse construto no contexto da superdotação.

Criatividade Figural

Analisando-se os resultados encontrados no Teste Completando Figura, percebeu-se que diferenças significativas no desempenho entre grupo critério e grupo controle só foram notadas, particularmente, em um dos fatores criativos avaliados - a Elaboração, associado às características que envolvem maior capacidade de elaboração, enriquecimento e detalhamento de idéias na produção figural. Destaca-se ainda que o melhor desempenho neste fator foi obtido pelo grupo critério e, dentro deste, significativamente, pelos alunos com altas habilidades na área de talentos artísticos. Assim, a hipótese inicial levantada neste estudo de que o grupo de talentos artísticos teria melhor desempenho na produção e maior expressividade na avaliação das características criativas, principalmente pela particularidade e afinidade de habilidades deste grupo com as tarefas propostas no Teste Completando Figura foi corroborada parcialmente, uma vez que apenas em

um dos fatores avaliados o desempenho se mostrou superior em relação aquele obtido pelo grupo com habilidades acadêmicas. Os demais resultados não se mostraram significativos, ainda que a média do grupo talentoso tenha sido maior em todas as medidas desse subteste.

Os dados aqui encontrados apresentam coerência com resultados verificados em outros estudos, dentre os quais, a pesquisa realizada por Maia-Pinto e Fleith (2004), na qual observou-se que os maiores escores em criatividade foram alcançados por alunos da área artística quando comparados a alunos da área acadêmica, participantes de um programa de atendimento ao superdotado.

No mesmo campo de investigação, outra pesquisa brasileira realizada com vistas a verificar diferenças de desempenho em criatividade e inteligência entre superdotados e não superdotados foi desenvolvida por Gonçalves e Fleith (2011). Nesse estudo, resultados relataram, assim como este, diferenças significantes entre grupos em apenas alguns aspectos de expressão da criatividade. Trabalhando com a categoria “superdotados”, a referida pesquisa mostrou que, na produção criativa figural e na avaliação das características criativas, não foram encontradas diferenças significativas, com exceção da característica Originalidade, entre estes e o grupo de alunos de ensino regular normal. Estudo também envolvendo a dimensão cognitiva da criatividade, desenvolvido por Morais, Almeida, Azevedo e Necka (2009) com a participação de estudantes universitários das áreas de Literatura e Belas Artes, envolvidos na realização de tarefas verbais e figurais e criação de produtos, demonstrou em seus resultados, um efeito de similaridade relativa na produção dos dois grupos.

Neste estudo, a constatação apenas parcial, de diferenças significativas entre os grupos controle e critério no que concerne ao desempenho em criatividade figural,

mobiliza a reflexão sobre outros aspectos concernentes à multidimensionalidade de critérios para avaliação da criatividade e, conseqüentemente da superdotação (Fernandez & López, 1998; Martinez, Sánchez, & Avilés, 2008; Morais, Almeida, Azevedo & Necka, 2009; Negrini & Freitas, 2008; Wechsler, 1998) que ora, podem sofrer influências de fatores ambientais, tais como limitação do tempo, estruturas de personalidade, características pessoais como auto-exigência, desejo de melhoria das suas ideias e aperfeiçoamento da sua produção, desejo de ser competente no que faz, assim como também fatores subjacentes ao próprio processo criativo que envolve, por sua vez, demandas de planejamento, avaliação, testagem, dentre outros.

Ainda diante de tal situação, a partir de pesquisa realizada com superdotados e não superdotados, Runco (1996) destaca que, apesar de considerar os testes de pensamento divergente (amplamente usados como estimativas do potencial criativo), psicometricamente confiáveis, achados mostraram que as interações entre os índices de pensamento divergente foram significativamente relacionados com a quantidade de desempenho criativo, daí chamar atenção para a idéia de que além da quantidade de desempenho, mensurada nesses testes, se faz necessário observar também os dados relacionados à qualidade do desempenho criativo, através da qual pode-se chegar com maior proximidade às configurações reais da produção. Neste sentido, convém salientar que a atividade em questão (subteste de criatividade figural) mostrou-se sensível à variável grupo exatamente no fator Elaboração, o qual envolve a avaliação de características que envolvem maior capacidade de elaboração, enriquecimento e detalhamento de idéias na produção figural, não sendo prioridade, neste fator, a quantidade de produção e sim sua qualidade. O mesmo autor, ainda destaca que os coeficientes de correlação

sugerem que testes de pensamento divergente não são preditores válidos de desempenho em todos os domínios da criatividade, mesmo para indivíduos talentosos. Desse modo, reforça-se ideia da importância de se avaliar diferentes tipos de criatividade (na bateria representados não só pela figurativa, mas também pela verbal, ainda que outras não estejam presentes nas atividades propostas).

Frisa-se então que estas colocações foram postas no sentido de levantar-se possíveis hipóteses explicativas para os dados encontrados nesta análise e que, apesar de se ter confirmado, apenas parcialmente, a hipótese inicial de que o grupo com habilidades artísticas apresentaria melhor desempenho em relação aos demais na execução do teste de criatividade figural, constatou-se que, em se tratando de diferenças entre grupos, influência significativa das habilidades artísticas foi exercida significativamente no desempenho em um dos fatores criativos avaliados.

Diante dos resultados, faz-se necessário esclarecer que um novo método de correção da atividade também está sendo avaliado, a partir de escores globais para os desenhos, fornecidos por juízes, de modo a se tentar verificar a melhor forma de pontuar a atividade criativa figural. Caso os resultados mostrem-se mais positivos na diferenciação entre os grupos controle e critério, tal modelo poderá ser adotado na composição final da avaliação.

Criatividade Verbal

Através dos resultados obtidos no Teste de Criação de Metáforas, verificou-se que a hipótese inicial de que os alunos do grupo critério apresentariam melhor desempenho em criatividade por meio da criação de metáforas foi corroborada parcialmente, uma vez que apesar das duas medidas, a QLD_MET (Qualidade) e

FLX_MET (Flexibilidade), terem sofrido influência significativa do grupo apenas na característica de qualidade metafórica, ressaltou o desempenho do grupo critério, que obteve maior pontuação do que o grupo controle. Considerando-se estes dados e ainda o fato de não ter sido verificada dentro do grupo critério, a existência de diferenças significativas entre alunos com habilidades acadêmicas e alunos com talentos artísticos no desempenho em QLD_MET, pode-se entender que o Teste de Criação de Metáforas apresenta primeiras evidências de poder discriminatório apenas através da sua característica Qualidade, identificando alunos com altas habilidades/superdotação, em geral, sem distinção de área de habilidades específicas. Uma hipótese explicativa para esse fato ampara-se na constatação de que a produção de metáforas tem se mostrado, de acordo com pesquisas, um indicador eficiente tanto para a avaliação da criatividade quanto da inteligência, conforme posicionamento defendido por Barros, Primi, Miguel, Almeida e Oliveira (2010) ao destacarem que o raciocínio metafórico não deve se confundir com inteligência, devendo ser entendido como um processo que, além de demandar habilidades cognitivas e raciocínio analógico, também mobiliza habilidades relacionadas à produção criativa, ao empreendimento de novas e remotas associações, transposição de significados e construção de ideias novas e diversificadas, a partir de uma base de conhecimentos adquiridos (Primi, Miguel, Couto & Muniz, 2007). Assim, assumem que a produção de metáforas poderia ser usada tanto na avaliação da inteligência e criatividade, nos processos cognitivos comuns aos dois construtos. Do mesmo modo, Silvia e Beaty (2012) afirmaram que a produção de metáforas trata-se de um processo que, além do pensamento divergente e características criativas, também está associado ao conhecimento cristalizado.

Neste contexto destaca-se que pesquisas realizadas sobre a produção de metáforas e sua relação com avaliação de altas habilidades/superdotação no Brasil são poucas e, que neste estudo, lançou-se mão de algumas delas no sentido de melhor compreender a relação entre criação metafórica e avaliação da criatividade e inteligência. Muniz et al. (2007) em estudo objetivando a validade de critério para o Teste de Criação de Metáforas, confirmaram melhor desempenho alcançado pelo grupo critério, a saber profissionais da área de publicidade que trabalham na área de criação, confirmando o que a literatura já destacara sobre a produção de metáforas como uma variável associada à criatividade. Os dados alcançados mostraram então que o grupo critério teve uma maior produção de ideias metafóricas, de melhor qualidade e de maior alcance no que se refere à flexibilidade de categorias diferentes presentes nas respostas. Outra pesquisa também realizada com estudantes universitários de diversos cursos da área de ciências humanas (Dias, Couto & Primi, 2009) destacou, em estudo de evidência de validade, a confirmação de hipótese de que a produção de metáforas avalia a criatividade, particularmente a verbal. Também os resultados dos estudos realizados por Barros, Primi, Miguel, Almeida e Oliveira, (2010), de validade divergente, encontraram correlações de 0,31 entre a medida de criatividade metafórica e raciocínio abstrato e de 0,48 entre a medida de criatividade e raciocínio verbal, notadamente RA e RV, mantendo com o primeiro uma correlação de magnitude menor quando comparada ao segundo, como a exemplo do que foi obtido nas análises realizadas neste estudo.

Interessante ressaltar-se também dados de pesquisas que demonstraram a dificuldade na realização do teste, como a exemplo a pesquisa envolvendo alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio (alunos do EJA – antigo supletivo) e alunos dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo (Barros,

2008; Barros, Primi, Miguel, Almeida e Oliveira, 2010), cujos resultados demonstraram média aproximada de *Theta* bem abaixo de zero, representando dificuldade em ambos os grupos, principalmente no grupo de alunos do ensino médio na execução do tipo de tarefa solicitada na atividade. Considerando resultados encontrados nas pesquisas que investigam a produção metafórica, nota-se que os adultos apresentam, geralmente, uma maior tendência em obter melhor desempenho nesta tarefa quando comparado ao desempenho das crianças que, por outro lado, tem evidenciado níveis de dificuldades relevantes na execução do teste. Nesse aspecto, a opinião de Fonseca (2001) vem ao encontro dessas evidências quando ele destaca questões que poderiam tornar difícil a compreensão de metáforas em crianças, como por exemplo, as dificuldades associadas ao entendimento do que é uma metáfora, de como transformar uma frase em uma metáfora, de como fornecer uma explicação por escrito, acerca dessa metáfora, dentre outras. Nesse sentido, compartilha-se com as ideias do autor citado acerca da necessidade de que esses aspectos devem ser alvo de atenção e, considerados seus efeitos, no que tange ao desempenho na produção metafórica.

Na produção de metáforas, Tonietto (2005) destaca que o raciocínio analógico é um processamento presente em todas as idades, o que justifica a capacidade das crianças produzirem metáforas desde cedo, mas por outro lado, estudos ainda não conclusivos, podem apontar um sistema léxico em idades menores, com repertório de palavras e significados limitado, comparado a maior diversidade de linguagem presente em crianças de maior idade. Assim, quando a criança não tem disponível um léxico rico e apropriado, as aproximações semânticas que ela faz acabam se baseando em outras palavras dentro de um mesmo domínio semântico (Duvignau, 2003; Duvignau, Fossard, Gaune, Pimenta & Elie, 2007),

influenciando na redução de número diversificado de categorias e, portanto, no desempenho em Flexibilidade.

Resultados indicando melhor desempenho em criatividade verbal, tanto nas medidas de Qualidade e Flexibilidade, foram esperados no grupo critério neste estudo. No entanto, como já comentado, o que se obteve em termos de influência significativa do grupo sobre a produção de metáforas, foi a indicação da capacidade discriminatória parcial do teste para alunos com altas habilidades/superdotação, haja vista o grupo critério ter apresentado melhor desempenho somente na avaliação da Qualidade Metafórica. Diante do exposto, finaliza-se este estudo, ressaltando que os resultados demonstrados apontaram as primeiras evidências de validade de critério do Teste Criação de Metáforas, apenas a partir de uma das suas medidas, no processo de identificação das altas habilidades/superdotação.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi buscar evidências de validade da Bateria para Avaliação das Altas Habilidades caracterizando-se esta, como um instrumento elaborado com vistas a contribuir para o processo de identificação de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação. Ressalta-se que apesar de se tratar de um primeiro estudo psicométrico, os resultados mostraram-se importantes para a continuidade das pesquisas com o referido instrumento.

A validade de construto foi verificada na primeira fase de análise dos dados coletados, corroborando a hipótese inicial da presença de três construtos avaliados pela Bateria – a inteligência, a criatividade figural e a criatividade verbal - além de demonstrar que, embora diferentes, os mesmos mantêm entre si correlações, particularmente entre criatividade verbal e inteligência, em especial Raciocínio Verbal (RV) e Raciocínio Lógico (RL), possivelmente pela similaridade que apresentam no que tange à utilização de analogias e conhecimento em vocabulário. Tais resultados se mostraram importantes no sentido de demonstrar que a Bateria para Avaliação das Altas Habilidades mantém-se coerente com seu propósito, qual seja avaliar três construtos diferentes a partir dos diferentes subtestes nela apresentados.

Outro tipo de evidências de validade investigada neste estudo foi a de critério, com vistas a verificar se a Bateria, através dos subtestes de inteligência, criatividade figural e criatividade verbal, poderia discriminar alunos com altas habilidades/superdotação (grupo critério) dos outros alunos de ensino regular (grupo controle). Neste contexto, observaram-se as primeiras evidências da capacidade

discriminatória de todos os subtestes de inteligência (Raciocínio Verbal, Abstrato, Numérico e Lógico) para identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação e, particularmente através dos subtestes Raciocínio Verbal, Numérico e Lógico, para identificação daqueles com habilidades acadêmicas. Por outro lado, o subteste de criatividade figural (Completando Figura) apresentou poder discriminatório apenas a partir do fator Elaboração, com o destaque de que esta identificação ocorreu no grupo de talentos artísticos, conforme hipótese levantada inicialmente neste estudo. No entanto, o fato de que apenas parcialmente, a evidência de critério fora notada, chama atenção para algumas observações que podem estar relacionados tanto à formatação do instrumento e sua eficácia para avaliação da produção considerando as peculiaridades do grupo, assim como, também particularidades relacionadas à outros fatores que podem ter exercido influência sobre o desempenho do referido grupo, tais como foco de habilidades estimuladas pelo programa de atendimento do qual participam (se técnicas ou criativas), níveis maiores de auto-exigência na qualidade da produção o que, por sua vez, demandaria mais tempo de execução. Portanto, os dados apresentados revelam a necessidade de que outros estudos de possam ser empreendidos no sentido de confirmar os resultados aqui apresentados.

Ainda com relação a este estudo, similarmente à criatividade figural, o teste de criatividade verbal por meio da produção de metáforas também demonstrou efeito discriminatório entre alunos com altas habilidades/superdotação e não superdotados apenas através de uma das suas características – a Qualidade Metafórica. Ressalta-se também que a avaliação desta característica foi capaz de diferenciar o desempenho entre grupo controle e critério, sem, no entanto, discriminar dentro deste último, alunos com habilidades acadêmicas e talentos artísticos.

Diante de algumas das dificuldades percebidas no público-alvo deste estudo no que concerne ao entendimento da atividade de produção de metáforas, sugere-se a realização de novas pesquisas com vistas à levantar outras possibilidades de formatação dos itens deste subteste quer na apresentação dos estímulos, quer na forma de coleta de respostas, uma vez que na experiência de realizar oralmente alguns exemplos com a criança antes do início do teste propriamente dito, percebeu-se maior expressividade de pensamento e associações. Este dado se torna importante à medida que, futuramente, possa conduzir à testagem desse subteste com aplicação antecedida de treinamento ou explicações mais aprofundadas do conceito de metáforas, bem como maior número de exemplos apresentados.

Diante do exposto, cabe ressaltar ainda as limitações inerentes a este estudo o que, por sua vez, tornam também limitados os resultados aqui encontrados. Dentre as observações que podem ser feitas nesse sentido, a primeira diz respeito às particularidades da amostra do grupo critério, considerando o quantitativo e a caracterização, uma vez que o mesmo foi composto por alunos participantes de apenas um programa de atendimento ao superdotado do país, o qual tem sido considerado como modelo no Brasil. Deve-se considerar, para efeitos de continuidade destes estudos, a sugestão da possibilidade de uma amostra de critério externo com caracterização diversificada daquela que foi aqui encontrada, haja vista nem todos os estados brasileiros contarem, em seu sistema de identificação e estrutura de atendimento, com as diretrizes com as diretrizes gerais estabelecidas pelo MEC.

Outro aspecto relevante a ser entendido como restrição neste estudo está associado à operacionalização da coleta de dados, uma vez que a Bateria por ter sido aplicada em uma única sessão com duração média de 1h40min, levanta-se a

possibilidade de que a variável “fadiga” possa ter interferido, de alguma forma, no desempenho dos participantes. Sendo assim, uma sugestão pertinente para os próximos estudos seria o de distribuir a aplicação em duas sessões, no sentido de garantir nesse aspecto, condições psicológicas mais favoráveis à realização das tarefas.

Em síntese, por se tratar de um estudo inicial, pode-se concluir que os dados aqui encontrados tornaram este trabalho relevante em seus primeiros passos, ao trazer por um lado, resultados promissores e, por outro, indicadores a serem investigados, explorados e confirmados na continuidade dos estudos psicométricos a serem conduzidos, com vistas futuramente, à busca por evidências de precisão, outros tipos de validade e normatização deste instrumento para uso no Brasil. Destaca-se ainda que a avaliação das altas habilidades/superdotação enquanto um fenômeno multidimensional vai além do uso de instrumentos psicométricos e que, este estudo buscou, dentro do que cabe à avaliação psicológica, dar sua contribuição no sentido de amenizar a lacuna hoje existente no país referente à falta de testes específicos, validados, normatizados e eficazes na identificação das reais potencialidades das crianças com altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1992). A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia Ciência e Profissão*, 12(1), 22-27.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2006). El proceso creativo: mecanismos subjacentes. Em S. De La Torre & V. Violant (Orgs.). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad* (pp. 191-196). Málaga, Espanha: Aljibe.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. Em D. S. Fleith (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Vol 1: orientação à professores* (pp. 13-23). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 1-8.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro, Portugal: CIDINE.
- Almeida, L. S. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. *Paidéia*, 12(23), 5-17.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). Contribuciones del factor general y de los factores específicos em la relacion entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5-16.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. (2008). *Inteligência: perspectivas teóricas*. Coimbra, Portugal: Almedina.

- Almeida, L. S., Lemos, G., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica*, 7(2), 117-125.
- Almeida, L. S., Nascimento, E., Lima, A. O. F., Vasconcelos, A. G., Akama, C. T., & Santos, M. T. (2010). Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5): estudo exploratório em alunos universitários. *Avaliação Psicológica*, 9 (2), 155-162.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não identificados. *Educação*, 1(55), 45-64.
- Amabile, T. M. (1987). The motivation to be creative. En Isaksen, S. G. (Ed.). *Frontiers of Creative Research: Beyond the Basics* (223-254). Buffalo, NY: Nearly.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Azevedo, S. M. L., & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45.
- Barbosa, M. A. (2006). *Evidências de validade da Bateria BPR-5 para Idosos*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Barros, D. P. (2008). *Criatividade por produção de metáforas e sua relação com a inteligência*. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba.
- Barros, D. P., Primi, R., Miguel, F. K., Almeida, L., & Oliveira, E. P. (2010). Metaphor creation: A measure of creativity or intelligence? *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 103-115.

- Baumgartl, V. O., & Nascimento, E. (2004). A Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) aplicada a um contexto organizacional. *Psico USF*, 9(1), 1-10.
- Becker, K. A. (2003). History of the Stanford-Binet intelligence scales: Content and psychometrics. *Publication Stanford-Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Itasca, IL: Riverside Publishing. Recuperado em 21 de outubro, 2011, de <http://www.assess.nelson.com/pdf/sb5-asb1.pdf>
- Bellón, F. M. (2006). El producto creativo. Una revisión histórica. Em S. De La Torre & V. Violant, (Orgs.). *Comprender y Evaluar la Creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad* (pp.229-238). Málaga, Espanha: Aljibe.
- Blattes, R. L. (Org.). (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Borland, J. H. (1986). IQ Tests: throwing out the bathwater, saving the baby. *Roeper Review*, 8(3), 163-167.
- Breakwell, G. M., Hammond, S., Fife-Schaw, C., & Smith, J. A. (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (5a ed). Porto Alegre: Artmed.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Cattell, R.B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action*. Amsterdam: North Holland.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. Em D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades – orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.

- Chiodi, M. G., & Wechsler, S. M. (2008). Avaliação psicológica: contribuições brasileiras. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 8(2), 197-210.
- Chiodi, M. G., & Wechsler, S. M. (2012). Estudo de Validade Convergente da Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson-III - Versão Ampliada. *Avaliação Psicológica*, 11(1), 63-75.
- Clapham, M. M. (1998). Structure of figural forms A and B of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 275-283.
- Cruz, M. B. Z. (2008). *Estudo de validade e precisão da Bateria de Provas de Raciocínio Infantil BPR-5i*. Dissertação de Mestrado. Universidade São Francisco, Itatiba.
- Dancey, C. R., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia – usando SPSS para Windows* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, A. R., Couto, G. & Primi, R. (2009). Avaliação da criatividade por meio da produção de metáforas. *Psico*, 40(2), 210-219.
- Duvignau, K. (2003). Metaphore verbale et approximation. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 5(6), 869-881.
- Duvignau, K., Fossard, M., Gaume, B., Pimenta, M. A., & Elie, J. (2007). Semantic approximations and flexibility in the dynamic construction and deconstruction of meaning. *Linguagem em (Dis)curso*, 7(3), 371-387.
- Elisondo, R. C., & Donolo, D. S. (2010). ¿Creatividad o inteligencia? That is not the question. *Anales de Psicología*, 26(2), 220-225.
- Fernández, R. F., & López, F. P. (1998). Estudio de três modelos de creatividad: criterios para la identificación de la producción creativa. *Faísca*, 6, 67-85.
- Flanagan, D. P. & Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. Ney York: Jonh Wiley & Sons, Inc.

- Fonseca, E. (2001). Problemas de psicolinguística genética: a compreensão da metáfora por estudantes portugueses. *Educação & Comunicação*, 5, 91-115.
- Gagne, F. (2005). From gifted to talents: the DMGT as a developmental model. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness* (pp. 98-120). New York: Cambridge University Press.
- Gagné, F., & Guenther, Z. C. (2010). O DMTG 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. *Sobredotação*, 11, 7-23.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H (2001). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. Wiley, NY.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. F. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268.
- Guenther, Z. (2006). *Desenvolver Capacidades e Talentos: Um conceito de Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guimarães, T. G. (2007). Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. Em D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades – orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.
- Hammond, S. (2010). Utilizando testes psicométricos. Em G. M. Breakwell, C. Fife-Schawn., S. Hammond & J. A. Smith. *Métodos de Pesquisa em Psicologia* (pp.190-215). Porto Alegre: Artmed.

- Harnqvist, K., Gustafsson, J. E., Muthén, B. O., & Nelson, G. (1994). Hierarchical models of ability at individual and class levels. *Intelligence*, 18, 165-187.
- Hazin, I., Lautert, S. L., Falcão, J. T. R., Garcia, D., Gomes, E., & Borges, M. (2009). Contribuições do WISC-III para a compreensão do perfil cognitivo de crianças com altas habilidades. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 255-265.
- Kaufman, A. S., & Harrison, P. L. (1986). Intelligence tests and gifted assessment: what are the positives? *Roepers Review*, 8(3), 154-159.
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. Em S. Pfeiffer. *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer.
- Kershner, J. R., & Ledger, G. (1985). Effect of sex, intelligence, and style of thinking on creativity: a comparison of gifted and average IQ children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 1033-1040.
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57-66.
- Kim, K. H., Cramond, B., & Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement invariance of scores on the Torrance Tests of Creative Thinking—Figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 459-477.
- Kim, K. H., Shim, J. Y., & Hull, M. (2009). Korean concepts of giftedness and the self-perceived characteristics of students selected for gifted programs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 104–111.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78-90.

- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 55-66.
- Martinez Arias, R. (1996). *Psicometria: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Martinez, O. L., & Lozano, J. N. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158.
- Martinez, O. L., Sánchez, M. D. P., & Avilés, R. H. (2008). Creatividad, superdotación y estilos de aprendizaje: hacia um modelo integrador. *Faísca*, 6, 86-108.
- Matos, D. R., & Fleith (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 109-120.
- McGrew, K. S. & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc cross-battery assessment*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- MEC (2001a). *Parecer CNE/CEB n. 17/2001*. Recuperado em 12 de agosto, 2011, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf
- MEC (2001b). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. (2001). Recuperado em 12 de agosto, 2011, de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>
- Mendonça, P. V. C., & Fleith, D. S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 59-70.
- Mettrau, M. B., & Reis, H. M. M. S. (2007). Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação

- especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(57), 489-509.
- Morais, M. F., Almeida, L. S., Azevedo, M. I, & Necka, E. (2009). Cognitive dimensions of creativity: what makes the difference between creative and non-creative university students? *Polish Psychological Bulletin*, 40(2), 55-61.
- Morejón, J. B. (1995). Estudios sobre creatividad e inteligencia: confluência y divergências. *Revista Cubana de Psicología*, 12 (1-2), 9-19.
- Mori, N. N. R., & Brandão, S. H. A. (2009). O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(3), 485-498.
- Muniz, M., Miguel, F. K., Couto, G., Primi, R., Cunha, T. F., Barros, D. P., & Cruz, M. B. Z. (2007). Evidência de validade de critério para o Teste de Criação de Metáforas. *Psicologia*, 8(1), 21-29.
- Nakano, T. C. (2003). *Criatividade Figural: proposta de um instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Nakano, T. C. (2010). Desempenho em alta e baixa criatividade: análise comparativa. *Sobredotação*, 11, 75-87.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 149-159.
- Nakano, T. C., Costa, M. F. Q., Lemos, L. N., & Mendonça, C. T. P. L. (2010). Investigação da Memória no Modelo das Inteligências Múltiplas. *Revista Psicologia e Saúde*, 2(1), 1-9.
- Nakano, T. C., & Primi, R. (2012). A Estrutura fatorial do teste de criatividade figural Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 275-283.

- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006a). Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 103-110.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006b). Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de normas. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 159-170.
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2006c). O percurso da criatividade figural do ensino médio ao ensino superior. *Boletim de Psicologia*, 56(125), 205-219.
- Nakano, T. C., Wechsler, S. M., & Primi, R. (2011). *Teste de criatividade figural infantil*. São Paulo: Vetor.
- Negrini, T., & Freitas, S. N. (2008). A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, 32, 273-284.
- Noronha, A. P. P. (2002). Os problemas mais graves e mais presentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(1), 135-142.
- Noronha, A. P. P., Primi, R., & Alchieri, J. C. (2004). Parâmetros psicométricos: uma análise de testes psicológicos comercializados no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(4), 88-99.
- Nunes, C. H. S. S. & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação dos testes psicológicos. Em Conselho Federal de Psicologia – CFP (Org.), *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 101-128). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Nusbaum, E. C., & Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? fluid intelligence, executive process, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39, 36-45.

- Pasquali, L. (1992). Avaliação psicológica: Questões e controvérsias [Resumos]. Anais do Iº Congresso Nacional de Psicologia Escolar (pp. 25-27). ABRAPEE/Campinas - PUCCAMP.
- Pasquali, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: será possível reencontrar o caminho? *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 23, 99-107.
- Pasquali, L. (2010). Taxonomia dos instrumentos psicológicos. Em L. Pasquali. (Ed.), *Instrumentos psicológicos: fundamentos e prática* (pp. 48-55). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, C. E. S., & Gonçalves, F. C. (2007). CEDET – um programa de sucesso na educação de dotados e talentosos: entrevista com a Profa. Dra. Zenita Cunha Guenther. *Psicologia em Pesquisa*, 1(2), 96-106.
- Pérez, S. G. P. B. (2004). *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pérez, S. G. P. B. (2009). A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. *Revista Educação Especial*, 22(35), 299-328.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2009). *Estado do conhecimento na área de altas habilidades/ superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas*. Recuperado em 25 de outubro, 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT15-5514-Int.pdf>
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.

- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences, 40*, 159-170.
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica, 2*(1), 67-77.
- Primi, R. (2004). Avanços na interpretação de escalas com a teoria de resposta ao item. *Avaliação Psicológica, 3*(1), 53- 58.
- Primi, R. (2006). O estudo da inteligência: métodos e concepções. Em A. P. P. Noronha, A. A. A. Santos & F. F. Sisto (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica* (pp.191-224). São Paulo: Vetor.
- Primi, R. (não publicado). *Teste de Criação de Metáforas*.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (2000). Estudo de validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR- 5). *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2*(16), 165- 173.
- Primi, R., & Almeida, L. S. (não publicado). *Bateria de Provas de Raciocínio Infantil – BPRi*.
- Primi, R., Miguel, F. K., Couto, G., & Muniz, M. (2007). Precisão de avaliadores na avaliação da criatividade por meio da produção de metáforas. *PsicoUSF, 12*(2), 197-210.
- Primi, R., Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2012). Cross-battery factor analysis of the Battery of Reasoning Abilities (BPR-5) and Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities (WJ-III). *Temas em Psicologia, 20*(1), 121-132.
- Rangni, R. A., & Costa, M. P. R. (2011). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial, 24*(41), 467-482.

- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 295-314.
- Renzulli, J. S. (1979). What makes giftedness: reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 180-185.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness building a bridge to the new century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. S. (2004a). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*. 52(1), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2004b). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. Em S. M. Reis & J. S. Renzulli (Eds.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. 23-34). United States: Corwin Press
- Ribeiro, W., & Nakano, T. C. (2011). Produção científica brasileira sobre superdotação / altas habilidades. *Resumos do I Congresso Internacional de Criatividade. Inovação*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas.
- Rosman, J. C. (2006). El hombre creador. Persona criadora. Em S. De la Torre & V. Violant. (Orgs.), *Comprender y Evaluar la Creatividad. Cómo investigar y evaluar la creatividad* (pp.177-189). Málaga, Espanha: Aljibe.
- Runco, M. A. (1986). Divergent thinking and creative performance in gifted and nongifted children. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 375-384.
- Runco, M. A., & Albert, R. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: an empirical study with gifted and no gifted children. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218.

- Russo, C. F. A. (2004). A comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high-IQ and average students. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 179-190.
- Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluída e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11(3), 323-332.
- SEDF (2006). *Orientação Pedagógica – Altas Habilidades: programa de atendimento à alunos com altas habilidades*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Silvia, P. J. (2008). Another look at creativity and intelligence: Exploring higher-order models and probable confounds. *Personality and Individual Differences*, 44, 1012-1021.
- Silvia, P. J., & Beaty, R. E. (2012). Making creative metaphors: the importance of fluid intelligence for creative thought. *Intelligence*, 40(4), 343-354.
- Silva, P. V. C., & Fleith, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 337-346.
- Souza, D. (2010). *Número de superdotados no País pode ser maior que o apresentado pelo censo escolar, diz pesquisadora*. Recuperado em 20 de outubro, 2011, de <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/09/20/numero-de-superdotados-no-pais-pode-ser-maior-que-o-apresentado-pelo-censo-escolar-diz-pesquisadora.jhtm>
- Spearman, C. (1904). General intelligence: objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293. Recuperado em 15 de novembro, 2012, de <http://psychclassics.yorku.ca/Spearman/>

- Steiner, H. H. (2006). A microgenetic analysis of strategic variability in gifted and average-ability children. *Gifted child Quarterly*, 50(1), 62-74.
- Steiner, H. H., & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246.
- Sternberg, R. J. (1977). A Component Process in Analogical Reasoning *Psychological Review*, 84(4), 353-378.
- Sternberg, R. J. (1981). Nothing fails like success: the search for an intelligent paradigm for studying intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 142-155.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triadic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). *Inteligência para o sucesso pessoal. Como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2006). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, S(1), 2-12.
- Thurstone, L. L. (1934). Vectors of mind. *Psychological Review*, 41, 1-32.
Recuperado em 15 de novembro, 2012 de <http://psychclassics.yorku.ca/Thurstone>
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tonietto, L. (2005). *Metáfora e analogia no processo de formação de conceitos: um estudo sobre aproximações semânticas verbais em crianças pré-escolares*.

- Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Torrance, E. P. (1993). Understanding creativity: where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Tourangeau, R., & Sternberg, R. J. (1982). Understanding and appreciating metaphors. *Cognition*, 11, 203-204.
- UNESCO (1993). *Declaração e Programa de Ação de Viena*. Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de Viena. Recuperado em 11 de novembro, 2012, de <http://styx.nied.unicamp.br:8080/todosnos/documentos-internacionais/doc-declaracao-e-programa-de-acao-de-viena-1993/view>
- UNESCO & Ministério da Educação e Ciência da Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção nas áreas das necessidades educativas especiais*. Recuperado em 12 de agosto, 2011, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13(1), 173-183.
- Virgolim, A. M. R. (2007a). Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. Em D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades – orientação a pais e professores* (pp. 25-40), Porto Alegre: Artmed.
- Virgolim, A. M. R. (2007b). Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Wechsler, S. M. (1998). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. *Psicologia Escolar Educacional*, 2(20), 89-99.

- Wechsler, S. M. (1999). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. Em S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Org.). *Avaliação psicológica: Perspectiva internacional* (133-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wechsler, S. M. (2002). Avaliação da criatividade por figuras e palavras. *Teste de Torrance, versão brasileira*. LAMP/PUC. Campinas: Impressão Digital do Brasil Gráfica e Editora.
- Wechsler, S. M. (2004). Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. *Avaliação Psicológica*, 3(1), pp. 21-31.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade. Descobrimo e encorajando*. (3a ed.). Campinas, SP: LAMP.
- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Schelini, P. W., Ferreira, A. A., & Pereira, D. A. P. (2010) Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 243-250.
- Wechsler, S. M., & Schelini, P. W. (2006) Bateria de habilidades cognitivas Woodcock-Johnson III: validade de construto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(3), 287-296.

ANEXOS

Anexo 1

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA**



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Campinas, 14 de setembro de 2011

Protocolo 0630/11

Prezada Senhora Tatiana de Cássia Nakano,

C/C: Coordenação do Núcleo de Pesquisa e Extensão do CCV

Parecer Projeto: PROJETO APROVADO

I – Identificação:

Título do Projeto: Bateria de Avaliação das Altas Habilidades: estudos psicométricos

Pesquisadora responsável: Tatiana de Cássia Nakano

Instituição onde se realizará: Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Amália Malheiro Moreira – Cordeirópolis - SP

Data de apresentação das reformulações solicitadas pelo CEP: 14.09.2011

II – Objetivo:

Realizar o processo de construção e estudos psicométricos (evidências de validade e precisão) de uma bateria para avaliação das altas habilidades.

III – Sumário:

O estudo prevê a aplicação do instrumento em uma amostra composta por cerca de 150 estudantes do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, sendo selecionadas as salas de aula (séries) de maneira aleatória, por sorteio.

IV – 2º Parecer do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 196/96 item VII, 13 b, que *define as atribuições dos CEPs e classifica os pareceres emitidos aos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos*, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme a Resolução 196/96, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores" (VII, 13 d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-PUC-Campinas o relatório final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

V - Data da reunião: 14/09/11

Sendo só o que nos cumpre informar, aproveitamos da oportunidade para renovar votos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Carlos Alberto Zanotti
Presidente do CEP S.H.P.
PUC-Campinas

Anexo 2

**MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA
REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO DIRETOR DA ESCOLA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezado(a) Diretor(a)

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a realização de uma pesquisa em seu estabelecimento de ensino com o objetivo de conhecer indicadores de altas habilidades em crianças e adolescentes. Este trabalho visa avaliar a inteligência e criatividade dos alunos, determinando ainda a influência que a idade, série e sexo exercem no desempenho dos participantes.

A pesquisa envolve estudantes de 4o ao 9o ano, sendo solicitado que respondam a uma bateria de instrumentos que avaliam a criatividade (verbal e figurativa) e inteligência (por meio de provas de raciocínio), realizada em uma única aplicação com duração estimada de uma hora. A atividade será realizada na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de horário com o professor para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo acadêmico. Por se tratar de uma atividade agradável e desafiadora e pelo fato de envolver todas as crianças da sala de aula, esta pesquisa não prevê nenhum risco psicológico, embora possam existir, ainda que mínimos, relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico.

Caso o(a) senhor(a) concorde com a realização desta pesquisa será também solicitado o consentimento dos pais das crianças das séries escolares a serem envolvidas, de acordo com a Carta para os Pais aqui anexada.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os pais das crianças. Será fornecido à escola somente os resultados gerais, divididos por turma e analisados de acordo com o sexo, série e idade dos alunos envolvidos. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como o de seu estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo de orientação aos professores e pais sobre a importância do desenvolvimento de ambientes propícios ao aprendizado, incluindo a importância da criatividade e inteligência serem estimuladas dentro de sala de aula. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos pais caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

Esperando contar com a sua colaboração, me coloco ao seu inteiro dispor para quaisquer dúvidas que necessitarem serem esclarecidas. Solicito também que assine esta folha de permissão de pesquisa abaixo.

Atenciosamente

Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: (19) 3343-6892 / (19) 8169-4559

Caso haja alguma dúvida ou reclamação sobre o trabalho, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado no seguinte endereço: Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas / SP, CEP 13.086-900. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido esclarecido sobre a pesquisa “Bateria de Avaliação das altas habilidades: construção e análises psicométricas”, autorizo a execução da mesma no estabelecimento de ensino do qual sou diretor (a).

Nome da escola: _____

CNPJ: _____

Endereço da escola: _____

Cep: _____ Telefone: _____

Nome do diretor(a): _____

Local e data: _____

Anexo 3

**MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A SER
AUTORIZADO PELOS PAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais,

Venho solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar a participação de seu(sua) filho(a) em uma pesquisa que tem como objetivo conhecer indicadores de altas habilidades em crianças e adolescentes. Este trabalho visa avaliar a inteligência e criatividade dos alunos, determinando ainda a influência que a idade, série e sexo exercem no desempenho dos alunos.

A pesquisa envolve estudantes do 4^o ao 9^o ano, sendo solicitado que respondam a uma bateria de instrumentos que avaliam a criatividade (verbal e figurativa) e inteligência (por meio de provas de raciocínio), realizada em uma única aplicação com duração estimada de uma hora. A atividade será realizada na própria sala de aula, com o grupo de alunos, existindo prévio acordo de horário com o professor para esta atividade, não havendo, portanto, nenhum prejuízo acadêmico. Por se tratar de uma atividade agradável e desafiadora e pelo fato de envolver todas as crianças da sala de aula, esta pesquisa não prevê nenhum risco psicológico, embora possam existir, ainda que mínimos, relacionados à fadiga na execução da atividade ou ainda à dificuldade na execução de algum item específico.

Por se tratar de uma pesquisa, não serão dados resultados individuais nem para a escola, nem para os pais das crianças, sendo fornecidos à escola os resultados gerais da turma de alunos envolvidos, apresentados de acordo com o sexo, série e idades dos alunos. Da mesma maneira, guardaremos o anonimato sobre a identidade dos participantes, assim como do estabelecimento de ensino. Entretanto, me prontifico a oferecer material explicativo aos professores e pais sobre a importância do desenvolvimento de ambientes propícios ao aprendizado, incluindo a importância da criatividade e inteligência serem estimuladas dentro de sala de aula. Haverá ainda um número de telefone à disposição dos pais caso queiram tirar alguma dúvida sobre o trabalho.

A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso não queira participar, podendo se retirar dela a qualquer momento, mesmo após tendo sido iniciada a atividade. A realização deste tipo de atividade geralmente é vista como uma atividade bastante agradável por crianças e adolescentes, portanto não havendo nenhum risco psicológico previsto na execução da mesma.

Caso concorde com a participação do seu filho (a), por favor, preencha e assine a ficha abaixo, devolvendo-a à escola.

Tatiana de Cássia Nakano
Docente do curso de Psicologia da PUC-Campinas
Telefone para contato: (19) 3343-6892 / (19) 8169-4559

Caso haja alguma dúvida ou reclamação sobre o trabalho, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas poderá ser contactado no seguinte endereço: Rodovia Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas / SP, CEP 13.086-900. Telefone: (19) 3343-6777. Email: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Após ter sido informado(a) sobre os objetivos da pesquisa “Bateria de avaliação das altas habilidades: construção e análises psicométricas”, autorizo meu filho(a) a participar voluntariamente da pesquisa citada.

Nome do filho(a): _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

Série: _____

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____