

JANETE TONETE SUÁREZ

**IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS CRIATIVOS E
INTELECTUAIS POR TESTES PSICOLÓGICOS E
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

PUC-CAMPINAS

2014

JANETE TONETE SUÁREZ

**IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS CRIATIVOS E
INTELECTUAIS POR TESTES PSICOLÓGICOS E
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto 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: Prof^a. Dr^a. Solange Muglia Wechsler

PUC-CAMPINAS

2014

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

t370.15 Suárez, Janete Tonete.
S939i Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos e percepção de professores / Janete Tonete Suárez. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.
160p.

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

1. Psicologia educacional. 2. Crianças superdotadas. 3. Criatividade nas crianças. 4. Testes de inteligência. I. Wechsler, Solange Muglia. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

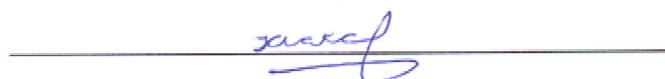
JANETE TONETE SUÁREZ

IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS CRIATIVOS E
INTELECTUAIS POR TESTES PSICOLÓGICOS E
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

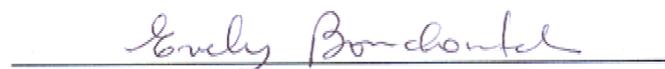
BANCA EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Solange Muglia Wechsler



Profa. Dra. Tatiana de Cássia Nakano



Prof. Dra. Evely Boruchovitch

PUC-CAMPINAS

2014

DEDICATÓRIA

Ao meu grande amor Adolfo;

Às minhas joias preciosas

Yasmin e Isabela;

À minha querida sobrinha Jéssica;

Aos meus amados pais Alceu e Judite.

AGRADECIMENTOS

- À Deus por Sua misericórdia, sentido à vida, proteção, saúde e uma família.
- À professora Solange Muglia Wechsler, orientadora, por seus nobres propósitos à educação; por tornar realidade um sonho e acreditar no potencial humano. Muito obrigada por tudo!
- Às professoras Tatiana C. Nakano e Luciana G. G. Siqueira por suas valiosas contribuições por ocasião da qualificação.
- Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Elaine C. M. de Oliveira, Maria Amélia D. Gonçalves e Caroline M. Cazonatto, bem como à Marcia Miranda, secretária do Comitê de Ética pela atenção constante.
- À amiga Queila Guise Milian, seu noivo e pais pelo companheirismo e apoionestes dois anos. Sua colaboração por ocasião da análise dos dados deste estudo (como psicóloga e amiga) foi inestimável. Seu jeito de ser, disposta, descomplicando e facilitando as coisas foram um bálsamona minha vida.
- À amiga Andressa Melina Becker, por suas aulas de estatísticadurante o Mestrado e por estar ao meu ladonos momentos que mais precisei.
- Ao CNPq pela ajuda financeira para a realização desta pesquisa. Às instituições que possibilitaram este estudo na pessoa de seus diretores, alunos, pais e responsáveis.
- Aos colegas do grupo de pesquisa Celinha, Cristina, Yung, Eliezer e Karina pelo companheirismo. Aos amigos Renata, Bruna e Naldo pelo apoio nos estudos.
- Aos familiares e amigos pela compreensão de minha ausência em momentos importantes da vida de cada um.

ΕΠÍΓΡΑΦΕ

*(...) Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.*

Robert Frost, (1916)

SUÁREZ, J. T. (2014). Identificação de Talentos Criativos e Intelectuais por Testes Psicológicos e Percepção de Professores. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências da Vida.

RESUMO

O processo de identificação do talento/superdotação com vistas ao atendimento educacional exige conhecimento e recursos apropriados. Tem sido cada vez maior a demanda por professores capacitados e instrumentos válidos de medida a fim de diminuir os obstáculos que impedem a identificação do talento. Diante deste contexto, este estudo objetivou identificar talentos criativos e intelectuais na sala de aula a partir de três instrumentos: Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade – forma Infantil (BAICI), em processo de validação; Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI), já validado no Brasil; e a percepção dos professores obtida a partir da escala intitulada Identificação de Talentos pelo Professor (ITP). Quatro Estudos foram propostos: 1. Elaboração da escala Identificação de Talentos pelo professor; 2. Identificação de talentos intelectuais e criativos pelo professor; 3. Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos; e finalmente, 4. Evidências de validade por forma de critério externo entre BAICI e TNVRI, e entre BAICI e ITP. A amostra do estudo foi composta por quatro juízes avaliadores, 10 professores e 120 estudantes do 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental de duas escolas particulares da região metropolitana de Campinas – SP. A idade dos participantes variou dos 9 aos 10 anos dos quais 62 eram do gênero feminino e 58 masculino. Os resultados referentes a cada estudo foram os seguintes: 1. O Coeficiente de Validade do Conteúdo (CVC) do instrumento ITP foi de 0,82, considerado positivo. 2. O professor parece perceber mais o talento feminino pelas médias mais altas em todas as áreas. No entanto, a hipótese de igualdade de gênero deve ser rejeitada apenas para a subescala Memória no ITP. 3. O gênero não se mostrou significativo em nenhum subtteste da BAICI, incluindo as habilidades criativas verbais e figurais. O mesmo foi verificado com o TNVRI reforçando a hipótese de não existência de diferença cognitiva significativa entre os gêneros. 4. Houve diversas correlações entre os subttestes da BAICI. A mais alta delas foi entre o subtteste memória visual e índice cognitivo total. Quanto às evidências de validade por forma de critério externo entre BAICI e TNVRI, percebeu-se haver correlação significativa somente entre o subtteste rapidez de raciocínio. Os valores de alfa de Cronbach foram 0,83 e 0,75 para o ITP e BAICI, demonstrando a precisão dos resultados encontrados. Através de uma análise qualitativa/comparativa foram identificados estudantes que pontuaram acima da média nos instrumentos psicológicos, porém não identificados por seus professores. Conclui-se que a educação deve atentar para a capacitação de professores a fim de que estes conheçam as diferentes habilidades presentes na sala de aulas e promovam ações dirigidas para seu desenvolvimento a partir de procedimentos variados e combinados.

Palavras-Chave: Criatividade; Inteligência; Talento/Superdotação; Desenvolvimento de talento; Educação.

SUÁREZ, J. T. (2014). Identification of Creative and Intellectual Gifts/Talents by Psychological Tests and Teacher's Perception. Thesis (Master's Degree). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências da Vida.

ABSTRACT

The process of identifying talent/giftedness with a view to educational services requires knowledge and appropriate resources. In order to reduce barriers to talent identification has been increasing a growing demand for trained teachers and valid measurement instruments. Given this context, this study aimed to identify creative and intellectual talent in the classroom from three instruments: Evaluation Battery Intelligence and Creativity - Children's version (BAICI), in validation process; Non Verbal Child Reasoning Test (TNVRI) already validated in Brazil, and their perception of teachers obtained from the scale entitled Talent Identification by Professor (ITP). Four studies were proposed: 1. The development of the Talent Identification scale by the teacher; 2. Identification of intellectual and creative talents by the Professor; 3. Identification of creative and intellectual talents by psychological tests, and finally, 4. Evidence of validity by way of external criterion between the Battery (BAICI) and the Teste (TNVRI), and between Battery (BAICI) and the scale (ITP). The study sample was composed of four judges, 10 professors and 120 students from the 4th and 5th year of elementary school, two private schools in the metropolitan region of Campinas, SP. The age of participants ranged from 9 to 10 years of which 62 were females and 58 males. The results for each study were as follows: 1. The coefficient of Content Validity (CVC) of ITP instrument was 0.82, considered positive. 2. The teacher seems to notice more female talent for the highest averages in all areas. However, the hypothesis of gender equality should be rejected only for the Memory subscale in ITP. 3. Gender was not significant in any subtest of BAICI including verbal and figural creative skills. The same was found with TNVRI reinforcing the hypothesis of absence of significant cognitive gender differences. 4. There was correlation between the various subtests of BAICI. The highest of these was between the visual memory subtest and overall cognitive index. As to the evidence of validity by way of external criterion between BAICI and TNVRI, it was noticed a significant correlation between subtest only for the fast thinking. The values of Cronbach's alpha were 0.83 and 0.75 for the ITP and BAICI, demonstrating the accuracy of results. Students who scored above average in psychological instruments were identified through a qualitative - comparative analysis of students, but these same students were not identified by their teachers. We conclude that education should pay attention to the training of teachers so that they understand the different abilities present in the classroom and promote actions aimed at its development from varied and combined procedures.

Key words: Creativity; Intelligence; Talented/Gifted; Talent development; Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Cálculos para o coeficiente de conteúdo intrajuízes	79
Tabela 2. Médias e desvios-padrão da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP).....	83
Tabela 3. ANOVA para habilidades avaliadas pela escala Identificação de Talentos pelo Professor – ITP.....	84
Tabela 4. Médias e desvios-padrão dos subtestes da BAICI e TNVRI	91
Tabela 5. ANOVA para subtestes cognitivos da BAICI e TNVRI quanto ao gênero .	92
Tabela 6. Médias e desvios-padrão das habilidades criativas verbais e figurais da BAICI	93
Tabela 7. ANOVA para habilidades criativas dos subtestes de criatividade verbal e figural da BAICI	94
Tabela 8. Correlação de Pearson entre subtestes da BAICI	96
Tabela 9. Correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI e ITP com o total dos professores.....	97
Tabela 10. Correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI e ITP excluindo professores de Artes e Inglês.....	98
Tabela 11. Média dos subtestes da BAICI, ITP e TNVRI.....	99
Tabela 12. Total de indivíduos classificados por testes e número de variáveis	100
Tabela 13. Análise qualitativa-comparativa de pontuação na BAICI com o TNVRI E ITP	101

LISTA DE ABREVIATURAS

ANOVA	Análise de Variância
BAICA	Bateria de Avaliação Intelectual e Criatividade Adulto (S. Wechsler)
BAICI	Bateria de Avaliação Intelectual e Criatividade Infantil (S. Wechsler)
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEDET	Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento de Lavras
CHC	Teoria Hierárquica da Inteligência com 3 estratos (Cattell-Horn-Carroll)
CONBRASD	Conselho Brasileiro de Superdotação
CVC	Coeficiente de validade de conteúdo
DFH III	Teste Desenho da Figura Humana III
DMGT	Differentiated Model of Giftedness and Talent (Gagné)
DP	Desvio Padrão
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gf – Gc	Inteligência Fluida e Inteligência Cristalizada
GRS	Gifted Rating Scales – s versão para alunos do Ensino Fundamental Gifted Rating Scales – p versão para alunos pré escolares (Pfeiffer)
IBAP	Instituto Brasileiro de Avaliação psicológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITP	Identificação de Talentos pelo Professor
LAMP	Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia, PUC Campinas
MCVC	Média dos coeficientes de validade de conteúdo
MDST	Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (Gagné)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mpe	Média dos erros dos itens do questionário
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAAS	Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
NAGC	National Association for Gifted Children
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNE	Política Nacional de Educação
PSYCINFO	Base de dados na área da Psicologia mantida pela Associação Americana de Psicologia

QI	Quociente de Inteligência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SOLE	Sistema de Observação Longitudinal de Educadores (Güenther)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNVRI	Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WAIS	Escala de Inteligência Wechsler para Adultos (D. Wechsler)
WISC	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (D. Wechsler)
WJ III	Teste de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson III (Richard Woodcock e Mary E. Bonner Johnson)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA	xiv
CAPÍTULO I – TALENTO INTELECTUAL.....	1
1.1 A avaliação psicológica.....	1
1.2 Perspectiva histórica e conceituação de talento intelectual	8
1.3 Estudos sobre inteligência a partir da WJ III	15
CAPÍTULO II – IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS	22
2.1 Conceituação e identificação de talento.....	22
2.2 Modelos de identificação de talento	34
2.3 Perspectiva histórica da identificação do talento no Brasil.....	41
2.4 Estudos sobre identificação de talento no contexto escolar.....	45
CAPÍTULO III – TALENTO CRIATIVO	52
3.1 Conceituação de criatividade e incursão histórica	52
3.2 Estudos sobre criatividade	57
3.3 A criatividade no contexto escolar.....	63
3.4 Relação entre a criatividade e a inteligência	70
OBJETIVOS	75
Objetivo geral da pesquisa	75
Objetivos específicos	75
CAPÍTULO IV – MÉTODO	76
ESTUDO 1 – Elaboração da escala identificação de talentos pelo professor.....	76
Amostra	76
Instrumento.....	77
Procedimento.....	78
Resultados – Deveria usar Coeficiente de evidências de baseadas no conteúdo, mas como?	79
ESTUDO 2 – Identificação de talentos intelectuais e criativos pelo professor.....	81
Amostra	81
Instrumento.....	82
Procedimento.....	82
Resultados.....	83

ESTUDO 3 – Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos	86
Amostra	86
Instrumentos	87
Procedimento.....	90
Resultados.....	92
ESTUDO 4 – Evidências de validade de estrutura interna e evidências de validade de critério dos instrumentos BAICI, TNVRI e ITP	96
Amostra	96
Instrumentos	96
Procedimentos.....	96
Resultados.....	96
Discussão geral.....	102
Considerações finais.....	110
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXOS	150
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O JUIZ	151
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	152
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR	153
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS.....	154
ANEXO E – IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS POR PROFESSORES.....	155
ANEXO F – AVALIAÇÃO DESTE INSTRUMENTO PELOS JUÍZES.....	156
ANEXO G – BREVE TEXTO SOBRE OS CONCEITOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO “IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS POR PROFESSORES”.....	157
ANEXO H – PROTOCOLO N.º 443.518 PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, REGISTRADO SOB O CAAE N.º 22737713.2.0000.5481	160

APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

O final do século XX e o início do século XXI têm sido marcados por mudanças que impactaram o ser humano com avanços sem precedentes na ciência e na tecnologia, sendo preciso educar com profundidade diante da edificação de uma “apreciável massa de conhecimento do qual a criatividade, por exemplo, é aspecto singular e de incalculável valor” (Kneller, 1971, p. 9). As vantagens de programas específicos e iniciativas que atentem para a identificação de talentos criativos e intelectuais em longo prazo vão desde o desenvolvimento científico e tecnológico do país, preparação para a substituição de lideranças em indústrias, na área educacional, especialmente educação superior, até a contribuição para o desenvolvimento de recursos em sua máxima extensão (Brasil, 2008).

A educação deve atentar para a questão de que há jovens e crianças que nada prometem aparentemente, no entanto são ricamente dotados de talentos não aproveitados, permanecendo sem serem identificados por falta de discernimento de seus educadores (White, 1903/2003). Ademais, apesar de o talento humano intrigar cientistas e constituir-se em um enigma para a ciência, poucos estudos o investigam neste país (Almeida & Capellini, 2005). Este estudo pretende ressaltar, entre outros aspectos, a negligência com as maiores riquezas que uma nação pode ter diante da não identificação e conseqüentemente do não desenvolvimento de seus cidadãos mais talentosos a partir da relação entre três instrumentos de identificação de talentos [Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade –forma Infantil (BAICI) Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI) e Lista de Identificação de Talentos pelo Professor (ITP)].

Landau (2002), referindo-se aos indivíduos talentosos, compara-os a um atleta que corre longas distâncias à frente de outros, propondo que normalmente sejam distâncias apenas intelectuais ou ainda em campos específicos. Para a autora, é preciso acompanhar, estar ao lado desses indivíduos no intuito de ajudá-los a superar o intervalo existente entre seu “desenvolvimento emocional cronológico” e o “intelectual mais adiantado” (p. XXIV). Apesar de a produção científica relativa à área do desenvolvimento de talento humano ser bastante incipiente no contexto brasileiro, é possível verificar um crescente interesse sobre o estudo das capacidades superiores nas últimas décadas (Pérez & Freitas, 2009). A temática do talento inclui desde o papel do professor e da escola na sua identificação e desenvolvimento até a questão da modernização das empresas com uma conseqüente demanda por indivíduos talentosos e criativos (Maia-Pinto & Fleith, 2002).

A identificação de estudantes talentosos nas áreas intelectual e criativa encontra apoio nas perspectivas e preocupações atuais tanto nacionais quanto internacionais (García-Ros, Talaya & Gonzalez, 2012). A identificação de quem são os estudantes talentosos nas mais diversas áreas deveria estar entre as prioridades educacionais, especialmente por não se tratar de um fenômeno raro e inexistente. Segundo estratégias de avaliação 3% a 20% da população mundial possui característica de dotação e talento, (Gagné & Güenther, 2012; Organização Mundial de Saúde, 1993; Renzulli, 2004). A OMC (1993) prevê que há cerca de 3% à 5% da população mundial é de pessoas talentosas/superdotadas, considerando neste caso somente as áreas da linguística e a lógico-matemática. Segundo estratégias de avaliação de Renzulli (2004), 15 a 20% da população mundial possui característica

de dotação e talento, enquanto que para Gagné essa população varia dos 10 aos 20% (Gagné & Güenther, 2012).

Dentre a população destacada nestes estudo, cerca de 1% possui características de genialidade e outros 19% de altas habilidades (Barbosa, Pereira & Gonçalves, 2008). No Brasil, uma ínfima proporção de estudantes é identificada. Segundo os dados do Censo Brasileiro de 2008, apenas 3.676 alunos superdotados foram identificados na Educação Básica (INEP, 2008), comparados aos quase 52 milhões de estudantes matriculados nesse nível tanto na educação pública quanto privada (Brasil, 2008).

Diante de estimativas quase imperceptíveis de identificação e atendimento à população de estudantes talentosos, destaca-se a necessidade de pesquisas e suporte de maneira especial às iniciativas já existentes, no intuito de fortalecê-las e ampliá-las. Entre essas iniciativas, no Brasil, iniciou-se em 2005 a concretização de uma política nacional de atendimento educacional com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos 26 estados brasileiros (Pérez & Freitas, 2009) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esta iniciativa tem sido reconhecida como referência para o atendimento de estudantes dotados e talentosos (Peraino, 2007). Atualmente, esses núcleos continuam desenvolvendo suas atividades ligadas apenas às secretarias estaduais de Educação, no entanto sem a supervisão, o acompanhamento e a orientação do SEESP, cujos resultados de avaliações desses programas nunca foram dados a conhecer, conforme destacam Pérez e Freitas (2011).

A questão da terminologia acabou por se tornar uma problemática no estudo do talento/superdotação. Devido à falta de consenso sobre o fenômeno do talento/superdotação, são utilizados inúmeros termos, entre eles: habilidades e talentos especiais, altas capacidades, altas habilidades, bem-dotados, excepcionais, gênios, precoces, prodígios, talentosos, sobredotados, supernormais, anormais e superdotados entre outros, o que não tem contribuído para o avanço da área em benefícios a estes estudantes (Alencar & Fleith, 2001).

Os termos utilizados pela Política Nacional de Educação - PNE (Brasil, 1995) para descrever estudantes talentosos são altas habilidades/superdotação. A conceituação concebe aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, de forma isolada ou combinada: “intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade, artes, elevada criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15). Esta definição foi inspirada por Renzulli (2005) e abrange, segundo Mantovani (2006), não somente a inteligência formal, mas áreas como criatividade, liderança, motivação, artes e desenvolvimento psicomotor.

A proposta do presente estudo, entretanto, em concordância aos estudos de Gagné (1985/2008), sustenta que a área de desenvolvimento de talentos envolve dois conceitos-chave ao referir-se a esta população: o termo “talento” para aqueles que possuem um alto nível de desempenho e mestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas, e “dotação” para referir-se a indivíduos que apresentam notável capacidade natural. Gagné e Güenther (2012) preveem que o termo talento propicia a ausência de elitismo por não privilegiar apenas o desempenho superior, como de artistas, inventores ou laureados. No entanto, esta estimativa inclui e garante, assim como a dotação, a presença de

muitos indivíduos, os 10% melhores pelo menos em um campo de atividade humana, considerando a mesma faixa etária e atividade. Neste contexto, “dotação” e “talento” podem ser confundidos, segundo os autores, por ambos se referirem à capacidade humana superior e à normatividade. Portanto, os autores compreendem o “processo de desenvolvimento de talento correspondendo à progressiva transformação de dotes em talentos” (p. 22).

A ênfase deste estudo estará pontuada em duas áreas do desenvolvimento do talento: o potencial elevado na área criativa, bem como a área intelectual. A inteligência é um conceito difícil de definir, pois pode assumir diferentes formas, como será explicado logo a seguir. No entanto, muitas definições convergem para a compreensão de que os humanos têm uma gama diferente de capacidade ou talento. Neste sentido, a inteligência pode ser comparada à maneira como uma pessoa é avaliada em uma escala de capacidade específica (Gazzaniga & Heatherton, 2005).

Entre as diferentes formas da capacidade intelectual, descritas pelo Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD(2012), destacam-se conceituações tais como: rapidez de pensamento, facilidade de compreensão de conceitos, memória elevada e capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, observação de forma excepcional, bem como a capacidade de resolver e lidar com problemas. Os motivos pelos quais a criatividade trata de um constructo apontado como critério de identificação compreende o fato de que, através da história, uma característica comum entre aqueles que ofereceram contribuições de destaque e avanços tanto na área artística quanto científica, social e tecnológica foi sua criatividade (Torrance, 1984).

O indivíduo talentoso criativo ou ainda produtivo destaca-se pela originalidade de seu pensamento, pela imaginação fértil diante da necessidade de resolução de problemas. Destaca-se também por apresentar soluções diferentes e inovadoras, pela sensibilidade para com questões ambientais, por apresentar ideias divergentes (opções, grande quantidade e diversidade de ideias) e mesmo por ter um sentimento de desafio diante da desordem dos fatos (Güenther, 2000).

Para Wechsler (2008), o potencial criativo está relacionado à interação entre os processos cognitivos, as características de personalidade e elementos ambientais, numa sinergia entre aspectos educacionais, sociais e culturais, sendo, por esse motivo, necessário considerar uma diversidade de métodos na sua identificação, bem como manter uma visão multidimensional pela sua complexidade. Cabe à educação o desenvolvimento da criatividade desde os primeiros níveis de escolaridade, e ao professor, o papel fundamental na descoberta e estímulo tanto do pensamento quanto comportamento criativo (Wechsler & Souza, 2011).

O professor exerce um papel essencial e indiscutível no sentido de que é ele quem vai propiciar iniciativas que visem estimular a inteligência e a criatividade do indivíduo. Mais do que qualquer outra pessoa, ele é capaz de criar um clima em sala de aulas que favoreça o desenvolvimento das mais diversas habilidades, razão pela qual este estudo busca também sua percepção a partir de uma lista de Identificação do Talento, no sentido de apontar estudantes e talentos existentes em sua sala de aulas.

O professor é tido como aquele que deve ponderar tanto a capacidade do aluno para aprender quanto a maneira de ele aprender de forma que consiga identificar suas necessidades especiais. Agindo assim, o professor contribui para que a educação não seja posta à margem do rápido e crescente processo de

desenvolvimento atual, mas alerta às diferentes necessidades especiais, atendendo da mesma forma estudantes com dificuldades de aprendizagem e aqueles com potencial promissor (Guzzo & Wechsler, 1993).

Metas atuais de desenvolvimento de talentos apontam para a emergência de um novo paradigma que desafia educadores a assumirem o papel de catalisadores do potencial criativo do estudante e sua transformação em eternos aprendizes (Oliveira, 2010). Países como a Austrália, a Alemanha, a Hungria, a Tchecoslováquia, a China, o Canadá, Israel e os EUA têm mantido (e alguns países ampliado) o direcionamento de recursos financeiros para a implantação de programas educacionais no desenvolvimento do talento. Essa atitude é, acima de tudo, fruto de uma consciência crescente do retorno para o próprio país que investe em sua elite intelectual (Freeman & Güenther, 2000).

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que apresentam propostas de instrumentos de medida da criatividade (Wechsler & Nakano, 2002). A situação se obscurece ainda mais com relação à identificação da criatividade de crianças, visto que são poucos os instrumentos que avaliam este constructo dentro da faixa etária dos 9 aos 12 anos, foco deste estudo. Segundo Hutz e Bandeira (2003), é grande a demanda por parte de profissionais por instrumentos válidos que permitam a realização de coleta de dados confiáveis.

Pessoalmente, este estudo vem de encontro à continuidade de um ciclo de interesses. Como docente por mais de dez anos desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, sob uma perspectiva de trabalho que buscava suprir os interesses, necessidades e carências dos alunos, vi-me despreparada no sentido de identificar e contribuir para o desenvolvimento, de maneira eficaz, coerente e consistente em conselhos de classe, no atendimento individual ou em sala de aulas, estudantes

talentosos/superdotados. Este reconhecimento direcionou a proposta deste projeto de estudo para a busca de um embasamento teórico mais aprofundado e com a possibilidade de ampliar seu espectro para a sensibilização da sociedade acadêmica sobre a perda irreparável de dotação e talentos muitas vezes escondidos nas escolas e salas de aulas deste nosso Brasil.

Na tentativa de encorajar o diálogo contextualizando a temática em questão, este estudo buscou destacar a importância da utilização de diferentes instrumentos na identificação de talentos criativos e intelectuais no Ensino Fundamental Nível I, mais especificamente entre estudantes do 4.º e 5.º anos e a relação entre eles. Assim sendo, este estudo visou encontrar congruência entre a teorização e sua aplicabilidade, bem como explicações para o levantamento da seguinte questão de estudo: Existe relação entre os instrumentos Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade forma Infantil (BAICI), Teste NãoVerbal de Raciocínio Infantil (TNVRI) e a escala Identificação de Talentos por Professores (ITP) na identificação de talentos criativos e intelectuais?

CAPÍTULO I – TALENTOINTELECTUAL

1.1 A avaliação psicológica

Após revisar estudos sobre a inteligência a partir da WJ III da qual descende o projeto Avaliação do Potencial Intelectual de Jovens e Crianças, de Wechsler (2013), destaca-se neste tópico a questão da avaliação psicológica. Esta trata do processo de coleta e interpretação de dados por meio de diferentes instrumentos cuja finalidade inclui o conhecimento e a orientação diante de tomadas de decisões (Wechsler, 1999).

A avaliação psicológica não se restringe à aplicação de testes psicológicos, mas também ao uso de questionários, entrevistas, observações, dinâmica de grupo entre outros aspectos. É uma medida pontual, objetiva e padronizada de certa amostragem (Anastasi & Urbina, 2000). Seu surgimento remete-se aos princípios da psicofísica e da psicologia experimental, demonstrando assim uma base sólida na sua constituição também por conta de uma proporção elevada no número de estudos desenvolvidos a partir de técnicas diferenciadas e diversidade de instrumentos para o processo de investigação e intervenção psicológica (Reis, 2003).

Autores afirmam que a avaliação psicológica está entre as grandes conquistas científicas da psicologia, contribuindo tanto para o conhecimento quanto para o desenvolvimento humano, figurando também entre as mais importantes competências dos psicólogos (Primi, Muniz & Nunes, 2009). Apesar disso, Noronha (2002) afirma que, dos quase 200 mil psicólogos, metade não utiliza testes psicológicos em suas práticas profissionais. Buscando conhecer os motivos relacionados à sua baixa utilização, a autora destacou, entre as questões mais

citadas, a precária formação profissional e, como consequência, a utilização muitas vezes inadequada de instrumentos tanto para a aplicação quanto para a análise e interpretação dos dados.

A importância da avaliação psicológica deve ser entendida, especialmente por psicólogos, como relevante para a tomada de decisões no sentido de orientar para uma ação mais segura e adequada. Apesar de fornecer informações descritivas e indicadores parciais de atributos psicológicos, ainda assim deve ser compreendida como a melhor e a mais exata das tecnologias disponíveis e indispensáveis para tomada de decisões (Murphy & Davidshofer, 1991). Ademais, vale ressaltar, de acordo com Primi (2002), que as teorias de inteligência vêm evoluindo de maneira tal, que atualmente é possível fazer uso de testes mais sofisticados e concepções mais equilibradas sobre a inteligência humana.

No contexto científico e acadêmico no Brasil há um crescente interesse pela temática da avaliação psicológica visando tanto à importância de sua utilização quanto à fomentação de debates acerca de questões associadas à operacionalização, construção, validação, normatização e adaptação de testes psicológicos (Cruz, 2008; Primi, 2003).

Até poucos anos atrás, a crítica no País quanto à inadequação de instrumentos construídos em outras culturas e adaptados ou apenas traduzidos para a realidade contribuiu para desvalorizar e depreciar o uso de instrumentos psicológicos. Situação que tem sido trabalhada a partir da criação de laboratórios de pesquisas, medidas e instrumentos tanto em universidades públicas quanto em particulares (Wechsler & Guzzo, 1999). No ano de 1997 foi fundado o Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), vindo somar no direcionamento, incentivo e controle da qualidade de instrumentos e exercício profissional.

Entre os instrumentos utilizados na avaliação psicológica, os mais conhecidos são os testes psicológicos. No Brasil, como foi visto anteriormente, é urgente a necessidade da construção de testes coerentes com sua realidade. No entanto, e acima de tudo, o processo de construção de testes psicológicos como medida objetiva, padronizada e ao mesmo tempo confiável e eficiente implica alguns aspectos essenciais como garantia de confiabilidade e eficiência. Entre as prováveis garantias de confiabilidade e eficiência estão os chamados parâmetros psicométricos que visam atender a critérios que garantam a credibilidade do contexto científico (Anastasi & Urbina, 2000).

Algumas das regras estabelecidas por tais parâmetros versam que todos os sujeitos dispostos a participar, por exemplo, de uma determinada avaliação psicológica devem realizar a mesma tarefa; sua aplicação deve ser uniforme; as respostas devem ser analisadas e julgadas pelos mesmos critérios, bem como o resultado deve ser interpretado a partir de normas preestabelecidas (Noronha, Primi & Alchieri, 2004). Esses requisitos visam contribuir exatamente para a melhoria de uma realidade caracterizada pelo uso de testes desatualizados e inadequados do ponto de vista da qualidade psicométrica (Chiodi & Wechsler, 2008).

Entre os critérios psicométricos utilizados na construção de testes psicológicos está o conceito de validade, o qual dispõe de definições contemporâneas organizadas pelo *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999). Anterior a essa revisão, a visão clássica tripartite de validade considerava como válido o fato de medir o que supostamente deveria ser medido, se propunha a medir e quanto bem isso faz (Anastasi & Urbina, 2000; Pasquali 2003). Vale destacar que o conceito de validade relaciona-se ao desafio e corroboração, ou não, de associações entre os comportamentos na testagem e traços latentes por

eles inferidos. A ausência de evidências de validade leva à insegurança de interpretações e à sua legitimidade (Primi, Muniz & Nunes, 2009).

O que havia, até então, eram três tipos de validade de instrumento aos quais estudiosos da área por muito tempo recorreram diante da intenção de destacar a validade de seus instrumentos. O primeiro deles, denominado validade de conteúdo, constitui uma amostra representativa de um universo finito de itens que representa o que se pretende medir. Sua validade é garantida pela técnica de construção do teste (Urbina, 2007).

O segundo tipo de validade, de acordo com mesma autora citada acima, trata do critério usado quando o teste pretende ter uma aplicação prática em termos da predição do desempenho futuro a partir do desempenho no teste ou da estimativa do desempenho atual em alguma outra medida. O terceiro tipo de validade, o de constructo, muito utilizado da década de 70 à década de 90, deriva de um embasamento teórico o qual demonstra que o instrumento de medida avalia determinados conceitos psicológicos.

No entanto, esses nem sempre podem ser avaliados diretamente, aparecendo então como traços latentes caracterizados por vezes como conceitos hipotéticos que visam explicar o comportamento humano (Dancey & Reidy 2006). Nesse caso, a forma mais usual de inferi-lo não é outra senão, a partir do comportamento observável, em que as “evidências de validade de constructo” estariam associadas à medida que esse teste se mostra capaz de representar comportamentos observados, traços ou processos psíquicos latentes (Pasquali, 2010).

Com o tempo, a visão clássica tripartite de validade, validade de conteúdo, critério e construto foi questionada primeiramente quanto à definição de validade de construto. Pesquisadores argumentaram que tanto a validade de conteúdo quanto

de construto apresentam informações referentes ao mesmo termo “construto”. Ou seja, toda informação sobre o teste contribuirá para sua validade de construto. Dessa análise surgiu a proposta de reformulação do conceito de validade exatamente por sua abrangência, a qual incluía as outras formas de validade (Primi, Muniz & Nunes, 2009). Assim sendo, a expressão “tipos de validade” foi substituída intencionalmente por “fontes de evidências de validade”, reforçando, desta forma, a conotação de conceito único. Portanto, não há mais um tipo específico de procedimento intitulado validade de construto, e os antigos tipos de validade passaram a ser definidos como fontes de evidências de validade (Anastasi & Urbina, 1997; Primi Muniz & Nunes, 2009).

Vale destacar, então, que o processo de validação atualmente, segundo os autores acima, é cumulativo. Agregou-se um conjunto de evidências científicas que visam assegurar interpretações dos escores do teste, bem como sua relevância e utilidade. Assim que não se valida o teste em si, e sim interpretações propostas e aplicações práticas.

Da revisão do *Standards for Educational and Psychological Testing* (1999) definiram-se cinco fontes para evidenciar a validade de um teste. Essas fontes são as seguintes: evidências com base no conteúdo, as quais levantam dados sobre a representatividade dos itens do teste; evidências com base no processo de resposta, as quais levantam dados sobre os processos mentais envolvidos na realização das tarefas propostas pelo teste; evidências com base na estrutura interna, as quais levantam dados sobre a estrutura das relações entre os itens e as correlações entre subtestes avaliando constructos similares; evidências baseadas nas relações com variáveis externas, as quais levantam dados sobre os padrões de correlação entre os escores do teste e outras variáveis, medindo o mesmo constructo ou constructos

relacionados (convergência) e com variáveis medindo construtos diferentes (divergência).

Fazendo um contraste com os estudos da estrutura interna, os quais analisam relações entre as variáveis internas, investigam-se as relações dos índices obtidos no teste com variáveis externas relevantes à validade do instrumento. Ainda podem ser classificadas em quatro tipos: variáveis de critério; testes que medem os mesmos construtos; testes que medem construtos relacionados; e testes que medem construtos diferentes. Há ainda na categoria ampla de variáveis externas testes que mensuram construtos relacionados, mas que não são os mesmo do teste em processo de validação. Por essa razão são esperadas relações moderadas entre os testes fundamentados por um racional teórico lastreado na literatura.

Por fim, e não menos importantes, estão evidências com base nas consequências da testagem. Examinam-se, aí, consequências sociais intencionais e não intencionais do uso do teste com o propósito de verificar efeitos desejados de acordo com o propósito para o qual foi criado (Primi 2002; Conselho Federal de Psicologia, 2007; Primi, Muniz & Nunes, 2009).

Assim que basicamente três procedimentos devem ser considerados na construção de um instrumento: teóricos, empíricos ou experimentais e analíticos ou estatísticos (Pasquali, 1999). Os procedimentos teóricos, segundo o autor, incluem a escolha da área a ser analisada, bem como definições constitutivas, construção de itens e a validação de conteúdos objetivando especificações das categorias a serem avaliadas, o que torna necessária a explicitação dos fundamentos teóricos que deram origem à criação de itens garantindo, assim, sua legitimidade. A investigação teórica precede a construção dos itens fornecendo um direcionamento.

Após a construção dos itens, eles devem ser submetidos à análise de juízes, que resultarão, então, nas análises de validade de construto propriamente ditas, a fim de verificar se os itens são compreensíveis e têm credibilidade (Pasquali, 2003). O julgamento do conteúdo por juízes se dá para que seja averiguado se a escala mede uma representatividade de crenças, sentimentos e tendências de atitudes em relação à proposta de análise (Pasquali, 1998). Portanto, a validação de uma escala pressupõe credibilidade ao instrumento e também estabelece se o instrumento mede o que se pretende (Krech *et al.* 1975).

Diante da intenção de correlacionar, por exemplo, um teste novo com testes semelhantes já existentes, buscam-se, então, evidências de que eles mensuram o mesmo traço ou comportamento na intenção de obter uma correlação alta pelo menos de 0,75. Ou seja, quanto mais próximo a 1 (um) estiver o índice de correlação, maior a comunalidade entre as variáveis propostas (Pasquali, 2001; Sisto, 2007).

A validade, de forma geral, é uma concepção única (*American Psychological Association, 1999*), pelo grau ao qual toda evidência acumulada sustenta a interpretação pretendida dos escores de testes para uma determinada proposta. Constata-se assim, que o estudo da avaliação psicológica tem sido ampliado por estudiosos da área construindo uma fundamentação cada vez mais sólida cujo enfoque dado aqui apenas introduziu e destacou aspectos úteis para este estudo. Ademais, a identificação de talentos, tema que será revisado logo mais, é um reflexo direto de conquistas obtidas na área de avaliação psicológica.

1.2 Perspectiva histórica e conceituação de talento intelectual

Os primeiros psicólogos experimentais do século XIX (Ex: Wundt e Tichener) centravam suas pesquisas na formulação de descrições generalizadas e uniformes do comportamento humano. O início e a disseminação do movimento do estudo da inteligência, conceituado neste estudo como talento intelectual, bem como sua testagem, deu-se a partir do interesse pelo conhecimento das diferenças individuais (Anastasi & Urbina, 2000). Os relatórios de Sir Francis Galton, em fins do século XIX, sobre pesquisas genéticas procuraram demonstrar que as aptidões naturais derivavam da hereditariedade da mesma forma que características como estatura e outros atributos físicos (Del Cont, 2008). Galton tornou-se reconhecido especialmente a partir da publicação da obra *O Gênio Hereditário*, em 1869, na qual associa a inteligência aos sentidos e considera que o fenômeno da superdotação é transmitido através das gerações, ou ainda que o indivíduo nasceria superdotado devido à sua ascendência genética (Lewis & Louis, 1991).

O movimento dos testes que transformou os EUA no seu mais forte representante deu-se com os trabalhos de James McKeen Cattell (1860-1944), inspirado nas propostas de Galton (1822-1911), foi o primeiro realmente interessado em construir um instrumento de medição da inteligência. Cattell promoveu a passagem da subjetividade da inteligência por experimentação, quando procurou descobrir a natureza de uma função psíquica, para o “teste” propriamente dito, que permite calcular em que medida um sujeito possui determinada função, comparando em seguida com a média do grupo (Jacó-Vilela, Ferreira & Portugal, 2007).

No entanto, o primeiro teste verdadeiramente psicológico de habilidade mental foi desenvolvido por Alfred Binet (1857-1911), que discordava da abordagem

de Galton e Cattell (Pasquali, 2010). Em 1904, Binet é reconhecido por seus esforços em proporcionar medidas de inteligência mais adequadas. Juntamente com Simon, outro psicólogo pesquisador, é convocado para compor uma comissão francesa com o objetivo de distinguir aprendizes normais daqueles com retardo mental (Sternberg, 2008). A partir de pesquisas sobre tarefas intelectuais, a maioria das crianças estaria apta a dominar tais tarefas nas diversas faixas etárias. Assim, pesquisadores desenvolveram a primeira Escala de Inteligência de Binet-Simon (1905), um teste de inteligência composto de 30 problemas dispostos em ordem crescente por nível de dificuldade (Urbina, 2007). O teste criado identificava alunos que aprendiam mais lentamente e estimava os níveis de desenvolvimento intelectual das crianças (Shaffer & Kipp, 2012).

Mesmo antes da revisão de 1908 os testes de Binet-Simon chamavam a atenção entre psicólogos do mundo todo (Anastasi & Urbina, 2000). Surgiram inúmeras traduções e adaptações dos testes especialmente nos EUA, como, por exemplo, a tradução e versão de H. H. Goddard para crianças com problemas mentais, influenciando muitos à aceitação da testagem da inteligência pela profissão médica da época. O legado da Escala de Binet foi duplo. Introduziu o conceito de idade mental, predição de quão avançada ou atrasada a pessoa está em relação a seus pares e estabeleceu a duradoura suposição na sociedade ocidental de que a inteligência é definida pelo desempenho em teste (Gazzaniga & Heatherton, 2005).

Em 1921, Terman deu início a uma longa pesquisa longitudinal. Investigou 1.528 crianças de 12 anos com QI acima de 140 por 35 anos, concluindo que o QI continuava a aumentar ao longo da vida. Terman também desmistificou, a partir desse estudo, ideias equivocadas sobre o desenvolvimento socioafetivo dos

superdotados, bem como a incidência de mortalidade, enfermidade, delinquência, insanidade e alcoolismo inferior às registradas no grupo da população em geral.

As contribuições de Terman foram significativas para elucidar algumas características das pessoas mais capazes (Pereira, 2010). A partir da revisão da escala, em 1925, por Terman e seus colaboradores da Universidade de Stanford, nos EUA, a escala, conhecida então como Escala Stanford-Binet, despontou como uma obra importante sobre inteligência superior (Atkinson, Smith & Atkinson, 2007).

As décadas de 1920 e 1930 contribuíram para a instalação dos testes de inteligência na sociedade americana, alcançando notoriedade também e especialmente nos países de língua inglesa (Gardner, 2000; Pasquali, 2009). Outros fatos que contribuíram para esse desenvolvimento foram o famoso artigo de Spearman (1904) sobre o fator “g”, o teste de inteligência de Binet-Simon (1905), a revisão do teste de Binet e Simon para os EUA e o impacto da Primeira Guerra Mundial com a imposição de seleção rápida (testes Army Alpha e Beta).

Charles Spearman(1863-1945) costuma receber o crédito pela invenção da análise fatorial, destacando-se como autor da primeira teoria de inteligência baseada na análise estatística dos resultados nos testes. No modelo teórico bifatorial de Spearman (1927), o pesquisador propõe a existência de dois fatores alcançados por meio da análise fatorial: fator “g” e fator “s”, inteligência geral e específica (Sternberg, 2008). Por sua vez, Thurstone (1887-1995), mais especificamente no ano de 1938, conclui que o centro da inteligência não reside em um fator, mas em sete aptidões primárias, as quais explicariam o desempenho intelectual manifesto. Quanto ao fator geral “g”, Thurstone afirma tratar-se apenas de um artefato estatístico na pormenorização da estrutura da inteligência (Anastasi & Urbina, 2000).

As sete capacidades mentais primárias propostas por Thurstone em 1938, as quais são independentes entre si, são dispostas em uma mesma sequência, conforme segue: Compreensão verbal, medida por testes de vocabulário; Fluência verbal, medida por testes de tempo limitado, a qual requer que a pessoa pense em tantas palavras quanto possível; Aptidão numérica, medida por cálculo; Aptidão espacial, medida por testes que requerem rotação mental de imagens de objetos; Raciocínio indutivo, medido por testes como analogias e tarefas de completar séries de números; Velocidade perceptiva, medida por testes que requerem que a pessoa reconheça pequenas diferenças em imagens; Memória, medida por testes de recordação de imagens e palavras (Ribeiro, 1998; Primi, 2003).

Oposto ao modelo do fator “g” de Spearman (1927), Joy Paul Guilford (1897-1987) ajudou a desenvolver as visões de Thurstone a partir do modelo de estrutura do intelecto no ano de 1955 (Andrés-Pueyo, 2006; Simonetti, 2008). Para o autor, toda tarefa mental inclui três ingredientes: as operações, o conteúdo e os produtos. As operações são processos mentais simples, ou ainda um tipo de pensamento que a pessoa é solicitada a realizar. Inclui nesta dimensão a cognição, memória, pensamento ou produção convergente, pensamento ou produção divergente bem como a avaliação.

Na segunda dimensão (os conteúdos) encontram-se tipos de informação que aparecem em problemas como os simbólicos, figurativos, semânticos ou comportamentais. Por sua vez, os produtos estão relacionados aos tipos de respostas necessárias que incluem unidades (palavras, números ou ainda imagens isoladas), classes (hierarquias) e implicações (Castelló, 1992; Sternberg, 2008). Os trabalhos de Guilford parecem ter trazido “mais valia” para o estudo da inteligência e da criatividade, como, por exemplo: a inclusão de processos cognitivos associados à

criatividade (produção divergente), complementares aos processos de raciocínio (produção convergente).

Posteriormente, Sternberg (1985) propôs a Teoria Triárquica da Inteligência, que consiste basicamente de três subteorias, enfatizando diferentes manifestações da inteligência. As subteorias são as seguintes: “inteligência contextual”, a qual se ocupa basicamente de inteligência em seu contexto sociocultural, enquanto a “inteligência experimental”, como o próprio nome diz, está ligada à experiência passada do indivíduo influenciando no seu modo de abordar determinada situação, e, finalmente, a terceira inteligência, a “componencial”, que estuda os mecanismos cognitivos por meio dos quais o comportamento inteligente se manifesta. Assim que, conforme o significado do seu nome, a teoria triárquica procura explicar de forma integrada a relação entre a inteligência, o mundo interno do indivíduo, ou mecanismos mentais, e a experiência (Sternberg, 2008).

Howard Gardner (1983) critica a tentativa de descrever a inteligência apenas com uma pontuação de resultados. A partir de sua Teoria das Inteligências Múltiplas ele postulou sete formas ou tipos de inteligência, acrescentando posteriormente um oitavo tipo, a naturalista, e chegou a especular sobre um nono, a inteligência espiritual (Mariano, Alves & Mori, 2008). As sete inteligências propostas por Gardner (1994) são as seguintes: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. O autor afirmou que os nove tipos, entretanto, não representam o universo das inteligências. Ele apenas fundamenta cada uma como distinta e estando relacionada às áreas específicas do cérebro que seguem trajetórias diferentes de desenvolvimento (Campbell, Campbell & Dickinson, 2000; Gardner, 1999).

Um modelo ainda mais recente, que tem como base os estudos de habilidades mentais, é a Teoria Hierárquica da Inteligência com três estratos, Cattell-Horn-Carroll, analisada em estudos brasileiros. Schelini (2006) afirma que essa teoria se refere a uma evolução do modelo dicotômico Gf-Gc (inteligência fluida e inteligência cristalizada), ou seja, uma integração avaliada de forma empírica sobre as concepções que foram desenvolvidas por seus autores (Raymond Cattell, John Carroll, John Horn). Primi (2003) considera essa teoria semelhante à concepção moderna da teoria Gf-Gc, de Horn (1991). Para o autor, a semelhança é tão importante quanto necessária, considerando que os dois estudos se referem ao mesmo fenômeno.

No final da década de 1990, diante da convergência de dois corpos teóricos – inteligência fluida e cristalizada, de Horn-Cattell (1966), bem como a teoria dos três estratos, de Carroll (1993), os pesquisadores McGrew e Flanagan propuseram a integração das duas teorias, dando origem à Teoria de Cattell-Horn-Carroll. Entre os três estratos, o intermediário se destaca por não ser nem estrito, nem abrangente demais (Shaffer & Kipp, 2012). A análise da teoria dos três estratos (CHC) compreende o seguinte: o estrato I trata de uma aptidão singular e de nível superior, a qual corresponde a uma inteligência geral única, da mesma forma que o fator “g”, de Spearman (Wechsler & Schelini, 2006).

O estrato II compreende aptidões denominadas intermediárias, ou seja, dez capacidades específicas, nomeadamente: inteligência fluida (Gf), associada aos componentes não verbais; a inteligência cristalizada (Gc), referente às capacidades exigidas na solução de problemas complexos no cotidiano; raciocínio matemático quantitativo (Gq), o qual trata da habilidade de manipular, conhecer e proceder a elementos quantitativos; memória e aprendizagem de curta duração (Gsm),

habilidade de manter informação na consciência por um curto espaço de tempo; leitura-escrita (Grw), conhecimentos adquiridos a partir da compreensão de textos; processamento visual (Gv), capacidade de perceber, armazenar, analisar e transformar imagens visuais; processamento auditivo (Ga), associado à percepção, análise e síntese de padrões sonoros; memória de longo prazo (Grl), ligada ao processo de armazenamento e recuperação; velocidade de processamento (Gt), capacidade de manter a atenção; e finalmente rapidez de decisão (Gs), reação rápida em tomadas de decisão diante de processamento de informações mais complexas (Almeida *et al.*, 2008; Primi, 2003).

O estrato III inclui vários fatores resultantes que são comuns às diferentes especificações: aproximadamente 70 aptidões de nível inferior (Keith & Reynolds, 2010; Primi, 2001). A extensa pesquisa de McGrew e Flanagan (1998), que resultou na teoria CHC, apontou que nenhuma Bateria de testes de inteligência construída até a data do seu estudo, pelo menos nos EUA, atendia aos critérios mínimos do modelo CHC, e entre os critérios mínimos o modelo deveria ter 2 subtestes para cada uma das dez habilidades (Woodcock, McGrew & Mather, 2001a). Tais exigências tiveram significativo impacto entre pesquisadores e construtores de testes de inteligência, levando-os a revisarem os componentes avaliados em suas Baterias. Esses aspectos foram apontados por Wechsler (2013) e Wechsler e Schelini (2006).

Diante da necessidade de muitos instrumentos terem sido reavaliados após as ponderações de Flanagan e McGrew, considera-se atualmente que a Bateria Woodcock-Johnson III (WJ III) é a que melhor atende ao modelo CHC, a mais completa no sentido de ter parâmetros que expliquem o funcionamento intelectual (Wechsler, Vendramini & Schelini, 2007). O propósito da Bateria WJ III é fornecer um

conjunto de testes que meça a capacidade intelectual geral, habilidades cognitivas específicas, aptidão escolar, linguagem oral e desempenho acadêmico.

A Bateria WJ III consiste, na verdade, de duas Baterias conormatizadas, ou seja, trata-se da Bateria Woodcock-Johnson III Testes de Desempenho e Bateria Woodcock-Johnson III Testes de Habilidades Cognitivas (*WJ III Tests of Achievement and the WJ III Tests of Cognitive Abilities*), ambas apropriadas para a idade dos 2 aos 90 anos.

Vale destacar que, enquanto os testes são os componentes básicos de administração da WJ III, a interpretação desses testes baseia-se principalmente em grupos de testes, o que significa que a interpretação de grupos resulta em uma busca mais alta de constructo de validade, especialmente porque as pontuações são baseadas em um espectro amplo e multifacetado de cada habilidade, em vez de em uma única e estreita habilidade. A Bateria Woodcock-Johnson III tem sido utilizada em uma série de estudos para comprovar a Teoria CHC tanto no Exterior quanto no Brasil, visando sempre à adequação da Bateria para crianças e jovens, conforme será analisado a seguir.

1.3 Estudos sobre inteligência a partir da WJ III

O estudo de Newton, McIntosh, Dixon, Williams e Youman (2008) verificou a precisão de três medidas breves de inteligência: o Teste de Habilidade Cognitiva Woodcock-Johnson III, Habilidade Intelectual Breve (WJ III COG BIA); a Escala de Inteligência Stanford-Binet, quinta edição abreviada QI (SB5 Abiq); e o Teste de Inteligência Breve de Kaufman (*Kaufman Brief Intelligence Test IQ*) para a previsão do talento/superdotação avaliado pelo SB5. Os participantes foram 202 alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental, aos quais os testes foram administrados

individualmente. Foram extraídas quatro pontuações (SB5 ABIQ, K-BIT, WJ III, COG BIA e SB5 FSIQ) que apresentaram análises correlacionais positivas entre elas. A análise discriminante de função conduziu à verificação de precisão das três medidas curtas de inteligência ao prever a superdotação. A descoberta principal deste estudo foi a correlação significativa das três medidas breves inteligência com a medida plena. Destaca-se também que a pontuação na WJ III foi a mais precisa, e a pontuação da K-BIT e menos precisa.

A partir do agrupamento de fatores da Woodcock-Johnson III Testes de Habilidades Cognitivas (WJ III COG), Rizza, McIntosh, McCunn (2001) analisaram um grupo de indivíduos talentosos (n=551) e não talentosos (n=551). A análise de perfil foi conduzida usando os sete fatores CHC identificados pelos autores do WJ III COG (Woodcock, McGrew & Mather, 2001). Os indivíduos talentosos e não talentosos compunham a faixa etária dos 5 aos 18 anos e foram pareados por gênero, idade, etnia e nível de escolaridade do pai.

Os resultados da análise do perfil encontrado tanto para talentosos quanto para não talentosos exibem padrões similares de desempenho. Conforme esperado, o grupo de talentosos esteve consistentemente mais elevado em todo o conjunto do factor CHC, em comparação com o grupo de não talentosos. Não foram encontradas diferenças intracognitivas entre conjuntos de fatores CHC para nenhum dos grupos.

Dombrowski e Watkins (2013) ressaltam que a Bateria Cognitiva Woodcock-Johnson III nunca foi sujeita a análise estrutural ao utilizar análises fatoriais exploratórias e de ordem superior. Os autores aplicaram os testes da WJ III em crianças com idade dos 9 aos 13, e dos 14 aos 19 anos utilizando a EFA (*Exploratory Factor Analyse*) e análise de fatores de ordem superior. Surgiram seis fatores de ordem inferior, para a faixa etária dos 9 aos 13 anos justificados pelos

autores como difíceis de interpretar por causa da divergência do alinhamento postulado de subtestes dentro do Manual Técnico e 5 fatores para a faixa etária dos 14 aos 19 anos. Na faixa etária dos 9 aos 13 anos foram encontradas evidências para fatores combinados a saber: Gq, Gf e Gv. Os resultados encontrados neste estudo divergem do modelo de nove fatores postulados no Manual Técnico da WJ III e, portanto, sugerem cautela em interpretações mais ampla de fatores da WJ III até que pesquisas adicionais sejam conduzidas.

Quanto aos estudos brasileiros realizados com o objetivo de estudar a validade da Bateria Woodcock-Johnson III, destacam-se alguns que são descritos a seguir. A pesquisa de Schelini e Wechsler (2006a) objetivou a investigação de indicadores de validade de constructo da Bateria Woodcock-Johnson III (WJIII) para avaliar as habilidades cognitivas de brasileiros. Dois estudos foram aplicados utilizando 8 subtestes da WJ III e o teste do Desenho da Figura Humana (DFHIII).

Os resultados analisados apontaram a consistência interna dos itens da WJ III por meio da Correlação de Pearson, assim como diferenças significativas entre faixas etárias nos subtestes. O número total de participantes no primeiro estudo foi de 375 indivíduos, dos quais 220 eram do gênero feminino e 155 do gênero masculino na faixa etária dos 7 aos 18 anos. O segundo grupo compunha-se de 64 crianças, 36 do gênero feminino e 28 do gênero masculino, na faixa etária dos 7 aos 12 anos. Correlações significativas foram observadas entre a WJ III e o DFHIII nas habilidades espacial, fluida e na rapidez de processamento. Esse estudo aponta, acima de tudo, que a versão traduzida e adaptada da WJ III para o Brasil é válida.

Verificou-se que alguns subtestes da Bateria WJ III necessitam passar por adaptações em termos culturais, segundo estudos de Wechsler, Vendramini e Schelini (2007). Assim sendo, esse estudo, que considera importante a avaliação

cognitiva de estudantes, objetivou a adaptação brasileira dos testes verbais (vocabulário, sinônimos, antônimos, analogias verbais) da Bateria WJ III, e também adaptação da versão individual para coletiva (Wechsler, 2013).

A versão brasileira foi constituída por itens retirados da WJ III, da Bateria R e de livros escolares, tendo a participação de 448 indivíduos dos 7 aos 17 anos. Os resultados revelam que cada um dos subtestes possui um único fator principal, explicando mais de 40% da variância total dos escores. Foi verificada a importância dos itens brasileiros e a necessidade de adaptação dos testes verbais da WJ III para o Brasil. Sua validação para o Brasil poderia ser de grande ajuda para a compreensão do funcionamento intelectual.

Mol e Wechsler (2008) identificaram crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem. Nesse estudo, houve a participação de 60 crianças dos 7 aos 10 anos, sendo 30 delas sem indicação de dificuldades de aprendizagem e 30 com indicação. As autoras utilizaram a Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson III (WJ III), composta por 10 testes, e as notas escolares em Português, Matemática e Ciências. A partir da Análise da Variância foi possível verificar diferenças significativas entre grupos em todas as habilidades avaliadas. Houve relações significativas a partir da correlação de Pearson entre os resultados de Português e de Matemática com algumas habilidades cognitivas, entre elas, inteligência cristalizada, recuperação em longo prazo, processamento auditivo, raciocínio fluido e memória de trabalho. A partir da adaptação da Bateria WJ III, as autoras concluíram ser possível identificar dificuldades de aprendizagem na escola.

Considerando a importância da WJ III para avaliar o funcionamento intelectual, o estudo de Chiodi e Wechsler (2009) teve por objetivo investigar a validade convergente da versão infantil da Bateria WJ III. O estudo foi realizado com

30 estudantes dos 13 aos 15 anos, comparando resultados obtidos a partir dos subtestes de execução da escala WISC, uma Bateria de inteligência já validada, com os demais subtestes da Bateria WJ III, versão adaptada brasileira. Foram encontradas altas correlações a partir dos resultados obtidos das duas Baterias de avaliação, ou seja, 0,86 no desempenho total, 0,76 no domínio execução e 0,84 na escala verbal.

A importância de uma adaptação brasileira da Woodcock-Johnson III foi confirmada por meio do estudo de Wechsler *et al.* (2010). Esses pesquisadores investigaram a adaptação da Bateria padrão WJ III, Testes de Habilidade Cognitiva com crianças e jovens brasileiros. Compuseram a amostra 1.094 estudantes, dos quais 54% eram do gênero feminino com faixa etária dos 7 aos 17 anos. Palavras utilizadas no contexto brasileiro foram adaptadas para os testes auditivos de acordo com a divisão silábica em sílabas tônicas. Esses testes brasileiros foram somados aos demais já adaptados em estudos anteriores, e os resultados indicaram que é preciso remover itens da Bateria original americana (com exceção dos testes visuais) e manter os itens brasileiros. Destaca-se também que a análise de Variância apontou para diferenças significativas de idade em todos os testes, as quais foram significativas, demonstrando a validade da Bateria como medida cognitiva.

Em outro estudo mais recente, Chiodi e Wechsler (2012) investigaram a validade convergente da WJ III, versão ampliada, tendo como amostra 70 estudantes de escola pública. Nesse estudo, os autores compararam pontuações dos estudantes nas Baterias WJ III padrão com a mesma Bateria versão ampliada. Os autores analisaram resultados obtidos nos testes considerando tanto o gênero quanto a idade a partir da correlação de Pearson e Análise de Variância, obtendo correlações significativas nas duas versões, considerando os subtestes que avaliam

a inteligência cristalizada e demais habilidades de ambas as versões da Bateria WJ III. Esse estudo também indicou validade convergente entre a Bateria WJ III Ampliada e a Padrão, enriquecendo ainda mais disponibilidades de instrumentos para avaliação intelectual.

O estudo de Primi, Nakano e Wechsler (2012) refere-se à realização de uma análise fatorial inter-baterias entre os instrumentos WJ-III e a BPR-5 com o objetivo de verificar quais constructos latentes da inteligência estariam sendo avaliados pelos subtestes de ambas as baterias. A amostra foi composta por 90 estudantes do curso de psicologia (68% mulheres), com idade entre os 20 e os 46 anos ($M=26,49$, $DP=7,16$).

Os estudantes responderam a onze subtestes, dos quais 5 da BPR-5 e 6 da WJ-III. Três fatores correlacionaram-se a partir dos resultados obtidos: a inteligência fluida – Gf (subtestes de raciocínio abstrato, formação de conceito e relações espaciais), a inteligência cristalizada – Gc (subtestes de raciocínio verbal, vocabulário, sinônimos, antônimos, analogias) e a inteligência visoespacial Gv (subtestes de raciocínio espacial, mecânico e numérico). Os estudantes talentosos/superdotados apresentaram um perfil desbalanceado; o processamento visual – Gv mostrou-se mais alto que a inteligência cristalizada – Gc. A conclusão geral do estudo demonstrou a validade de constructo confirmando que são os modelos de fatores mais amplos apropriados para aferir as diferenças intelectuais.

Estudos no Brasil, especialmente aqueles conduzidos por Wechsler, buscam investigar a validade de constructo da Bateria Woodcock-Johnson III (WJ III) para a realidade brasileira. Segundo Wechsler (2011/2013), a análise das diversas pesquisas realizadas a partir da WJ III demonstrou a necessidade de adaptar vários itens dessa Bateria, o que é coerente com as recomendações da *International*

Testing Commission (2003). Surgiu, então, a necessidade de criar uma nova Bateria brasileira de avaliação das habilidades intelectuais (Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade – forma adulto BAICA e infantilBAICI) que pudesse avaliar as mesmas áreas da WJ III utilizando itens criados para a realidade brasileira.

O estudo brasileiro que descende da Bateria Woodcock-Johnson refere-se à proposta de um projeto intitulado Avaliação do Potencial Intelectual de Jovens e Crianças, de Wechsler (2013). A autora decidiu também acrescentar a esta Bateria a concepção de Criatividade, considerando que ela não existe no instrumento original Woodcock-Johnson III. A criatividade avaliada por esta Bateria parte de uma visão multidimensional, definida nos estudos dessa autora (Wechsler, 2008, 2009, 2011).

Farias (2012), elaborou um instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores. A autora dividiu o estudo em dois: no primeiro elaborou uma escala de nomeação docente para alunos dotados e talentosos e buscou evidências de validade de conteúdo.

No segundo estudo buscou por evidências de precisão da consistência interna e a validade baseada na estrutura interna e convergente e discriminante. A escala apresentou um bom valor para o Alpha de Cronbach geral ($\alpha=0,801$) e atendeu praticamente todos os objetivos propostos. A BAICI também foi utilizada no estudo de Farias. No entanto, devido ao tamanho da amostra ($n=7$), o estudo teve características qualitativas, servindo como estudo-piloto diferentemente do estudo aqui proposto que obteve uma amostra de 120 estudantes e utilizou todos os subtestes da BAICI, bem como dois outros instrumentos (o TNVRI e o ITP).

CAPÍTULO II – IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS

2.1 Conceituação e identificação de talento

Segundo Ferreira (1999), o termo talento originou-se do grego *tálanon*, o qual se refere a peso e moedada antiguidade grega e romana. O conceito atual de talento tem ainda outra origem na Parábola bíblica dos Talentos, em Mateus 25:14-30. Esse texto se refere aos talentos dados por Deus como habilidades pessoais, além de riquezas. Sua não utilização resultaria em julgamento. O termo talento, a partir desse texto bíblico, foi ainda mais divulgado por John Milton (1608-1674), um poeta inglês fascinado com a Parábola dos Talentos, o qual escreveu muitos poemas destacando o sentido de “talento” como uma aptidão ou habilidade (Hultgren, 2002; Urban, 2004).

O processo de conceituação de dotação e talento, segundo Gagné (1985), compreende inicialmente o estudo da compreensão de aptidão e desempenho. Güenther e Rondini (2012) consideram Gagné como o autor que melhor discorreu sobre a configuração distinta entre os termos aptidão e desempenho, o que resultou na distinção dos constructos dotação e talento. A constituição da aptidão, segundo as autoras, compreende a preposição/conjunção “para”, somada a um campo de ação que resulta necessariamente na noção de potencialidade, verificada, por exemplo, em contextos onde há referências a pessoas aptas para tocar um instrumento, falar em público, desenhar, escrever, etc. Assim que Gagné (2005), tendo por base seus estudos iniciais sobre aptidão e desempenho, propôs o DMGT, *Differentiated Model of Giftedness and Talent*, sua teoria-modelo que discorre sobre o processo de transformação de capacidade natural, ou seja, a dotação nas mais diversas competências ou os talentos propriamente ditos.

Para Gagné e Güenther (2012), as capacidades naturais, ou aptidões, são “matéria-prima” do talento. Este implica invariavelmente uma capacidade natural muito acima da média, ou seja, uma pessoa não se torna talentosa sem ser dotada de maior capacidade. O inverso, no entanto, não é verdadeiro, afirmam os autores. Elevada capacidade natural pode vir a ser apenas um “dote” sem ser expressa e constituída em talentos. Assim sendo, e retomando a definição de talento já descrita na introdução deste estudo, torna-se mais compreensível a conceituação de talento por Gagné (2008) como referência ao alto nível de desempenho e mestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas. Embora alguns autores se destaquem pela tentativa de oferecer uma conceituação consistente e coerente dentro da temática do desenvolvimento de talentos (Gagné 1985; Renzulli, 1986), há muita confusão gerada pelos inúmeros termos que compõem essa temática.

Há necessidade de uma clara definição dos conceitos que compreendem o estudo do desenvolvimento de talentos para o estabelecimento de uma metodologia de identificação (Sternberg, 1997). A grande variedade de termos (altas habilidades, superdotação, dotação, talento, genialidade e precocidade, capacidade intelectual superior, alto nível de inteligência), apontada pelo autor, somente contribui para a dificuldade de identificação desses estudantes, atendimento, obtenção de diagnósticos mais pontuais. Contribuiu também para causar discordância entre pesquisadores. Güenther (2012) afirma que um cenário confuso dificulta a compreensão dos conceitos, inibindo e obscurecendo esforços para identificação e provisão.

A despeito da problemática na definição de termos, pelo menos dois aspectos positivos são destacados no contexto de uma diversidade de termos. O primeiro

deles, citado por Pereira (2010), refere-se ao fato de que, diante da ausência de uma definição unânime entre vários especialistas apontando para uma única definição, destaca-se a convergência de várias dimensões humanas, assim como várias formas de excelência, sendo necessário considerar a adoção de um conceito que não se confine à inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar. O segundo aspecto, apontado por Rangini e Costa (2011), refere-se ao fato de que, apesar de um cenário confuso na definição de termos para uma conceituação coerente, notáveis avanços em pesquisas sobre a temática foram realizados nas últimas décadas.

Refletindo sobre a existência de talento como resultado de dotação, diante da possibilidade de só haver talento quando houver dotação, Gagné (2010) questiona programas de atendimento aos educandos mais capazes quando buscam apenas a dotação ou apenas o talento, uma vez que os sinais são captados quando já estão visíveis para identificação. O autor reflete, por exemplo, sobre qual seria a maneira de se obterem músicos talentosos sem que lhes sejam disponibilizados instrumentos musicais ou o contato com a música. Como saber se são possuidores de dotação? A partir dessa ponderação o autor destaca a necessidade da busca não apenas do talento, mas também da dotação.

A identificação de estudantes talentosos, especialmente no início da escolarização, envolve, acima de tudo, profunda reflexão e tem sido defendida por diversas razões (Oliveira, 2007). Entre as razões encontram-se necessidades de ações educativas que demandem investimentos apropriados em áreas tanto específicas quanto um conjunto delas: criatividade, aptidões acadêmicas e capacidade intelectual, bem como a fundamentação nos requisitos do programa que

se pretende implantar juntamente com a utilização das mais diversas fontes de dados, conforme aponta o Ministério de Educação e Cultura – MEC(Brasil, 2006).

Para Güenther (2008), a identificação é um ponto crítico para a educação e o desenvolvimento de estudantes talentosos, podendo inclusive se constituir em um problema. A autora complementa afirmando que o sistema educacional é mantido para o atendimento de uma população geral. A pseudonormalidade do sistema tradicional de ensino pode ser um obstáculo para identificar e atender os alunos que divergem da média por apresentarem, por vezes, um desempenho superior (Güenther, 2003).

A identificação por meio da observação contínua e sistematizada nas diversas situações com as quais as crianças se envolvem é a mais adequada, e o professor pode ser um dos principais agentes nessa metodologia, considerando-se que este ocupa posição estratégica no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, acompanha a criança por um longo tempo (Güenther, 2006). A sala de aulas é um lugar de constante troca relacional, cujas influências culturais e sociais estão bem presentes. Ao mesmo tempo, é um espaço de desafios e descobertas, onde o professor tem a responsabilidade de oferecer oportunidades educacionais a todos os estudantes independentemente de sua diversidade (Pereira & Guimarães, 2007). Nessa diversidade encontram-se estudantes talentosos que normalmente apresentam potencial superior e habilidade acima da média.

Frasier (1989) amplia o conceito de talento destacando no contexto escolar quem são os talentosos. Para a autora, indivíduos dotados/talentosos constituem um grupo bastante diversificado, composto de crianças de todas as etnias, idades e de todos os níveis sociais. Novara (2003) amplia a diversificação de estudantes talentosos afirmando que muitas vezes estes são diagnosticados inclusive com

dupla excepcionalidade, o que leva a uma intervenção medicamentosa, que, por vezes, reflete em benefício para esses indivíduos, podendo prejudicar ainda mais seu desenvolvimento.

O reconhecimento do talento do estudante implica o fato de o professor atender à diversidade de necessidades dos estudantes. Precisa também dissociar-se da concepção tradicional de ensino e focalizar a prática, devendo se preocupar com a pessoa de seu estudante, conforme o MEC (Brasil, 2001). O desenvolvimento de talento no espaço escolar implica necessariamente o professor conceber e ver a escola não apenas como um lugar onde respostas “ideais” são apresentadas, mas onde o novo, as diversas expressões da inteligência humana têm vez e voz no processo de construção do conhecimento (Nascimento & Becker, 2007).

Talentosos são indivíduos com curiosidade intelectual, observadores excepcionais, habilidosos em abstrair e desenvolver atitudes de questionamentos (Alencar, 1986). O MEC (Brasil, 2006) amplia a lista de características de indivíduos talentosos intelectuais propondo que são indivíduos que se destacam pela flexibilidade e fluência do pensamento, que possuem capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, rapidez do pensamento, julgamento crítico; indivíduos que demonstram independência do pensamento, elevada compreensão e memória, capacidade de resolver e lidar com problemas, entre outros aspectos.

Quanto a esses estudantes e sua relação com o talento criativo, o mesmo órgão os caracteriza como indivíduos que possuem originalidade, imaginação, aqueles que possuem capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, que têm reações e produções diferentes e por vezes até extravagantes. Diante do aumento de pontos de vista mais amplos sobre dotação e

talento, o senso comum sugere a utilização dos mais variados critérios ou dados necessários para identificar as inúmeras formas em que a capacidade das crianças pode ser expressa (Frasier, 1997). Outros autores percebem um consenso no sentido de que vários critérios ou critérios alternativos podem fornecer base para a identificação e atendimento de todos os alunos potencialmente talentosos, independentemente da sua origem étnica e cultural, gênero, riqueza, linguagem e ambiente (Frasier, Garcia & Passow, 1994).

A idade mais apropriada para a identificação do talento é, por vezes, uma questão complexa, geradora de controvérsias. Para Fleith (2007), a identificação precoce atua como prevenção de problemas de desajustamento, desinteresse e baixo rendimento na escola. Pfeiffer e Blei (2008) analisam a identificação de talentos como um passo que antecede a provisão de um contexto tanto desafiador quanto de apoio. Para Güenther (2006), as vantagens da identificação até o 5.º ano do Ensino Fundamental compreendem a possibilidade que o professor tem de interpretar traços, comportamentos e predicados com mais propriedade. Esse professor acompanha o aluno por um ano inteiro, e durante várias horas por dia. Após o 6.º ano, um recurso indicado seria solicitar aos professores a nomeação de alunos que se destacam na sua disciplina para então serem avaliados pelo colegiado (Freeman & Güenther, 2000).

Pocinho (2009) acredita que antes dos 12 ou 13 anos o pesquisador incorre na baixa previsibilidade das medidas de avaliação por acreditar que por volta dos 12 anos a maturação neurológica se consolida e a pontuação nos testes se estabiliza. Este estudo considera importante a questão da maturação neurológica, bem como a propriedade de identificação do professor até o 5.º ano, motivo pelo qual a faixa etária escolhida está entre os 9 e os 12 anos. Os pais conseguem, a partir de

algumas condições de identificação, perceber manifestações de talento até mesmo antes de a criança atingir os 5 anos de idade. Entre as manifestações podem estar: a atenção ou concentração que esta criança dispensa, destaque a partir da memória de reconhecimento, interesse por novidades, linguagem oral e desenvolvimento físico precoce bem como algumas reações sensíveis a ruídos, dor e frustração (Winner, 1998).

Outro aspecto importante a ser analisado no contexto do desenvolvimento de talento são os mitos. Treffinger (2009) refere-se a 19 deles, articulados pelos mais diversos pesquisadores norte-americanos e publicados pela conceituada revista *Gifted Child Quarterly*. Entre alguns desses mitos está a ideia de que o talento se manifesta apenas em um grupo homogêneo e único, discorrido por Reis e Renzulli (2009). Um segundo mito, de acordo com Borland (2009) é que a população é constituída de 3% a 5% de talentosos. Há ainda um terceiro mito, exemplificando os 19 citados, o qual se refere à ideia de que alunos dotados e talentosos não têm problemas nem desafios (Moon, 2009).

Segundo Rech e Freitas (2005), o mito está relacionado a uma “representação coletiva, simplista e estereotipada” (p. 62). Sua origem provém do imaginário da população como recurso de compreensão dos mistérios relacionados à natureza física, circunstâncias históricas e sociais. Os mitos contribuem para a não identificação de alunos talentosos e o fortalecimento da ideia de que pessoas que se destacam em todas as áreas do currículo escolar com inteligência elevada provêm de classes socioeconômicas privilegiadas e não precisam de atendimento educacional especial (Antipoff & Campos, 2010).

O professor é quem sofre maior impacto pela falta do conhecimento sobre talento, todavia a devida orientação lhe dará a segurança para que possa adaptar e

enriquecer o currículo, organizar programas de atendimento ou mesmo encaminhar alunos para um trabalho de aprofundamento individualizado (Sabatella, 2012). É o professor, por meio do contato diário com o aluno, que percebe sinais de um potencial superior e, assim, pode fazer uma primeira identificação desse indivíduo (Maia-Pinto & Fleith, 2002). A indicação pelo professor é um dos mais importantes e consistentes recursos que podem ser considerados. No entanto, é preciso oferecer-lhe algum treinamento sobre a identificação de talentos e estudantes talentosos (Sabatella, 2012).

Apesar da falta de preparação dos professores, são eles os profissionais considerados preferenciais na indicação de alunos talentosos/superdotados por ocuparem uma posição de extrema relevância em relação ao reconhecimento das capacidades do estudante (Freeman, 1998; Güenther, 2000; Winner, 1998). A preparação do professor para a identificação e desenvolvimento de estudantes talentosos é urgente no sentido de que atualmente uma ínfima proporção deles é identificada e, como consequência, não desenvolve seu potencial. Por exemplo, dentre os 52 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica pública e particular, em 2008, apenas 3.676 foram identificados (Brasil, 2008; Gonçalves & Fleith, 2011; INEP, 2008).

Não há uma atitude consistente de formação de professor. O que se presencia são práticas educacionais que não consideram o fato de estudantes talentosos aprenderem mais rápido e de maneira mais complexa, além do que professores e pares nem sempre apreciam aquele que sabe mais pela ameaça que causa à autoestima deles (Candeias, Rebelo, Silva & Mendes, 2011; Davidson, 2012). Assim que são inúmeros os motivos pelos quais é urgente e primordial a capacitação de professores que compreendam e considerem, na sua atuação, a

diversidade de potenciais presentes na sala de aulas. Poucos professores iniciantes, por exemplo, sentem-se preparados para atender às demandas de ensino de diferentes tipos de alunos. A grande maioria afirma que seus programas de estudo e estágios não os habilitam a atender às necessidades de uma diversidade (Lyon, Vaasen, & Toomey, 1989; Miller, Strousnider & Dooley, 2002). O que se conclui, portanto, é a inexistência de profissionais na educação preparados para identificar e desenvolver o potencial dos estudantes (Shaughnessy, Stockard, Stanley & Siegel, 1996).

Alguns estudiosos propõem que seja colocada em prática uma avaliação multirreferencial da superdotação, ou seja, aquela que tem a participação de professores, pais e familiares, dentre outros (Pocinho, 2009). Assim sendo, os recursos multirreferenciais, tais como a percepção de futuros professores, o conhecimento da extensão de sua formação, objetivos propostos neste estudo, podem contribuir para ponderações sobre a importância das instituições de educação superior na formação inicial de profissionais da educação.

Entre os estudos que articulam a percepção de professores, encontra-se o de Maia-Pinto e Fleith (2002). Este estudo visa analisar a percepção de professores sobre seus estudantes talentosos. Os resultados do estudo mostraram que, de maneira geral, os professores consideram importante o papel da escola na educação do aluno superdotado, no entanto não adotam medidas nem instrumentos de identificação, e nem os atendem de forma apropriada. Seu conhecimento sobre a temática é superficial e não contam com orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos.

No estudo de Neumeister, Adams, Pierce, Cassady e Dixon (2007), os pesquisadores analisaram as percepções de 27 professores do 4.º ano do Ensino

Fundamental acerca da identificação de estudantes talentosos. Foi verificado que, embora fossem experientes, esses professores demonstraram ter concepções limitadas sobre talento. As expectativas negativas desses professores para com os alunos talentosos, fator somado à falta de compreensão sobre o impacto da diversidade cultural no comportamento dos alunos, fizeram com que negligenciassem as crianças economicamente desfavorecidas para programas de superdotados, além de interpretarem as diferenças entre os alunos como déficits.

Lima (2011) se propôs a averiguar se os professores universitários reconhecem alunos talentosos, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional desses estudantes na universidade. Os resultados apontaram que a maioria dos professores diverge sobre a concepção de necessidades educacionais especiais. Eles demonstram inclusive incerteza acerca da participação do estudante superdotado no grupo de alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Portanto, a maioria desses professores possui conhecimento de senso comum, e não sistematizado sobre a temática.

No contexto de desenvolvimento do talento, outra questão a ser analisada refere-se ao desempenho por gênero. Neste estudo, opta-se pelo termo “gênero” em detrimento de “sexo”, normalmente preferido nos estudos. De acordo com Ferreira (1999), o termo sexo reporta-se à distinção biológica das características anatômicas, fisiológicas e cromossômicas distintas. Gênero, por sua vez, refere-se à distinção sociocultural, que tem como base os traços e comportamentos convencionalmente concebidos como masculinos e/ou femininos. Há pouco mais de uma década, segundo o MEC Brasil(2005), o número de meninas que frequentavam a escola representava mais da metade (57%) da população estudantil em todo o sistema educacional brasileiro. Verificou-se também, nesse mesmo ano, que a permanência

na escola também é maior entre as meninas (6 anos em média contra 5,6 para os meninos).

Diante do interesse em investigar o desempenho de gêneros, vale destacar que normalmente as mulheres aparecem em menor número nas populações investigadas (Landau, 2002). Outro aspecto verificado em relação ao estudo de gênero, de maneira geral, trata-se do nível baixo de autoestima que as mulheres têm em relação às suas aptidões, inferiorizando suas habilidades em comparação ao que realmente são (García & Colmenares, 1997).

Mais especificamente no contexto escolar, em uma avaliação psicológica que vise verificar que gênero se sai melhor nas áreas acadêmicas, autores afirmam que, a despeito de uma alternância bastante baixa, normalmente não ocorrem diferenças, e quando ocorrem, normalmente são de magnitude baixa (Plomim & Foch, 1981). Como consequência deste índice baixo de desempenho de um ou outro gênero, há escassez de estudos articulando sobre essa diferença exatamente por não atrair publicação, ou seja, não chama a atenção de editores, motivados por estudos de impacto e ao mesmo tempo tendenciosos (Grady, 1981; Jacklin, 1981).

Desde os primeiros estudos que objetivaram comparar o desempenho cognitivo entre as duas populações (masculina e feminina) em testes de inteligência, os dados não apresentaram diferenças significativas nas pontuações globais. O que tende a emergir é que certos testes, amostras e/ou subtestes por vezes favorecem um gênero ou outro (Almeida, 1988b). Diante do interesse em querer apontar um gênero como sendo mais inteligente que outro, há o risco de perda das verdadeiras indagações, as quais teriam a ver com “quando” e “onde” ocorrem tais diferenças diante das habilidades cognitivas. Apesar da variabilidade em função das amostras em estudo, o certo é que elas existem em determinadas habilidades cognitivas, e

entre as que mais interessetêm despertado estão as aptidões verbais, matemáticas e espaciais (Almeida, 1988b; Pinto, 1992). Outros autores (Lemos, Almeida & Primi, 2009) ampliam esta questão visando analisar o impacto das variáveis cognitivas no rendimento escolar de maneira geral.

O estudo de Araújo (2011), ao discorrer sobre a sinalização de alunos talentosos em função de gênero, afirma que pontuações médias mais elevadas foram atribuídas pelos professores ao gênero feminino em praticamente todas as dimensões avaliadas pelos docentes, com exceção da criatividade. Nesta área, a pontuação das meninas foi a mesma que a dos meninos, indicando que os professores atribuem uma percepção mais elevada às meninas em relação aos meninos, com exceção à dimensão da criatividade, exigindo, assim, posteriores estudos que apontem os motivos.

Entre as formas de atendimento aos estudantes talentosos aplicadas tanto no Brasil quanto no Exterior, segundo Alencar e Fleith (2001), estão propostas de atividades de enriquecimento curricular e classes de aceleração que podem ser desenvolvidas tanto em sala de aulas regular quanto em salas especiais. A proposta de enriquecimento curricular consiste na promoção, pela escola, do desenvolvimento de atividades direcionadas para cada estudante talentoso a partir de diferentes técnicas de trabalho, visando aumentar e aprofundar seu conhecimento na área de seu interesse.

O ambiente para essa proposta consiste no mesmo contexto escolar que o estudante está inserido ou participação em projetos a partir de programas curriculares enriquecidos. Ademais, outros rumos são apontados para um programa de enriquecimento: conclusão do estudo em menos tempo, bem como a utilização

de um número maior de fontes de informação para dominar e conhecer determinada disciplina.

A aceleração, para as mesmas autoras, compreende a transferência de um estudante talentoso para séries que estão à frente em uma ou ainda em todas as áreas. No entanto, essa atitude deve ser tomada somente em caso de comprovação de alto desempenho do aluno sem pular etapas (Brasil, 1999). Para Virgolim (2012), a aceleração inclui a avaliação do aluno no que envolve aspecto acadêmico, capacidade intelectual, desenvolvimento físico, emocional, maturidade, condições da escola e receptividade do professor nesse processo. Assim que acelerar implica ter a consciência de que a competência do estudante, e não sua idade será o critério determinado.

A seguir serão descritos diferentes instrumentos utilizados na identificação de talentos. Entre eles, serão apresentados dois modelos (de Renzulli e Güenther) e três testes (GRS de Pfeiffer, TNVRI de Pasquali e o teste Screening de Benito e Moro). O critério utilizado na seleção destes cinco instrumentos foi apenas citar, entre tantos modelos nacionais e internacionais, diferentes formas de identificação de talentos. Embora este estudo faça uso do teste TNVRI, nenhum dos modelos ou testes apresentados a seguir é considerado mais ou menos eficiente. Considera-se que cada um cumpre diferentes objetivos propostos por seus criadores e usuários.

2.2 Modelos e testes na identificação de talento

O modelo de identificação de talentos mais conhecido internacionalmente é o Modelo de Portas Giratórias, de Joseph Renzulli, contemplado na sua Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986). O modelo não se atém ao Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a

tarefa (motivação) e criatividade elevada, a qual desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de proposta de identificação (Renzulli, 2004). Cada anel representa uma característica humana (Almeida & Capellini, 2005).

Para Renzulli, Smith e Reis (1981), a habilidade acima da média, primeiro anel de Renzulli, divide-se em duas habilidades: a geral e a específica. Enquanto a geral consiste em habilidades que podem ser aplicadas a um grande número de domínios (habilidade verbal), a específica consiste na capacidade de aquisição do conhecimento. A habilidade específica não é facilmente reconhecida na escola e ainda não é contemplada nos testes padronizados de inteligência. Uma alternativa para avaliá-las seria observá-las por um período, incluindo opiniões de diferentes profissionais (Renzulli, 1999).

O segundo anel de Renzulli compõe o grupo de características consistentemente verificadas em pessoas dotadas e talentosas. É um tipo específico de motivação denominado envolvimento com a tarefa, uma energia apresentada para resolver um problema específico ou para apresentar desempenho específico (Renzulli, 1986). A criatividade, terceiro anel de Renzulli, pode ser definida pela capacidade de associar diferentes informações na construção de novas soluções, caracterizando-se pela fluência, flexibilidade, sensibilidade, originalidade, construção, elaboração e pensamento divergente. O Modelo Triádico de Enriquecimento foi criado para incentivar a produtividade criativa por parte dos jovens, expondo-os a vários temas e áreas de interesse (Renzulli & Reis, 1997).

Segundo Renzulli (2004), há dois tipos de talento/superdotação. O primeiro é o tipo superdotado intelectual, e o segundo, o produtivo-criativo. Renzulli e Fleith (2002) afirmam que a superdotação intelectual é o tipo mais facilmente avaliado pelos testes de QI e/ou outros testes de habilidades cognitivas, o que os torna os

tipos mais frequentemente usados na identificação de alunos que irão participar de programas especiais. Dentre algumas características da superdotação intelectual, e segundo Stobäus e Mosquera (2004), esta tende a apresentar diferencial na ênfase pela aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e aquisição, armazenamento e recuperação das informações (Renzulli, 1997b).

O estudante produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para a produção de novas ideias e materiais inéditos, passando de simples consumidor para produtor de conhecimento (Rech & Freitas, 2005). Para Renzulli (2004), ambas as dotações são importantes e normalmente se correlacionam, devendo ser aproveitadas pelos programas especiais de atendimento. O Modelo de Portas Giratórias foi desenvolvido com o objetivo de contemplar outras estratégias de avaliação e intervenção, enquanto o estudante passa para níveis mais avançados ou específicos em função de seus próprios interesses.

A proposta do Modelo de Portas Giratórias concebe um “*Pool* de Talentos”, ou ainda um “Grupo de Talentos”, composto não apenas dos 3% aos 5% de talentosos/superdotados, segundo a OMS, mas sim dos 15% aos 20%. A primeira etapa está relacionada às informações de natureza psicométrica, constituída pelos testes de Inteligência, Aptidão e Criatividade; a segunda, pelo processo que ocorre a partir da indicação de pais, professores ou ainda do próprio estudante, a qual tem o objetivo de garantir a entrada para o “Grupo de Talento” daqueles que apresentam características que normalmente não são facilmente identificadas a partir dos testes de inteligência (Renzulli, 1990). A terceira etapa é sociométrica. Parte da indicação de colegas, pais, pares, autonegação e os testes de criatividade, não constituindo a entrada automática no programa. A quarta etapa não está relacionada diretamente

à identificação, mas à notificação e orientação aos pais e alunos indicados (Renzulli & Reis, 1985), no entanto sem certificar os pais nem a criança sobre ser esta dotada. Finalmente, a “notificação da ação” (Renzulli, 1999).

Um segundo modelo nacional de identificação de talentos bastante conhecido é o Modelo de Identificação de Zenita Güenther (Freeman & Güenther, 2000), utilizado pela autora no Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento CEDET de Lavras, MG. O modelo de identificação de Güenther, denominado Sistema de Observação Longitudinal de Educadores – SOLE (2006), adotado pelo CEDET, compreende um processo de busca ativa por estudantes que apresentam maior potencial em toda a população escolar a partir do 2.º ano do Ensino Fundamental.

O processo de identificação, segundo o SOLE, é constituído a partir de quatro simples processos: o 1.º passo trata da coleta de dados pelo professor; no 2.º passo é feita uma revisão dos dados por uma equipe técnica; o 3.º compõe uma observação assistida; e o 4.º trata de uma nova observação pelo professor atual (Güenther, 2008). O Modelo de Güenther parte da preparação dos professores dentro da própria escola, em uma reunião, no momento em que lhes é apresentado uma guia de observação do comportamento dos alunos em sala de aulas (Güenther, 2006).

Após o preenchimento da guiae observação e processamento dos dados, os professoresobtêm uma lista com o nome dos alunos e da área de domínio por eles apresentada (Güenther, 2000). A relação obtida é então avaliada por uma equipe de supervisores e orientadores educacionais. Nesse momento, outras informações consideradas pertinentes podem ser acrescentadas nos dados do estudante. A partir desse processo, os alunos identificados são encaminhados ao CEDET para um

trabalho de observação assistida que se inicia com o novo ano letivo (Güenther, 2008).

A observação pelos professores do CEDET segue um roteiro preestabelecido. A observação se estende em diferentes momentos e interações (Freeman & Güenther, 2000). Confirmados os sinais de capacidade acima da média em relação ao grupo de comparação, o estudante passa, então, a beneficiar-se de uma assistência especializada com base nos dados obtidos sobre aquele estudante. As fontes para essa coleta variam desde registros da escola até informações da própria criança. Ao final do ano letivo, nova ficha é preenchida pelo professor atual, complementando informações anteriores (Güenther, 2006).

O terceiro instrumento de identificação chamado de Modelo de Identificação de Pfeiffer é a Escala de Avaliação do Talento/Superdotação (GRS). Trata-se de uma forma de avaliar crianças em idade escolar. É usada principalmente para avaliar estudantes para admissões de programas de talento. É administrada por um professor que conhece bem a criança. O professor avalia comportamentos de superdotação específicos que os alunos possam ter, observados por ele ao longo do tempo (Pfeiffer, Kumtepe & Rosado, 2008). A *Gifted Rating Scale* foi traduzida, adaptada e foi verificada sua validade de conteúdo para a população brasileira pelas pesquisadoras Nakano e Siqueira (2012a).

Na escala de identificação proposta pelas autoras, também destacado que existem 72 itens, estes divididos em cinco áreas: capacidades, intelecto, academicismo, criatividade e capacidade de motivação. As habilidades de liderança e de talento artístico, embora não façam parte da ênfase deste estudo, são aspectos importantes a serem considerados na temática do talento/superdotação. O manual enfatiza que usuários dos testes devem sempre procurar outras

evidências para corroborar a classificação de estudantes talentosos de acordo com as diretrizes e normas de Testes Educacionais e Psicológicos. Um único resultado do teste nunca deve ser usado sozinho na tomada de alguma decisão diagnóstica ou classificatória (Pfeiffer, 2002).

As capacidades propostas por Pfeiffer e Jarosewich (2003) referem-se primeiramente à capacidade intelectual. Esta capacidade compreende habilidades mentais verbais, não verbais, capacidades ou competências, aprendizagem de ideias abstratas, resolução de problemas, raciocínio, velocidade mental e memória. A capacidade acadêmica, a qual também se relaciona com a capacidade intelectual, está mais diretamente ligada à habilidade em lidar com fatos e/ou materiais que estão relacionados ao contexto e currículo escolar (Nakano & Siqueira, 2012).

Outro instrumento de identificação do potencial intelectual de crianças e jovens, o qual será inclusive utilizado neste estudo, é o Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil – TNVRI, de Luis Pasquali (2000). A elaboração deste teste tem como inspiração os mesmos princípios que orientam a formulação das Matrizes Progressivas de Raven. Conseqüentemente, essas Matrizes originaram-se de três vertentes teóricas, a saber: teoria dos dois fatores, de Spearman (fator “g”), também a teoria da Gestalt, e finalmente a teoria do desenvolvimento cognitivo. Outra inspiração para a constituição desse teste foram os trabalhos de Pierre Weil, intitulado Teste de Inteligência Não Verbal - INV (1954), o qual não apresenta evidências de validade no Brasil. Autores aproveitam esta referência de falta de validade do teste no Brasil para destacar que este foi o motivo para a criação do TNVRI: a escassez de testes para a avaliação do potencial intelectual de nossos estudantes (Pasquali & Faiad, 2012).

O Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI), da mesma forma que Raven, considera que crianças dos 5 aos 12 anos de idade compreendem níveis de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, crianças nessa faixa etária conseguem: distinguir figuras que são idênticas daquelas que são diferentes; avaliar a orientação da figura em relação a ela mesma; e perceber mais de duas figuras discretas e complementá-las formando um todo. Essas crianças conseguem também fazer a análise de um todo e distinguir o que aparece no real, mas também o que é acrescentado por elas. Essas crianças conseguem comparar mudanças consideradas análogas constituídas e usá-las como um método lógico de raciocínio (Pasquali & Faiad, 2012; Pasquali, 2000). Mais detalhes sobre o teste serão apresentados entre os instrumentos utilizados destacados no método deste estudo.

Finalmente, o instrumento de identificação do tipo rastreio, ou ainda *screening*, denominado *Test Screening para la identificación temprana de alumnos superdotados*, o qual tem como objetivo encontrar crianças potencialmente talentosas/superdotadas que requerem uma intervenção educativa distinta, considerando que não é possível explorar todas as crianças com instrumentos mais exaustivos diante de recursos limitados (Alonso & Benito, 2004).

Essa fase pretende apreciar, de forma econômica e eficaz, quais seriam os candidatos para o processo de diagnóstico. Nessa fase, é importante também considerar os seguintes princípios: critérios múltiplos, treinamento de pessoal, utilização de testes e escalas apropriadas para o que seja confiável e válido. É possível incluir também testes de rastreio, testes de inteligência grupal, uso de nomeações por parte dos pais, de professores, de colegas de classe ou mesmo dos próprios estudantes, bem como questionários, etc. (Benito & Moro, 2002).

2.3 Perspectiva histórica da identificação do talento no Brasil

Segundo políticas públicas para estudantes com altas habilidades, desde o ano de 1924 existiam ações voltadas para a identificação e o atendimento de estudantes talentosos, mais especificamente na cidade de Recife e no antigo Distrito Federal, acompanhando uma época áurea de validação de testes nos EUA (Delou, 2012). No entanto, outras fontes afirmam que os primeiros *insights* dos quais se têm registros sobre o estudo dos diferentes tipos de talentos ocorreram no ano de 1929, em Recife, por Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho, médico psiquiatra brasileiro que lembrava a importância da seleção e educação dos sujeitos com capacidade superior. Ulysses fazia distinção entre os superdotados e os precoces (Siems, 2008).

O Instituto de Psicologia do Recife foi pioneiro em aplicação de testes (*Army Alpha*). No ano de 1931, o primeiro livro sobre a temática foi lançado do Brasil por Leoní Kassef, intitulado “Educação dos Supernormais”, referente à reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro de 1929, que incluía disposições acerca de seleção de alunos brilhantes desde a escola elementar (Ragni & Costa, 2011).

Em 1929, chega ao Brasil Helena Antipoff (Antipoff, 1975). A educadora e pesquisadora desenvolveu estudos sobre inteligência e foi assistente de Eduard Claparède na França. Teve várias publicações entre as décadas de 1930 e 1940. Antipoff chamou a atenção para a importância de desenvolver estratégias que atendessem os superdotados e para a necessidade de uma identificação precoce e de serviços educacionais específicos (Campos, 2002).

Sob sua liderança, inaugurou a Escola da Fazenda do Rosário, MG, e criou, em 1972, a Fundação ADAV – Associação Milton Campos para o

Desenvolvimento de Vocações com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas. Liderou extensa obra educativa nas áreas de Educação Especial, educação rural e superdotação. Contrária aos estudos de Terman acerca das características e presença do talento em crianças do meio rural, pois para Terman a dotação existia em maior proporção nas classes média e alta (Delou, 2007).

Até o início dos anos 70, poucas iniciativas e ações marcaram a educação dos superdotados. Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Básica 5.692 (Brasil, 1971) foi uma legislação marcante para a história do talento/superdotação no Brasil. Essa lei previa que alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, bem como os superdotados, deveriam receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Pérez & Freitas, 2009).

Em 1975, é criado em Brasília o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAAS). Trata-se de um programa público importante que se mantém até os dias atuais. O Núcleo foi desenvolvido para atendimento aos alunos com sinais de talento no Ensino Fundamental no Distrito Federal e tem se destacado, conforme pode ser verificado em balanço apresentado pela SEESP (Brasil, 2008). Em 1978, a Associação Brasileira de Superdotação iniciou suas atividades com sede no Rio de Janeiro e escritórios regionais em outros estados. Somente em 2003 é fundado, em Brasília o Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) por um grupo de especialistas cujo objetivo é congregar pessoas físicas e jurídicas interessadas na área do talento/superdotação a fim de estabelecer intercâmbios de

conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações (Nascimento & Becker, 2007).

Em 2005, ocorreu a implantação dos NAAH/S (Núcleos de Atendimento para Altas Habilidades), uma importante ação política que merece ser acompanhada e avaliada pelo poder público, pesquisadores e comunidade em geral. Os núcleos surgiram de uma ação apoiada pela UNESCO em parceria com as secretarias de educação dos estados e sob a coordenação da então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Infelizmente, nos 33% dos NAAH/S não há sequer uma ação conjunta com universidades registrada e também não há registro sobre alunos com altas habilidades/superdotação do ensino superior que tenham solicitado orientação ou atendimento (Moreira & Lima, 2012).

Apesar dos esforços feitos pelo governo central, mais recentemente a partir de 2005, quando da criação dos Núcleos de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação, NAAH/S, em cada estado brasileiro com a parceria da UNESCO (Brasil, 2006) e a publicação da coleção de 4 volumes sobre A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2007), nenhuma ação mais consistente de formação de professores foi dirigida para a área. Enquanto não houver quadros de professores capacitados, tanto nas escolas da rede de ensino público quanto nas universidades, muito pouco se avançará no cumprimento dos recentes direitos educacionais alcançados pelos alunos talentosos (Delou, 2012).

O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), segundo o documento orientado do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) visa promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas

públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimento sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os estados e no Distrito Federal (Brasil, 2006). No entanto, faz-se necessário o envolvimento de vários setores da educação: dirigentes do ensino, coordenadores, responsáveis pelo planejamento, professores, monitores, funcionários, cooperadores, parceiros, pais e responsáveis e a comunidade como um todo. Para tanto, o núcleo deve ter seus objetivos e metas bem traçados e ações bem planejadas.

Até 2008, pouco mais de 2 mil alunos já haviam passado nos NAAH/S e cerca de 3,3 mil professores já haviam sido treinados com o objetivo de aprender a lidar com os superdotados na escola (Silva & Fleith, 2008). Segundo Moreira e Lima (2012), o MEC pretende, por meio dessa iniciativa, disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. Conclui-se, a partir desse relato, que os educandos com sinais de talentos são atendidos em suas necessidades especiais pelas poucas ações ao longo do tempo, a despeito de sua inserção no aporte legal educacional brasileiro desde 1971.

Foi possível verificar com este sucinto contexto histórico que há muito tempo (1924, 1929) já havia interesse em valorizar a temática do talento no Brasil. Infelizmente, por muitos anos houve apenas ínfimas iniciativas por parte de persistentes, por vezes solitários e bem-intencionados pesquisadores e estudiosos da temática, pessoas à frente do seu tempo, a par de conhecimentos progressistas e de esperança no avanço da educação no Brasil. Dentre todas as épocas, desde a primeira tentativa de implantação da temática na educação brasileira, esta parece ser a mais frutífera e pode ser confirmada a partir de estudos atuais sobre a identificação de talentos a serem destacados nos próximos parágrafos.

2.4 Estudos sobre identificação de talento no contexto escolar

Revisões bibliográficas por Tudor (1994) sobre a identificação de estudantes talentosos levaram o autor a verificar vários estudos que indicaram que as nomeações realizadas pelos professores apresentavam baixa eficácia. No entanto, Güenther (2006) refere-se a estudos que compararam nomeações realizadas por professores, pais e pares com o escore obtido pelos alunos no teste WISC-R, estabelecendo que a efetividade das nomeações realizadas pelos professores aumenta se eles são preparados recebendo informações sobre as características dos alunos mais capazes.

O interesse pelo estudo do talento/superdotação levou Ribeiro e Nakano (2011) a mapearem, entre 2001 e 2010, a produção científica da temática. As autoras encontraram 74 estudos (dissertações e teses) e 24 artigos nas bases de dados CAPES, Scielo, Pepsic e PsycINFO indicando um aumento no interesse pela área especialmente na região Centro-Oeste, bem como destacando os instrumentos mais usados. Entre esses instrumentos, estão: a Escala de habilidades, interesses, preferências, características e estilos de aprendizagem e a Escala de avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores, de Renzulli.

Como exemplo de uma proposta de identificação e atendimento de estudantes talentosos no Exterior que procura oferecer uma educação mais igualitária, poucos levam a questão tão a sério quanto o departamento de educação da Nova Zelândia, apresentado por Riley e Bicknell (2005). Suas escolas proveem um *continuum* de abordagens com grande ênfase em atendimento às necessidades dessa população na sala de aulas regular. Strang (2001), interessada em saber

como os professores atendem esses alunos concluiu que se trata de um desenvolvimento profissional, permanente e significativo, incluindo uma liderança forte, com qualidade profissional, suporte de seguimento, bem como a colaboração entre professores, administradores e inclusive apoio da comunidade.

Um bom referencial de estudo que discorre sobre a percepção do professor sobre a temática em questão é o conduzido por Maia-Pinto e Fleith (2002), que investigaram a percepção do professor de Ensino Fundamental e de educação infantil sobre o aluno superdotado. Os resultados sugeriram que tanto os professores de escolas públicas quanto os de escolas particulares consideram importante o papel da escola na educação do aluno superdotado, entretanto não adotavam medidas nem instrumentos para identificação desses alunos e nem os atendiam de forma apropriada. A maioria dos professores relatou nunca ter tido estudantes superdotados. Possuíam um conhecimento superficial do conceito de superdotação, do processo de identificação do aluno superdotado e não contavam com uma orientação específica sobre práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses alunos superdotados.

O estudo de Almeida e Capellini (2005) discorre sobre a questão da identificação da superdotação afirmando que esta ainda se constitui um enigma para a ciência, e poucos estudos investigam esse fenômeno no Brasil, afirmam os autores do estudo. Conseqüentemente, muitos talentos nem mesmo são identificados. Esse estudo objetivou identificar o número de alunos considerados talentosos por seus professores nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental. O resultado mostrou que 41% dos professores consideram ter em suas salas alunos talentosos, e a maioria desconhece as necessidades dessa população e os programas previstos para desenvolver os talentos.

Diante da escassez de estudos que investigam a superdotação no Brasil, os autores acima afirmam que muitos talentos nem mesmo são identificados, dando origem ao estudo que objetivou identificar o número de alunos considerados talentosos por seus professores nas escolas públicas estaduais a partir de um questionário. Foram enviados 1.408 questionários para professores de 1.408 salas de aulas, dos quais 958 retornaram.

Participaram do estudo professores responsáveis pelas salas de aulas do Ensino Fundamental (da 1.^a à 8.^a séries). Para coletar os dados, as autoras utilizaram o protocolo-guia de observação de crianças dotadas e talentosas, utilizado com professores de Lavras, MG (ver modelo de Güenther). O instrumento consta de 26 questões que solicitam ao professor que indique 2 alunos que se destacam entre os demais, 2 questões abertas indagando se na sala o professor julgava ter algum talento especial e qual seria.

O estudo português de Miranda, Antunes e Almeida (2008) teve como objetivo promover experiências diversificadas para alunos do 5.^o e 6.^o anos, a fim de que eles pudessem desenvolver e manifestar seus talentos. O programa foi dividido em 3 fases: a 1.^a foi integrada ao currículo escolar pelo período de 1 ano letivo em 37 sessões de 90 minutos; a 2.^a foi desenvolvida em horários extracurriculares aos alunos que se destacaram na 1.^a fase e teve duração de um semestre em 15 sessões que visavam estimular os processos de fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade, além de resolução criativa de problemas, e a 3.^a fase, com base em alguns critérios tais como bom aproveitamento na 2.^a fase, QI acima de 120, nível elevado de criatividade e motivação, além de indicação dos professores.

No estudo foi testada a eficácia do programa a partir dos testes de pensamento figural e verbal de Torrance, cujas análises apontaram para ganhos no

grupo experimental em raciocínio abstrato, fluência e elaboração verbal, fluência, elaboração e, por fim, originalidade figurativa. Apesar de as diferenças não serem significativas, indicaram melhoras no rendimento escolar face aos alunos do grupo-controle. A partir de uma análise mais atenta, os dados permitiram as autoras afirmarem que os professores têm pouco ou nenhum conhecimento sobre o tema, visto que 59% deles afirmaram não ter nenhum aluno talentoso. Martins e Alencar (2011) objetivaram investigar a formação desejável de um docente para atender alunos talentosos e concepções sobre altas habilidades/superdotação. Participaram da pesquisa 20 professores da rede pública de ensino de uma cidade do entorno de Brasília. As características desejáveis em docentes de alunos com altas habilidades/superdotação se referiam a atributos psicológicos (traços de personalidade e habilidade intelectual) e características profissionais.

A despeito de o trabalho de Güenther e Rondini (2012) apresentar um escopo de origem teórica, relata um estudo exploratório que busca situar a base de conceituação em Educação Especial para alunos superdotados e talentosos no Brasil. O estudo capta definições compreendidas por profissionais da educação pela sondagem de sua opinião sobre que termos e expressões são usados, com que significados e em que situações. Os sujeitos incluíam 80 educadores interessados ou envolvidos na área (Grupo A) e 107 professores da rede pública no interior de São Paulo (Grupo B). Houve pouca diferença de opinião entre os sujeitos nos 2 grupos.

Com algumas exceções, principalmente em questões relacionadas a um nível de conhecimento e familiaridade com referencial teórico, ambos os grupos indicam conceituação confusa, notadamente para os termos oficiais, superdotação e altas habilidades. A maior carga de rejeição e exploração na mídia é alocada a

superdotação. O talento reflete a ambiguidade encontrada na área, referindo-se, ao mesmo tempo, a capacidade natural e capacidade adquirida.

Entre os estudos recentes que tratam de revisão de literatura, destaca-se o estudo de Nakano e Siqueira (2012b), que justifica a iniciativa de uma revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação devido à carência de pesquisas sobre o tema. Nesse estudo, as autoras apresentam a definição de superdotação como estando relacionada à existência de habilidade acima da média em vários e diferentes domínios. Durante a busca, foram localizados 19 artigos, teóricos e empíricos, publicados entre 2002 e 2009, os quais abordam distintas dimensões do tema. A análise dos artigos permitiu concluir o interesse recente pela temática, justificando algumas dificuldades que ainda são notadas, tais como divergências na definição do conceito e a falta de instrumentos específicos validados e normatizados.

Dentre os trabalhos existentes encontra-se o estudo de Wechsler e Schelini (2002), que utilizou o teste TNVRI. O propósito do estudo foi verificar a validade de constructo do desenho infantil como medida do desenvolvimento cognitivo infantil. Para este fim, foram realizados dois estudos: o primeiro com 255 crianças brasileiras (110 do gênero feminino e 145 do gênero masculino) e 55 crianças argentinas (26 do gênero feminino e 29 do gênero masculino), com idade que variava dos 7 aos 9 anos, e um segundo estudo (Wechsler & Schelini, 2002), com 103 crianças do Brasil (53 do gênero feminino e 50 do gênero masculino) com faixa etária variando dos 9 aos 11 anos. As autoras selecionaram para a correção dos desenhos o sistema de Wechsler e a medida intelectual foi o Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI), de Luis Pasquali (2000). Como resultado, a Análise da Variância utilizada nesse estudo indicou efeitos significativos para idade, país de origem e gênero. As

correlações entre o desenho e o TNVRI tiveram variação de $r=0,21$ a $r=0,92$. O estudo destacou a validade do desenho como medida do desenvolvimento cognitivo infantil, no entanto recomendou sua padronização para diferentes contextos.

O estudo intitulado Validade de Conteúdo, da *Gifted Rating Scale* (versão escolar) para a população brasileira, de Nakano e Siqueira (2012a), buscou analisar as evidências de validade de conteúdo dessa Escala. Após tradução e adaptação dos itens, 6 estudantes de pós-graduação atuaram como juízes, classificando os 72 itens que compõem o instrumento em 6 subfatores (habilidade acadêmica, habilidade intelectual, criatividade, liderança, motivação e talento acadêmico). Os resultados demonstraram que a maior parte dos itens ($n=54$) foi classificada adequadamente pelos juízes, alcançando índices de concordância acima dos 80%. Cinco itens apresentaram problemas mais graves e devem ser reformulados. De uma forma geral, os resultados apontaram a adequação da versão brasileira aos conteúdos do modelo que ela pretende avaliar.

A seguir, este estudo discorrerá sobre a conceituação e incursão histórica da criatividade. Na sequência, a importância da identificação e desenvolvimento do potencial criativo será analisado considerando que, diante de rápidos avanços observados tanto na ciência quanto na tecnologia, uma grande proporção do que é ensinado atualmente estará em desuso nos próximos anos, de forma que não basta ensinar o que é conhecido. Atualmente é também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e criar. Alencar (2004) destaca que, em comparação com outros países, a educação brasileira ainda não despertou para a grande importância de incluir o desenvolvimento da criatividade na escola, inclusive em todos os componentes curriculares, o que contribuiria tanto para o desenvolvimento do

potencial criador do estudante quanto para o aumento do interesse do aluno pela escola.

CAPÍTULO III – TALENTO CRIATIVO

3.1 Conceituação de criatividade e incursão histórica

O termo criatividade refere-se de maneira geral à capacidade do sujeito produzir algo novo, original (Martínez, 1999). Um impulso dado em favor do estudo da criatividade, segundo Oliveira (2010), deu-se a partir da corrida espacial iniciada pelos russos no ano de 1958. Desde então, os EUA deram início aos programas de incentivo à criatividade de maneira especial na área de ciências, matemática e engenharia. Vale ressaltar, antes de dar prosseguimento aos aspectos mais relevantes do estudo, que o conceito de inteligência se sobrepôs ao de criatividade até à primeira metade do século XX, segundo Alencar e Fleith (2003a). Não havia questionamento algum sobre a criatividade, e a inteligência parecia suficiente para explicar aspectos que envolviam o funcionamento mental.

A partir de 1950, a criatividade despertou o interesse de pesquisadores, psicólogos e educadores. John Curtis Gowan, ex-diretor executivo do *Gifted Child Quarterly*, e os trabalhos pioneiros de E. P. Torrance constituíram a base para o avanço da criatividade (Treffinger, 2004). As primeiras pesquisas propunham uma relação entre criatividade e inteligência, o que constituiu objeto de estudo na época (Runco, 1991; Torrance, 1987;) e falta de consenso. Ainda não há consenso sobre como os dois constructos se relacionam (Sternberg & O'Hara, 2006).

Kneller (1978) discorre sobre diferentes pontos de partida para o estudo da criatividade considerando suas inúmeras possibilidades de aprofundamento. O autor parte das teorias filosóficas e psicológicas para explicar a criatividade. Entre as filosóficas, estão o que ele chama de Teorias do Velho Mundo, em que a criatividade era concebida como inspiração divina e loucura, bem como as Teorias Filosóficas

Modernas, nas quais a criatividade provinha de um gênio intuitivo, como força vital e cósmica, analisada similarmente nos parágrafos anteriores. Entre as teorias psicológicas, o autor inclui a teoria Associacionista, *Gestalt*, Psicanálise, Neopsicanálise, Reações ao freudianismo a partir de E. G. Schachtel, Carl R. Rogers, bem como a Análise Fatorial.

Wechsler (1993) destaca que a ampliação do conceito de criatividade acabou gerando nos últimos anos uma série de encontros e congressos internacionais. Em 1990, na Universidade de Buffalo, reuniram-se especialistas das mais diversas partes do mundo. No Brasil, a conceituação que está de acordo com os estudos mais atuais da área parte do consenso proposto nesta Conferência de Buffalo, em que a criatividade passou a ser entendido como a interação dos processos cognitivos, características de personalidade e elementos ambientais, abrangendo também aspectos educacionais, sociais e culturais. Wechsler (2009), que esteve presente no Congresso de Buffalo como convidada especial, destaca a visão conceitual da criatividade de forma multidimensional, devendo ser estudada por diferentes ângulos ou facetas. Tais dimensões demonstram os desafios para a avaliação da criatividade, envolvendo as questões de como e quando é possível identificar a presença e expressão da criatividade.

A etimologia da palavra criatividade está relacionada com o termo criar, do latim *creare*, que significa dar existência, estabelecer relações, até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo. No grego, a palavra *krainen* (criatividade) significa realizar, desempenhar, preencher, segundo Pfeiffer (2001, p.26), mas também se origina do grego *krainen* com o significado de realizar. Quanto à conceituação do constructo criatividade, inúmeras tentativas de definição já foram propostas, embora exista um consenso entre distintos estudiosos ao considerar que

“a criatividade pressupõe uma pessoa que, em determinadas condições e por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, novo e valioso” (Martínez, 2003, p. 9).

Para Wechsler (2008), duas crenças preconizam a origem da criatividade: povos primitivos entendiam a capacidade criativa como um dom divino concedido a poucos que perdem este prestígio por volta do século XVI, quando a criatividade passa a ser associada à loucura, em que o indivíduo é, então, isolado do contexto social por ser concebido como uma ameaça. Pela escassez de conhecimento sobre a questão, essa visão perdura e somente a partir do avanço em pesquisas sobre o funcionamento do cérebro é então concebida como “forma de intuição”, um dom raro concedido a algumas pessoas (Wechsler, 2008).

Kaufman, Plucker e Russell (2012) afirmam que concepções existentes atualmente sobre criatividade foram moldadas por estudiosos pioneiros da área, entre eles Guilford, o primeiro autor a ser analisado. Anteriormente ao ano de 1950, somente a mensuração e estudo da inteligência era aceita e valorizada. O termo QI, por exemplo, tornou-se tão popular e difundido a ponto de as pessoas acreditarem que a inteligência era realmente passível de medida e avaliação. Quanto à tentativa de mensuração da criatividade, não havia instrumento disponível, e o processo criativo não era concebido em uma investigação empírica. Ou seja, enquanto a inteligência podia ser aplicada a qualquer pessoa, a criatividade pertencia a poucos privilegiados (Alencar, 1991).

Autores têm verificado distinções significativas entre níveis de criatividade. A criatividade de todo dia, também chamada de *little-c creativity*, refere-se às contribuições feitas por pessoas no dia a dia. Pode ser encontrada praticamente em todas as pessoas que compõem a média de medida de criatividade.

A criatividade eminente, também chamada de *Big-C creativity*, refere-se a contribuições marcantes, mais raras de serem encontradas, o que leva o observador a verificar quais as criações geniais e procurar entender quais perdurarão. Pode ser estudada analisando a vida de criadores conhecidos ou entrevistando indivíduos renomados, bem como aqueles que sobressaem nos níveis mais altos de medida da criatividade. No entanto, a maioria das concepções teóricas sobre este nível de criatividade normalmente requer avaliação póstuma, ou seja, como resultado final, o conceito de *Big-C creativity* é o menos útil no mundo real para avaliação de situações práticas. Assim que a maioria das investigações tende a tomar uma entre estas duas direções (Kaufman & Beghetto, 2009).

Assim que, na intenção de ampliar o conceito, foi desenvolvido um modelo denominado *Four C model of creativity*, o qual é descrito como *mini-c*, *little-c*, *Pro-C* e *Big-C*. Este modelo propõe um modo de incluir a criatividade no currículo escolar de esta forma ajudar os estudantes a se desenvolverem em níveis cada vez mais altos de criatividade, considerando que cada C tem sua peculiaridade acompanhando os níveis de ensino.

Insights criativos experienciados por estudantes ao aprenderem um novo conceito ou metáfora são considerados dentro da categoria *little-c*, razão de se propor uma nova categoria denominada *mini-c*. Na inclusão da categoria *mini-c*, o modelo de criatividade ajuda a proteger da negligência e perda de estudantes com potencial criativo. O terceiro C, *Pro-C*, representa, neste contexto, o desenvolvimento e esforço de progressão total, além do *little-c*, mas que, no entanto, não alcança o *status* de *Big-C*. Para os autores, o profissional considerado *expertise* no nível profissional em qualquer área da criatividade é mais provável de alcançar o *status Pro-C*. Há profissionais considerados *expertise*, mas que não alcançam o

statusPro-C. Essa abordagem sugere que criadores proeminentes, ou pessoas muito criativas, requerem o mínimo de dez anos de preparação num determinado domínio de *expertise* para então chegar a este *statusPro-C* (Beghetto & Kaufman, 2007; 2013).

Para Wechsler e Nakano (2007), a investigação e observação da criatividade no contexto de cada cultura permitem que tal criatividade seja valorizada e respeitada. Os maiores investimentos de pesquisas na área resultarão tanto em benefícios pessoais quanto sociais para a própria nação onde os estudos e pesquisas são realizados. No Brasil, por exemplo, ressaltam as autoras, as características da produção científica sobre criatividade apontam para um razoável interesse de seus pesquisadores sobre o tema principalmente na área educacional.

Outra forma de destacar o interesse pela temática da criatividade é trazer para o debate grandes destaques no assunto. Este exercício é feito por Sisk (2013) que ressalta o trabalho de Sidney J. Parnes, um dos maiores especialistas do mundo em resolução criativa de problemas (CPSI), inovação e criatividade. Pesquisadores como Parnes, estiveram à frente de sua época e suas convicções parecem encontrar cada vez mais espaço reforçando assim, o interesse crescente de pesquisadores sobre o tema.

Alencar (1996) já previa que a criatividade como habilidade de sobrevivência para o próximo milênio poderia se tornar o recurso valioso para lidar com os problemas que afetam as atividades diárias no plano pessoal e profissional. Esse tempo não apenas parece ter chegado, como o papel do pensamento criativo tem se tornado de fundamental importância, tendo em vista que a criatividade se constitui no elemento-chave desse cenário marcado por transformações, riscos e incertezas atualmente. A criatividade tem sido analisada atualmente com um constructo complexo, que pode ser melhor compreendido de maneira multidimensional,

considerando que na criatividade estão unidos aspectos cognitivos, traços de personalidade bem como variáveis ambientais (Runco, 1999).

Considerando a visão atual de multidimensionalidade da criatividade e seu desenvolvimento ao longo da vida, Alencar (2007) propõe 3 razões que ela considera fundamentais para o cultivo da criatividade atualmente: a primeira é a necessidade de criar como parte saudável do ser humano, acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, constituindo-se em elementos fundamentais para o bem-estar emocional e a saúde mental.

Uma segunda razão diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis que requerem soluções criativas; a terceira está ligada ao fato de que anular o desenvolvimento do potencial criador equivale a limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos. Ademais, a criatividade deve ter uma natureza positiva, que redunde em benefício à humanidade, em oposição às realizações e criações que lesam tanto a vida quanto a dignidade do ser humano.

A seguir será apresentado uma amostra de estudos nacionais sobre criatividade focando principalmente o contexto educacional. Antes, porém, estão listadas algumas referências de estudos internacionais recentes diante do interesse do leitor em aprofundar a temática. São eles: Chan e Yuen (2013); Chander, (2012); Karpova, Marcketti, e Barker (2011); Kaufman, Plucker e Russell (2012), Kokotsaki, (2012); Kuang (2011), Marrocu e Paci (2012), Vianna e Alencar (2006),

3.2 Estudos sobre criatividade

Estudos comprovam a possibilidade de identificar a criatividade mesmo a partir da infância. Sobre os testes mais apropriados para essa identificação, Wechsler e Souza (2011) retomam autores que destacam os testes de criatividade verbal e figurativo de Torrance como os mais utilizados na literatura internacional e nacional para avaliar a criatividade. Intencionando avaliar a criatividade de crianças brasileiras, foi elaborado um teste com itens gerados a partir de seus desenhos. A validade convergente foi confirmada ao ser comparada com o teste figural de Torrance (Nakano & Wechsler, 2006). Assim que este teste, descrito pela própria autora Nakano (2012), tem o objetivo de cobrir uma lacuna em relação à avaliação da criatividade em crianças e adolescentes, considerando que os testes existentes são ínfimos. Estudos que vêm sendo desenvolvidos com o teste figural de Torrance apontam para indicativos de segurança no seu uso diante de evidências positivas de validade e precisão.

Os estudos de Wechsler (1985) sobre criatividade no Ensino Fundamental objetivaram demonstrar a influência do ambiente na ação criativa quando crianças mais pobres da 1.^a e 2.^a séries não apresentavam diferença significativa nos resultados criativos em relação às crianças de classe média e alta. Entretanto, na 3.^a e 4.^a séries os resultados sobre criatividade foram significativamente mais baixos que os das crianças de classe mais alta. Assim sendo, crianças pobres iniciam sua escolaridade com bastante potencial criativo, podendo este ser pareado aos de crianças com melhores condições econômicas. Com o passar dos anos, a situação não se mantém, ocasionando um declínio nos menos privilegiados, indicando possivelmente a ausência do estímulo criativo na escola.

Outro estudo desenvolvido por Wechsler (1987) teve como objetivo investigar os efeitos de um programa para estimulação da criatividade em 289 crianças com

idade entre os 9 e os 15 anos que cursavam o 4.º e 5.º anos (Ensino Fundamental). Os instrumentos utilizados foram testes de inteligência (Figura Humana e Raven), testes de criatividade (Teste de Torrance) e avaliação dos professores, cujos resultados foram utilizados como recurso para a definição de um grupo experimental composto por 72 crianças, as quais obtiveram os melhores resultados nos testes. Aos dois grupos (experimental e controle) foi oferecido um programa de treinamento criativo, realizado em 23 sessões, com duração de 2 horas cada, composto por 3 a 4 atividades diferentes que visavam às habilidades relacionadas com o pensamento criativo. Após o final do programa, os resultados demonstraram ganhos principalmente na área da criatividade figural, motivação e participação, além de rendimento acadêmico. Destacaram-se no estudo ganhos obtidos por crianças regulares, e não por aquelas que inicialmente apresentaram melhor desempenho.

Com o objetivo de testar o efeito de um programa para desenvolvimento da criatividade em 26 crianças da pré-escola, Bertonha (1995) propôs que 2 grupos de crianças (experimental e controle) respondessem aos testes Pensando Criativamente com Figuras de Torrance, realizando também desenhos livres em sessões individuais. Paralelamente, 2 grupos de professores foram formados: 1 grupo experimental (o qual participou de um programa para desenvolvimento das características da pessoa criativa, com 6 sessões, as quais objetivaram o planejamento de aulas criativas, posteriormente ministradas com o auxílio da pesquisadora) e 1 grupo-controle, que não foi envolvido em nenhuma atividade. Os resultados obtidos apontaram que os alunos dos professores que participaram do treinamento apresentaram ganhos nas características de títulos expressivos e movimento, cujos desenhos apresentavam maior presença dessas características do que os desenhos das crianças participantes do grupo-controle.

No Ensino Fundamental encontra-se a maior parte dos programas desenvolvidos tanto nacionais quanto internacionais. Nesse nível educacional, Bampi (1995) executou um programa de treinamento com o objetivo de enriquecer a escrita de 31 crianças com idade entre os 9 e os 15 anos, de forma a torná-las mais criativas. Um programa de treinamento criativo composto por 11 sessões foi oferecido ao grupo experimental durante as aulas do componente curricular de Português, baseando-se no Modelo de Incubação para o Ensino de Torrance e Safter. O instrumento utilizado para o pré e pós-teste foi o Teste de Criatividade Verbal de Torrance e redações livres.

Os resultados apontaram ganhos significativos em flexibilidade, além de ganho em outras características criativas cujas diferenças, embora notadas, não se mostraram significativas. Por outro lado, o grupo-controle apresentou uma queda geral nos indicadores criativos, de forma que a autora concluiu que é importante haver programas que visem ao estímulo à criatividade na escrita a fim de prevenir quedas de interesse e produtividade nessa área.

O Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília tem investigado resultados e implicações de estudos sobre criatividade e altas habilidades. Chagas (2003), por exemplo, investigou a relação entre o nível de criatividade de 14 adolescentes identificados como superdotados e 14 que não foram identificados como superdotados. O autor também investigou nível socioeconômico dos adolescentes bem como a criatividade de seus pais. Os resultados indicaram não haver relação entre criatividade de pais e filhos. Foi evidenciado, porém, que os alunos identificados como superdotados apresentaram um desempenho superior nos testes de criatividade quando comparados aos alunos não identificados como superdotados.

O estudo de Mourão e Martinez (2006) aponta principalmente para a necessidade de conscientização acerca dos benefícios de se trazer a criatividade para a sala de aula e da implementação de recursos diversificados, bem como de se desfazerem os mitos que ainda persistem entre os professores. Assim que as autoras investigaram a relação entre o sentido da criatividade para o professor e a sua prática pedagógica acompanhando 2 professores de uma mesma escola. Elas concluíram que, embora a criatividade possa ser vista como um fenômeno interativo, nem sempre garante a aplicação desta característica por parte do professor.

Ao verem o aluno como um elemento que também os avalia, os professores tenderam a evitar o uso do espaço da sala de aulas como recurso criativo, perpetuando o processo tradicional, visto que desta forma pouco ou nenhum espaço seria dado ao aluno para a elaboração de críticas e avaliações do trabalho que vem sendo desenvolvido. Por outro lado, após conseguir atravessar a resistência dos professores e ampliar o espaço de aprendizagem para outros locais além da sala de aulas, alguns professores demonstraram grande satisfação ao conhecerem uma vivência distinta da qual não tinham conhecimento e perceberam que ela pode ser utilizada como recurso adicional para o ensino.

O estudo de Cavalcanti e Fleith (2009) não articulou apenas a criatividade, mas também objetivou fazer um paralelo da relação entre a motivação para aprender, a percepção do clima de sala de aulas para criatividade e o desempenho escolar de alunos do 5.º ano. Participaram 222 alunos de 5 escolas brasileiras, públicas e particulares. Os instrumentos de coleta de dados foram Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aulas, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender e Teste de Desempenho Escolar. Os resultados apontam que alunos de escolas públicas apresentam escores mais elevados em relação à motivação

intrínseca para aprender, e também uma percepção mais favorável do clima de sala de aulas para criatividade do que alunos de escolas particulares.

Os alunos de ambas as instituições revelaram maior motivação intrínseca do que extrínseca para aprender. Nas escolas públicas, alunos com médio desempenho em escrita e elevado desempenho em aritmética apresentaram maiores escores de motivação intrínseca. Alunos com alto desempenho escolar apresentaram maiores escores de motivação extrínseca para aprender, bem como uma percepção do clima de sala de aulas mais favorável ao desenvolvimento de sua autonomia e do interesse pela aprendizagem.

Nesse estudo, Wechsler (2011) objetivou verificar a inter-relação dos constructos criatividade e inovação, que são termos bastante utilizados atualmente, porém ainda incompreendidos na sua totalidade não apenas no ambiente acadêmico, mas de maneira geral. A autora concluiu que, embora sejam conceitos interligados, são tidos como elementos isolados ou pouco conectados. Esta conclusão foi resultado da busca de informações a partir de banco de dados eletrônico de teses e dissertações da CAPES nos últimos dez anos, a fim de ser verificado como esses constructos estão sendo entendidos e pesquisados. Os resultados apontaram pesquisas utilizando os conceitos Criatividade e Inovação, de forma isolada, e não conectada. A autora detectou aumento na quantidade de teses e dissertações quando considerados os termos Criatividade e Inovação isoladamente, entretanto, quando considerados juntos, a frequência é bastante baixa.

O estudo de Da Silva e Nakano (2012) demonstrou que, apesar do crescimento no número de trabalhos desenvolvidos sobre a criatividade, há lacunas em relação à característica em amostras minoritárias entre as amostras de alunos

com altas habilidades. A investigação envolveu os anos de 1995 a 2009 por meio da análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. Quatro bancos de dados e 82 trabalhos foram analisados em relação ao ano de publicação, à região do País, ao nível do trabalho, à temática abordada e ao tipo de pesquisa, de amostra e de instrumentos utilizados.

Os resultados apontaram para um crescimento de publicações nas regiões Sudeste e Centro-Oeste. A maioria dos estudos é de cunho empírico, com foco de investigação primeiramente na população adulta, em segundo, na população infantil envolvendo professores e alunos do Ensino Fundamental. Entre os instrumentos empregados destacam-se o Inventário de barreiras à criatividade pessoal, os Testes de Pensamento Criativo de Torrance e Checklist de barreiras à promoção da criatividade em sala de aulas.

3.3 A criatividade no contexto escolar

O termo “criatividade” não é novo no contexto educacional. Seu uso passou a ser mais frequente no início da década de 1930 (Miel, 1976). A partir de então, inúmeros estudos têm sido realizados (Wechsler & Souza, 2011). No ensino, a criatividade pode trazer experiências tanto emocionantes quanto satisfatórias para seus componentes. Noller (1992) e Newman (2008) ampliam a visão afirmando que entre as principais funções da escola, especialmente a do século XXI onde altos níveis de educação são imperativos, está o ensinar a pensar. Os autores complementam dizendo que tamanha tarefa poderá ser alcançada a partir do desenvolvimento da criatividade de cada aluno. Neste contexto, Urban (2013), por exemplo, propõe a necessidade de fornecer uma base para a educação criativa

sobre os desafios, tarefas e competências necessárias para o futuro a partir do que ele denomina “*Model of Responsible Createlligence*”.

Hayes (2014) por sua vez, refere-se ao ensino da criatividade como sendo os “ovos dourados” do momento em uma sociedade que parece impor ao sistema educacional a urgência por pessoas criativas. Em outra referência (2004) o autor conta que depois de muitos anos em que a ênfase em todo o sistema de educação da Inglaterra esteve sobre um ensino sistemático e rigoroso, ancorado em um currículo bem definido e métodos aprovados oficialmente, nos últimos anos, parece ter tido uma mudança de coração e entendido a necessidade atual; passou a apoiar os méritos de ensino criativo e práticas inovadoras.

Para Lins e Myato (2008) a educação constitui um mundo à parte, no qual a criatividade é considerada como importante objeto de estudo. Esperava-se que o campo da Educação também investigasse esse tema tanto em suas especulações teóricas quanto em suas pesquisas, além da realização prática. Nesse contexto, Alencar e Fleith (2010) destacam que a promoção da criatividade no ambiente acadêmico constitui um importante tema em expansão. As autoras ainda destacam que a habilidade de criar tornou-se essencial na sociedade do conhecimento atualmente, constituindo um fator-chave para lidar com as mudanças rápidas e complexas que caracterizam a atualidade. Para Hunter (1993) os educadores devem acreditar que podem nutrir as sementes de criatividade. O professor precisa saber que todas as mentes jovens são criativas, e que é sua responsabilidade ajudar a desenvolver a criatividade.

Autores brasileiros como Wechsler (2002), acreditam também que o professor tem um importante papel com relação à criatividade na sala de aulas. Ele é responsável por iniciar o desenvolvimento da criatividade na maior parte do tempo, e

suas práticas pedagógicas podem ser tanto facilitadoras quanto inibidoras da expressão criativa. A pesquisadora responsabiliza o sistema educacional como aquele que deve dispor de novos desafios para formar profissionais criativos. Sobre o professor também recai a responsabilidade de promover um clima favorável à criatividade na sala de aulas.

A relação entre a criatividade e a motivação no contexto escolar é apontada por Novaes (1972) ao descrever o indivíduo criativo como aquele que demonstra alta intensidade e persistência, o que lhe possibilita superar obstáculos e vencer barreiras para conseguir realizar o ato criativo. Lubart (2007) evidencia a motivação como uma variável que não está “apenas relacionada” à criatividade, mas profundamente relacionada. Da mesma forma, Runco (2006, 2008) pontua que a motivação e a criatividade não só se relacionam, mas mantêm uma sinergia dinâmica entre si a partir do processo de procura e descoberta de soluções para problemas que tanto estimulam o interesse pela atividade quanto mantêm o desejo de busca de soluções. Nesse sentido, a produção criativa não só requer motivação, mas também promove seu desenvolvimento.

Atualmente, a escola é a área de desenvolvimento da criatividade em que mais se tem centrado a atenção, gerando inclusive o maior número de trabalhos de pesquisa e práticas de intervenção. Entre as iniciativas que procuram desenvolver a criatividade a partir da educação, encontra-se a de Simonton (2012), professor da Universidade da Califórnia que discorre sobre como ensinar a criatividade de forma criativa. Para o autor nenhum aluno deveria receber um diploma universitário sem saber algo sobre criatividade ou sem aprender a ser criativo. Martinez (1997) propõe que tanto o papel da escola no desenvolvimento da criatividade quanto a percepção dos professores sobre essa temática constituem as questões mais analisadas.

Entre os princípios propostos por Torrance (1984), recomendados para as políticas de identificação de estudantes talentosos, a criatividade deve ser quase sempre um dos critérios, embora não o único. O autor sugere que devem ser levados em conta também diferentes tipos de excelência (múltiplos talentos), pois a sociedade precisa de muitos tipos diferentes de talento, e a escola deve incentivá-los. Devem-se incluir também todas as crianças desfavorecidas culturalmente, e quanto aos testes de medida, que compreendam uma ampla variedade de indicadores, em vez de uma apenas.

Piletti (2003) reconhece que a motivação é o fator mais importante da aprendizagem, no entanto é também o que costuma merecer menos atenção dos professores. Como exemplo dessa falta de atenção, e referindo-se diretamente ao contexto escolar, Wechsler (2002) alerta para a utilização de recursos utilizados por professores que privilegiam a memorização, a repetição e o pensamento convergente, em detrimento do uso de incentivo à motivação para aprender. Para a autora, práticas pedagógicas que relegam a motivação em relação à criatividade e ao gosto pela descoberta tornam a aprendizagem enfadonha, sem sentido nem significado.

Wechsler (2008) esclarece que a criança deve sentir no ambiente escolar o estímulo à coragem de arriscar, de expressar pensamentos e reconhecer a importância de suas ideias em uma atitude que contribuiria tanto para a promoção do rendimento acadêmico quanto para a promoção da saúde mental, atuando como prevenção dos desajustes emocionais e cognitivos. Wechsler (2001a) questiona a prevalência de uma cultura de aprendizagem que estabelece limites muito abaixo das possibilidades do potencial para criar do estudante. Nesse sentido, um currículo e rotina inflexíveis restringem a capacidade de criar do aluno.

Virgolim, Fleith e Neves Pereira (2006) citam alguns aspectos que contribuem para o decréscimo da motivação dos alunos para aprender. Entre eles, encontram-se padrões de ensino vigentes referenciados muitas vezes unicamente pela primazia do saber culto em detrimento das experiências de vida dos alunos. A denúncia é feita no sentido de a escola considerar os reais interesses dos alunos sem se restringir apenas às metodologias que enfatizam a memorização e a aquisição de conhecimento negligenciando o aspecto formador. Pesquisadores ao redor do mundo têm destacado a necessidade de se prover um ambiente apropriado ao desenvolvimento da criatividade na sala de aulas contrário à transmissão de conteúdos apenas, no sentido de garantir a adaptação do estudante a um mundo de mudanças e progressos sem precedentes (Alencar & Fleith, 2008).

No contexto educacional, as habilidades criativas são de crucial importância no processo de preparação dos alunos para lidar com um mundo complexo e cheio de desafios (Alencar, 2009). É possível perceber que a criatividade no contexto educacional, bem como de forma geral, tem tomado como base para reflexão o senso comum, associando-o ao talento natural, identificado em poucas pessoas, evidenciando implicações pedagógicas sobre essa questão (Oliveira & Alencar, 2007). O que as autoras temem, portanto, é pela banalização da criatividade, que dessa forma será tratada com simplismo e estará permeada por mitos e crenças que lhe conferirão uma visão restrita.

Em contraposição, e contrariando o senso comum, Runco (2007) afirma, com base em diversas pesquisas, que todas as pessoas têm potencial criativo, o qual se desenvolve ao longo da vida. Seu processo é diferente de pessoa para pessoa e de acordo com o grau e capacidade de cada um para captar estímulos e transformá-los, bem como comunicar ideias e realizações. Sobre essa questão, Fleith e Alencar

(1992) manifestam-se afirmando que é preciso cautela com o chamado ensino tradicional, em que o estudante é fundamentalmente passivo, impedido de se desenvolver adequadamente. O professor deve atentar para a importância de se familiarizar com as características do pensamento criativo, bem como entender a maneira pela qual as capacidades criativas se desenvolvem, de forma que possam identificar os comportamentos e estimular os alunos a possibilidades máximas.

Amabile (1983) destaca ainda a necessidade de se estudar esse constructo sem perder de vista o ambiente no qual o indivíduo está inserido, uma vez que este atua tanto na condição de estimulador quanto de recompensador, repressor ou punidor. Cropley (1999) amplia a problemática afirmando que ambientes cheios de normas e pressão, voltados ao conformismo, atuam como “inibitórios à criatividade na medida em que estimulam certos comportamentos e bloqueiam outros” (p.636).

Sternberg (1999) propõe que no momento em que o professor entender que não se pode desenvolver a criatividade submetendo alunos a uma série de exercícios repetitivos, mas fazendo uso do trabalho referente aos aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais, estará favorecendo a expressão criativa e quebrando velhos paradigmas. Gardner (1998) posiciona-se a esse respeito afirmando que a escola, de modo geral, tem transmitido conteúdos a partir da memorização, e por essa razão não produz pessoas capazes de pensar bem e profundamente.

Güenther (2012) refere-se à criatividade como sendo o domínio mais difícil de ser articulado pela educação. Para essa experiente educadora, especialmente de estudantes talentosos/superdotados, crianças muito criativas são normalmente as que mais problemas enfrentam na sala de aulas. Os problemas relacionam-se especialmente às diferenças desses estudantes, os quais aceitam mal as aulas

comuns, entediam-se mais frequentemente e, por vezes, não disfarçam expressões de aborrecimento. Essas características podem ser encontradas tanto em alunos talentosos/superdotados quanto naqueles que estão desinteressados e apáticos na sala de aulas. A partir dessas constatações, autores como Joly (2001) pontuam que são necessárias mais pesquisas sobre criatividade e ambientes educacionais voltados para a análise e a intervenção, mais especificamente na rede de ensino brasileira, e que viabilizem as contribuições da ciência para a melhora das práticas educativas vigentes.

Amabile (1983) aponta alguns aspectos que atuam como “assassinos da criatividade” no contexto escolar, minando o desempenho e o estabelecimento de uma metodologia criativa, bem como alunos criativos. São eles: constante vigilância e controle excessivo sobre o aluno; inibição de sua criatividade; avaliação; orientação da criança para deixar-se levar pelo julgamento alheio sobre sua tarefa; e o uso excessivo de prêmios, o que coloca o aprendiz numa contingência desesperada de vencer ou perder. Além disso, a pressão sobre o aluno, bem como alimentar esperanças grandiosas quanto ao desempenho da criança e o tempo, estão entre os piores assassinos da criatividade.

O estudante cujo professor conhece características cognitivas associadas à criatividade é beneficiado tanto pela identificação de suas habilidades quanto para o desenvolvimento delas num contexto e períodos da vida apropriados, o que deveria ser o ideal na educação de crianças e jovens. Segundo estudos de Alencar e Fleith (2003), bem como de Davis e Rimm (1994), são 8 essas características cognitivas: fluência, flexibilidade, originalidade, sensibilidade a problemas, elaboração, definição de problemas, pensamento por analogia e, por fim, avaliação.

O ambiente facilitador à criatividade é tido hoje como um dos elementos mais estudados, quando se enfoca o desenvolvimento da criatividade. Outra dimensão da criatividade, segundo Martinez (2003, p. 141) aponta para “o progresso e a complexidade que a humanidade alcançou no âmbito socioeconômico, nas artes, na tecnologia e na ciência, despertando o interesse pela criatividade e seu desenvolvimento”. Outro foco importante envolvendo a criatividade é o contexto da inclusão que utiliza recursos com base na força e justiça social e incentivaprofissionais a trabalharem com crianças e famílias de forma colaborativa, criativa e flexível afim de desenvolver soluções para os seus problemas de vida e aprendizagem (Davis, 2013; Wrigley, 2013).

O autor esclarece que, a partir do reconhecimento e da importância que esse tema tem adquirido no mundo contemporâneo, fazem-se necessárias ações educativas estratégicas e práticas que favoreçam o desenvolvimento do potencial criador. Outro aspecto a ressaltar nesse estudo é a relação entre a criatividade e a inteligência. Em alguns resultados de estudos esses dois aspectos se apresentam correlacionados, em outros não.

3.4 Relação entre a criatividade e a inteligência

O início do estudo da relação entre a inteligência e a criatividade ocorre por volta de 1900, quando os pesquisadores deram início à medida das diferenças individuais em inteligência discorrendo sobre itens que acreditavam requerer a imaginação, hoje pensamento divergente (Albert & Runco, 1999; Runco, 1993). Desde então, estudos têm sugerido a existência pelo menos de alguma relação entre a criatividade e a inteligência.

Uma pessoa criativa com um alto nível de inteligência seria incapaz de desenvolver plenamente a sua elaboração mental devido à dificuldade que tem de manter por período longo o suficiente o pensamento abstrato. Sendo assim, entre os motivos aqui discutidos, o ideal seria obter a presença de ambos os constructos (Lubart, 2007). Há, no entanto, uma crítica a esse modelo sustentada no argumento de que a criatividade, nesse caso, ficaria restrita à capacidade de reconhecer a novidade de ideias que a inteligência já produziu. Essa visão constitui o que atualmente é chamado de primeira corrente no estudo da relação entre inteligência e criatividade (Shaffer, 2005).

Para Guilford (1897-1987), a criatividade não é de forma alguma igual à inteligência. Este autor propôs inclusive a necessidade de medidas que designassem quais indivíduos tinham potencial para ser criativos (Gardner, 1996). Outra forma de definir criatividade é contrastá-la com a inteligência, caracterizada por dois tipos de pensamento: o criador e o não criador (Kneller, 1978). Enquanto o pensamento criador envolve inovação, exploração, descoberta e risco, o não criador é pautado num comportamento metódico, no sentido de seguir o preexistente à risca e com cautela. Esse pensamento é também conservador, ou seja, o indivíduo contenta-se, não vê necessidade de mudar o que já existe.

Quanto à ênfase dada a cada um desses dois constructos, é possível verificar que a inteligência tem sido compreendida em diferentes aspectos, abrangendo não só as etapas envolvidas no desenvolvimento cognitivo, a natureza e dimensionalidade das habilidades que a compõem, como também os aspectos socioculturais que a influenciam (Gardner, 1999). Por sua vez, a criatividade é discutida nas diferentes perspectivas, demonstrando ser um fenômeno de múltiplos

aspectos, no qual interagem elementos cognitivos e características de personalidade, além das variáveis de natureza familiar, educacional e social.

É possível notar uma extensa investigação entre criatividade e inteligência levando a diferentes resultados. Estudiosas da área destacam as principais abordagens, e a literatura apresenta cinco abordagens distintas, relacionando criatividade e inteligência: a) criatividade como uma dimensão da inteligência; b) inteligência como um subconjunto da criatividade; c) criatividade e inteligência como fenômenos distintos e independentes; d) criatividade e inteligência como um mesmo fenômeno; e e) criatividade e inteligência como dimensões que, embora distintas, se superpõem em determinados aspectos (Nakano, 2012; Alencar & Fleith, 2001).

Estudos empíricos, ao analisarem a correlação entre os dois constructos, chegaram a resultados divergentes pelo motivo de alguns pesquisadores encontrarem uma correlação positiva (Mendonça, 2003), enquanto outros indicaram não existir relação entre as variáveis. Por meio de dois estudos meta-analíticos, Kim (2006, 2008) examinou artigos que tinham por objetivo verificar se havia relação entre criatividade e inteligência. Os resultados de ambos os estudos revelaram uma baixa correlação entre os dois fenômenos.

A relação entre os constructos inteligência e criatividade é foco de debate entre os estudiosos da área que questionam se esses constructos são semelhantes ou se podem ser explicados de forma distinta (Runco, 2007). A inteligência e a criatividade são aspectos essenciais do funcionamento cognitivo, conforme recomenda Torrance (1965) ao indicar que todos possuem potencial criativo, bastando desenvolvê-lo.

O estudo de Wechsler *et al.* (2010) parte da consideração da necessidade de maior conhecimento sobre inteligência e criatividade. Assim sendo, esse estudo

visou investigar tanto semelhanças quanto diferenças entre esses constructos. Outro foco de análise foram as influências de gênero e série educacional sobre o desenvolvimento intelectual e criativo de crianças e jovens. Os resultados obtidos demonstraram efeitos significativos de série escolar para inteligência e criatividade figural, e de gênero para criatividade verbal. Não houve correlações significativas entre inteligência e criatividade, de acordo com as medianas nos testes de inteligência. A análise fatorial rotação *Varimax* apontou distinção entre inteligência, criatividade verbal e criatividade figurativa, indicando a independência entre esses constructos.

Já o estudo de Gonçalves (2010) investigou: se existe relação entre criatividade e inteligência em alunos superdotados e não superdotados; se existem diferenças quanto à criatividade e a inteligência; se existem diferenças de percepção quanto ao clima de criatividade em sala de aulas, investigando ainda a percepção desses estudantes sobre inteligência e criatividade. Participaram dessa pesquisa 21 alunos superdotados e 27 não superdotados do 6.º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Minas Gerais. Foram utilizados quatro instrumentos na coleta de dados, e os resultados indicaram que não há relação entre inteligência e criatividade. No entanto, em relação à criatividade, os resultados apontaram diferenças significativas na originalidade verbal e figurativa.

Ainda sobre o estudo anterior, alunos superdotados obtiveram médias superiores. Não foram encontradas diferenças significativas entre os 2 grupos para os fatores sobre percepção do clima de sala de aulas. No entanto, em relação à disciplina de Matemática, os resultados indicaram existir diferenças significativas quanto ao suporte do professor à expressão de ideias do aluno. Os resultados indicam a importância de se considerar a diversidade das características dos

indivíduos superdotados no processo de identificação e na implementação de estratégias educacionais, de forma a contemplar as habilidades e os estilos de aprendizagem de cada um desses indivíduos.

Outro estudo envolvendo os constructos inteligência e criatividade é de Nakano (2012), que tem se destacado pela produção de diversos estudos sobre a criatividade no contexto escolar. Nesse estudo, a autora discorre acerca da relação entre criatividade e inteligência. Seu objetivo foi investigar os constructos criatividade e inteligência em 90 estudantes do Ensino Fundamental (44 do gênero feminino e 46 do gênero masculino, com idade entre os 7 e os 12 anos, os quais responderam a um teste não verbal de desenvolvimento cognitivo (Desenho da Figura Humana) e a um teste de criatividade (Teste de Criatividade Figural Infantil). Os resultados demonstraram que o desempenho no teste cognitivo relacionou-se significativamente com o desempenho no teste de criatividade de forma que no presente estudo criatividade e inteligência encontram-se relacionadas. Conforme esperado, ambos os constructos se mostraram sensíveis à influência da idade, sendo que a variável gênero não se mostrou significativa.

A revisão bibliográfica apresentada neste estudo, tanto no que se refere aos talentos intelectuais quanto aos criativos, é indiscutivelmente apenas uma pequena amostra de inúmeras outras bibliografias tanto nacionais quanto internacionais existentes. Da mesma forma, os enfoques, perspectivas e estudos apresentados constituem uma pequena visão do que tem sido produzido e proposto para a área. Assim sendo, qualquer interesse em aprofundar determinado assunto aqui apresentado encontrará certamente uma vasta bibliografia à disposição do pesquisador. Para o presente estudo, no entanto, o que foi disposto até então foi considerado suficiente no sentido de fundamentar bibliograficamente o estudo. A

seguir são apresentados os objetivos, tanto geral quanto específicos, e logo a seguir a metodologia utilizada para este estudo.

OBJETIVOS

Objetivo geral da pesquisa

Identificar talentos criativos e intelectuais por meio de testes psicológicos e percepção de professores.

Objetivos específicos

1. Obter evidência de validade com base no conteúdo da escala Identificação de Talento pelo Professor (ITP).
2. Identificar talentos intelectuais e criativos por meio da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP).
3. Detectar talentos intelectuais e criativos por meio da Bateria de Avaliação Intelectual e Criatividade – forma Infantil (BAICI).
4. Reconhecer talentos intelectuais por meio do Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI).
5. Verificar diferenças de gênero no ITP, BAICI e TNVRI.
6. Buscar evidências de validade por forma de critério entre a BAICI e o TNVRI.
7. Averiguar evidências de validade por forma de critério entre a BAICI e o ITP.

CAPÍTULO IV – MÉTODO

Esta pesquisa foi composta por quatro estudos. Cada estudo será apresentado seguido de sua amostra, instrumento, procedimento e resultado. A discussão, no entanto, será feita no final da apresentação dos quatro estudos, no item Discussão geral antecedendo as considerações finais.

ESTUDO 1 – Elaboração de escala de identificação de talentos pelo professor

Amostra

Para este estudo foram escolhidos 4 juízes avaliadores que participam do grupo de pesquisa Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica. Todos são psicólogos, três são doutorandos do Programa de Psicologia e um é mestrando. Três dos juízes são do gênero feminino e um do gênero masculino. Todos estão na faixa etária dos 27 aos 50 anos de idade e durante sua formação tiveram algum conhecimento sobre o modelo CHC de inteligência (Flanagan & McGrew, 1997), das Baterias Woodcock-Johnson (Woodcock, McGrew & Mather, 2001) e especialmente sobre as Baterias de Avaliação da Inteligência e Criatividade – formal infantil ou adulto (Wechsler, 2011/ 2013). A amostra dos juízes se deu por conveniência, cujo critério de escolha precisou considerar a formação específica desses participantes. Entre os critérios de inclusão do Estudo 1. Estabeleceu-se que os juízes deveriam participar do grupo de pesquisa Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica da Pós-Graduação em Psicologia PUC-Campinas e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumento

O instrumento intitulou-se escala Identificação de Talentos por Professores – ITP (Anexo E). Esta escala é do tipo rastreio (*screening*) para identificação de talentos e foi elaborada pela autorado presente estudo visando obter a percepção do talento criativo e intelectual pelo professor após a avaliação dos juízes. A Escala foi composta inicialmente por 50 itens originais resultando finalmente em 29. Esta redução ocorreu após a análise e discussão de cada item com a orientadora, bem como com uma segunda leitora (professora, doutora do mesmo programa) que esteve presente por ocasião da banca de qualificação. Os itens retirados foram, de certa forma, incorporados aos itens que permaneceram com o objetivo de diminuir a extensão da escala e dar maior qualidade a cada item. O instrumento constituiu-se em uma escala do tipo *Likert*, que compreende valores do 1 ao 5, em que o número 1 correspondeu à opção “nunca observado”, e o número 5 à opção “sempre observado”.

A escala ITP foi construída tendo como base a concepção de Compreensão Verbal, Pensamento ou Raciocínio Visoespecial, Pensamento Lógico, Rapidez de Raciocínio, Memória e Pensamento Criativo (ressalta-se que o pensamento criativo não compreende a constituição da WJ III), definido pelos estudos anteriores de Wechsler e Schelini (2006); Wechsler, Vendramini e Schelini (2007); Wechsler *et al.* (2010), entre outros com a Bateria Woodcock Johnson III.

Na parte inicial da escala ITP acrescentou-se uma explicação sucinta sobre o objeto de estudo e a orientação de como preenchê-lo. Os itens foram compostos por expressões positivas e negativas. Os domínios que serviram de fundamentação teórica para a construção das frases e também de crivo de correção foram os seguintes: Compreensão Verbal, presentenas frases 1, 5, 11, 2; Pensamento ou

raciocínio visoespacial, presentenas frases 4, 10, 16, 22, 25; Pensamento lógico, nas frases 8, 23, 6, 15, 13; Rapidez de raciocínio, nas frases 2, 12, 17, 27; frases relacionadas à Memória, nos itens 28, 9, 7, 3, 18; e Pensamento criativo, presente nas frases 14, 20, 24, 26, 30, 19.

Procedimento

O presente estudo está registrado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º22737713.2.0000.5481 e obteve parecer favorável (Anexo H: protocolo n.º 443.518) pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Procurou-se respeitar os princípios éticos elegidos pela resolução 196/96 (Brasil, 1996b).

Respeitando também a resolução acima mencionada, salientou-se que a participação dos juízes era voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que o ato implicasse ônus. Como aceitável para a utilização da escala, foi estipulado um coeficiente de evidências baseadas no conteúdo de 0,75, considerado alto, no caso de correlações para a busca de comunalidade entre as variáveis, conforme propuseram Pasquali (2001) e Sisto (2007), no entanto, satisfatórios para clareza da linguagem e pertinência (Teodoro, 2010).

Foram distribuídas 4 cópias da escala ITP aos juízes avaliadores, o que foi seguido de uma explicação oral sobre o objetivo da pesquisa bem como especificações sobre a forma de preenchê-la. Um texto que resume cada domínio proposto acompanhou a escala e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo C) para que fosse assinado. Cada juiz deveria, na sequência, ler os domínios de avaliação: 1. para Compreensão Verbal; 2. Pensamento Lógico; 3. Rapidez de raciocínio; 4. Memória; 5. Pensamento Criativo; e 6. Pensamento ou

raciocínio visoespacial, e selecionar para cada item qual desses domínios melhor lhe representaria. Os itens estiveram organizados de modo aleatório.

Resultados

Foi realizado primeiramente o cálculo do Coeficiente de Validade do Conteúdo (CVC): 1) Com base nas notas dos juízes foi calculada a média das notas de cada item (M_x): $M_x = \text{soma das notas dos juízes} / \text{número de juízes que avaliou o item}$. 2) Com base na média calculou-se o CVC para cada item (CVC_i): $CVC = \text{média das notas de cada item} / \text{valor máximo que o item poderia receber}$. 3) A seguir, foi realizado o cálculo do erro (P_{ei}) para descontar possíveis vieses dos juízes avaliadores para cada item: $P_{ei} = 1 / \text{número de juízes que avaliou o item}$. 4. Sendo assim, o cálculo final de cada item (CVC_c) foi calculado da seguinte maneira: $CVC_c = CVC_i - P_{ei}$. 5. Para o cálculo do CVC total do questionário (CVC_t), para cada uma das características (clareza de linguagem e pertinência prática – a que se refere esta afirmação), foi usada a fórmula: $CVC_t = M_{cvc_i} - M_{pe_i}$, em que M_{cvc_i} representa a média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens do questionário, e M_{pe_i} , a média dos erros dos itens do questionário.

Para avaliação da dimensão teórica do instrumento foi calculado o índice de concordância entre avaliadores, no caso o índice Kappa e correções, caso fossem necessárias.

A Tabela 1 refere-se aos cálculos explicados de forma que seja possível visualizar o resultado final cujo coeficiente de validade de conteúdo para este instrumento foi de 0,82.

ESTUDO 2 – Identificação de talentos intelectuais e criativos pelo professor

Amostra

Participaram deste estudo 10 professores de 2 instituições particulares localizadas em 2 cidades próximas na região metropolitana de Campinas, interior do Estado de São Paulo. Entre os professores, 6 eram regentes oficiais do 4.º ou 5.º anos do Ensino Fundamental – primeiro nível, 2 eram professores de Inglês, 1 de cada instituição, e 2 eram professores de Artes, 1 de cada instituição do mesmo nível que os professores regentes e docentes também do mesmo ano. Os 10 professores participantes pertencem ao gênero feminino, com idade entre 25 e 53 anos e tempo de experiência de 7 a 25 anos. A amostra dos professores deu-se por conveniência por fazerem parte do quadro de professores do 4.º e 5.º anos das 2 instituições selecionadas.

A escolha das instituições também se deu por conveniência. Houve a possibilidade de fazer estudos em instituições particulares, o que foi positivo, considerando que essas instituições são de difícil acesso. Assim que, diante da abertura que a pesquisadora teria nessas instituições, foi dado prosseguimento à pesquisa. Entre os critérios de inclusão configurou-se que participariam do estudo somente os professores regentes do ano de 2013 do 4.º e 5.º anos das 2 instituições e professores de Artes e Inglês desse mesmo ano e das mesmas séries escolares. Esses professores também deveriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Instrumento

O único instrumento requerido neste estudo foi a Escala de Identificação de Talentos pelo Professor, já especificado no estudo anterior. Os participantes deste estudo, os 10 docentes, tiveram a tarefa de nomear os critérios de 1 a 5, para os itens da escala ITP (Anexo F), especificados nas 29 frases.

Procedimento

Os 10 professores foram convidados a participar do estudo logo após a autorização do diretor da instituição e a Aprovação do Comitê de Ética, já especificado no Estudo 1. No primeiro contato, foi apresentado o estudo para cada professor, especificando cada uma das atividades que seriam aplicadas aos respectivos alunos, quantidade de encontros bem como os dias das atividades, a necessidade de um encontro prévio com os alunos para explicação sobre a participação deles, bem como o detalhamento da participação do professor no estudo. Salientou-se aos professores que sua participação seria voluntária, o que possibilitaria a interrupção quando fosse convenientesem a necessidade de justificar o motivo e sem que o ato implicasse qualquer ônus.

Por ocasião da primeira reunião, ficou esclarecido também aos professores sobre sua participação preenchendo os critérios da escala ITP para cada um dos estudantes. Estes foram orientados a preencher a escala no momento e lugar que melhor lhes conviessem. Foi-lhes também explicado que as 29 frases abrangiam seis áreas correspondentes aos talentos intelectuais e criativos dispostos na descrição do instrumento ITP. Estes se mostraram dispostos a participar. Os professores de Artes e Inglês também foram convidados da mesma forma que os

professores regentes a participar do estudo, sendo-lhes explicado sobre o estudo e sua participação.

Resultados

Todos os 10 professores preencheram o ITP referente aos seus alunos que participaram do estudo com disposição. Os professores de Artes e Inglês, no entanto, se manifestaram preocupados diante da tarefa de preencherem a escala toda, alegando que na maioria dos itens sentiam-se inseguros. Assim, foram incentivados a preencher apenas os itens relacionados à sua área específica (verbal para o professor de Inglês, (1, 5, 11, 21) e criatividade para o professor de artes,(14, 19, 20, 24, 26, 30).O tempo de preenchimento da escala ITP para cada um dos estudantes, segundo os professores regentes, variou dos 8 aos 15 minutos, dependendo do estudante, e dos 3 aos 5 minutos para as professores de Artes e Educação Artística.

Foi garantido aos professores o resultado geral do estudo após sua análise, o que ocorreu um mês e meio após sua conclusão. Eles se manifestaram satisfeitos com o resultado, apesar de não estarem no ano letivo seguinte com os mesmos estudantes.Houve casos em que a nomeação ou avaliação do professor esteve acima da média, na comparação com os demais instrumentos. Ou seja, a expectativa positiva do professor em relação a alguns alunos não correspondeu aos resultados apresentados pelos demais instrumentos. Os professores também não se mostraram surpresos diante dos resultados de médias em relação ao gênero, conforme apresentado.

Por ocasião do retorno à escola, não apenas aos professores foi dado o retorno do estudo, mas à diretoria da escola, na pessoa de seus diretores e orientadores educacionais. Ficou combinado que no primeiro bimestre do ano de

2014 seria proferida uma palestra para todos os professores sobre a questão do desenvolvimento de Talentos pelo Professor. Quanto aos resultados do estudo, foi assegurado aos professores, pais e diretoria, suas limitações. Nessa ocasião discutiu-se sobre a necessidade e importância de serem consideradas outras formas de identificação dentre as quais foram utilizadas para este estudo apenas duas, a partir de testes e identificação do professor.

A diretoria se manifestou também satisfeita pelo retorno do estudo e se manteve disposta a trabalhar os pontos destacados, apesar da falta de profissionais que os auxiliassem nesse aspecto. Os resultados obtidos por ocasião do segundo estudo serão apresentados posteriormente.

A seguir, na Tabela 2, serão apresentadas as médias e desvios-padrão obtidos a partir da escala Identificação de Talento pelo Professor (ITP).

Tabela 2. Médias e desvios-padrão da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP)

Habilidades	Total		Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
ITP						
Verbal	27,48	5,85	27,82	5,63	27,1	6,1
Espacial	18,68	4,05	19,31	3,86	18	4,18
Lógico	17,93	4,77	18,6	4,62	17,21	4,86
Rapidez de racioc.	14,23	4,69	14,87	4,51	13,53	4,85
Memória visual	18,19	4,86	19,19	4,42	17,12	5,11
ITP Índice cognitivo	96,49	21,52	99,79	20,86	92,97	21,83
ITP Índice criativo	44,53	7,55	45,32	7,07	43,69	8

Índice cognitivo—somadas habilidades cognitivas verbal, espacial, lógico, rapidez de raciocínio e memória visual; Índice criativo total das perguntas relacionadas à criatividade

Os resultados indicaram, na Tabela 2, que o gênero feminino obteve médias mais altas em todas as áreas. A única área onde os gêneros praticamente equipararam-se foi a verbal, indicando, assim, que o professor percebe mais o talento do gênero feminino.

Com o objetivo de saber se os gêneros tiveram resultados significativamente diferentes na percepção do professor (ITP), a despeito de o gênero feminino apresentar médias mais altas em praticamente todas as áreas, recorreu-se também à análise da ANOVA, como pode ser verificado e apresentado na Tabela 3.

Tabela 3. ANOVA para habilidades avaliadas pela escala Identificação de Talentos pelo Professor – ITP

Habilidades ITP		Soma de quadrados	Grau de Liberdade	Média ao Quadrado	F
Verbal	dentre grupos	15,50	1	15,50	0,45
	entre grupos	4.058,43	118	34,39	
Espacial	dentre grupos	51,15	1	51,15	3,16
	entre grupos	1.909,18	118	16,18	
Lógico	dentre grupos	57,89	1	57,89	2,58
	entre grupos	2.650,44	118	22,46	
Rapidez de raciocínio	dentre grupos	53,53	1	53,53	2,45
	entre grupos	2.573,40	118	21,81	
Memória	dentre grupos	128,76	1	128,76	5,66*
	entre grupos	2.683,83	118	22,74	
ITP Índice cognitivo	dentre grupos	1.395,79	1	1.395,79	3,06
	entre grupos	53.730,20	118	455,34	
ITP Criativo	dentre grupos	79,90	1	79,90	1,41
	entre grupos	6.705,96	118	56,83	

* $p < 0,05$ Índice cognitivo– somadas habilidades cognitivas verbal, espacial, lógico, rapidez de raciocínio e memória visual; ITP Criativototaldas perguntas relacionadas à criatividade

Percebe-se, pela Tabela 3, que a hipótese de igualdade de gênero deve ser rejeitada apenas para a subescala Memória. Ou seja, para memória os resultados foram diferentes com relação ao gênero ($p \leq 0,01$), apresentando maior facilidade o gênero feminino.

ESTUDO 3 – Identificação de talentos criativos e intelectuais por testes psicológicos

Amostra

Participaram deste estudo 120 estudantes matriculados no 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental I de 2 escolas particulares e em 2 cidades próximas na região metropolitana de Campinas, interior de São Paulo. A idade dos participantes variou entre os 9 e os 10 anos, dos quais 62 eram do gênero feminino e 58 do gênero masculino.

O critério de seleção da escola e cidade onde os estudos foram realizados também ocorreu por conveniência, considerando o fato de estarem próximas tanto à Universidade onde a pesquisadora estuda quanto da cidade onde reside, contribuindo, assim, com o fácil acesso, a economia financeira, mas também pela assistência direta à escola onde estão seus entrevistados. Por dois momentos, um em cada escola, a pesquisadora foi solicitada antecipadamente a não ir à escola naquele dia e hora combinados por alterações de atividades e imprevistos.

Os critérios de inclusão dessa amostra se deram pela aceitação da participação das crianças pelos pais e/ou responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), por estarem na faixa etária determinada (dos 9 aos 12 anos) e estarem matriculados no ano letivo de 2013 no 4.º ou 5.º anos do Ensino Fundamental I.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram dois, a Bateria de Avaliação da Inteligência – forma Infantil (BAICI), de Wechsler (2011/2013), e o Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI), de (Pasquali, 2000).

Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade– forma Infantil (BAICI): Esta Bateria foi construída por Wechsler (2011, 2013) e tem por objetivo avaliar dimensões intelectuais e criativas. Os itens que compreendem essa Bateria foram construídos a partir de estudos de Wechsler (2011; 2013), Wechsler e Schelini (2006), Wechsler, Vendramini e Schelini (2007) e Wechsler *et al.* (2010), entre outros, com a Woodcock-Johnson III (WJ III). Assim que esta bateria trata de um instrumento construído com o referencial do modelo CHC e encontra-se no momento em fase de construção e validação.

A diferença que há entre a BAICI e a Bateria Woodcock-Johnson III são as seguintes: a) os itens da Bateria verbal são brasileiros, retirados de livros em português, segundo Wechsler, Vendramini e Schelini (2007); na BAICI, a aplicação dos subtestes se dá de forma coletiva, enquanto que na Woodcock-Johnson III é feita de forma individual; na BAICI, foi acrescentado o teste de criatividade, por ser considerada uma área importante na avaliação intelectual; todos os demais testes da BAICI (lógico, espacial, memória, rapidez de raciocínio) foram redesenhados, portanto são originais. Em se tratando de adaptação de testes, o teste de consciência fonológica, existente na Woodcock-Johnson III, não foi incluído neste estudo, pois ainda se encontra em fase de construção no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP).

Parte da BAICI (verbal, vocabulário e analogias, pensamento, visoespacial, pensamento lógico-indutivo e rapidez de pensamento) foi utilizada primeiramente no

estudo de Faria (2012). Devido ao fato de haver uma amostra bastante restrita, configurou-se a tentativa de trabalhar os dados de modo quase qualitativo e/ou exploratório. Portanto este estudo é o primeiro a utilizar todos os seus subtestes. A Bateria possui 6 subtestes administrados coletivamente e avaliam as seguintes áreas: inteligência cristalizada (teste compreensão verbal), inteligência visoespacial (teste visoespacial), inteligência fluida (teste pensamento lógico), memória de trabalho (teste memória visual auditiva), rapidez de pensamento (teste de rapidez de raciocínio) e pensamento divergente (testes de pensamento criativo). Os subtestes da BAICI são os seguintes:

1) Teste de Compreensão Verbal: dividido em duas seções. A primeira seção está relacionada ao vocabulário, e a segunda, a analogias. Na primeira seção, o estudante escreve o nome das 30 figuras apresentadas. Na segunda, o estudante deve marcar uma opção, em formato de múltipla escolha, para cada um dos itens apresentados em forma de analogia. Os itens deste teste foram construídos tendo como base a literatura brasileira, e em seguida selecionados de acordo com seu grau de dificuldade (Wechsler, Vendramini e Schelini, 2007). Portanto, como já foi visto, este subteste é uma medida de inteligência cristalizada (Gc).

2) Teste Visoespacial: composto de 30 formas incompletas, como um quebra-cabeça. As peças devem ser encontradas para compor o quebra-cabeça. Este teste mede a inteligência espacial (Gv).

3) Teste de Pensamento Lógico: este teste é composto de 30 figuras geométricas, dispostas em diferentes sequências. A sequência lógica deve ser encontrada baseando-se no pensamento indutivo-dedutivo para cada um dos itens apresentados. Este teste mede a inteligência fluida (Gf).

4) Teste de Rapidez de Raciocínio: são apresentados 60 estímulos misturados neste teste constituídos de letras e números. É solicitada a identificação do(s) número(s) ou letra(s) individuais ou em conjuntos, em cada linha da sequência que se encontra repetida, isso no tempo máximo de 5 minutos. Este teste mede a área de inteligência de rapidez de processamento (Gs).

5) Teste de Memória: neste teste, o examinador apresenta alguns estímulos geométricos, dando-lhes significado. É solicitado ao examinando que lembre e nomeie a seguir aqueles mesmos estímulos, depois da sua apresentação. A partir deste teste é medida a memória de curto prazo (Gsm).

6) Teste do Pensamento Criativo: teste que é composto de duas partes, tanto a figural quanto a verbal, em que o indivíduo deve fazer um desenho utilizando as formas apresentadas e escrever questões para a situação apresentada. Este teste mede o pensamento divergente indicado nas dimensões fluência e originalidade. A avaliação da criatividade nessas dimensões da BAICI é feita a partir da fluência, do número de respostas relevantes, bem como a partir da originalidade. Para avaliação do critério de originalidade, que conta com 5% das respostas, foram considerados comuns e receberam 0, enquanto respostas originais receberam 1 ponto.

Teste NãoVerbal de Raciocínio Infantil (TNVRI): instrumento de Pasquali (2000), composto de 60 itens do tipo figurativo, ordenados em termos de dificuldades. Dos 60 itens, os itens 1 e 2 não entram na análise, uma vez que não se mostraram válidos na análise fatorial, representando silhuetas de objetos ou desenhos abstratos, elaborados a partir da estrutura do teste das Matrizes Progressivas de Raven e do TNVRI, restando, portanto, 58 itens. O estudo da validade e precisão deste teste, considerado ainda pelo autor como de forma exploratória, foi realizado com 994 crianças brasileiras dos 5 aos 11 anos,

apresentando-se como instrumento adequado para medir o raciocínio analógico, em forma concreta ou abstrata, e pretende medir o fator G ou inteligência geral.

Segundo Pasquali e Faiad (2012), o teste TNVRI teve como base uma amostra de 2.081 crianças de ambos os gêneros, de escolas tanto públicas quanto particulares, com faixa etária dos 5 aos 14 anos. Sua aplicação pode ser individual ou coletiva, sem limite de tempo, sendo que a maioria das aplicações leva em média 20 minutos. A criança escolhe a opção correta e registra na folha de resposta. A análise de evidência de validade do TNVRI foi realizada por meio de uma análise fatorial, a partir do pacote estatístico *Testfact* (Wilson, Wood, & Gibbons, 1991). O TNVRI possui três escores: 1. Raciocínio analógico concreto; 2. Raciocínio analógico abstrato; e 3. Raciocínio analógico.

Pasquali e Faiad (2012) destacam que o fator raciocínio analógico concreto pode ser utilizado na avaliação de crianças com alguma deficiência na área das aptidões intelectuais, por seu nível baixo de dificuldade. Quanto à análise de consistência interna do instrumento, avaliou-se por meio do alfa de Cronbach e lambda de Gutman, tendo resultado em alfas de Cronbach de 0,90 e 0,87, entre os fatores 1 e 2, bem como o alfa de 0,92 para o fator geral. Assim que o instrumento se mostra altamente consistente.

Procedimento

No primeiro encontro com o professor foi agendado um encontro com os estudantes a fim de lhes apresentaro estudo e convidá-los a dele participar. Para esse momento, foi feito uso de uma linguagem clara e acessível para explicar a proposta do estudo, incluindo o nome dos testes (BAICI e TNVRI), os propósitos de cada um, quantidade de testes (foram 7 no total), tempo que seria utilizado para

asua aplicação, bem como a possibilidade de sua participação somente diante da assinatura dos pais ou responsáveis no TCLE (Anexo D). Esse documento conteria informações essenciais para a identificação do estudo, os riscos, os benefícios, bem como o motivo para participar da pesquisa.

Foi esclarecido que os itens que comporiam as aplicações dos testes e subtestes estariam de acordo com a resolução 466/2012, bem como com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob parecer já apresentado no Estudo 1. Foram necessários 3 encontros com cada classe de aproximadamente de 50 minutos cada um deles. O tempo médio levado pelos alunos variou devido à natureza de cada subteste e, acima de tudo, a fim de seguir o tempo estimulado para cada um conforme o Guia de Aplicação de cada teste.

O tempo disponibilizado para cada teste listado a seguir foi o seguinte: Habilidades Verbais: 26 minutos; teste Pensamento Visoespacial: 15 minutos; teste Criatividade: 24 minutos; teste Pensamento Lógico: 22 minutos; teste rapidez de raciocínio: 5 minutos; teste Memória: 22 minutos; Teste TNVRI (Não verbal): por volta de 20 minutos.

Em cada classe, a grande maioria dos alunos participou, tendo apresentado o TCLE (Anexo D) assinado pelos pais ou responsáveis. No entanto, em todas as classes houve uma média de 2 a 5 crianças cujos pais não aceitaram sua participação. Em alguns casos, em que os estudantes não obtiveram a autorização dos pais, o professor demonstrou-se contrariado por acreditar que sua participação nesse tipo de estudo contribuiria para que ele, o professor, conseguisse ter um *feedback* externo sobre o desenvolvimento intelectual desses alunos. Nesses casos, foi esclarecido ao professor sobre a total liberdade que os pais ou responsáveis

teriam diante do convite para o estudo, a despeito de se entender a inquietação do professor.

Vale ressaltar que para cada encontro foi considerado um tempo extra para atualizar o contato com os alunos e também explicar cada teste antes do início de cada um deles. De forma geral, os alunos demonstraram satisfação por participaram do estudo. A seguir, serão apresentados os resultados do Estudo 3.

Resultados

Com o objetivo de verificar quais foram as médias e desvios-padrão dos subtestes da BAICI e TNVRI a Tabela 4 indica que o gênero feminino obteve médias mais altas na maioria dos subtestes. O único subteste que o gênero masculino apresentou média superior foi o verbal. Portanto, é possível verificar que o professor percebe mais o talento do gênero feminino.

Tabela 4. Médias e desvios-padrão dos subtestes da BAICI e TNVRI

Subtestes Cognitivos BAICI e TNVRI	Total		Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Verbal	25,78	7,34	25,15	7,54	26,47	7,12
Espacial	35,93	12,09	37,26	9,97	34,52	13,96
Lógico	14,09	2,77	14,4	2,6	13,76	2,92
Rapidez de racioc.	30,73	8,64	31,85	7,55	29,52	9,59
Memória visual	37,53	23,7	37,21	23,82	37,88	23,78
Índice cognitivo	144,07	38,85	145,87	35,11	142,14	42,72
TNVRI	27,48	5,85	27,82	5,63	27,1	6,1

BAICI – Bateria de Inteligência e Criatividade, forma Infantil; Cognitivo somados resultados dos subtestes da BAICI; TNVRI TesteNão Verbal de Raciocínio Infantil

Verifica-se na Tabela 4 que os valores encontrados na média dos subtestes cognitivos da BAICI e TNVRI de ambos os gêneros foram próximos, no entanto as meninas tiveram resultados superiores nos testes espacial, lógico, rapidez de

raciocínio, índice cognitivo e TNVRI. Os meninos se sobressaíram nos testes verbal e memória visual.

Diante de uma aparente diferença em relação ao desempenho dos participantes, foi investigada a influência da variável gênero por meio da Análise Univariada de Variância ANOVA com o propósito de verificar se houve diferença significativa na média, como apresentado na Tabela 5. Foi constatado, como pode ser observado na Tabela 5, que a variável gênero não se mostrou significativa. O mesmo foi verificado com o TNVRI. Esse resultado reforça a hipótese de não existência de diferença cognitiva significativa entre os gêneros.

Na sequência, a Tabela 6 apresenta a média e os desvios-padrão nos subtestes das habilidades criativas verbais e figurais da BAICI.

Tabela 5. ANOVA para subtestes cognitivos da BAICI e TNVRI quanto ao gênero

Subtestes Cognitivos BAICI e TNVRI		Soma de quadrados	Grau de Liberdade	Média ao quadrado	F
Verbal	dentre grupos	52,24	1	52,24	0,97
	entre grupos	6.366,12	118	53,95	
Espacial	dentre grupos	225,11	1	225,11	1,54
	entre grupos	17.188,35	118	145,66	
Lógico	dentre grupos	4,83	1	4,83	0,8
	entre grupos	708,92	118	6,06	
Rapidez de racioc.	dentre grupos	163,75	1	163,75	2,21
	entre grupos	8.728,18	118	73,97	
Memória visual	dentre grupos	13,44	1	13,44	0,02
	entre grupos	66.868,43	118	566,68	
Cognitivo	dentre grupos	417,6	1	417,6	0,27
	entre grupos	179.259,86	118	1.519,15	
TNVRI	dentre grupos	16,84	1	16,84	0,26
	entre grupos	7.530,04	118	64,36	

*p<0,05 Cognitivo–somados resultados dos subtestes da BAICI; BAICI – Bateria de Inteligência e Criatividade forma Infantil; TNVRI–Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil

Tabela 6. Médias e desvios-padrão das habilidades criativas verbais e figurais da BAICI

Habilidades Criativas	Total		Feminino		Masculino	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Verbais e Figurais BAICI						
BACVFlu	13,97	10,01	13,82	9,29	14,12	10,86
BACVEla	1,93	2,56	2,15	2,62	1,69	2,49
BACV Ori	4,78	4,41	4,98	4,61	4,57	4,21
BAICV	20,68	14,88	20,95	14,31	20,38	15,59
BACFFlu	607	2,72	6,15	2,72	5,98	2,75
BACF Ori	2,8	2	2,84	2,05	2,76	1,95
BACFTit.Exp.	2,95	2,48	3,26	2,52	2,62	2,41
BAICF	11,82	5,63	12,24	5,87	11,36	5,37
BAICTotal	32,49	16,39	33,19	16,16	31,74	16,75

BACVFlu – BAICI criatividade Verbal Fluência; BACVEla – criatividade verbal elaboração; BACV Ori – criatividade verbal originalidade; BAICV – índice criatividade verbal; BACFFlu – criatividade figural fluência; BACF Ori – criatividade figural originalidade; BACFTit.Exp. – criatividade figural títulos expressivos; BAICF – índice criatividade figural; BAICTotal – índice criatividade total (BAICV + BAICF)

Na Tabela 6, os valores encontrados na média das habilidades criativas verbais e figurais da BAICI mostraram que apenas no teste de Criatividade Verbal Figural Fluência (BACVFlu) o gênero masculino obteve resultados superiores. O Índice Criativo Total da BAICI (BAICTotal) para o gênero feminino apresentou média levemente superior à do gênero masculino. Nos demais testes houve pequenas diferenças na média entre os gêneros.

A fim de investigar se as diferenças de médias entre as habilidades criativas verbais e figurais da BAICI foram significativas quanto ao gênero, com destaque para o teste da BAICI Criatividade Verbal Fluência, em que o gênero masculino obteve resultados superiores e o Índice Criativo Total (BAICTotal) para o gênero feminino obteve média levemente superior ao gênero masculino, foi feito uso mais uma vez da ANOVA, conforme apresentado na Tabela 7.

De acordo com a Tabela 7, é possível verificar que não houve diferença significativa para as habilidades criativas verbais e figurais da BAICI em nenhum teste.

Tabela 7. ANOVA para habilidades criativas dos subtestes de criatividade verbal e figural da BAICI

Habilidades Criativas Verbais e Figurais BAICI		Soma de quadrados	Grau de Liberdade	Média ao quadrado	F
BACVFlu	dentre grupos	2,66	1	2,66	0,26
	entre grupos	11.931,20	118	101,11	
BACVEla	dentre grupos	6,22	1	6,22	0,95
	entre grupos	774,11	118	6,56	
BACV Ori	dentre grupos	5,16	1	5,16	0,26
	entre grupos	2311,21	118	19,59	
BAICV	dentre grupos	9,81	1	9,81	0,04
	entre grupos	26.348,51	118	223,29	
BACFFlu	dentre grupos	0,79	1	0,79	0,1
	entre grupos	884,68	118	7,5	
BACFOri	dentre grupos	0,19	1	0,19	0,05
	entre grupos	477,01	118	4,04	
BACFTit.Exp.	dentre grupos	12,17	1	12,17	1,98
	entre grupos	723,53	118	6,13	
BAICF	dentre grupos	8,14	1	8,14	0,29
	entre grupos	3.273,59	118	27,98	
BAICTotal	dentre grupos	63,19	1	63,19	0,23
	entre grupos	31.940,80	118	270,68	

*p<0,05 BACVFlu – BAICI criatividade Verbal Fluência; BACVEla – criatividade verbal elaboração; BACV Ori – criatividade verbal originalidade; BAICV – índice criatividade verbal; BACFFlu – criatividade figural fluência; BACFOri – criatividade figural originalidade; BACFTit.Exp. – criatividade figural títulos expressivos; BAICF – índice criatividade figural; BAICTotal – índice criatividade total (BAICV + BAICF)

ESTUDO 4 – Evidências de validade por forma de estrutura interna e evidências de validade por forma de critério externo entre os BAICI, TNVRI e ITP

Amostra

A amostra para o Estudo 4 é composta de 120 estudantes e 10 professores, sendo 6 regentes, 2 de Inglês e 2 de Artes.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados no Estudo 4 foram: Bateria de Avaliação Intelectual e Criatividade – forma Infantil (BAICI); Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI); escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP).

Procedimentos

Os procedimentos do Estudo 4 envolveram: buscar a correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI; buscar evidência de validade por forma de critério da BAICI e convergência com o TNVRI a partir da correlação de Pearson; buscar a correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI, ITP com o Total dos professores (regentes, Artes e Inglês); buscar correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI, ITP excluindo os professores de Artes e Inglês; verificar a média dos subtestes da BAICI, ITP e TNVRI; analisar o total de indivíduos classificados por testes e número de variáveis; finalmente buscar análise qualitativa-comparativa de pontuação da BAICI com o TNVRI e ITP.

Resultados

Com o intuito de verificar a consistência interna dos testes, serão comparados a seguir e apresentados os resultados obtidos na Tabela 8, a partir da correlação de Pearson.

Tabela 8. Correlação de Pearson entre subtestes da BAICI e TNVRI

Subtestes	Verbal	Espacial	Lógico	Rap.Rac.	Mem.visu.	BAICogTot	BAICTot	TNVRI
Verbal	-	0,05	0,21	0,14	0,22	0,43*	-0,05	0,04
Espacial		-	0,03	0,30*	-0,18	0,21	0,43*	0,07
Lógico			-	0,1	0,06	0,06	0,07	0,03
Rap. Raci.				-	-0,11	0,2	0,08	0,35*
Mem. visual					-	0,79**	0,17	0,11
BAICogTotal						-	0,37*	0,18
BAICTotal							-	-
TNVRI								-

*p<0,05; **p<0,001; BAICogTotal – índice cognitivo total (soma dos resultados dos subtestes da BAICI); BAICTotal – soma dos resultados dos testes de criatividade da BAICI (BAICV + BAICF)

Como pode ser observado na Tabela 8, as habilidade cognitivas medidas pela BAICI, bem como o índice criativo total (BAICTotal) dessa Bateria, estão correlacionados entre si. A mais alta correlação ($r=0,79$) foi encontrada entre o subteste memória visual com o índice cognitivo total (BAICogTotal). Percebe-se também que foram significativas as relações entre: subteste verbal e BAICogTotal; subteste espacial e Rapidez de Raciocínio, assim como sua relação com a BAICTotal; subteste memória visual e BAICogTotal; e, por fim, BAICogTotal e BAICTotal.

Com o intuito de verificar a validade de critério da BAICI por meio de convergência com o Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil, foi realizada a Correlação de Pearson. Ao fazer a correlação critério convergente, percebeu-se haver correlação somente entre o subteste rapidez de raciocínio da BAICI com o TNVRI.

A seguir, na Tabela 9, serão apresentadas as relações entre os subtestes da BAICI e os subtestes da escala ITP. Os resultados serão apresentados considerando a participação de todos os professores (regentes, de Artes e Inglês) que nomearam a escala Identificação de Talento pelo professor em 2 testes: verbal (Inglês) e criatividade (Artes).

Tabela 9. Correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI e ITP com o total dos professores

ITP	Subtestes BAICI						
	BAVerbal	BAEspacial	BALógico	BARap.rac.	BAMem.visu	BAICogTotal	BAICTotal
ITPVerbal	0,07	0,26*	0,12	0,31*	0,29*	0,49*	0,15
ITPEspacial	0,15	0,23*	-0,01	0,27*	-0,06	0,15	0,28*
ITPLógico	0,05	0,013	-0,09	0,22*	0,21*	0,19	-0,02
ITPRap.racioc.	0,08	0,13	-0,01	0,25*	-0,07	-0,08	0,16
ITPMemória	0,28*	0,11	0	0,25*	0,19	0,33*	0,37**
ITPÍnd.Cog	0,08	0,05	-0,03	0,16	0,15	0,27*	0,37**
ITPCriativo	0,15	0,04	0,01	0,17	-0,02	0,21*	0,25*

*p<0,05; **p<0,001; BAVerbal, BAEspacial, BALógico, BARap.rac. – subtestes da BAICI; BACogTotal e BAICTotal – índices cognitivo e criativo da BAICI. ITP – escala Identificação de Talento pelo Professor, TPVerbal, ITPEspacial, ITPLógico, ITPRap.racioc, ITPMemória, ITP – subtestes da ITP; ITPÍnd.Cog - índice cognitivo da ITP; ITPCriativo

A validade de critério convergente dos subtestes só ocorreu para o teste Espacial, bem como o de Rapidez de Raciocínio. Embora tenha havido validade convergente apenas em 2 subtestes, o índice geral cognitivo e de criatividade foram correlacionados significativamente, o que daria validade ao instrumento ITP. Na sequência, a Tabela 10 foi constituída a partir dos resultados apresentados apenas pelos professores regentes.

Tabela 10. Correlação de Pearson entre os subtestes da BAICI e ITP excluindo professores de Artes e Inglês

ITP	Subtestes Cognitivos BAICI						
	BAVerbal	BAEspacial	BALógico	BARap.rac	BAMem.visu	BACogTotal	BAICTotal
ITPVerbal	0,01	0,17	-0,09	0,44**	0,06	0,24*	0,31*
ITPEspacial	0,15	0,22*	-0,01	0,27*	-0,06	0,15	0,20*
ITPLógico	0,05	0,01	-0,09	0,22*	0,21*	0,19	0,07
ITPRap.racioc	0,08	0,13	-0,01	0,25	-0,07	-0,08	0,16
ITPMemória	0,28	0,11	0	0,25	0,19	0,33*	0,28*
ITP Ind.Cog	0,08	0,04	-0,06	0,18	0,1	0,2	0,25*
ITP Criativo	0,15	-0,35	0,12	0,3	0,2	0,21	-0,05

* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$; BAVerbal, BAEspacial, BALógico, BARap.rac. – subtestes da BAICI; BACogTotal e BAICTotal – índices cognitivo e criativo da BAICI. ITP – escala Identificação de Talento pelo Professor, TPVerbal, ITPEspacial, ITPLógico, ITPRap.racioc, ITPMemória, ITP – subtestes da ITP; ITPÍnd.Cog – índice cognitivo da ITP; ITPCriativo

Os destaques entre a Tabela 9 e a Tabela 10 referem-se ao fato da diferença de percepções entre os professores regentes, Artes e Inglês. Em ambos os casos houve correlação negativa entre o ITPLógico e BALógico, entretanto houve correlação significativa para índice cognitivo e criativo em ambos testes.

A Tabela 11 apresenta a média dos resultados dos testes BAICI, TNVRI e ITP, separando os valores de acordo com o gênero. Nesta Tabela é possível verificar que o subteste mais pontuado acima da média foi o teste da BAICI rapidez de raciocínio ($n = 65$); no segundo lugar ficou o teste também da BAICI habilidade lógica ($n = 63$). Os resultados “65” e “63” foram obtidos somando o número de participantes do gênero feminino e masculino em cada subteste.

Tabela 11. Média dos Subtestes da BAICI, ITP e TNVRI

Variáveis	Feminino			Masculino		
	N	M	DP	N	M	DP
BAVerbal	30	31,43	4,11	30	31,83	4,18
BAEspacial	31	45,26	5,98	29	45,69	7,04
BALogico	37	16	1,03	26	15,81	0,94
BARapidezRac	34	37,35	4,78	31	36,13	4,62
BAMemVisu	33	54,48	19,5	28	56,75	20,68
BACogTotal	32	173,81	25,12	28	178,11	30,8
BAICTotal	33	45,39	11,56	30	45,13	10,72
TNVRI	33	45,24	3,74	29	44,07	3,44
ITPVerbal	34	32,21	2,79	28	32,25	3,05
ITPEspacial	35	22,29	1,89	26	21,62	1,88
ITPLógico	35	22,09	2,17	27	21,44	2,21
ITPRapidezRac	36	18,25	1,75	24	18,25	2,03
ITPMemVisu	37	22,27	2,46	27	21,52	2,34
ITP Ind. Cog	36	115,33	10,05	24	115,21	8,76
ITP Criativo	33	50,85	4,27	27	50,89	4,3

BAICI – Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade – forma Infantil; BA – inicial para todos os subtestes pertencentes à BAICI; TNVRI – Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil; ITP – inicial para especificar todos os subtestes da escala ITP

Antes de apresentar os dois últimos resultados tendo como base uma análise qualitativa-comparativa, destaca-se também que foi utilizada a técnica estatística Alfa de Cronbach para verificação da fidedignidade dos instrumentos BAICI e ITP para a população de estudantes (n=120) utilizada neste estudo. Para a BAICI, o alfa de Cronbach foi 0,75 e o ITP apresentou o alfa de Cronbach =0,83. Percebe-se, com isso, que ambos os testes apresentaram boa fidedignidade, garantindo a precisão dos resultados anteriormente apresentados.

A Tabela 12 apresenta o número de variáveis em que o mesmo estudante se classificou como acima da média, bem como o número de indivíduos. O TNVRI foi incluído na última coluna juntamente com a BAICI e o ITP.

Tabela 12. Total de indivíduos classificados por testes e número de variáveis

Número De	Nº. Indiv. Subtestes BAICI	Nº. indiv. Subtestes ITP - MÁX. 7	Nº. Indiv. Subtestes BAICI+ITP+TNVRI (MÁX. 15)
1	14	15	6
2	23	7	11
3	16	4	10
4	12	1	9
5	16	6	7
6	14	15	5
7	16	38	6
8	-	-	8
9	-	-	6
10	-	-	6
11	-	-	3
12	-	-	7
13	-	-	14
14	-	-	8
15	-	-	9

No – número; indiv. – indivíduos; Máx – Máximo; BAICI – Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade Infantil; ITP – Bateria Identificação de Talentos pelo Professor; TNVRI – Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil

Quando foram separados os indivíduos segundo a média de cada variável, foi possível verificar que nem sempre o mesmo indivíduo esteve no grupo acima em todas as variáveis. Entre alguns exemplos de análise destes dados percebe-se que seria o seguinte: 9 estudantes pontuaram em todos os testes e somatórias dos três instrumentos. O pontuaram em 14 subtestes, 14 estudantes pontuaram em 13 subtestes e assim por diante.

A Tabela 13 consta de alguns exemplos (n=10) que tem a finalidade de uma análise qualitativa, nos quais foi possível verificar que a indicação dos professores a partir do instrumento ITP não foi condizente com a pontuação.

Tabela 13. Análise qualitativa comparativa de pontuação na BAICI com o TNVRI e ITP

Nº	BAICI						TNVRI	ITP							TOTAL		
	BAVerb	BAEsp	BALog	BARapR ac	BAMemV	BACtot	TNVRI	ITPVerb	ITPEsp	ITPLog	ITPRapR ac	ITPMem	ITPCog	ITPCria	Total	BA, TNVRI	ITP
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	9	7	2
2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	7	5	1
3	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0
4	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	7	6	0
5	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0
6	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0
7	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	6	5	1
8	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	7	5	1
9	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	8	6	1
10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	8	6	2

Legenda: 1= desempenho acima da média; 0= desempenho médio ou abaixo. Nº=número de participantes; BAVerb=subteste verbal da BAICI; BAEsp= subteste espacial; BARap.Rac=subteste rapidez de raciocínio; BACtot= subteste criatividade índice total; TNVRI= teste não verbal de raciocínio infantil; ITPVerb=subteste verbal ITP; ITPEsp=subteste espacial ITP; ITPLog= subteste lógico ITP; ITPRapRac= subteste rapidez de raciocínio ITP; ITPCria= subteste criatividade ITP; Total=soma de todos os subtestes; BA,TVNRI= soma dos testes psicológicos BAICI e TNVRI; ITP= total subtestes ITP.

Uma amostra de resultados parecidos encontrados na análise final deste estudo, exemplificado na Tabela 13 por 10 indivíduos, demonstra que estes estudantes tiveram uma pontuação alta nos testes psicológicos (BAICI e TNVRI) e baixa na percepção dos professores a partir da escala ITP. Estes resultados podem ser conferidos nas duas últimas colunas da Tabela. Vale ressaltar que o número 1 indica um resultado acima da média e 0 indica resultado do grupo na média ou abaixo dela.

Discussão geral

O coeficiente de evidências com base no conteúdo de 0,82 obtido no Estudo 1 representou um bom valor de acordo com Primi (2003); Urbina, (2007) e Pasquali, (2010). Já os autores Cassep-Borges, Balbinotti e Theodore (2010) interpretam este grau de concordância definidos para os valores do coeficiente *Kappa* por Landis e Koch (1977) como uma concordância quase perfeita (0,80 - 1,00). Os resultados obtidos neste Estudo 1 corroboram com o objetivo 1 (Obter evidência de validade com base no conteúdo da escala Identificação de Talento pelo Professor (ITP) sugerindo que a escala ITP obteve validade para seu propósito.

A questão 3 (Formula hipótese sobre deficiências e problemas) e a questão 28 (Consegue memorizar grande quantidade de informação) da escala ITP apresentaram baixo coeficiente de validade de conteúdo (0,49 ambas). Entretanto, este fato não interferiu no resultado final do coeficiente, por este motivo, optou-se por manter esses itens no instrumento final.

O índice *Kappa* observado no Estudo 1 é uma medida de concordância interobservador e mede o grau de concordância além do que seria esperado tão somente pelo acaso, variando de 0 (concordância ao acaso) a 1 (total concordância) (Fleiss, 1981). O julgamento do conteúdo por juízes proposto para este estudo foi importante pela possibilidade e averiguação de que a escala mede uma representatividade. Por outro lado, a ausência de evidências de validade leva à insegurança de interpretações e à sua legitimidade (Primi, Muniz & Nunes, 2009).

Portanto, após a construção dos itens, estes foram submetidos à análise de juízes, que resultaram nas análises de validade com base no construto propriamente ditas, a fim de verificar se os itens são compreensíveis e têm credibilidade (Pasquali, 2003). Assim que, a validação de uma escala pressupõe credibilidade ao

instrumento e também estabelece se o instrumento mede o que se pretende (Krech *et al.* 1975).

O Estudo 1 é um “tipo” de estudo bastante frequente diante de propostas de novos instrumentos de avaliação psicológica. Por exemplo, o estudo de Farias (2012) objetivou desenvolver dois estudos, no primeiro a autora elaborou uma escala de nomeação docente para alunos dotados e talentosos buscando sua evidência de validade com base no conteúdo e no segundo estudo, buscou por evidências de precisão da consistência interna bem como validade com base na estrutura interna e convergente e discriminante. Um segundo exemplo de pesquisa que visou obter evidência de validade de conteúdo é o estudo intitulado Validade de Conteúdo, da *Gifted Rating Scale* (versão escolar) para a população brasileira, de Nakano e Siqueira (2012a). Resultados mostraram que a maior parte dos itens (n=54) foi classificada adequadamente pelos juízes, alcançando índices de concordância acima dos 80%.

Quanto aos dados obtidos a partir do Estudo 2 que visou identificar talentos intelectuais e criativos por meio da escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP), seus resultados corroboraram com o objetivo proposto ao constatar as médias e desvios padrão da escala ITP. Vale destacar que o gênero feminino obteve médias mais altas em todas as habilidades identificadas pelos professores apontando com isso, que o professor percebe mais o talento do gênero feminino.

A habilidade verbal foi o único subteste cujo resultado esteve bem próximo aos resultados ao gênero masculino, nos demais o gênero feminino obteve maiores médias. Por meio da análise da ANOVA verificou-se, no entanto, que apenas na subscala Memória, a hipótese de igualdade de gênero deve ser rejeitada; ou seja, o gênero feminino teve maior desempenho. Entre as discussões sobre tais resultados

percebe-se que a rotina da sala de aulas e a quantidade de estudantes por classe pode levar o professor a construir rotinas, padrões e regras entre os estudantes, exigindo dele menos esforço e desgaste mental, físico e emocional. A preferência pelo gênero feminino pode estar relacionada ao comportamento menos agressivo, mais próximo e menos trabalhoso, normalmente apresentado por esse gênero.

Ao comparar o desempenho cognitivo entre as duas populações (masculina e feminina) em testes de inteligência, dados não apresentam diferenças significativas nas pontuações globais. No entanto, certos testes, amostras e/ou subtestes por vezes favorecem um gênero ou outro (Almeida, 1988b) e apesar da variabilidade em função das amostras em estudo, diferenças existem em determinadas habilidades cognitivas, e entre as que mais interesse tem despertado, estão as aptidões verbais, matemáticas e espaciais (Almeida, 1988b; Pinto, 1992) as quais não coincidem com os resultados aqui encontrados, ou seja, neste estudo a diferença entre os gêneros foi encontrada no subteste Memória.

Retoma-se neste contexto a questão de que há pouco mais de uma década, o número de meninas que frequentavam a escola ultrapassou a metade (57%) da população estudantil em todo o sistema educacional. Verificou-se também, que a permanência na escola também é maior entre as meninas (6 anos em média contra 5,6 para os meninos). Deve-se acrescentar que em consequência do índice baixo de desempenho de um ou outro gênero, há escassez de estudos articulando essa diferença exatamente por não atrair publicação (Grady, 1981; Jacklin, 1981).

O estudo de Araújo (2011) apresenta resultados similares parciais com os encontrados neste estudo. Pontuações médias mais elevadas foram atribuídas pelos professores ao gênero feminino em praticamente todas as dimensões avaliadas pelos docentes, com exceção da criatividade. Nesta área, a pontuação do gênero

feminino foi a mesma que a dos meninos. No entanto, normalmente, os professores atribuem uma percepção mais elevada ao gênero feminino exigindo assim, posteriores estudos que apontem os motivos. Entretanto, embora o gênero feminino sobressaia-se em relação ao masculino em uma avaliação psicológica, normalmente não ocorrem diferenças, e quando ocorrem, normalmente são de magnitude baixa (Plomim & Foch, 1981).

Em referência ao Estudo 3, os resultados indicaram mais uma vez que o gênero feminino obteve médias mais altas em todos os subtestes da BAICI e TNVRI, e que as médias não foram significativas em nenhum dos subtestes. Inclui-se a este resultado os subtestes de habilidades criativas verbais e figurais onde a diferença de gênero também não foi significativa. Esses dados não podem ser comparados a outros estudos da BAICI por se tratar do primeiro que investiga a variável gênero para as habilidades criativas verbais e figurais.

O único estudo que utilizou até o momento o mesmo instrumento como medida da avaliação da inteligência e criatividade, versão infantil (BAICI) é o de Farias (2012) já citado acima. Entre os objetivos propostos pela autora deste estudo esteve a busca por evidências de validade convergente, no entanto sem a inclusão da variável gênero.

Por sua vez o Estudo 4, o qual teve o intuito de verificar a consistência interna dos subtestes, constatou que as habilidades cognitivas (total dos subtestes verbal, espacial, lógico, rapidez de raciocínio e memória visual) medidas pela BAICI bem como o índice criativo (resultado dos subtestes de habilidades criativas verbais e figurais) correlacionaram-se entre si. A mais alta correlação foi observada entre o subteste memória visual e o índice cognitivo total.

Considerando que este estudo visa a identificação de talentos criativos e intelectuais, merece destaque uma análise de estudos sobre a criatividade e inteligência, a fim de destacar os dados que foram descritos sobre o Estudo 4 que destacou a correlação entre inteligência e criatividade.

Entre os resultados destacados nos estudos de Kim (2006, 2008) o qual teve como objetivo verificar se havia relação entre criatividade e inteligência, ambos revelaram uma baixa correlação entre os dois fenômenos. O mesmo resultado foi observado no estudo de Wechsler *et al.*(2010) que visou investigar tanto semelhanças quanto diferenças entre criatividade e inteligência. Os resultados obtidos demonstraram efeitos significativos de série escolar para inteligência e criatividade figural, e de gênero para criatividade verbal. No entanto, não houve correlações significativas entre os dois constructos.

O estudo de Gonçalves (2010) investigou se existe relação entre criatividade e inteligência em alunos superdotados e não superdotados. Também buscou verificar se existem diferenças de percepção quanto ao clima de criatividade em sala de aulas e percepção desses estudantes sobre inteligência e criatividade. Participaram do estudo em 21 alunos superdotados e 27 não superdotados do 6.º ano do Ensino Fundamental a partir de quatro instrumentos na coleta de dados. Os resultados indicaram que não há relação entre inteligência e criatividade. No entanto, em relação à criatividade, os resultados apontaram diferenças significativas na originalidade verbal e figurativa. Esses estudos portanto, não corroboraram com os dados obtidos no Estudo 4.

O estudo de Nakano (2012), no entanto, que também discorre acerca da relação entre criatividade e inteligência teve como objetivo foi investigar os constructos criatividade e inteligência em 90 estudantes do Ensino Fundamental (44

do gênero feminino e 46 do gênero masculino, com idade entre os 7 e os 12 anos. Os estudantes responderam a um teste não verbal de desenvolvimento cognitivo (Desenho da Figura Humana) e a um teste de criatividade (Teste de Criatividade Figural Infantil). Os resultados mostraram que os testes de inteligência e criatividade correlacionaram-se.

O início do estudo da relação entre a inteligência e a criatividade ocorreu por volta de 1900, deram início à medida das diferenças individuais em inteligência discorrendo sobre itens que acreditavam requerer a imaginação, hoje pensamento divergente (Albert & Runco, 1999; Runco, 1993). Desde aquela época, estudos têm sugerido a existência pelo menos de alguma relação entre a criatividade e a inteligência. Esta visão permanece para alguns autores que acreditam que uma pessoa criativa sem um alto nível de inteligência seria incapaz de desenvolver plenamente a sua elaboração mental devido à dificuldade que tem de manter por período longo o suficiente o pensamento abstrato. Assim sendo, o ideal seria obter a presença de ambos os constructos (Lubart, 2007).

Estudos empíricos, ao analisarem a correlação entre os dois constructos, chegam a resultados divergentes pelo motivo de alguns pesquisadores encontrarem uma correlação positiva (Mendonça, 2003), enquanto outros afirmam não existir relação entre as variáveis. Como pode ser observado, há muita controvérsia sobre o assunto. Este estudo propõe, em acordo com a visão de Lubart (2007) que o ideal seria encontrar correlação entre os dois construtos.

O Estudo 4 também apresentou outros dados significativos. A Bateria de Avaliação da Inteligência e Criatividade, forma infantil (BAICI) apontou para várias outras correlações, embora nem todas sejam significativas, tais resultados contribuem para a validade do instrumento. Outro dados que merece destaque

refere-se a correlação significativa de apenas um teste da BAICI com o TNVRI. Provavelmente a proposta de correlação entre os dois instrumentos deve ser melhor analisada especialmente considerando que o TNVRI não é composto de subtestes como a BAICI o que pode ter influenciado para a obtenção de apenas uma correlação.

Quanto às análises feitas entre os dados obtidos com a participação dos professores regentes, de Inglês e Artes e apenas entre os professores regentes, destaca-se a correlação entre o índice cognitivo e criativo nas duas análises. Tais resultados confirmam mais uma vez a correlação encontrada entre criatividade e inteligência.

Com relação aos dados da análise qualitativa-comparativa destacado na última Tabela, alguns estudos exemplificam a problemática aqui diagnosticada, onde estudantes talentosos não apenas nas áreas intelectual e criativa, mas em muitas outras, não são percebidos por seus professores. Embora o objetivo deste estudo não foi verificar os motivos para esta constatação, certamente seria de grande contribuição um estudo que apontasse para tais motivos.

Dados sobre a percepção do professor em relação ao desempenho de seus alunos são motivos de estudos para outros pesquisadores. Entre eles esta o estudo de Maia-Pinto e Fleith (2002) que visou analisar a percepção de professores sobre seus estudantes talentosos. Resultados apontaram neste estudo que de maneira geral, os professores consideram importante o papel da escola na educação do aluno superdotado, no entanto, estes não adotam medidas nem instrumentos de identificação, e nem os atendem de forma apropriada.

O estudo internacional de Neumeister, Adams, Pierce, Cassady e Dixon (2007) analisou as percepções de 27 professores do 4.º ano do Ensino Fundamental

acerca da identificação de estudantes talentosos. A despeito da experiência desses professores, estes demonstraram ter concepções limitadas sobre talento.

Diante da intenção de buscar saber se a situação de falta de capacitação do professor do Ensino Fundamental e Médio diverge do Ensino Superior recorreu-se aos estudos de Lima (2011). Neste estudo, o autor averiguou se os professores universitários reconhecem alunos talentosos, como o fazem e que estratégias metodológicas adotam para a inclusão educacional desses estudantes na universidade. A problemática parece então, também Ensino Superior diante dos dados de que a maioria dos professores diverge sobre a concepção de necessidades educacionais especiais. Os professores pesquisados demonstram inclusive incerteza acerca da participação do estudante talentoso/superdotado no grupo de alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Como já foi citado no texto por conta da revisão bibliográfica, a maioria desses professores possui conhecimento de senso comum, e não sistematizado sobre a temática.

Diversos autores (Freeman, 1998; Güenther, 2000; Winner, 1998) concordam que apesar da dificuldade de identificar estudantes talentosos/superdotados, são os eles, os professores, os profissionais considerados preferenciais na indicação de alunos talentosos/superdotados exatamente por ocuparem uma posição de extrema relevância em relação ao reconhecimento das capacidades do estudante. Os dados, considerados negativos, pela dificuldade de identificação do talento pelo professor, apresentados no final do Estudo 4 através de uma análise qualitativa-comparativa, reforça o discurso de que não há uma atitude consistente de formação de professor.

Diante de tais dados, este estudo considera fundamental que a educação atente para o fato de que há inúmeros estudantes talentosos/superdotados na sala de aulas sem serem reconhecidos como talentosos/superdotados por seus próprios

professores. É urgente e necessário, portanto, a instrumentalização de professores sobre o tema talento/superdotação a fim de que mais talentos sejam desenvolvidos. Vale ressaltar que a ênfase no desenvolvimento do talento/superdotação não se refere apenas ao máximo aproveitamento das capacidades humanas, visa acima de tudo contribuir para a realização e felicidade destes estudantes que por vezes se encontram desmotivados e despercebidos nas inúmeras salas de aulas deste nosso País.

Considerações finais

Apesar deste estudo apresentar resultados originais, positivos e úteis, especialmente para o contexto educacional, faz-se necessário descrever algumas limitações encontradas em seu percurso. Primeiramente há a necessidade de ampliar tanto a amostra e faixa etária dos participantes envolvidos quanto o tipo de escola. Ampliando a amostra, seria possível, por exemplo, verificar se a diferença de desempenho intelectual e criativo dos gêneros continuaria a mesma (não significativa).

Sobre a faixa etária, os estudantes deste estudo estiveram dentro do limite dos 9 aos 10 anos. Previu-se inicialmente uma faixa etária dos 9 aos 12 anos. Poderiam ser incluídos nesta faixa etária, estudantes do 6.º e até mesmo do 7º ano. Outra limitação, e ao mesmo tempo sugestão para futuros estudos, estaria relacionada à possibilidade de considerar a nomeação de outros professores, que não apenas os regentes, de Inglês e Artes. Esta proposta poderia contribuir para verificar se o tempo reduzido que professores de disciplinas especiais passam com os alunos contribuiria, por exemplo, para a estigmatização do aluno como não talentoso.

Verificou-se a partir deste estudo a necessidade de instrumentalizar o professor sobre o tema talento/superdotação a fim de obter resultados ainda mais fidedignos. Isso seria necessário dado ao fato de que os professores não estão preparados e não são instruídos sobre como identificar estudantes talentosos e conseqüentemente seu não desenvolvimento apropriado. No entanto, a despeito de limitações e por se tratar do primeiro estudo utilizando esse conjunto de instrumentos, pode-se concluir que os dados aqui encontrados tornaram este estudo relevante em seus primeiros passos. A pesquisa apresentou resultados promissores e ao mesmo tempo indicadores a serem investigados, explorados e confirmados na continuidade dos estudos psicométricos dentro do contexto da identificação de Talentos Criativos e Intelectuais.

Vale ressaltar, como conclusão deste estudo, que a avaliação do talento criativo/intelectual inserido no contexto das altas habilidades enquanto fenômeno multidimensional não se limita ao uso de instrumentos psicométricos. Há que considerar outras formas de identificação. Para este fim, sua utilização visou contribuir para o fortalecimento de uma área em ascensão ao mesmo tempo em que buscou amenizar a lacuna existente no País quanto a estudos sobre a identificação de talentos na sala de aulas regular.

BIBLIOGRAFIA

- Albert, R.S. & Runco, M.A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Alencar, E. (1991). Comunicação pensando no futuro: a necessidade de se promover a Criatividade no Contexto Educacional apresentada no Simpósio Perspectivas Atuais e Futuros da Criatividade no Contexto Educacional, XIVth *International School Psychology Colloquim*, p. 24-28, Braga. Universidade do Minho.
- Alencar, E.M.L.S. (1996). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron.
- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2004). *Como desenvolver o potencial criador. Um guia para a liberação da criatividade na sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). O papel da escola na estimulação do talento criativo. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Orgs.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades* (p. 131-142). Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. M. L. S. (2009). *Como desenvolver o potencial criador* (11.^a ed.), Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora UnB.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003a). Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do Ensino Fundamental. *Projeto de pesquisa*. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Acesso em 10 de jan, 2013: <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), p. 59-65.
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S. & Bruno Faria, M. F. (2010). A medida da criatividade: possibilidades e desafios. Em E. M. L. S. Alencar, M. F. Bruno-Faria & D. S. Fleith (Orgs.), *Medidas de criatividade: teoria e prática* (11-34). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, L.S. (1988b). Teorias da inteligência. Porto: Edições *Jornal de Psicologia*.
- Almeida, M. A. & Capellini, V. L. M. F. (2005). *Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados*, *Educação, Revista Eletrônica PUCRS*, XXVIII, 1 (55), p. 45-64, Jan./Abr.
- Almeida, L. E., Lemos, G., Guisande, M., A. & Primi, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar? *Avaliação Psicológica* 7 (2), p. 117-125.
- Alonso, J. & Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. (2.ªed.). Buenos Aires: Bonum.

- American Psychological Association, (1999). *Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association. (REF DESK BF76.7.P83 2009).
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall).
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Andrés-Puyo, A. (2006). Modelos Psicométricos da Inteligência. Em C. Florez-Menoza, & R. Colom. *Introdução à Psicologia das Diferenças Individuais*. Porto Alegre: Artmed
- Anjos, I. R. S. (2011). Dotação e talento: concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil. *Tese Doutorado em Educação*, UFSCar, São Carlos.
- Antipoff, D. (1975). *Helena Antipoff: sua vida, sua obra*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Antipoff, C. A. & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar Educacional*, 14(2), 301-309.
- Araújo, M. E. B. G. (2011). Sinalização de alunos com altas habilidades: Relação das percepções dos professores com o rendimento escolar dos alunos. *Dissertação de Mestrado*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais.

- Atkinson, R. L., Smith, E. E. & Atkinson, R. C. (2007). *Introdução à psicologia de Hilgard*. (13.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bampi, M. L. F. (1995). Efeito de um Programa para Desenvolvimento da Criatividade na Escrita. *Dissertação de mestrado em psicologia Escolar*, Puccamp: Campinas.
- Barbosa, A.J.G., Pereira, C.E.S. & Gonçalves, F.C. (2008). Identificar e Desenvolver Talentos: uma pesquisa com intervenção sobre as atitudes de educadores. Braga, Portugal: *Sobredotação*, 9, p. 47-62.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, p. 13-79.
- Beghetto, R. A. & Kofman, J. C. (2013). Fundamental of creativity: five insights can help educators nurture student creativity in ways that enhance academic learning. *Educational Leadership*, Acesso em 18 de fev, 2013 ASCD, WWW.ASCD.ORG.
- Benito, Y. & Moro, J. (2002). Test Screening para la identificación temprana de alunos superdotados. *Psymtec Material Técnico*. Madrid. Acesso em 11 de mar, 2013:
- <http://www.nepes.eu/files/Scientific%20Screening%20Test%20for%20Gifted%20Children,%20english.pdf>

Borland, J. (2009). The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. *Gifted Child Quarterly*. Acesso em 21 de abr. 2013:

<http://gcq.sagepub.com/content/53/4/236.extract>

Brasil. (1971). Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Poder Executivo. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1.971. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. Acesso em 12 de set, 2012:

http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm

Brasil. (1995). Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos. *Série Diretrizes*, 10. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil. (1996b). Lei 9.396 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB).

Brasília: autor, 1996. Acesso em 14 de fev, 2013: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP.

Brasil (2001). *Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Acesso em 15 de mar, 2013.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>

- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP. Acesso em 15 de out. de 2012.: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/portaria_1876.pdf
- Brasil. (2007). A construção de Práticas Educacionais para alunos com Altas Habilidades/superdotação (Vol. 1, 2, 3, 4). Brasília, SEESP. Acesso em 18 de mar. de 2013: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP*, 2008. Acesso em 03 de abr, 2013: www.mec.gov.br/seesp
- Camarata, S. & Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), p. 231-252. doi:10.1016/j.intell.2005.12.001
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. (2.ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Campos, R. H. F. (2002). *Helena Antipoff e a Psicologia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J. & Mendes, P. (2011). Excelência vs. Competência: um desafio para a educação e o desenvolvimento profissional. Em S. M. Wechsler; T. C. Nakano, (Orgs.). *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional* São Paulo. Vetor.

- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M.A.A. & Teodoro, M.L.M. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para adaptação de instrumentos. Em Pasquali, L. (Org.), *Instrumentação psicológica. Fundamentos e práticas* (pp.506-520). Porto Alegre: Artmed.
- Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligência. In Y. Benito (Ed.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Salamanca: Amaru.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. New York: Houghton Mifflin. [ISBN 0-395-04275-5](#).
- Chagas, J. F. (2003). Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos provenientes de nível sócio-econômico desfavorecido. 2003. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Chiodi, M. G.& Wechsler, S. M. (2008). Avaliação Psicológica: Contribuições brasileiras. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 2(8), p. 197-210. Acesso em 14 de mar, 2013: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a08.pdf>
- Chiodi, M.& Wechsler, S. M. (2009). Comparação das Baterias de inteligência WJ III e WISC-III. *Avaliação Psicológica*, 8(3), 15-25. Acesso em 14 de fev, 2013: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>
- Chiodi, M. G.& Wechsler, S. M. (2012). Estudo de Validade Convergente da Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-JohnsonIII - Versão Ampliada. *Avaliação*

Psicológica [online]. 11(1), p. 63-75. ISSN 1677-0471. Acesso em 15 de abr. de 2013: <http://pepsic.bvsalud.org/scieloOrg/php/reference.php>.

ConBraSD, Conselho Brasileiro para Superdotação. Altas Habilidades/Superdotação e talento. Acesso em 20 de nov. de 2012. www.conbrasd.com.br

Conselho Federal de Psicologia (2007). <http://www.cfp.org.br/>

Costa, A. S., Antonioli, C. & Dal Forno, L. F. (2012). O professor reflexivo e o reconhecimento das altas habilidades/superdotação. *Anais IX ANPED Sul*, 1-14.

Cropley, A. J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty. *Roeper Review*,(21), 253-261.

Cruz, R. M. (2008). Trabalho docente e inclusão da diversidade cultural brasileira. Em I Jornadas Internacionais/IV Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación. Jaén. *Anais da I Jornada Internacionales/VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación*.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (313-335). Nova Iorque: Cambridge University Press. Acesso em 15 de Dez. de 2012. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000083&pid=S1413-8271201200020000300011&lng=en

Dombrowski, S. C. & Watkins, M. W. (2013). Exploratory and Higher Order Factor Analysis of the WJ-III Full Test Battery: A School-Aged Analysis. *Psychological*

Assessment. 25 (2), 442–455. American Psychological Association. DOI: 10.1037/a0031335.

Dancey, C. P. & Reidy, J. *Estatística sem Matemática para Psicologia. Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.

Da Silva, T. & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38, (3), p. 743-759, jul./set.

Davis G. & Rimm, S. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Davis, G. & Rimm, S. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Davis, J. M. (2013). Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning. *Improving Schools*, 16 (1) 5-20. DOI.10.1177/1365480213480260.

Del Cont, V. (2008). Galton: Eugenia e Hereditariedade. *Science Studies*. 6 (2), p. 201-218. ISSN 1678-3166. Acesso em 4 de nov. 2012:

<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004>.

Delou, C. M. C. (2007). Educação do Aluno com Altas habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. Em D. S. Fleith. A

Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Vol. 1, (25-41), Brasília.

Delou, C. M. C. (2012). O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. Em L. C. Moreira.&T, Stoltz(Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá.

Dombrowski, S. C. (2013). Exploratory and Higher Order Factor Analysis of the WJ III Full Test Battery: A School-Aged Analysis. *Psychology Assess.* Jan. 28. Acesso em 10 de mai, 2013: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18516211>

Farias, E. S. de. (2012). Elaboração de instrumento para identificação de alunos intelectualmente dotados por professores: estudo exploratório./Eliana Santos de Farias. – Campinas: PUC- Campinas, XXV, 120. *Tese de Doutorado*. Acesso em 5 de jun. 2012: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?

Ferreira, A. B. H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI*. (3ª.ed.). Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Flanagan, D. P. & McGrew, K. S. (1997). A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science. In D. P. Flanagan; J. L. Genshalf & P. L. Harrison (Eds.). *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (p. 314-325). New York: Guilford.

Fleith, D. S.(2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 2- 4). Brasília: MEC/SEESP.

- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (1992). Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. *Estudos de Psicologia*, 9(2), p. 09-38.
- Frasier, M. (1989). Poor and minority Students, can be gifted too! Educational Leadership. Copyright. EBSCO Publishing. Acesso em 2 de jan. de 2013: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198903_frasier.pdf
- Frasier, M. (1997). Multiple criteria: the mandate and the challenge. (MLA 7th. ed.). *Roepers Review* 20.2: A4. Academic OneFile. Acesso: em 18 de fev. 2013.
- Frasier, M., Garcia, J. H. & Passow, A. H. (1994) A Review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students. *Research Monograph* 95203. Storrs, CT: The University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Freeman, J. (1998a). The education of the very Able, *Current International Research* London: The Stationary Office.
- Freeman, J. & Güenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: E.P.U.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. Acesso em 27 de jan. 2013: <http://gcq.sagepub.com/content/29/3/103.abstract>
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), (98-119). New York: Cambridge University Press. Acesso em 14 de fev. 2013. <http://joa.sagepub.com/content/19/3/412.abstract>

Gagné, F. (2008) *Building gifts into talents: Overview of the DMGT*. Keynote address, 10th Asia-Pacific Conference for Giftedness, Asia-Pacific Federation of the World Council for Gifted and Talented Children, Singapore, 14-17 July. Acesso em 14 de jan. 2013: <http://nswagtc.org.au/blogs/early-childhood/357-gagnthe-dmtg-and-early-childhood-education.html>

Gagné, F. (2010). Construindo talento a partir da dotação. Breve visão do DMGT 2.0. Em *Anais VII Encontro Internacional de Educadores do CEDET/Aspat: Caminhos para desenvolver potencial e talento*, 17 e 18 de setembro de 2010, Poços de Caldas, Minas Gerais. p. 8. Acesso em 20 de dez. 2012: <http://conbrasd.org/wp/?p=5163>.

Gagné, F. & Güenther, Z. C. (2012). *Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0*. Em L. C. Moreira. & T, Stoltz (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá.

Garcia Colmenares, C. (1997). Género y superdotación: las mujeres superdotadas. In: C. M. Bravo (ed.). *Superdotados: problemática e intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 117-139.

García-Ros, R., Talaya, I. & Gonzalez, F. P. (2012). The process of identifying gifted children in elementary education: Teachers' evaluations of creativity *School Psychology International* 33: 661-672.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1994) *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinárias: perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2001). *Inteligência: um conceito reformulado da mente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gazzaniga, M. A. & Heatherton, T. F. (2005). *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. (2ª. imp. rev.) Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F.C. (2010). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Brasília, Brasília.
- Gonçalves, F. C.& Fleith, D. E. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psycho*. 42, (2), p. 263-268, abr./jun.
- Grady, K. E. (1981). Sex bias in research design. *Psychology of Women Quarterly* 5, 628-636.
- Güenther, Z.C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.

- Güenther. Z.C. (2003). O aluno bem dotado na escola regular: celebrando diversidade, incluindo diferenças. *Escritos sobre Educação*, 2 (1), 43-54.
- Güenther, Z. C. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial* (28). Acesso em 5 de jan. de 2013: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp>.
- Güenther. Z. C. (2008). CEDET – Identificação. “*Coleção Debutante*”. Volume 2. Lavras: ASPAT.
- Güenther, Z. C. (2012). Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola. Em L. C. Moreira, & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá.
- Güenther, Z. C. & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista* 28, (1), 237-266. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, (pp. 444-454).
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill. psycnet.apa.org/psycinfo/1967-35015-000
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research: past, present and future. In S, Isaken. (Ed.). *Frontiers of Creativity Research*. Cap. 1.(pp. 33-45). Bearly Limit, Buffalo.
- Guzzo, R. S. & Wechsler, S. (1993). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R. S. L. Guzzo; L. Almeida & S. Wechsler (Orgs.), *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (p. 39-46). Campinas, SP: Átomo.

- Hayes, C. C. (2004). Understanding creativity and its implications for schools. *Improving Schools* 2004 7: 279 DOI: 10.1177/1365480204048930
- Hayes, C. C. (2014). Teaching for the golden egg: creativity. *General Music Today*. 27(2) 4-5. *National Association for Music Education*. DOI: 10.1177/1048371313510315.
- Hernandez-Nieto, R. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida, España: Los Andes University Press.
- Hultgren, A. J. (2002). *The Parables of Jesus: A Commentary*, Eerdmans Publishing, ISBN 0-8028-6077-X, 271-281. Acesso em 26 de fev. 2013. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3>
- Hunter, B. E. (1993). Fostering Creativity: Ensuring Quality in Education. *NASSP Bulletin* 1993 77: 104. DOI: 10.1177/019263659307755514
- Hutz, C. S.& Bandeira, D. R. (2003). Avaliação Psicológica no Brasil: situação atual e desafios para o futuro. Em O. H. Yamamoto&V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*, 261-275. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- INEP. (2008). Números da educação especial no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira–Ministério da Educação, *Secretaria de Educação Especial*.
- Jacklin, C. N. (1981). Methodological issues in the study of sex-related differences. *Developmental Review*, 1, 266-273.

- Jacó-Vilela A. M., Ferreira, A. L. R.& Portugal, F. T.(2007). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Ed.
- Joly, M. C. R. A. (2001). A criatividade verbal e sua importância nos ambientes educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5(2), 11-20.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *American Psychological Association*. 13(1), 1–12 1089-2680/09/\$12.00 DOI: 10.1037/a0013688.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A.& Russell, C. M. (2012). Identifying and Assessing Creativity as a Component of Giftedness. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30: 60 originally published online 5 December 2012.<http://jpa.sagepub.com/content/30/1/60>
- Keith, T. Z.& Reynolds,M. R. (2010). Cattell–Horn–Carroll abilities and cognitive tests:What we've learned from 20 years of research. *Psychology in the Schools*, 47(7),635-650.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, p. 3-4. Acesso em 10 de out, 2013:
<http://web.mit.edu/monicar/Public/old%20stuff/For%20>
- Kim, K.H. (2008). Meta-analyses of the relationship of creative achievement to both IQ and divergent thinking test scores. *Journal of Creative Behavior*, 42, p.106-130.
- Kneller, G. F. (1971). *Arte e ciência da criatividade*. (2.^aed.). São Paulo: Ibrasa.

- Kneller, G. F. (1978). *Arte e ciência da criatividade*. (5.^a ed.). São Paulo, Ibrasa.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado* (2.^a ed.). São Paulo: *Arte & Ciência*.
- Landis, J.R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*. 33, 159–174.
- Lemos, G., Almeida, L. E. & Primi, R. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN-978-972-8746-71-1
- Lewis, M. & Louis, B. (1991). Young gifted children. In N. Colangelo & G. A. Davis (Orgs.), *Handbook of gifted education* (p. 365-381). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Lima, D. M. M. P. (2011). *O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação*. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Lins, M. J. S. C. & Miyata, E. S. (2008). Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. *Ensaio: Avaliação política e pública educacional* 16 (60), p. 455-468. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000300008>.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lyon, R; Vaassen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12 (4), p. 164-169.

- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia* 19 (1) p.78-90. ISSN 0103-166X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>
- Mantovani, F. (2006). Governo Federal implanta Centros Para Superdotados. São Paulo. *folha.com*, Acesso em 15 de março, 2013: <http://www.universitario.com.br/noticias/buscaportema.php?tema=mec>
- Mariano, W. S; Alves, A. S. & Mori, E. P. (2008). *Teoria de Harward Gardner, das inteligências múltiplas, em escolas: pública e privada do município de Dourados, MS.*
- Martínez, A. M. (2003). *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papyrus.
- Martínez, A. M. (2007). Psicologia Escolar e Educacional: compromisso com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 169-178.
- Martínez, C. H. (1999) *Manual de Creatividad Publicitaria*, Madrid: Editorial Sintesis.
- Martins, A. C. S. & Alencar, E. S. (2011). Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 24(39) p. 31-46, jan./abr.
- McGrew, K. S. & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference(ITDR) – Gf–Gc cross battery assessment*. Boston: Allyn and Bacon.
- MEC. (2006). Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. (2.^a ed.)Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília:

MEC, *Secretaria de Educação Especial*, 143 p. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

MEC. (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Acesso em 2 de mar, 2013. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>

Miel, A. (Coord.) (1976) *Criatividade no Ensino*. São Paulo: IBRASA.

Miller, M., Strosnider, R. & Dooley, E. (2002). States' diversity requirements for teachers. *Teacher education and special education*, 23(1), p. 32-40.

Miranda, L. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: O confronto entre sinalizações dos professores e dos psicólogos. *Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Universidade de Coimbra, FPCE

Miranda, L; Antunes, A. & Almeida, L. (2008). O enriquecimento como resposta educativa para os alunos mais capazes. In G. Pienda & Núñez Pérez. (Coord.). *Actas do V Congreso Internacional de Psicología y Educación* p.1468-1474. Universidade de Oviedo: Oviedo.

Mol, D. A. R.& Wechsler, S. M. (2008). Avaliação de crianças com indicação de dificuldades de aprendizagem pela Bateria Woodcock-Johnson III. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), p. 391-399.

Moon, S. M. (2009). High-Ability Students Don't Face Problems and Challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53: 274. DOI: 10.1177/0016986209346943. Acesso em jun. 2012. <http://gcq.sagepub.com/content/53/4/274>

- Moreira, L. C. & Lima, D. M. M. (2012). Interface entre os NAAH/S e a Universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. Em L. C. Moreira (coord.). *Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 274p.
- Mourão, R. F. & Martínez, A. M. (2006). A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), p. 263-272. Acesso em 12 de out, 2012: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000126&pid=S1413-8557200900010000600026&Inn
- Murphy, K.R. & Davidshofer, C.O. (1991). *Psychological testing: Principles and applications* (2nd. ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289607000190>
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), p. 149-160.
- Nakano, T. C. & Wechsler, S. M. (2006). Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. *Revista Interamericana de Psicologia*, 40 (1), p. 103-110.
- Nascimento, A. C. A. & Becker, M. A. (2007). *Educação inclusiva no contexto Amazônico: Altas Habilidades/Superdotação*/ Organizado por Aristonildo c. Araújo Nascimento e Maria Alice d'Avila Becker. Manaus: EDUA.
- Newman, J. L. (2008). Talents are Unlimited: It's Time to Teach Thinking Skills Again! *Gifted Child Today*. 31:34. DOI: 10.4219/gct-2008-789.

- Newton, J. H., McIntosh, D. E., Dixon, F., Williams, T. & Youman, E., (2008). Assessing giftedness in children: comparing the accuracy of three shortened measures of intelligence to the Stanford-Binet Intelligence Scales, fifth edition. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(6), Acesso em 5 de mai., de 2013: <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer>
- Noller, R. (1992). The importance of developing creativity in the schools. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*. Valinhos: Átomo.
- Noronha, A. P. P. (2002). Os problemas mais graves e mais frequentes 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, p. 88-99.
- Novaes, M. H. (1972). *Psicologia da criatividade*. (2.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Novara, E. (2003). Promover os Talentos para Reduzir a Pobreza. *Estudos Avançados*, 17, p. 48. Acesso em 25 de ago, 2012: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n48/v17n48a09.pdf>
- Oliveira, C. T. (2010). Estratégia de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior. Brasília. 177 p. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

- Oliveira, P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. *Tese de Doutorado em Psicologia*, Universidade do Minho, Braga. Acesso em 02 de janeiro, 2013: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Oliveira, Z.M. F. & Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade na formação e atuação do professor do curso de Letras. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 11(2), p. 22-23.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25, p. 206-213.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico*. São Paulo: Casa do Psicólogo/ CFP.
- Pasquali, L. (2002). Matrizes Progressivas do Raven Infantil: um estudo de validação para o Brasil. *Avaliação Psicológica*, 2, p. 95-110.
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Pasquali, L. (2007). *Teoria de resposta ao item: teoria, procedimentos e aplicações*. Brasília: LabPAM/UnB.
- Pasquali, L. (2009). *Teoria dos testes na psicologia e na educação*. (3.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.

- Pasquali, L.& Faiad, C. (2012). Teste NãoVerbal de Raciocínio Infantil (TNVRI). Em *Avanços em avaliação psicológica e neurológica de crianças e adolescentes II*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Peraino, M. A. C. (2007). Adolescentes com altas habilidades/ superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 104p.
- Pereira, C. E. S. (2010). Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Güenther. *Dissertação de Mestrado*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Pereira, V. L. P.& Guimarães, T. (2007). Programas educacionais para alunos com altas habilidades. Em E. M. L. S. Alencar & D. S. Fleith (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, p.163-188.
- 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. Em Caxambu: 32^a. *Reunião anual da ANPED*.
- Pérez, S. G. P. B.&Freitas, S. N. (2011). Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, (41), p. 109-124, jul./set. Editora UFPR. Acesso em 10 de mar. 2013:
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25005/16941>

- Pfeifer, S. S. (2001). *Criatividade: um estudo nas fronteiras da ciência, da arte e da espiritualidade*. Florianópolis: UFSC, 256f. *Tese em Engenharia da Produção*, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pfeiffer, D. (2001), *The Conceptualization of Disability, Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where We Are and Where We Need to Go* edited by Sharon N. Barnartt and Barbara Mandell Altman in the series *Research in Social Science and Disability*, New York: Elsevier Science, volume 2 (2001), pages 29-52.
- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: recurring issues and promising solutions. *Journal of Applied School Psychology*, 1, 31-50.
- Pfeiffer, S. I. (2012) Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(1) p. 3–9, SAGE Publications <http://jpa.sagepub.com>
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: *The Psychological Corporation*.
- Pfeiffer, S. I. & Jarosewich, T. (in press). The Gifted Rating Scales-School Form: An analysis of the standardization sample based on age, gender and race and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*.
- Pfeiffer, S. & Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: rating scales and other assessment procedures. In S. Pfeiffer(Org.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices*(p. 177-198). New York: Springer. Acesso em 10 de dez, 2012: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-74401-8_10#

Pfeiffer, S. & Jarosewich, T. (2007). The gifted rating scales-school form: an analysis of the standardization sample based on age, gender and race, and diagnostic efficiency. *Gifted Child Quarterly*, 51, 39-50.

Pfeiffer, S.I, Kumtepe, A.T. & Rosado, J. (2008). Gifted identification: Measuring change in a student's profile of abilities using the Gifted Rating Scales. *The School Psychologist*, 60(3), 106-111. Acesso em 15 de dez, 2012: http://www.pearsonassessments.com/hai/Images/Products/GRS/GRS-school_psychologist_summer2006.pdf

Piletti, N. (2003). *História da Educação no Brasil* (7.^a ed.) São Paulo: Ática.

Pinto, H. R. (1992). A bateria de testes de aptidões GATB e a orientação da carreira em contexto educativo. Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. *Estudos portugueses*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://digitalis.uc.pt/files/previews/56663_preview.pdf

Plomim, R. & Foch, T. T. (1981). Sex differences and individual differences *Child Development*, 52 (1), p. 383 DOI: 10.2307/1129258,

Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos e Modelos de Diagnóstico e Intervenção Psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S.l.], 15, (1), p. 3-14, jan.-abr.

Primi, R. (2002). Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Cadernos de Psicologia e Educação. Paidéia*, 12, 57-77.

- Primi, R., Santos, A. A., Vendramini, F., Taxa, F., Muller, F. A. & Lukjanenko, M. F. (2001). Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos constructos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, 17 (2), Acesso em 10 de fev. 2013: <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. *Avaliação Psicológica*, 1 ,(2), 67-77.
- Primi, R., Muniz, M. & Nunes, C. H. S. S. (2009). Definições contemporâneas de validade de testes psicológicos. Em C. S. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (p. 243-265). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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 Ability (WJ-III) *Temas em Psicologia* 20, p. 121-13. Acesso em 5 de fev. 2013: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n1/v20n1a10.pdf>
- Rangini, R.A. & Costa, M.P.R. (2011). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 24 (41), p.467-482, set./dez.
- 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.
- Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). The Gifted and Talented Constitute One Single Homogeneous Group and Giftedness Is a Way of Being That Stays in the Person Over Time and Experiences. *Gifted Child Quarterly* 53: 233. Acesso em

20 de jun. 2012. <http://gcq.sagepub.com/content/53/4/233> DOI:
0.1177/0016986209346824

Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (p. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1990). A practical system for identifying gifted and talented students. *Early Childhood Development*, 63, p. 9-18.

Renzulli, J. S. (1997b). *The Total Talent Portfolio: Looking at the Best in Every Student*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twentyfive year perspective. *Journal for the education of the gifted*, 23, p. 3-54.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. *Revista Educação*, Porto Alegre, 27 (1), p. 75-134, jan./abr.

Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J E. Davidson (Eds.). *Conceptions of giftedness* (p. 246-279). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S.& Fleith, D. (2002). O modelo de enriquecimento escolar. In Congresso Anual da Anéis: Braga. *Actas*. Braga, PT: Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação. v. 3.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. Acesso em 12 de dez. de 2012: <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>

Renzulli, J. S., Smith, L. H. & Reis, S. M. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Ribeiro, I. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: Universidade do Minho.

Riley, T. & Bicknell, B. (2005). Teaching gifted and talented students in all classrooms Research-based questions and answers. *Topic 34* November 2005 p. 74–82 reprinted from *set: research information for teachers* n.1. www.topiconline.co.uk.

Rizza, M. G., McIntosh, D. E. & McCunn, A. (2001). Profile analysis of the Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities with gifted students. *Psychology in the Schools*, 38(5). Acesso em 13 de jan. 2013: <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdf>

Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly* 1993 37: 16. DOI: 10.1177/001698629303700103

- Runco M.A. (1999). Time for Creativity. In Runco and Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, CA: Academic.
- Runco, M. A. (2006). Creativity is always personal and only sometimes social. In J. Schaler (Ed.). *Howard Gardner under fire: The rebel psychologist faces his critics* (p. 169-182). Chicago: *Open Court Publishers*.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*. Amsterdam: Elsevier.
- Runco, M. (2008). Commentary: Divergent Thinking Is Not Synonymous With Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* Copyright 2008 by the *American Psychological Association*, 2, (2)p. 93–96.
- Sabatella, M. L. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. Em L. C. Moreira & T. Stoltz(Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá.
- Sanders, S., McIntosh, D. E., Dunham, M., Rothlisberg., B. A. & Finch, H.(2007). Joint confirmatory factor analysis of the differential ability scales and the Woodcock-Johnson tests of cognitive abilities—third edition. *Psychology in the Schools*, Vol. 44(2).
- Schelini, P. W. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, 11 (3), p. 323-332.
- Schelini, P. W. & Wechsler, S. M. (2006a). Estudo da estrutura fatorial da Bateria Multidimensional de Inteligência Infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 23,

105-112. Acesso em 19 de fev. 2013:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000141&pid=S1413-

Shaughnessy, M. J., Stockard, J. W., Stanley, N. V. & Siegel, J. (1996). Gifted children's, teachers', and parents' perceptions of influential factors on gifted development. *Gifted Education International*, 11, 76-79.

Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Thomson.

Shaffer, D. R. & Kipp, D. (2012). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e Annual Meetingadolescência*. (2.^aed.). São Paulo, Cengage Learning.

Siems, M, E, R. (2008). A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós Graduação em Educação. Acesso em 14 de jan. 2013:
<http://www.vigotski.net/ditebras/siems.pdf>

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 (Impr.)*12 (2) p. 337-346. Acesso: em 10 de abr. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-5>.

Simonetti, D. C. (2008) Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos professos cognitivos de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. *Psicologia*. Acesso em 5 de abr. de 2013.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9218/1/tese%20final.pdf>

- Simonton, D. K. (2012). Teaching Creativity: Current Findings, Trends, and Controversies in the Psychology of Creativity. *Teaching of Psychology* 39: 217. DOI: 10.1177/0098628312450444
- Sisk, D. A. (2013). Optimizing creativity. *Gifted Education International*. 1–12. sagepub.co.uk/journalsPermissions.navDOI: 10.1177/0261429413481124.
- Sisto, F. F. (2007). Delineamento correlacional. Em M. N. Baptista & D. C. de Campos (Orgs.). Metodologias de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa. (p. 90-101). Rio de Janeiro: LTC editora.
- Spearman, (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), p. 202-292. Acessado em 20 de jul. de 2012.
<https://www.psych.umn.edu/faculty/waller/classes/FA2010/Readings/Sperman1904.pdf>
- Spearman, (1927). *The abilities of man. Their nature and meacurement*. London: MacMillan and Co, Limited. Acesso em 10 de jul. 2012
<https://archive.org/details/abilitiesofman031969mpb>
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52,p. 1030-1037.
- Sternberg, R. J. (1999). A dialectical basis for understanding the study of cognition. In R. J. Sternberg (Ed.). *The nature of cognition* (p. 51-78).

- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva*. (4.^aed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R.J. & O'Hara, L.A. (2006). Creativity and intelligence. In R.J. Sternberg (Org.). *Handbook of creativity* (p. 251-272). New York: Cambridge University Press.
- Stobäus, C. D. & Mosquera, J. J.M. (2004). *Educação Especial: em direção à educação Inclusiva*. (2^a ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Strang, P. (2001). Balancing act: Catering for the gifted and talented in the regular classroom. An action research project. *Unpublished master's thesis*. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.
- Thorndike, R. M. (1997). The early history of intelligence testing. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison. (Orgs.), *Contemporary Intellectual Assessment: theories, tests and issues*(p. 3-16). Nova York: Guilford.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior experiments in classroom creativity*. Ingle Wood Cliffs. N.J. Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), p. 153-156. Acesso em 3 de mar. 2012:
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?>
- Tudor, (1994). Identification of gifted students. *An examination of the use of nomination forms for the identification of gifted students at third and fourth grade level*. University of Alberta. Acesso em 24 de jul. de 2012
<http://gcq.sagepub.com>

- Treffinger, D. J. (2004). *Creativity and Giftedness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Treffinger, D. J. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53: 229
DOI:10.1177/0016986209346950.
- Urban, D. V. (2004). The Talented Mr. Milton: A Parabolic Laborer and His Identity. *Milton Studies*, Vol. 43, Albert C. Labriola (ed.), University of Pittsburgh Press. ISBN 082294216X, p. 1-18. Acesso em 26 de fev. 2013:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Par%C3%A1bola_dos_Talentos
- Urban, K. K. (2013). From creativity to Responsible Createlligence®. *Gifted Education International* published 1-11. DOI: 10.1177/0261429413485399
- Urbina, S. (2007). Fundamentos da testagem psicológica. Porto Alegre: Artmed. Em V. L. M. Figueiredo, (Orgs.). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças* - adaptação brasileira da 3ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viana, T. & M. Alencar (2006). Observar e escutar: Procedimentos de identificação de alunos sobredotados no contexto escolar. *Sobredotação* 75-87.
- Virgolim, A. M. R. (1998). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, 4, (1), 97-111.
- Virgolim, A.M.R. (2005). Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students. *Tese de Doutorado*, University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos.

- Virgolim, A. M. R. (2012). Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Renzulli. *Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual de Psicologia*, Ribeirão Preto, SP. Recuperado em 17 de out. de 2013. www.virgolim.wikispaces.com/file/view/superdotação+programa.pdf.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim!* Campinas: Papirus.
- Wechsler, S. M. (1985). A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 140-147.
- Wechsler, S. M. (1987). Efeitos do treinamento em criatividade em crianças bem dotadas e regulares. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 4, 95-110.
- Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Editora Psy.
- Wechsler, S. M. (1999). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. Em Wechsler, S. M., Guzzo, R. S. L. *Avaliação Psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 231-260.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de inteligência Wechsler para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1949).
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, SP: IDB.
- Wechsler, S. M. (2009). Avaliação da criatividade: possibilidades e desafios. Em C. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (p. 93-127). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Wechsler, S. M. (2011). Relatório Parcial de Pesquisa. Avaliação do Potencial Intelectual de Jovens. Curso de Pós Graduação Psicologia. Grupo de Pesquisa: *Avaliação Psicológica de Potencial Humano*.
- Wechsler, S. M. (2013). Relatório Parcial de Pesquisa. Avaliação do Potencial Intelectual de Jovens. Curso de Pós Graduação Psicologia. *Grupo de Pesquisa: Avaliação Psicológica de Potencial Humano*.
- Wechsler, S. M. & Nakano, T. C. (2002). Caminhos para a avaliação da criatividade: Perspectiva brasileira. Em R. Primi (Org.) *Temas em Avaliação Psicológica*. (p. 103-115). São Paulo, SP: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2007). Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Revista Psicodebate: Psicologia, Cultura y Sociedad*, v. 7, p. 207-218.
- Wechsler, S. M. & Nakano, T. C. (Orgs.) (2011). *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Vetor.
- Wechsler, S. M., Nunes, C. S., Schelini, P. W., Pasian, S. R., Homsy, S. V., Moretti, L. & Anache, A. A. (2010). Brazilian Adaptation of the Woodcock-Johnson III Cognitive Tests. *School Psychology International*, 31(4), p. 409-421. Acesso em 2 de nov. 2012: <http://spi.sagepub.com/content/31/4.toc>
- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Scheline, P. W., Ferreira, A. A. & Pereira, D. A. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*. (Natal)15(3), p. 243-250. ISSN 1413-294X.

Wechsler, S. M. & Schelini, P. W. (2002). Validade do Desenho da Figura Humana para avaliação cognitiva infantil. *Avaliação Psicológica* 1 (1), p. 29-38. Acesso em 15 de jul. 2013: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000100004&lng=pt&nrm=iso. ISSN 2175-3431

Wechsler, S. M. & Schelini, P. W. (2006). Bateria de Habilidades Cognitivas Woodcock-Johnson III: validade de constructo. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 22, 287-295. Acesso em 1 de abr, 2013: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n3/05.pdf>

Wechsler, S. M. & Souza, V. L. T. (2011). *Criatividade e aprendizagem. Caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola.

Wechsler, S. M., Vendramini, C. M. M. & Schelini, P. W. (2007). Adaptação Brasileira dos Testes Verbais da Bateria Woodcok-Johnson III. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 41(3), p. 285-294. Acesso em 11 de jan. 2013.

<http://www.psycorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04130.pdf>

White, E. G. (2003). *Educação*. (9.ªed). Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira.

White, E. G. (1903). *Education*. Mountain View, CA: Pacific Press Publishing Association, 324 p.

Wilson, D., Wood, R. & Gibbons, R. (1991). TESTFACT: test scoring, item statistics, and item factor analysis (Versão 4.0) [Computer software]. Chicago: *Scientific Software International (SSI)*.

- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001). *Examiner's manual. Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. & Mather, N. (2001a). *Woodcock-Johnson III, (WJIII) – Family Tests*. Itasca, IL: Riverside Publishing. Acesso em 10 de fev. 2013: <http://www.assess.nelson.com/documents/cp-02-19.pdf>
- Wrigley, T. (2013). Participation, creativity, inclusion. *Improving Schools*, 16(1) 3-4. Sage Publication. DOI: 10.1177/1365480213480417.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O JUIZ

Prezado Estudante de Pós Graduação:

Gostaria de convidá-lo(a) a participar como juiz da construção de um instrumento de identificação de estudantes criativos e intelectuais denominado escala Identificação de Talentos pelo Professor (ITP). Sua participação consiste em avaliar as evidências de conteúdo deste instrumento, o qual é composto por 30 itens originais propostos por esta pesquisadora. O procedimento de avaliação deste instrumento compreende o seguinte: os 30 itens da lista foram construídos tendo como base diferentes áreas do desenvolvimento intelectual e criativo do estudante, a saber: compreensão verbal e não verbal, pensamento ou raciocínio visoespacial, pensamento lógico dedutivo, rapidez de raciocínio, memória e pensamento criativo.

A partir desses conceitos, os quais estão descritos de forma sucinta anexa, você avaliará cada frase quanto à evidência de conteúdo, relacionando-a ao número que corresponde à área do desenvolvimento. Caso queira, você poderá também fazer observações por escrito na página em branco anexa citando o número de cada frase comentada. O tempo máximo para esta atividade será de 30 minutos, e ela poderá ser realizada no horário e local de sua preferência e disponibilidade, devendo ser entregue no prazo de uma semana. A partir do crivo de correção dos itens, é esperado que haja o mínimo de 75% de concordância de evidência entre os juízes. Caso a concordância dos juízes seja inferior a esta porcentagem, os itens deverão ser refeitos e submetidos novamente à apreciação deles.

Informo que sua participação é voluntária nesta atividade, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha sido dada autorização. Os riscos psicológicos são mínimos no processo de avaliação da lista, considerando que serão apresentadas questões relacionadas à área de conhecimento e do cotidiano dos juízes, como pós-graduandos da linha de pesquisa Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica.

Após a avaliação do instrumento e aprovação e aplicação dele, será oferecido a cada juiz um *feedback* sobre o instrumento Identificação de Talentos pelo Professor (ITP) na identificação do talento criativo e intelectual e sua relação com os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa. Ressalto que não existe nenhum ônus financeiro nem ressarcimento por sua participação nesta pesquisa. Sua idoneidade será preservada em qualquer comunicação pública. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine, por favor, a ficha abaixo, conservando uma cópia dela para você guardar no arquivo pessoal.

Janete Tonete Suárez
Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciências
E-mail: janete.suarez@yahoo.com.br
Telefone: (19) 38581332/ 998232862

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas na pesquisa pelo telefone (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br
Endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900. Horário de funcionamento da segunda à sexta-feira das 8h às 17h.

Eu,, estudante de curso de Pós-Graduação do Curso de Psicologia como Profissão e Ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, concordo em participar como juiz da construção do instrumento Percepção de Talentos por Professores nas condições estabelecidas acima.

Assinatura: Data:

ANEXO B– CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

À Diretoria

Prezados Senhores:

Gostaríamos de convidar sua instituição para participar de uma pesquisa sobre a identificação de talentos criativos e intelectuais. Esta pesquisa visa à construção de testes que possam auxiliar no processo de identificação do potencial intelectual e criativo de crianças, no qual sua participação é considerada extremamente importante.

A pesquisa envolve crianças dos 9 aos 12 anos de idade (4.º e 5.º anos) a partir de dois instrumentos: 1.º Bateria de Avaliação Criativa e Intelectual - forma Infantil; 2.º Teste Não Verbal de Raciocínio Infantil. O primeiro instrumento avalia as seguintes áreas: compreensão verbal, pensamento visoespacial, pensamento lógico, rapidez de raciocínio, memória e pensamento criativo. A Bateria é aplicada de forma coletiva e tem duração aproximadamente de 1 hora e 30 minutos. O segundo instrumento mede o raciocínio analógico em forma concreta e abstrata, aplicado também de forma coletiva e com duração de 20 minutos. Os instrumentos poderão ser aplicados em dois ou três encontros, que podem ser realizados no horário de aula ou em horário determinado pela escola.

Os professores Regente, de Artes e Inglês serão solicitados a avaliar o potencial criativo e intelectual de cada um de seus alunos a partir do instrumento Identificação de Talentos por Professores: uma lista de 30 itens que visam identificar os talentos dos estudantes. Este instrumento poderá ser respondido no momento e local mais conveniente ao professor.

Informamos que a participação de sua instituição é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que tenha dado autorização. A possibilidade de riscos psicológicos é mínima, considerando que as atividades estão relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Os pais ou responsáveis dos estudantes envolvidos também deverão preencher um termo de consentimento autorizando sua participação.

Ressaltamos que não existe nenhum ônus financeiro nem ressarcimento pela participação da sua instituição nesta pesquisa. A identidade dos alunos e professores será preservada em qualquer comunicação pública. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos. Após a realização dos testes, no período de dois meses aproximadamente, serão apresentados os resultados por meio de uma devolutiva à escola e aos pais das crianças. Caso haja interesse, as pesquisadoras disponibilizarão uma palestra para a escola sobre a importância da identificação do talento. Caso concorde com a realização desta pesquisa na sua instituição, assine por gentileza a ficha abaixo, conservando uma cópia para o seu arquivo.

Janete Tonete Suárez

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciências

E-mail: janete.suarez@yahoo.com.br Telefone: (19) 38581332

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas da pesquisa pelo telefone (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900. Horário de funcionamento da segunda à sexta-feira das 8h às 17h.

Eu,, abaixo assinado, declaro estar ciente da proposta de pesquisa e dou a minha permissão para a sua realização.

Nome da Instituição:

Assinatura: Data:

Carimbo Institucional

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

Prezado Professor:

Gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa sobre a identificação do potencial criativo e intelectual dos estudantes. Sua participação é requerida no preenchimento de um instrumento denominado Identificação de Talentos por Professores – ITP, no qual será necessário que seja avaliado cada estudante no que concerne a itens que melhor descrevem seus talentos criativos e intelectuais. O instrumento poderá ficar em seu poder por 10 dias, assim poderá preenchê-lo em horários convenientes à sua disponibilidade. A lista ITP visa obter a percepção do talento criativo e intelectual pelo professor. É composta por 30 itens originais com alternativas de 1 a 5, em que o número 1 corresponde à opção “nunca observado” e o número 5 à opção “sempre observado”. Esta lista (ITP) foi construída tendo como base a definição de Compreensão Verbal, Pensamento ou Raciocínio Visoespacial, Pensamento Lógico, Rapidez de Raciocínio, Memória e Pensamento Criativo, definidos pela literatura.

Informamos que sua participação é voluntária, podendo ser retirada a qualquer momento, mesmo que você tenha dado sua autorização. Não existem riscos psicológicos no processo de resposta, pois são apresentadas questões relacionadas ao cotidiano e perfil dos alunos. Os pais e responsáveis pelos estudantes também receberão um Termo de Consentimento, os quais deverão ler e autorizar a participação do estudante. Caso não haja permissão dos pais, será necessário dispor de uma atividade em classe para as crianças que não participarem do estudo. Neste caso, solicito sua participação no sentido de providenciar atividades para esses estudantes.

Após a realização dos testes, será oferecida uma entrevista devolutiva e pessoal para os pais com o objetivo de ressaltar especialmente os aspectos fortes dos estudantes, bem como uma palestra para a escola sobre a importância da identificação de talentos naquele ambiente. Ressaltamos que não existe nenhum ônus financeiro nem ressarcimento por sua participação nesta pesquisa. Sua idoneidade será preservada em qualquer comunicação pública. Os dados coletados estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine, por favor, a ficha abaixo, conservando uma cópia dela para você guardar no arquivo pessoal. Aguardamos sua resposta a fim de que possamos dar continuidade aos próximos encontros.

Janete Tonete Suárez

Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciências

E-mail: janete.suarez@yahoo.com.br

Telefone: (19) 38581332/ 998232862

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas na pesquisa pelo telefone (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900. Horário de funcionamento da segunda-feira à sexta-feira das 8h às 17h.

Eu,....., professor da Escola
....., concordo em participar da
pesquisa sobre identificação de talentos nas condições estabelecidas acima.

Assinatura: Data:

ANEXO D – TERMODE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Prezados Pais ou Responsáveis:

Estou desenvolvendo uma pesquisa para o desenvolvimento de testes com o objetivo de auxiliar no processo de orientação vocacional e profissional dos estudantes, possibilitando a identificação do potencial criativo e intelectual de crianças. Gostaria de convidar seu filho(a) para participar desta pesquisa. Ela será realizada com 120 estudantes do 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental devidamente matriculados nesta instituição de ensino e que tenham entre os 9 e os 12 anos. A pesquisa envolve a aplicação de duas Baterias, totalizando nos seguintes testes: testes nas áreas de compreensão verbal, nãoverbal e de raciocínio infantil, pensamento visoespacial, pensamento lógico, rapidez de raciocínio, memória visual e pensamento criativo. As crianças responderão a este instrumento em 1 ou 2 encontros na sua sala de aulas de acordo com o agendamento da escola. O professor regente da turma também avaliará cada estudante.

Os alunos responderão a cada subteste após explicações detalhadas. Todos os testes envolvem questões de múltipla escolha, em que o aluno deverá escolher a opção correta e marcar na folha de respostas, ou deverá dar respostas curtas (compreensão verbal) ou fazer perguntas (criatividade). Também no teste de criatividade os alunos deverão completar desenhos a partir de semicírculos já apresentados. Os testes serão aplicados em 2 ou 3 encontros de 45 minutos cada. As aplicações serão em grupo, nas salas de aulas em horário a ser definido pela escola.

Os procedimentos a serem realizados não serão invasivos e poderão trazer riscos psicológicos mínimos, como qualquer nível de tensão ou ansiedade ao realizar testes. Se qualquer desconforto acontecer, será prestado atendimento imediato pela pesquisadora. A participação de todos é voluntária. Sendo assim, não haverá nenhum tipo de pagamento nem bonificação. A participação poderá ser interrompida em qualquer fase da pesquisa.

Todos os dados desta pesquisa serão mantidos em segredo, sendo de uso apenas da pesquisadora para fins científicos. Aproximadamente dois meses após a realização dos testes será oferecida uma devolutiva para os pais e responsáveis sobre o desempenho geral dos alunos, ressaltando especialmente os aspectos fortes da criança. Uma palestra também será oferecida na escola sobre a importância da identificação de talentos dos estudantes e sua relação com diferentes instrumentos.

Atenciosamente,

Janete Tonete Suárez
Mestranda em Psicologia como Profissão e Ciências
E-mail: janete.suarez@yahoo.com.br
Telefone: (19) 38581332/998232862

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas pode ser consultado para qualquer esclarecimento quanto às questões éticas na pesquisa pelo telefone (19) 3343-6777. E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br. Endereço: Rod. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900. Horário de funcionamento da segunda-feira à sexta-feira das 8h às 17h.

Eu,, abaixo assinado, responsável pelo estudanteidade: Série:.....dou minha permissão para que ele(a) participe na sua escola do estudo sobre identificação de talentos.

Assinatura: Data:

ANEXO E–IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS POR PROFESSORES

Instruções: Abaixo há uma série de características que podem ou não descrever seus alunos. Avalie cada um dos seus alunos nas características apresentadas de 1 a 5, considerando 1= Nunca observado, 5= Sempre observado.

Nome do Aluno:.....Gênero: M() F() Série: 4.º() 5.º()

(Retirado para estudos posteriores, mantido dois exemplos)

	1	2	3	4	5
1. Seu vocabulário é rico em comparação aos colegas					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10. Destaca-se em atividades de interpretação de mapas, diagramas ou formas geométricas					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					

ANEXO F – AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO ITP PELOS JUÍZES

(Retirado para estudos posteriores)

ANEXO G – BREVE TEXTO SOBRE OS CONCEITOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO “IDENTIFICAÇÃO DE TALENTOS POR PROFESSORES”

Compreensão Verbal

A compreensão e a produção da linguagem são atividades complexas de comunicação, as quais envolvem recursos linguísticos e cognitivos comuns, mas com funcionamentos distintos (Martlin, 2001).

Rapidez de Raciocínio

O Raciocínio é uma operação lógica discursiva e mental. Nele, o intelecto humano utiliza uma ou mais proposições, para concluir, por meio de mecanismos de comparações e abstrações, quais são os dados que levam às respostas verdadeiras, falsas ou prováveis e de maneira rápida (Macarini & Vieira, 2006).

Pensamento ou Raciocínio Visoespacial

A inteligência espacial pressupõe as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, no reconhecimento de objetos diante de atividades com representações gráficas, como símbolos, mapas, diagramas ou formas (Gardner, 1994).

Pensamento Lógico Indutivo

O raciocínio indutivo parte de uma observação feita do mundo de uma realidade, de um evento, de um fato. Nesse caso, uma regra é determinada. A fonte de verdade para um indutivista é a experiência. Por essa razão é comum relacionar matemáticos à lógica dedutiva, e cientistas à lógica indutiva (Ribeiro, Nuñez, 1997).

Raciocínio não verbal

A melhor maneira de estimular o raciocínio não-verbal é trabalhar por método de comparação associativa, procurando estruturar modelos de solução de problemas onde este sistema particular se encaixe ou se assemelhe, e, a partir dele, se estabeleceu padrão de raciocínio linguístico, resolvendo o dilema formado no consciente (Laros, Jesus, Karino, 2013).

Memória

A memória envolve um complexo mecanismo que abrange o arquivo e a recuperação de experiências, portanto está intimamente associada à aprendizagem, que é a habilidade de mudarmos o nosso comportamento por meio das experiências que foram armazenadas na memória. Em outras palavras, a aprendizagem é a aquisição de novos conhecimentos, e a memória é a retenção daqueles conhecimentos aprendidos.

Pensamento criativo

O termo criatividade refere-se, de maneira geral, à capacidade do sujeito de produzir algo novo, original (Martínez, 1999). A criatividade requer uma mente aberta e disposição para enfrentar convenções, quebrar regras e assumir alguns riscos. A criatividade é concebida atualmente de forma multidimensional, devendo ser estudada por diferentes ângulos ou facetas. Tais dimensões demonstram os desafios para a avaliação da criatividade, envolvendo as questões de como e quando é possível identificar a presença e expressão da criatividade (Wechsler, 2009).

Bibliografia

Matlin, Margaret W. (2001). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive.*

Bruxelles: DeBoeck Université. (Trad. da 4.^a ed. Americana), 1998.

Martínez, C. H. (1999) *Manual de Creatividad Publicitaria*, Madrid: Editorial Sintesis.

Gardner, H. (1994) *Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 340 p.

Wechsler, S. M. (2009). Avaliação da criatividade: possibilidades e desafios. In C. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (p. 93-127). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Macarini, S. M. & Vieira, M. L. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.* 16 (1) p. 49-60. ISSN 0104-1282.

Laros, J. A; Jesus, G. R, Karino, C. A. (2013). Validação brasileira do teste nãoverbal de inteligência SON-R 2½-7[a].*Aval. psicol.* 12 (12), p. 233-242. ISSN 1677-0471.

Martínez, C. H. (1999) *Manual de Creatividad Publicitaria*, Madrid: Editorial Sintesis.

Wechsler, S. M. (2009). Avaliação da criatividade: possibilidades e desafios. In C. Hutz (Org.), *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica*(p. 93-127). São Paulo: Casa

**ANEXO H – PROTOCOLO N.º443.518 PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
COM SERES HUMANOS, REGISTRADO SOB O CAAE N.º 22737713.2.0000.5481**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TALENTOS CRIATIVOS E INTELECTUAIS: RELAÇÃO ENTRE OS INSTRUMENTOS BAICI, TNVRI e PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Pesquisador: Janete Tonete Suárez

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 22737713.2.0000.5481

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC/ CAMPINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 443.518

Data da Relatoria: 01/11/2013

Apresentação do Projeto:

O indivíduo talentoso criativo ou ainda produtivo destaca-se pela originalidade de seu pensamento, pela imaginação fértil, diante da necessidade de resolução de problemas. Cabe à educação o desenvolvimento da criatividade desde os primeiros níveis de escolaridade e ao professor, o papel fundamental na descoberta e estímulo tanto do pensamento quanto comportamento criativo. Esta pesquisa destaca a importância da utilização de diferentes instrumentos na identificação de talentos criativos e intelectuais dos estudantes. Assim esse projeto se justifica, pois a identificação de estudantes talentosos, criativos e intelectuais requer a contemplação de varias fontes de informação as quais possibilitem o maior numero possível de alunos que poderão beneficiar-se de medidas educativas apropriadas. Daí, a importância de se utilizar diferentes instrumentos na identificação de talentos criativos e intelectuais dos estudantes para o seu desenvolvimento e de verificar se existe relação entre os instrumentos BAICI (Bateria de Avaliação da Inteligência e de Criatividade forma infantil), TNVRI (Teste Não-Verbal de Raciocínio Infantil) e a percepção do professor através da ITP (lista Identificação de Talentos pelo Professor). Para este estudos participaram 134 sujeitos, ou seja, 120 estudantes de ambos os sexos, com idade aproximada de 9 a 12 anos, provenientes de duas escolas particulares da região metropolitana de Campinas, que responderão à BAICI e o TNVRI, 10 professores que responderão

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 443.518

o ITP, referente a cada um de seus estudantes que participarem do estudo e 4 juízes que avaliarão o instrumento Identificação de Talentos por Professores quanto a sua evidencia de conteúdo. Do total de 10 professores, 6 serão professores regentes dos quartos e quintos anos das duas escolas, 2 professores que lecionam artes e 2 professoras que lecionam inglês. Os dados serão submetidos a análise estatística e posteriormente ocorrerá uma devolutiva aos juízes, pais, estudantes, professores e direção da escola. Os critérios de inclusão adotados serão: alunos cujos responsáveis assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que estiverem na faixa etária determinada entre 9 e 12 anos e que estejam cursando no ano de 2013 o quarto ou o quinto ano; professores que concordarem em participar mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e como juízes apenas estudantes do Programa de Pós Graduação em Psicologia e da linha de pesquisa Instrumentos e Processos em Avaliação Psicológica. Quanto a suspensão desta pesquisa não há justificativa uma vez que trata de questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes e professores.

Objetivo da Pesquisa:

Verificar se existem relações entre os instrumentos Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade forma Infantil (BAICI), Teste Não-Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI) e a Lista intitulada Identificação de Talentos por Professores (ITP) na identificação de talentos criativos e intelectuais pelo professor.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No presente projeto os procedimentos a serem realizados não serão invasivos e poderão trazer riscos psicológicos mínimos como qualquer nível de tensão ou ansiedade ao realizar os testes. Serão apresentadas questões relacionadas ao cotidiano dos estudantes e professores. Após a realização dos testes serão apresentados os resultados através de uma devolutiva aos pais de cada criança e também será oferecida a escola uma palestra sobre a importância da identificação do talento. Será oferecida aos pais uma palestra e logo em seguida, para aqueles que desejarem um encontro individual ressaltando especialmente áreas fortes da criança. De modo geral também será oferecida uma palestra para a escola sobre a importância da identificação e desenvolvimento do potencial humano.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A aplicação dos instrumentos Bateria de Avaliação Intelectual e de Criatividade \hat{c} forma Infantil \hat{c}

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136	CEP: 13.086-900
Bairro: Parque das Universidades	
UF: SP	Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777	Fax: (19)3343-6777
	E-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 443.518

BAIC-I, Teste Não-Verbal de Raciocínio Infantil (TNVRI) e lista intitulada Identificação de Talentos por Professores (ITP) visando relacionar os mesmos na Identificação de talentos criativos e intelectuais pelo professor mostra tratar-se de uma pesquisa viável. Os testes a serem realizados não serão invasivos, entretanto poderão trazer riscos psicológicos mínimos como qualquer nível de tensão ou ansiedade durante a sua realização. Os resultados da Pesquisa poderão levar o professor a desenvolver o seu potencial em identificar talentos e ajudar seus estudantes a desenvolvê-los.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE corretamente preenchido.

Recomendações:

Não há mais recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas solicitações foram atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Dessa forma, e considerando a Resolução no. 466/12, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a resolução 466//12, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso a pesquisadora responsável deverá encaminhar para o CEP PUC-Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comiteedeetica@puc-campinas.edu.br



Continuação do Parecer: 443.518

CAMPINAS, 01 de Novembro de 2013

Assinador por:
David Bianchini
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dom Pedro I, Km 136
Bairro: Parque das Universidades **CEP:** 13.086-900
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br