

Altas Habilidades/Superdotação e Criatividade em estudantes do ensino médio: identificação por instrumentos de autoavaliação?

Giftedness and Creativity in high school students: identification by self-assessment instruments?

Verônica Lima dos Reis¹

Vera Lucia Messias Fialho Capellini²

Nair Cristina Margarido Brondino³

Resumo

A identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do tipo produtivo-criativo é dificultada em razão de poucos instrumentos que investiguem aspectos de sua condição. Este estudo objetivou verificar, dentre um grupo de estudantes do ensino médio, aqueles com e sem indicadores de superdotação, bem como sua personalidade criativa, a partir de instrumentos de autoavaliação. Participaram 53 estudantes de escolas públicas com média de 15,8 anos de idade. Foram utilizados o Questionário para Identificação de Indicadores de AH/SD – Aluno e a Escala de Personalidade Criativa. A análise dos dados decorreu do agrupamento pelo método não hierárquico das k-médias. Os resultados mostram que o *cluster 2* agrega estudantes sem indicadores de AH/SD e o *cluster 3* àqueles com indicadores de AH/SD e com personalidade criativa, todavia, o N do *cluster 3* parece superestimado. Consideram-se que instrumentos de autoavaliação podem ser efetivos quando utilizados como complementares em uma avaliação multimodal.

Palavras-chave: Altas habilidades; Superdotação; Criatividade; Adolescentes.

Abstract

The identification of gifted students of the productive-creative type is difficult due to the few instruments that investigate aspects of their condition. This study aimed to verify among a group of high school students those with and without indicators of giftedness, as well as their creative personality, from self-assessment instruments. 53 public school students with an average of 15.8 years old participated. The Questionnaire for Identifying of giftedness Indicators - Student and the Creative Personality Scale were used. The analysis of the data resulted from the grouping by the non-hierarchical method of the k-means. The results show that cluster 2 aggregates giftedness indicators students and cluster 3 to those without indicators and with creative personality, however, the N of cluster 3 seems overestimated. It is considered that self-assessment instruments can be effective when used as complementary in a multimodal assessment.

Keywords: Giftedness; Creativity; Teenagers.

Resumen

La identificación de estudiantes con Superdotación del tipo productivo-creativo es difícil debido a los pocos instrumentos que investigan aspectos de su condición. Este estudio tuvo como objetivo verificar entre un grupo de estudiantes aquellos con y sin indicadores de superdotación, así como su personalidad creativa, a partir de instrumentos de autoevaluación. Participaron 53 alumnos de escuelas públicas (edad promedio de 15,8 años). Se utilizó el Cuestionario de Identificación de Indicadores del superdotación - Estudiante y la Escala de Personalidad Creativa. El análisis de los datos, por el método no jerárquico de las k-medias, resultó de la agrupación: el grupo 2 agrega estudiantes sin indicadores del superdotación y el grupo 3 a aquellos con indicadores del superdotación y con personalidad creativa. Sin embargo, el N del grupo 3 parece sobreestimado. Se considera que los instrumentos de autoevaluación pueden ser eficaces como complementarios en una evaluación multimodal.

Palabras clave: Altas habilidades; Superdotación; Creatividad; Adolescentes.

¹Pós-Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Doutorado em Educação Escolar; Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Bauru - Brasil; E-mail: veronica.reis@unesp.br

² Professora Adjunta; Departamento de Educação. Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Bauru - Brasil; E-mail: vera.capellini@unesp.br

³ Professora Assistente Doutora. Departamento de Matemática. Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus Bauru. - Brasil; E-mail: cristina.brondino@unesp.br

Introdução

O tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é atual e recorrente, seja nas mídias ou nas áreas da Educação e da Psicologia. Observa-se que ter AH/SD é considerada uma condição vantajosa, o que gera a crença equivocada da dispensa por atenção por parte de familiares, professores e psicólogos. No entanto, como uma condição de “diversidade” em relação aos demais, essas pessoas, assim como aquelas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, requerem atendimento educacional especializado (AEE) uma vez que apresentam características específicas para o desenvolvimento e processo de aprendizagem.

No Brasil, poucos são os trabalhos realizados para o desenvolvimento do potencial do estudante com superdotação (Braga & Fleith, 2016; Miranda, Antunes, & Almeida, 2015; Remoli & Capellini, 2017; Zavitoski, 2015), todavia, como PAEE eles têm direitos estabelecidos na legislação nacional (Brasil, 1996, 2001a, 2001b, 2006, 2009, 2010). Em outros países esse público recebe especial atenção, uma vez que podem criar produtos, ideias, teorias, etc. para, no futuro, alavancar o desenvolvimento econômico e científico daqueles países.

Antipoff (1971) em meados do século XX já argumentava que cuidar e assistir o estudante com AH/SD é de certa forma predestinar os rumos da sociedade. Por outro lado, no desinvestimento esse público pode encontrar em grupos alheios a práticas legitimadas, o incentivo e apoio para o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de ações social e legalmente recriminadas. Em suas palavras: “bem-educados [...], os grupos

de bem-dotados constituir-se-ão em força positiva do progresso, de uma filosofia, inevitável nas mudanças de civilização [...]. Se isso não acontecer, os bem-dotados serão ou permanecerão como brinquedos de espertalhões [...]” (Antipoff, 1971, p. 257).

Para Renzulli (1994), as AH/SD, ou comportamento superdotado, decorre da intersecção de três componentes: Habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (Renzulli, Syste, & Berman, 2003). A habilidade acima da média se refere à propriedade em adquirir sapiência e/ou destreza em uma ou mais atividades especializadas. O comprometimento com a tarefa é retratado pela motivação e dedicação a uma atividade específica ou a uma área. E a criatividade revela-se pelo alto nível de fluência de ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento (Perez & Freitas, 2016; Renzulli & Reis, 1997).

Embora a superdotação seja retratada por Joseph Renzulli como a intersecção dos citados três componentes, ele considera que a criatividade predomina em relação aos outros anéis quando o estudante apresenta superdotação do tipo produtivo-criativo. Este tipo não é identificado do mesmo modo que o tipo acadêmico, uma vez que nem sempre se destacam em disciplinas acadêmicas ou em testes de inteligência.

O processo de identificação de estudantes com AH/SD do tipo acadêmico é facilitado especialmente por se destacarem em áreas do conhecimento acadêmico, apresentando boas notas e desempenho em testes de inteligência. Ao contrário, estudantes com AH/SD do tipo produtivo-criativo dificilmente são reconhecidos, e suas características - tais como: questionadores, não aceitam normas e regras sem justificativa, inconformados, humor sarcástico, desorganizados com

seus materiais, etc. (Arroyo, Martorell, & Tarragó, 2006; Chagas-Ferreira, 2014; Mosquera, Stobaus, & Freitas, 2014; Oufino & Guimarães, 2007; Renzulli et al., 2003; Sabatella, 2008; Virgolim, 2007) - infelizmente contribuem para isso.

Em 1965, Torrance já descrevia a pessoa com criatividade como àquela que é sensível a problemas, deficiências, lacunas, elementos ausentes ou desarmonias; àquela que identifica dificuldades ou elementos ausentes em informações; formula, testa e retesta hipóteses a partir de suposições a respeito (Torrance, 1965). Desse modo, a criatividade trata-se da interação entre aptidão, processo e ambiente, produzindo um produto perceptível, novo e útil dentro de um contexto social (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004).

Desse modo, é relevante estudos e ações que primam pela pessoa com superdotação, cuja criatividade pode transformar os rumos de uma sociedade. Esses estudantes necessitam de atenção para desenvolverem talentos e habilidades de modo que possam contribuir com a sociedade por meio de ideias, ações ou produtos criativos (Fleith, 2006).

A avaliação da criatividade ainda não encontra consenso na literatura, uma vez que existem poucos instrumentos para avaliar o construto e seus resultados nem sempre são significados quantitativamente (Borgstede & Hoogeveen, 2014; Kaufman, Plucker, & Russell, 2012; Oufino & Fleith, 2005; Preckel, Holling, & Wiese, 2006). Sorrentino (2019), por exemplo, estudou a validade do Teste de Pensamento Divergente de Williams (1994) - preenchido por 106 estudantes - e da Subescala de Criatividade de Renzulli et al. (2010) - respondidos por seis professores de sala regular e três professores do AEE sobre 167 estudantes. A análise quantitativa mostrou que não houve diferença estatística entre as avaliações dos

grupos, por outro lado, numa avaliação qualitativa, houve divergência de apontamento de criatividade de cinco alunos, não identificados pela Subescala, e outros três identificados por ela não se confirmaram no Teste.

Remoli e Capellini (2017) realizaram uma revisão de artigos produzidos entre 2005 e 2015 visando descrever a relação entre os constructos criatividade e altas habilidades/superdotação e verificar como tem ocorrido o estímulo da criatividade a tal público. Dentre seus resultados, apresentam: a) as limitações de instrumentos avaliativos em que autores (Borgstede & Hoogeveen, 2014; Kaufman et al., 2012; Preckel et al., 2006) sugerem mais pesquisas sobre a sua confiabilidade e avaliações qualitativas complementares, destacando a importância de avaliar a criatividade na identificação de alunos com AH/SD; b) alunos com AH/SD apresentam maior criatividade quando comparados aos sem AH/SD (Gonçalves, 2010; Jimenez et al., 2008; Sparfeldt, Wirthwein, & Rost, 2009); e c) criatividade regular em alunos com AH/SD (Kim, Shim, & Hull, 2009), sugerindo que os tipos AH/SD e os diferentes instrumentos podem influenciar nos resultados sobre a criatividade.

Outros estudos destacam que não existe relação significativa entre inteligência e criatividade (Aspesi, 2003), que estudantes com habilidades artísticas comparados àqueles com habilidades acadêmicas destacam-se em avaliações da criatividade (Maia-Pinto & Fleith, 2004), que estudantes superdotados apresentam maior criatividade na originalidade verbal (Oufino & Fleith, 2005).

Assim, este estudo, objetivou verificar, dentre um grupo de estudantes do ensino médio, aqueles com e sem indicadores de superdotação, bem como sua personalidade criativa, a partir de instrumentos de autoavaliação.

Método

Este é um excerto do estudo “Adolescentes com e sem Altas Habilidades ou Superdotação: Afetividade e Aspectos Socioemocionais” vinculado ao projeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (Processo 2019/05068-9, Programa de Melhoria do Ensino Público, Modalidade 2, da FAPESP). Para coleta de dados foram utilizados dois instrumentos⁴ (com escala *likert* de 5 pontos) de autoavaliação aplicados em estudantes do ensino médio: a) Questionário para Identificação de indicadores de AH/SD – aluno (QIIAHSD-A) (Perez & Freitas, 2016); b) Escala de personalidade criativa – EPC (Garcês et al., 2013).

Participaram 53 alunos (36 do sexo feminino e 17 do sexo masculino) do 1º ano do ensino médio de quatro diferentes escolas públicas: duas com ensino técnico agregado (N=30) e duas de ensino comum (N=23). A média de idade dos participantes foi 15,8 anos. Começaram a ler com média de 6,4 anos. Atualmente leem por semana, fora as solicitações da escola, ou seja, por seu próprio interesse: 1h a 4h – 31 participantes; 5h a 7h – 12 participantes; 8h a 11h – 4 participantes; acima de 12h – 5 participantes; 1 participante (C18) informou que “Infelizmente parei de ler faz um tempo, principalmente por conta da escola” se referindo a grande quantidade de material para estudo decorrente de seu curso técnico.

A coleta de dados decorreu do envio do *link* do Formulário da Plataforma Google (*Google Forms*) a um aluno bolsista de PIBIC de cada escola, que intermediou o acesso a cada turma do 1º

ano do ensino médio. Tal procedimento foi relevante para estabelecer contato mais próximo aos estudantes durante o período pandêmico, uma vez que as turmas foram agrupadas em grupos de *WhatsApp*. O Formulário ficou aberto para coleta por 30 dias, sendo recorrentemente enviada mensagem-lembrete para que os alunos respondessem.

O Formulário foi organizado tendo em sua 1ª página um convite para participação, com informações sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como a autorização do comitê de ética em pesquisa (Parecer: 3.634.519 sob CAEE: 21890919.2.0000.5398). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi disponibilizado, com a opção de aceitar participar ou autorizar o filho menor de idade participar por meio da disponibilização de documento particular (CPF) e nome completo, caso concordasse a tela direcionava para o Formulário para que o aluno pudesse responder. Caso discordasse, seguia para uma página de agradecimentos.

Após a coleta, os dados foram processados e exportados em formato de planilha *excel* para análise simples e descritiva da caracterização dos participantes. Para avaliação estatística utilizou-se o software SPSS versão 17. Os itens dos instrumentos foram agregados em seis dimensões, a saber: *Características Gerais, Habilidade acima da média, Criatividade, Comprometimento com a tarefa, Liderança e Personalidade criativa*

Para cada dimensão e cada participante, levantou-se o número de vezes em que este respondeu usando as alternativas “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”. Uma vez que o número de questões das

causador da COVID 19, que impediu a coleta presencialmente nas escolas lócus do estudo.

⁴ Estes instrumentos foram adequados para aplicação *online* pelo Formulário da Plataforma Google (*Google Forms*), em razão da pandemia de Coronavírus (SARS-CoV-2)

dimensões não era normalizado, foi necessário realizar as análises de forma relativa, isto é, trabalhar com os percentuais de cada tipo de resposta em relação ao total de respostas da dimensão.

Na sequência, foi utilizada uma técnica de agrupamento pelo método não hierárquico das k-médias, com o objetivo de agrupar indivíduos com padrões de resposta semelhantes. De forma resumida, o método inicia-se com a escolha do número de grupos (*clusters*) no qual se quer dividir os participantes, começando em 2. Inicialmente, dois pontos arbitrários são escolhidos como centroides desses grupos. Na sequência, cada aluno é representado por um ponto e as distâncias desse ponto aos centroides de cada grupo é calculada. O grupo ao qual o ponto pertencerá é aquele que fornece a distância mínima até seu centroide. O processo continua de forma iterativa, de tal forma que os centroides vão sendo recalculados e os

pontos realocados nos grupos, até que os *clusters* sejam homogêneos internamente e heterogêneos entre si. O método é repetido para diferentes números de grupos e a seleção do número ideal de *clusters* é realizada a partir do gráfico de Número de *Clusters* versus Média das Distâncias dos pontos em relação ao centroide de seu *cluster*. Determinados os agrupamentos, a proporção média de respostas de cada tipo e para cada uma das dimensões foi calculada para os quatro *clusters*.

Resultados

A escolha inicial para o número de grupos foi realizada com base no gráfico apresentado na Figura 1. O ponto inicial do segmento que une dois pontos consecutivos da curva e que tem menor inclinação, como apontado no gráfico, determina o número ideal de *clusters*. No caso, quatro grupos.

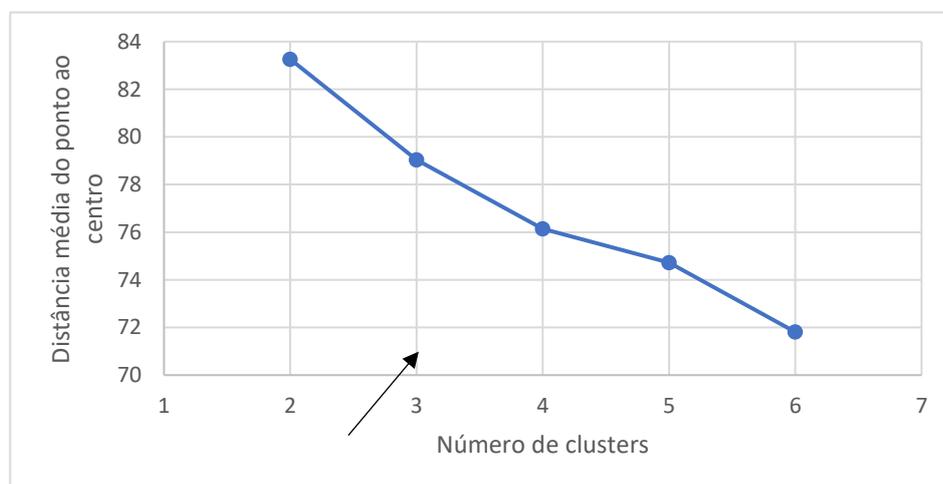


Figura 1 - Gráfico de número de clusters versus distância média até o centro.

Ao final do processo de agrupamento, os *clusters* 1, 2, 3 e 4 ficaram com 13, 5, 12 e 23 participantes, respectivamente. Como pode ser observado, o tamanho do *cluster* 2 ficou pequeno quando comparado aos demais. Dessa forma, para avaliar melhor a adequabilidade da divisão em quatro

grupos, procedeu-se ao cálculo das distâncias entre cada par de centroides, que são apresentadas na Tabela 1. Ao considerar as maiores distâncias, observa-se que o *cluster* 1 está mais afastado dos *clusters* 2 e 4, indicando que o mesmo não se assemelha muito aos outros dois. Por outro lado, os centros dos

clusters 2 e 4 não estão tão distantes, indicando certa semelhança entre esses dois grupos. Esses achados sugerem que um número menor de grupos pode ser

mais adequado, até porque um número menor de grupos pode representar um poder maior de generalização.

Tabela 1

Distância entre os centroides dos clusters.

Cluster	1	2	3	4
1	0	125,238	74,831	101,013
2	125,238	0	99,809	82,217
3	74,831	99,809	0	94,413
4	101,013	82,217	94,413	0

Ao refazer o processo para três grupos, observou-se que o primeiro cluster ficou com 13 participantes, enquanto o grupo 2 ficou com 14 e o grupo 3 passou a ter 26. As variáveis mais determinantes na formação dos grupos foram preservadas com a extinção de um cluster, indicando a adequabilidade de apenas três agrupamentos.

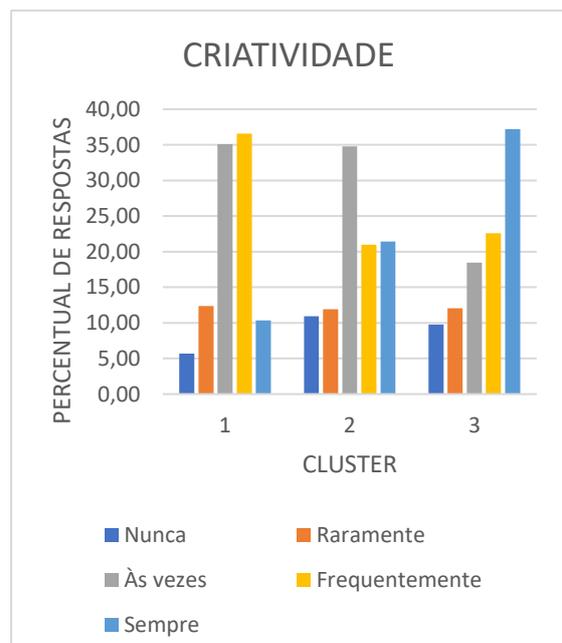
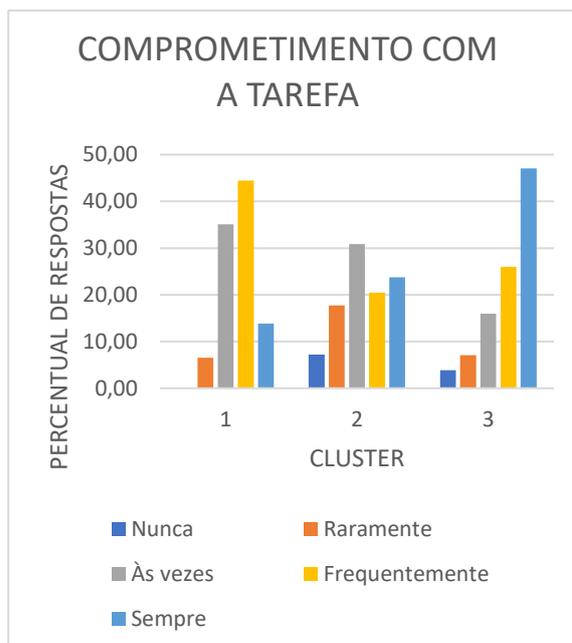
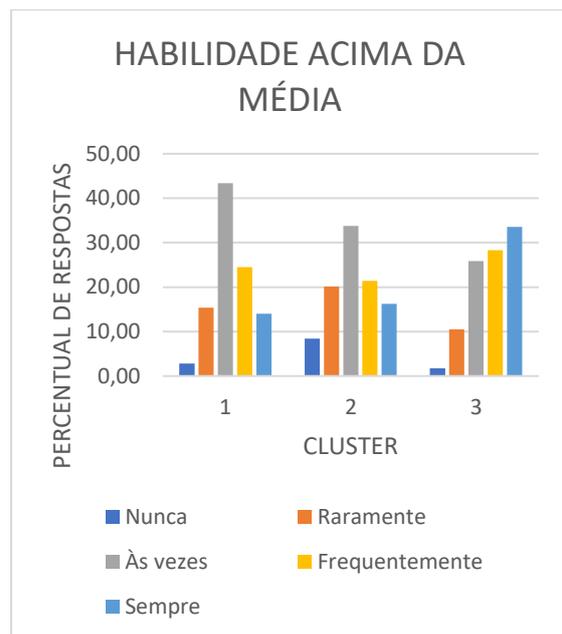
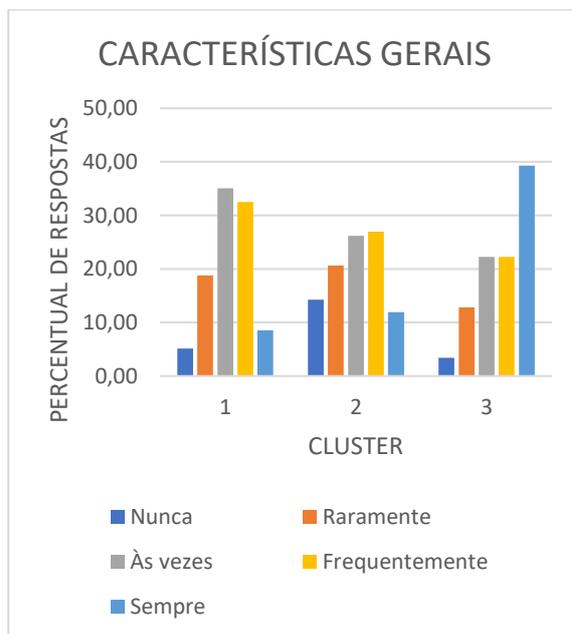
A Tabela 2 apresenta as proporções médias e respectivos desvios-padrões para cada resposta, de acordo com a dimensão analisada e o cluster. As médias apresentadas nesta Tabela (2) podem ser melhor visualizadas no gráfico da Figura 2.

Tabela 2

Percentuais médios e desvios-padrões para os percentuais de resposta por dimensão e cluster.

DIMENSÃO	RESPOSTA	CLUSTER 1		CLUSTER 2		CLUSTER 3	
		Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
CARACTERÍSTICAS GERAIS	Nunca	5,13	10,75	14,29	14,73	3,42	6,10
	Raramente	18,80	15,96	20,63	12,97	12,82	10,75
	Às vezes	35,04	12,71	26,19	14,19	22,22	15,40
	Frequentemente	32,48	20,01	26,98	20,77	22,22	13,70
	Sempre	8,55	11,25	11,90	10,19	39,32	16,70
HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	Nunca	2,80	5,73	8,44	15,32	1,75	5,15
	Raramente	15,38	9,38	20,13	16,02	10,49	13,03
	Às vezes	43,36	13,46	33,77	13,54	25,87	10,82
	Frequentemente	24,48	15,47	21,43	15,38	28,32	16,12
	Sempre	13,99	19,50	16,23	13,89	33,57	16,01
CRIATIVIDADE	Nunca	5,68	6,00	10,95	12,70	9,74	7,60
	Raramente	12,34	11,15	11,90	9,85	12,05	9,43
	Às vezes	35,09	9,26	34,76	13,88	18,46	13,11
	Frequentemente	36,56	13,40	20,95	12,50	22,56	13,48
	Sempre	10,33	12,96	21,43	12,31	37,18	17,40
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA	Nunca	0,00	0,00	7,19	7,68	3,85	6,97
	Raramente	6,56	7,60	17,72	11,93	7,10	8,12
	Às vezes	35,11	17,62	30,86	12,32	15,98	13,75
	Frequentemente	44,48	18,98	20,47	12,34	26,04	15,09
	Sempre	13,86	12,79	23,76	15,82	47,04	16,33
LIDERANÇA	Nunca	3,08	7,51	12,86	14,90	1,54	5,43

PERSONALIDADE CRIATIVA	Raramente	4,62	8,77	27,14	23,01	3,85	8,04
	Às vezes	24,62	23,32	41,43	29,83	13,08	17,84
	Frequentemente	61,54	22,30	14,29	12,22	32,31	20,46
	Sempre	6,15	12,61	4,29	8,52	49,23	22,79
	Nunca	1,79	6,47	5,71	6,19	4,49	5,57
	Raramente	6,67	4,51	19,52	13,52	6,28	6,28
	Às vezes	39,74	15,30	27,14	14,73	17,31	9,93
	Frequentemente	40,00	16,33	22,38	12,77	24,74	13,50
	Sempre	11,79	11,75	25,24	18,89	47,18	16,40



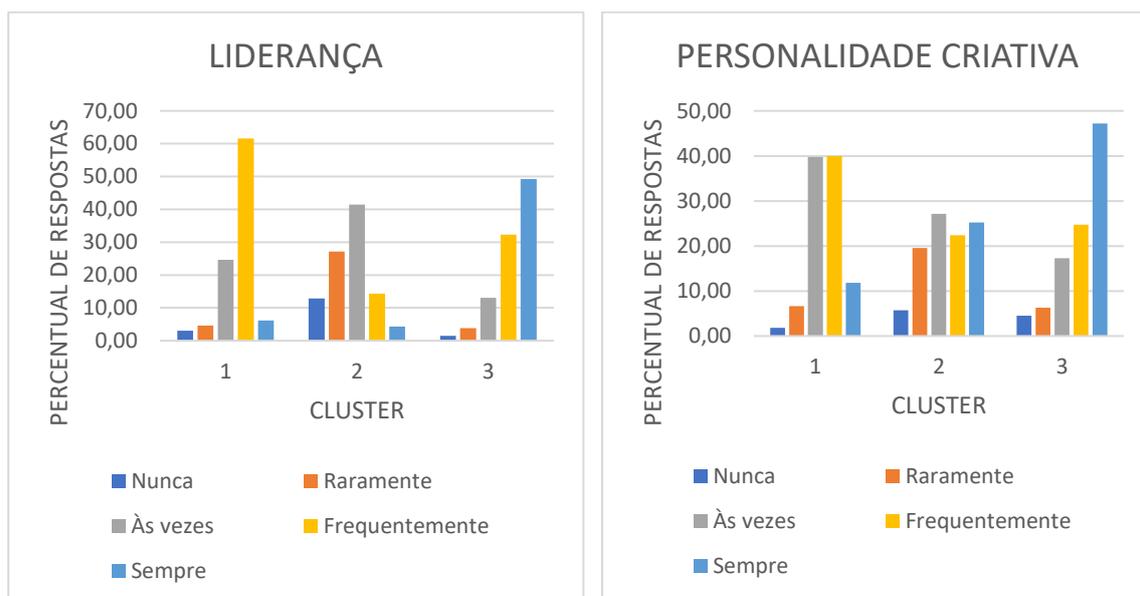


Figura 2 - Comportamento dos Percentuais Médios dos tipos de respostas por Cluster e dimensão.

Discussão

O instrumento QIIAHS-D-A de Perez e Freitas (2016) objetiva identificar estudantes com indicadores de AH/SD. Segundo as autoras, “não existe um ‘gabarito’ que possa ser adotado” (p. 86) na correção do instrumento, ou seja, ele não tem uma padronização. Todavia, esperasse que tais estudantes superem 51% (Freitas & Perez, 2012) de respostas mais comuns àqueles com AH/SD “frequentemente” e “sempre”, com exceção de quatro questões em que se espera “nunca” e “raramente”, sendo três na dimensão *Criatividade* e uma na dimensão *Comprometimento com a tarefa*. Nestas questões foram usadas as negações das respostas para análise estatística.

Para padronizar o estilo de respostas no Formulário, a escala *likert* da EPC foi adaptada trocando-se: “discordo totalmente” para “nunca”, “discordo um pouco” para “raramente”, “não discordo nem concordo” para “às vezes”, “concordo moderadamente” para “frequentemente” e “concordo totalmente” para “sempre”. Espera-se como respostas mais comuns à pessoa

criativa “concordo moderadamente” (“frequentemente”) e “concordo totalmente” (“sempre”).

A interseção dos três anéis: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade apresentam no *cluster 3*, participantes (49%) com respostas mais comuns àqueles com AH/SD. Segundo o Relatório Marland da Organização Mundial da Saúde cerca de 2 a 5% da população apresenta AH/SD, Bendelman e Pérez (2016) relatam 7,5 a 10%, outros estudiosos ampliam essa estimativa para 15 a 30% quando a superdotação extrapola a área cognitiva, tais como, áreas relacionadas à criatividade, liderança, artes ou esportes (Renzulli, 2004; Virgolim, 2007; Virgolim, 2014). Contudo, não foram encontrados dados estatísticos que subsidiaram tal estimativa, como amostra por exemplo, tampouco se a classificação decorreu de análise qualitativa ou quantitativa – neste estudo foi proposto uma análise quantitativa para instrumentos de autoavaliação, o que pode diferir daqueles.

Os gráficos indicam que para as dimensões *Características Gerais*,

Habilidade acima da média e Liderança, o comportamento do *Cluster 2* apresenta-se mais simétrico em relação à resposta “às vezes”, enquanto para o *Cluster 3* nota-se um maior percentual médio de resposta do tipo “sempre”, e para o *Cluster 1* as respostas ficaram mais concentradas entre as alternativas “às vezes” e “frequentemente”. A simetria apresentada pelo gráfico, como observado para o *Cluster 2*, indica um comportamento de equilíbrio entre as respostas positivas e negativas.

Os gráficos relativos às dimensões *Criatividade*, *Comprometimento com a Tarefa* e *Personalidade Criativa* apresentam comportamentos semelhantes, com concentração das repostas do tipo “às vezes” e “frequentemente” para o *Cluster 1* e uma concentração menor das respostas “frequentemente” e “sempre” para o *Cluster 2*, que também apresentou um pico para a resposta “às vezes”. O *Cluster 3*, por sua vez, apresentou grande concentração de respostas do tipo “sempre” e “frequentemente”, novamente apresentando respostas mais comuns àqueles com AH/SD (Pérez & Freitas, 2016).

Diante desses dados poder-se-ia inferir que o *Cluster 2*, mais simétrico para respostas positivas e negativas estaria agrupando estudantes sem indicadores de AH/SD. No *Cluster 1* estariam estudantes com alguns indicadores de AH/SD, uma vez que têm maior concentração nas respostas “às vezes” e “frequentemente”. E no *Cluster 3* estariam aqueles com indicadores de AH/SD pois têm concentração nas respostas “sempre” e “frequentemente”. Esses resultados indicam a necessidade de outras investigações, por meio de outros instrumentos, dos alunos que compõem estes *clusters*.

Fazendo uma contagem simples das respostas “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” e “sempre”, e tendo como base os 51% de respostas comuns àqueles com AH/SD conforme Freitas e Pérez (2012), observam-se que os dados confirmam os apontados nos *clusters*: *Cluster 1* - oito estudantes abaixo de 51% e cinco acima; *Cluster 2* - doze estudantes abaixo de 51% e dois acima; *Cluster 3* - um estudante abaixo de 51% e 25 acima.

Em relação a dimensão *personalidade criativa* decorrente do instrumento EPC, o *Cluster 3* apresenta comportamento muito semelhante a dimensão *criatividade* decorrente do QIIAHS-D-A, sugerindo que tais estudantes tenham criatividade. Todavia, o Coeficiente de Correlação Linear de Pearson e as correlações com base nas proporções de cada tipo de resposta levantam dúvidas sobre a confiabilidade de ambos os instrumentos medirem a mesma dimensão.

Na Tabela 3 constam as correlações, calculadas para o conjunto total e também separadas por *clusters*. O coeficiente de correlação de Pearson varia entre -1 e 1, sendo que valores próximos de zero indicam baixa correlação e valores próximos a -1 e 1 indicam, respectivamente correlação negativa baixa e correlação positiva alta. Os menores coeficientes de correlação foram observados para as respostas “nunca” e “raramente”, indicando baixa concordância desses tipos de respostas nos dois questionários. Também é observada uma correlação baixa dos dois questionários para a resposta “frequentemente” no *Cluster 2*. As maiores concordâncias nos percentuais de respostas para os dois instrumentos foram observadas para a resposta “frequentemente” no *Cluster 1* e a resposta “sempre” para o *Cluster 2*.

Tabela 3

Coefficientes de correlação de Pearson para as proporções de respostas às questões das dimensões Criatividade do QIIAHS-D e Personalidade Criativa da EPC

RESPOSTAS	TODO O CONJUNTO	CLUSTER 1	CLUSTER 2	CLUSTER 3
Nunca	0,271	-0,284	0,360	0,354
Raramente	0,075	-0,147	0,264	0,036
Às Vezes	0,417	0,328	-0,305	0,534
Frequentemente	0,506	0,631	-0,005	0,419
Sempre	0,753	0,422	0,877	0,519

O alto valor de correlação observado para o *Cluster 2* e a resposta “sempre” indica que a dimensão *criatividade* do QIIAHS-D-A comportou-se de forma semelhante ao questionário de personalidade criativa para essa resposta nesse *Cluster*. Tais achados coadunam com outros estudos que não encontraram resultados significativos e fidedignos tal como Borgstede e Hoogeveen (2014), Kaufman et al. (2012), Kim et al. (2009), Preckel et al. (2006), Sorrentino (2019), dentre outros.

Ressalta-se que, para a análise neste estudo, optou-se pela técnica de agrupamento com método não hierárquico das *k*-médias, ambicionando que, ao agrupar indivíduos com padrões de resposta semelhantes, por meio dos *clusters*, àqueles com indicadores de AH/SD com potencial criativo claramente se destacariam. Não foram encontrados estudos com o mesmo método para análises comparativas: Sorrentino (2019) utilizou o teste de Shapiro-Wilk para verificar normalidades e homogeneidades de matrizes de variância-covariância em dois instrumentos (Teste de Pensamento Divergente de Williams (1994) e Subescala de Criatividade de Renzulli et al. (2010)); Matos (2011) utilizou o Alfa de Cronbach para validação da EPC; Nakano et al. (2020) utilizaram a correlação de Pearson para buscar evidências de validade entre o Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI) e o Subteste Completando Figuras.

Investigar construtos por meio de instrumentos não padronizados e não normatizados para a população brasileira trata-se de um desafio e uma acentuada limitação para estudos que envolvem as AH/SD, especialmente do tipo produtivo-criativo, visto que não apresentam critérios claros para avaliação.

Embora o QIIAHS-D-A tenha sido desenvolvido no Brasil, ele não é padronizado e normatizado, tampouco indicado para avaliações quantitativas. A EPC foi desenvolvida em Portugal tendo estudos de validação somente para aquela população, além disso, não foram encontrados estudos com o público superdotado, somente com adultos com deficiência intelectual (Matos, 2011) e adultos sem a menção sobre AH/SD (Duarte, 2018; Freire, 2016; Garcês et al., 2013).

Kaufman et al. (2012) explicam que avaliar a criatividade ainda é um trabalho em andamento, uma vez que sabemos pouco sobre tal dimensão humana. Contudo, sendo a criatividade um construto que pode ser cultivado (Fleith, 2006; Nakano et al., 2020), é recomendado evitar subestimar o potencial de estudantes por ter apresentado uma pontuação em uma determinada escala (Sorrentino, 2019), uma vez que diversos programas de treinamento em criatividade apresentaram resultados positivos, especialmente aqueles desenvolvidos no contexto educacional (Santos & Fleith, 2015). Garcês et al. (2013) reforçam a

necessidade de investir no desenvolvimento da criatividade para um melhor e maior sentimento de bem-estar psicológico do ser humano.

Pérez e Freitas (2016) explicam que os resultados de instrumentos de autoavaliação podem apresentar subavaliações quando o respondente apresenta baixa autoestima, o que pode levá-lo a não reconhecer suas próprias habilidades em decorrência da autodesvalorização. Além disso explicam que homens e mulheres podem ter respostas subestimadas decorrentes que valores socioculturais de gênero, que valorizam determinados comportamentos em homens e mulheres. Por exemplo, em relação à sensibilidade a coisas bonitas (questão: *É sensível às coisas bonitas?*), as “respostas tiveram um percentual de 44,4% dos meninos contra 90,9% das meninas, que socialmente são estimuladas para a sensibilidade” (p. 87). Do mesmo modo, na dimensão *liderança*, em que meninos normalmente são mais estimulados a exercitarem e a reconhecerem como comportamento positivo e desejável.

Conforme explica Nakano et al. (2020) as dificuldades em determinar quem são as pessoas que apresentam criatividade, “principalmente de criar formas para avaliá-las apropriadamente, tem atuado de modo a impedir que muitas delas tenham acesso a programas de atendimento, devendo ser este um dos desafios atuais da Psicologia” (Nakano et al., 2020, p. 839).

Ao relembrar que a identificação de indicadores de AH/SD objetiva conhecer as potencialidades de estudantes visando o investimento em estratégias para o seu desenvolvimento (Dai, 2020; Iorio, Chaves, & Anache, 2016; Nakano et al., 2020), vale refletir sobre o que Renzulli (1994), Renzulli e Reis (1997) e Renzulli (2004) explicam em relação ao comportamento superdotado: ele não é estanque, assim, instrumentos de

identificação podem apontar ou não determinados indicadores em épocas diferentes. Defendem, desse modo, que estratégias de enriquecimento curricular sejam ofertadas a todos estudantes, com ou sem indicadores de AH/SD, o que poderá beneficiar o desenvolvimento de todos. Como ele diz “uma maré alta eleva todos os barcos” (Renzulli, 2004, p. 108).

Considerações Finais

Este estudo objetivou verificar dentre um grupo de estudantes do ensino médio aqueles com e sem indicadores de superdotação, bem como sua personalidade criativa, a partir de instrumentos de autoavaliação. Os resultados mostram que os estudantes que apresentaram mais respostas comuns àqueles com indicadores de AH/SD, segundo o QIIAHS-D-A, são pertencentes ao *Cluster 3* (resultados que coadunam com 51% apontado pelas autoras do instrumento) e os possivelmente sem tais indicadores pertencem ao *Cluster 2*. Contudo, os achados do *Cluster 3* parecem superestimados e não coadunam com a literatura que estima 15 a 30% da população com AH/SD do tipo produtivo-criativo. Ressaltam-se, porém, que a amostra deste estudo foi pequena (53 participantes) não sendo indicado, portanto, generalizações.

Quanto a *personalidade criativa* os estudantes pertencentes ao *Cluster 3* também apresentaram destaque, sugerindo terem tal personalidade a partir da EPC. Todavia, as questões da dimensão *Criatividade* do QIIAHS-D-A e da EPC não apresentaram correlação, ou seja, parecem não aferir o mesmo construto, todavia são necessários outros estudos, com outros delineamentos metodológicos, para confirmar ou refutar tal resultado.

Salientam-se que instrumentos de autoavaliação podem ser efetivos quando utilizados como complementares em uma avaliação multimodal, que detenha um maior número de fontes de informações, agregando instrumentos padronizados e normatizados à população. Em especial, na área de AH/SD processos avaliativos primam pela amplitude das informações. Este estudo, porém, almejou agregar dois instrumentos de autorrelato verificando se apresentavam similaridades que apontassem estudantes com indicadores de AH/SD e criatividade, o que não se efetivou.

São notórias as limitações deste estudo, dentre elas constam: a) pequena amostra que culminou em poucas variáveis para apenas 53 participantes, o que pode ter interferido na análise estatística; b) instrumentos de autoavaliação que estão sujeitos a subjetividade dos participantes e sendo eles adolescentes ainda se agrega características comuns dessa fase do desenvolvimento humano como baixa autoestima que os leva a subavaliar suas habilidades; c) coleta de dados não presencial em decorrência da pandemia de Coronavírus (SARS-CoV-2) causador da COVID 19, em que o pesquisador não consegue controlar as variáveis envolvidas durante a aplicação dos instrumentos; d) sobrecarga de atividades remotas aos estudantes do ensino médio, que pode gerar falta de motivação para responder a instrumentos de pesquisa pelo Formulário (mais uma atividade *online*); e) instrumentos não padronizados e não normatizados para a população brasileira, que não apresentam critérios claros para avaliação, além de um deles (QIIAHS-D-A) ser indicado para avaliação qualitativa e não quantitativa.

O paradigma de que o superdotado é somente aquele que se sai bem nos testes de inteligência já está

cientificamente superado uma vez que a superdotação extrapola a área cognitiva (Feldhusen, 1992; Gardner, 1995; Renzulli, 1986; Renzulli et al. 2003), embora ainda resida no imaginário popular de senso comum, porém, quando se almeja identificar indicadores de AH/SD não acadêmica/cognitiva são encontradas limitações relacionadas especialmente a instrumentos efetivos para avaliação. Ainda assim, considera-se relevante que todos os estudantes, independentemente de sua condição, recebam intervenções voltadas para o desenvolvimento da criatividade.

Estudos futuros deveriam investigar a efetividade de instrumentos de autoavaliação na identificação de estudantes com AH/SD do tipo acadêmico e produtivo-criativo por meio de outros delineamentos metodológicos; intervenções a estudantes com e sem AH/SD e influências na criatividade; intervenções que estimulem as habilidades socioemocionais e influências na criatividade.

Referências

- Antipoff, H. (1971). Não há fome sem apetite. Rio de Janeiro: Arte e Educação.
- Arroyo, S., Martorell, M., & Tarragó, S. (2006). La realidad de una diferencia: los superdotados. Diagnostico, asesamiento, atencion escolar, integracion. Barcelona: Terapias Verdes.
- Aspesi, C. C. (2003). Processos familiares relacionados ao desenvolvimento da superdotação em crianças pré-escolares (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília.
- Bendelman, K., & Pérez, S. G. (2016). Altas Habilidades/Superdotación: qué, quién, cómo? Montevideo, Uruguay: Isadora.

- Borgstede, S., & Hoogeveen, L. (2014). Una mirada creativa hacia la superdotación: posibilidades y dificultades en la identificación de la creatividad. *Revista de Psicología*, 31(1), 157-179. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000100007.
- Braga, N. P., & Fleith, D. S. (2016). Análise da produção científica brasileira sobre criatividade e docência na educação superior. *Anais do Congresso Internacional Aneis, Sobredotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores* (pp. 36-37), Coimbra, 2016.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001a). Parecer normativo, nº 17, de 03 de julho de 2001. Brasília, CNB/CNE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf
- Brasil. (2001b). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil. (2006). Documento Orientador - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Brasília: SEE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc
- Brasil. (2009). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 98-111). Campinas: Papyrus.
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 1-14. <http://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Duarte, H. A. N. (2018). As relações entre Espontaneidade, Criatividade, Impulsividade e Flow (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica). Instituto Universitário - ISPA. Recuperado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6879/1/24883.pdf>
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talent Identification and Development in Education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista do Centro de Educação*, 8, 1-6. Recuperado de [file:///C:/Users/User/Downloads/4287-18885-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/4287-18885-1-PB%20(1).pdf)
- Freire, M. R. L. (2016). Criatividade, autoconsciência e habilidades cognitivas: Um estudo sobre a experiência interna relacionada ao processo criador em artistas plásticos, estudantes de arte e leigos não iniciados (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25674/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Marijaine%20>

- Rodrigues%20de%20Lima%20Freire.pdf
- Freitas, S. N., & Pérez, S. G. P. B. (2012). Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado. 2. ed. rev. e ampl. Marília: ABPPE.
- Freitas, S. N., & Pérez, S. G. P. B. (2014). Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento especializado. Marília: ABPPE.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. (2015). Estudo de validação da escala de personalidade criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Evaluación Psicológica*, 40(1), 17-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474686>.
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. de. (2013). Predição da criatividade e saúde mental. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 272-279. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- 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. Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a6cf5bc3475c73f74a69e3c5e8751ff2
- Iorio, N. M., Chaves, F. F., & Anache, A. A. (2016). Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 29(5), 413-428. <http://doi.org/10.5902/1984686X17447>
- Jimenez, J. E., Artilles, C., Rodríguez, C., García, E., Camacho, J., & Moraes, J. (2008). Creativity and intelligence: Two twin-inseparable sisters? *Revista Espanola de Pedagogia*, 66, 261-282. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/en/lxvi-en/no-240/creativity-and-intelligence-two-twin-inseparable-sisters/101400001091/>.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Russell, C. M. (2012). Identifying and assessing creativity as a component of giftedness. *Journal of psychoeducational assessment*, 30, 60-73. <https://doi.org/10.1177/0734282911428196>
- Kim, K. H., Shim, J. Y., & Hull, M. (2009). Korean concepts of giftedness and the self-perceived characteristics of students selected for gifted programs. *Psychology of aesthetics creativity and the arts*, 3, 104-111. <http://doi.org/10.1037/a00013324>.
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 55-66. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572004000100007>
- Matos, N. C. G. (2011). Contributo para aferição e validação da Escala de Personalidade Criativa: Avaliação da criatividade na deficiência mental (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve, Portugal. Recuperado de <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/2568>

- Miranda, L. C., Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2015). Enriquecimento criativo para sobredotados: programas Odisseia e Mais. In: M. F. Morais, L.C. de Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 211-228). São Paulo: Vetor.
- Mosquera, J. J. M., Stobaus, C. D., & Freitas, S. N. (2014). Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: A. M. R. Virgolim, & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 265-283). Campinas: Papirus editora.
- Nakano, T. C., Gomes, L. B., Zaia, P., Spadari, G. F., Miranda, M. A., & Pinto, M. M. S. (2020). Avaliação da Criatividade no Contexto das Altas Habilidades/Superdotação: Evidências de Validade. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 20(3), 835-854.
<http://doi.org/10.12957/epp.2020.54352>
- Ourofino, V. T. A. T., & Fleith, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade, *Avaliação Psicológica*, 4(2), 165-182. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008
- Ourofino, V. T. A. T.; Guimarães, T. G. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: D.S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (pp. 41-51). Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2016). *Manual de identificação de altas habilidades/superdotação*. Guarapuava: Apprehendere.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
http://doi.org/10.1207/s15326985e3902_1
- Preckel, F, Holling, H, & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and individual differences*, 40, 159-170.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.06.022>
- Remoli, T. C., & Capellini, V. L. M. F. (2017). Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise crítica das produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 455-470.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300010>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In J. S. Renzulli, & S. M. Reis (Eds.), *The triad reader* (pp. 2-19). Mansfield Center: Creative Learning.
- Renzulli, J. S. (2004). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. In S.M. Reis & J. S. Renzulli (Orgs.), *Essential Reading in Gifted Education: Identification of*

- students for gifted and talented programs (pp. 63-70). Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. W., Gavin, M. K., Reis, S. M., Siegle, D., & Systma Reed, R. E. (2010). Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Student: Technical and administration manual. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.
- Renzulli, J. S., Systme, R. E., & Berman, C. (2003). Ampliando el concepto de superdotación en cara a educar líderes para una comunidad global. In J. A. Alonso, J. S. Renzulli, & Y. Benito (Orgs.), Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres (pp. 71-87). Madrid: Artedis.
- Sabatella, M. L. P. (2008). Talento e superdotação: Problema ou solução? Curitiba: Ibepep.
- Santos, F. C. G., & Fleith, D. S. (2015). Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. Estudos de psicologia, 32(4), 755-766.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400018>
- Sorrentino, C. (2019). Creativity Assessment in School: Reflection from a Middle School Italian Study on Giftedness. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 556-562. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1204630.pdf>
- Sparfeldt, J. R., Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2009). Gifted and not creative? On the creativity of intellectually gifted children and adolescents. Zeitschrift für pädagogische psychologie, 23, 31-39.
<http://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.31>
- Torrance, E. P. (1965). Rewarding creative behavior. New Jersey: Prentice Hall.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas Habilidades / Superdotação - encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Revista Educação Especial, 27(50), 581-610. Recuperado de <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
- Williams, F. E. (1994). TCD - Test della creatività e del pensiero divergente. Centro Studi Erickson.
- Zavitoski, P. (2015). Superdotação e criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru. Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132727>