

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**INDÍCIOS DE SOBREDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CRIANÇA:
Perceções de educadores do pré-escolar no Brasil e em Portugal**

Letícia Fleig Dal Forno

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Psicologia da Educação

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**INDÍCIOS DE SOBREDOTAÇÃO E CRIATIVIDADE NA CRIANÇA:
Perceções de educadores do pré-escolar no Brasil e em Portugal**

Letícia Fleig Dal Forno

**Tese orientada pelo Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga e coorientada pela
Prof.^a Doutora Sara Bahia, especialmente elaborada para a obtenção do grau de
doutor em Psicologia da Educação**

2015



Esta tese foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – através do processo 200984/2011-0 de Doutorado Pleno no Exterior – GDE –.

“Pede-se a uma criança: Desenha uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor!

As pessoas não acham parecidas essas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas.

Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!”

A flor (da Invenção do Dia Claro, 1921), José de Almada Negreiros (texto original).

Para as crianças que desenhavam flores, mas não são compreendidas, em especial àquela que despertou em mim o interesse pelo estudo acerca da infância Guilherme M. E.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, meu orientador, por todo o incentivo, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o processo de elaboração da tese. Agradeço também o seu apoio no tratamento e análise estatística dos dados, cuja colaboração foi fundamental.

À Professora Doutora Sara Bahia, minha coorientadora, por todo incentivo, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o processo de elaboração da tese, e pelo convite para ingresso na Universidade de Lisboa.

Agradeço ao Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, pelo acolhimento ofertado e pelas condições disponibilizadas ao longo da elaboração desta tese.

Agradecimentos especiais aos bem queridos que partilharam comigo as fases todas que esse trabalho provoca e invoca que sejam vivenciadas. A minha mãe, minha heroína e minha amiga de todos os momentos, que aceitou-me a longuras dela para eu realizar essa escrita. Ao meu marido, amigo e cúmplice de todas as horas, Vinícius, por me incentivar a fazer o que ainda não se tinha feito.

Aos amigos, aqueles seres especiais que a vida nos oferece, em momentos inesperados, em realização e empatia, em bons cafés e ‘skypes’. São tantos, foram tantos que caminharam comigo, muito obrigada! Especialmente aos que fizeram sentir-me em família: Vinícius, Adriana, Mônica, Rudra, Simão, André, Giuliana, Cecília, Morgana, Patrícia, Andrew, Isabela, Mário, Pati, Daniel, dona Elda, seu Zé e dona Odete. E aqueles que mesmo à distância partilharam os momentos: Francine, Hugo, Anelise, Natália, Leandra, Tatiane, Soraia, Carla, Luiza, foi na distância que a presença se fez. E um viva gigantesco aos amigos do *Combine*, pois treinar com vocês foi a comprovação de que os objetivos a serem alcançados motivam a mente, David, Raquel, Lala e Luís, obrigada.

E tem aqueles, que se tornaram mágicos por fazerem essa tese acontecer, quer auxiliando, quer colaborando, quer simplesmente compartilhando que a pesquisa era válida, um obrigada especial, a Adriana, a Mafalda, a Diana e ao grupo ANEIS-Lisboa, David, Inês e Sara.

A minha família, que ficou maior e que me incentivou todos os dias, aos Fleig, aos Dal Forno, aos Vielmo e aos Cogo que sempre compreenderam as ausências, mas principalmente a Sandra, ao Luís, ao Vitor, a Luara, ao Filipe, ao Daniel, a Cris, a Talita, ao Róbson, a Lúcia, ao Rogério e ao Ney que fizeram presença em muitos momentos e motivaram a ideia do ‘ir para realizar’.

Alguns bons amigos fizeram de muitos momentos boas experiências mesmo com a rotina, com as dificuldades, com a correria, aos meninos que partilharam as risadas e me aceitaram: André, João A., Ricardo P., Miguel, Zé, Caldeira, Tiago, Ricardo e Alysson, meus conhecimentos computacionais já estão superiores!

E por fim, e não menos importante, aos que não mais vejo mas que ainda sinto seus incentivos, aos que viraram ‘estrelas’ e acompanham, em tempos diferentes, a minha caminhada, obrigada pela energia que motiva!

E a todos que compartilharam comigo a caminhada em Portugal, em Lisboa, e que fizeram-se presente do início, ou ao meio ou no fim desse processo de doutoramento!

Resumo

O presente estudo teve como objetivo principal investigar a percepção dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade no contexto do pré-escolar do Brasil e de Portugal. Analisaram-se as percepções dos educadores e o modo como se relacionam e se diferenciam atendendo a fatores sociodemográficos, psicológicos e pessoais desses profissionais. A metodologia contemplou dois estudos: Estudo 1- Grande Grupo, com uma abordagem quantitativa; e o Estudo 2- Pequeno Grupo, com uma abordagem qualitativa. A amostra foi composta por 245 educadores do Brasil e de Portugal no Estudo 1, e 8 educadores do Brasil e de Portugal no Estudo 2. No Estudo 1 foi desenvolvido um inquérito que incluiu a Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS), a Escala de Caracterização da Criatividade (ECC), e a Escala de Autoeficácia dos Professores (EAEfP), e questões acerca das variáveis dos educadores. O Estudo 2 foi desenvolvido através de uma entrevista semiestruturada, aplicada a educadores de infância de ambos os países. A análise dos resultados quantitativos permitiu encontrar elementos de caracterização na percepção da sobredotação e da criatividade dos educadores em função do tipo de escola e dos anos de serviço, com diferenças estatisticamente significativas apresentadas. Apresentando-se superiores nos educadores do setor público na percepção da sobredotação nas dimensões *Adaptabilidade* e *Gestão da Aprendizagem*; e na percepção da criatividade nas dimensões *Originalidade*, *Questionação* e *Pensamento*. Em função dos anos de serviço, notou-se diferenças significativas na percepção da sobredotação entre os educadores com menos de 10 anos de serviço e os educadores com mais de 20 anos de experiência profissional na percepção das características da dimensão *Inquietação*, e na percepção da criatividade entre os educadores com menos de 10 anos de serviço e os educadores com mais de 20 anos de experiência na dimensão *Questionação*. Observou-se, também, a existência de correlações significativas e positivas entre a percepção da sobredotação e a percepção da criatividade, e entre as percepções da sobredotação e da criatividade e a autoeficácia dos educadores. Na análise dos resultados qualitativos (Estudo 2) encontrou-se que os educadores de infância caracterizam a sobredotação e a criatividade baseadas em conhecimentos teóricos considerando o pré-escolar como uma etapa educacional importante ao incentivo à criatividade, mas ainda têm poucas informações acerca do reconhecimento e sinalização da sobredotação no contexto do pré-escolar. Esta

investigação encontrou que os educadores de infância percebem a sobredotação e a criatividade através de indícios caracterizadores do aprendiz, mas ainda têm necessidades de novas formações acerca do reconhecimento e da avaliação desses constructos nas intervenções pedagógicas com crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Apresentam-se também as conclusões e sugestões para estudos futuros.

Palavras-Chave: Sobredotação; Criatividade; Educadores de Infância; Pré-escolar.

Abstract

Giftedness and Creativity in Childhood: the perceptions of pre-school teachers from Brazil and Portugal.

This study aimed to investigate the perception of early childhood teachers about giftedness and creativity in the preschool context in Brazil and Portugal. Teachers' perceptions were analyzed according to the relations between their demographic, psychological, personal and contextual variables. The methodology encompassed two studies: Study 1- Large Group, with a quantitative approach; and the Study 2- Small Group, with a qualitative approach. The former comprised 245 teachers from Brazil and Portugal as its sample, and the latter comprised 8 teachers from both countries. Study 1 (quantitative) included the development and use of a questionnaire about the mentioned teachers' variables with the Giftedness Characterization Scale (ECS), the Creativity Characterization Scale (ECC), and the Teacher Self-efficacy Scale (EAEP). Study 2 (qualitative) applied a semi-structured interview to early childhood educators from Brazil and Portugal. The analysis of the quantitative results allowed us to find statistically significant differences in the educators' perception about giftedness and creativity based on the type of school and the length of service. Educators from the public sector have higher perceptions on giftedness than those from the private sector based on the Adaptability and the Management of Learning dimensions; and have higher perceptions on creativity based on the Originality, the Questioning, and the Thinking dimensions. Educators with less than 10 years of service and those with more than 20 years significantly differ in the perception of giftedness based on the Nonconformity dimension; and in the perception of creativity based on the Questioning dimension. Significant positive correlations were also noted between the perceptions of giftedness and of creativity, as well as between these perceptions and teachers' self-efficacy. The analysis of qualitative results revealed that the kindergarten teachers identify giftedness and creativity based on theoretical knowledge and consider preschool education as an important phase to encourage the creativity. They perceive giftedness and creativity by characterizing children manifestations. However, they still need further knowledge about how to recognize, evaluate, and signal these concepts in educational interventions with children from 3 to 5 years old. Finally, the implications of obtained results and analyses to future researches are described.

Keywords: Giftedness; Creativity; Teachers Kindergarten; Preschool.

Índice

Capítulo 1. Introdução	1
1.1. Problema de investigação e Justificativa	1
1.2. Objetivos da investigação	4
1.3. Estrutura da investigação	6
Capítulo 2. Sobredotação	9
2.1. Conceito de Sobredotação	9
2.1.1. Caracterização da sobredotação.	11
2.1.2. Sobredotação e inteligência.....	15
2.2. Teorias da Sobredotação	19
2.2.1. Teoria de Joseph Renzulli.	21
2.2.2. Teoria de Howard Gardner.....	24
2.2.3. Teoria de François Gagné.....	26
2.2.4. Teoria de Kurt Heller.	28
2.2.5. Outros elementos conceptuais.....	30
2.3. Avaliação da Sobredotação	32
2.3.1. Procedimentos de avaliação.	33
2.3.2. A avaliação no pré-escolar.	38
2.3.3. Instrumentos de avaliação.	43
2.4. Estudos Empíricos acerca da Sobredotação.....	46
2.4.1. Estudos da sobredotação no contexto pré-escolar.....	47
2.4.2. Estudos da sobredotação noutros níveis escolares.	51
Capítulo 3. Criatividade.....	63
3.1. Conceito de Criatividade	63
3.1.1. A criatividade no contexto do pré-escolar.....	65
3.1.2. Criatividade noutros níveis escolares.....	69
3.2. Teorias da Criatividade	75
3.2.1. Teoria Cognitivista.....	76
3.2.2. Teoria Behaviorista.	78
3.2.3. Teoria Humanista.	78
3.2.4. Outros elementos conceptuais.....	79
3.3. Avaliação da Criatividade.....	83
3.3.1. Procedimentos de avaliação.....	85
3.3.2. Avaliação no pré-escolar.	88
3.3.3. Instrumentos de avaliação.....	90
3.4. Estudos Empíricos Acerca da Criatividade	93

3.4.1. Estudos da criatividade no contexto do pré-escolar.....	94
3.4.2. Estudos da criatividade noutros níveis escolares.....	96
Capítulo 4. Metodologia.....	103
4.1. Estudo 1: Grande Grupo.....	104
4.1.1. Objetivos e questões de investigação.....	104
4.1.2. <i>Design</i> e tipo de estudo.....	107
4.1.3. Participantes.....	108
4.1.4. Procedimento.....	112
4.1.5. Instrumentos.....	116
4.1.5.1. <i>Escala de caracterização da sobredotação</i>	116
4.1.5.2. <i>Escala de caracterização da criatividade</i>	125
4.1.5.3. <i>Escala da autoeficácia do professor</i>	131
4.2. Estudo 2: Pequeno Grupo.....	135
4.2.1. Objetivos Específicos.....	136
4.2.2. <i>Design</i> e tipo de estudo.....	136
4.2.3. Participantes.....	137
4.2.4. Procedimento.....	138
4.2.5. Instrumento.....	140
Capítulo 5. Resultados.....	143
5.1. Resultados no Estudo 1: Grande Grupo.....	144
5.1.1. Resultados descritivos na perceção da sobredotação.....	144
5.1.1.1. <i>Distribuição dos educadores pelas características da sobredotação, em função da nacionalidade</i>	144
5.1.1.2. <i>Distribuição dos educadores em função da experiência pedagógica com crianças sobredotadas</i>	150
5.1.2. Resultados diferenciais na perceção da sobredotação.....	152
5.1.2.1 <i>Perceções da sobredotação em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores</i>	152
5.1.2.2. <i>Perceções da sobredotação em função da licenciatura do educador</i>	153
5.1.2.3. <i>Perceções da sobredotação em função da nacionalidade do educador</i>	154
5.1.2.4. <i>Perceções da sobredotação em função do tipo de escola</i>	154
5.1.2.5. <i>Perceções da sobredotação em função dos anos de serviço</i>	155
5.1.2.6. <i>Perceções da sobredotação em função da participação em ações de formação gerais</i>	156
5.1.2.7. <i>Perceções da sobredotação em função da participação em ações de formação sobre sobredotação</i>	157
5.1.2.8. <i>Perceções da sobredotação, em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva</i>	158
5.1.3. Resultados correlacionais na perceção da sobredotação.....	159

5.1.3.1. Correlações entre ECS e ECC.	159
5.1.3.2. Correlações entre ECS e EAEfP.	160
5.1.4. Resultados descritivos na percepção de criatividade.	161
5.1.4.1. Distribuição dos educadores pelas características da criatividade, em função da nacionalidade.	162
5.1.4.2. Distribuição dos educadores em função do incentivo a criatividade.	164
5.1.5. Resultados diferenciais na percepção de criatividade.	166
5.1.5.1. Percepções da criatividade em função em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores.	166
5.1.5.2. Percepções da criatividade em função da licenciatura do educador.	167
5.1.5.3. Percepções da criatividade em função da nacionalidade do educador.	168
5.1.5.4. Percepções da criatividade em função do tipo de escola.	169
5.1.5.5. Percepções da criatividade, em função dos anos de serviço.	170
5.1.5.6. Percepções da criatividade, em função das ações de formação gerais.	171
5.1.5.7. Percepções da criatividade, em função da participação em ações de formação sobre criatividade.	172
5.1.7. Correlações entre a ECC e a EAEfP.	173
5.2. Resultados no Estudo 2 : Pequeno Grupo.....	174
5.2.1. Resultados no pequeno grupo acerca da sobredotação.	174
5.2.2. Resultados no pequeno grupo acerca da criatividade.....	178
Capítulo 6. Discussão e Conclusões.....	181
6.1. Discussão	181
6.1.1. Percepção da sobredotação no grande grupo.	182
6.1.2. Percepção da criatividade no grande grupo.....	196
6.1.3. Percepção da sobredotação no pequeno grupo.....	205
6.1.4. Percepção da criatividade no pequeno grupo.....	208
6.2. Conclusões	211
6.2.1. A percepção da sobredotação e da criatividade dos educadores através dos indícios de caracterização.....	211
6.2.2. A percepção da sobredotação e da criatividade em função dos fatores sociodemográficos e pessoais dos educadores.	215
6.2.3. A percepção da sobredotação e da criatividade em função da nacionalidade dos educadores.	218
6.2.4. A percepção da sobredotação dos educadores em função do estímulo e do desenvolvimento da criança no pré-escolar.	220
6.3. Limitações e Desenvolvimento de Futuros Estudos	223
6.3.1. Limitações desta investigação.	224
6.3.2. Desenvolvimento de estudos futuros.....	225
Referências	231

Índice de Tabelas

Tabela 4.1. Distribuição dos sujeitos em função da licenciatura e nacionalidade.....	110
Tabela 4.2. Distribuição dos participantes em função da faixa etária das crianças	112
Tabela 4.3. Média e Desvio Padrão dos itens da escala ECS	119
Tabela 4.4. Estrutura Fatorial da ECS com rotação Varimax	121
Tabela 4.5. Valores de Alpha das Dimensões da ECS	123
Tabela 4.6. Média e desvios padrões na escala ECS em função da nacionalidade	124
Tabela 4.7. Correlações entre as dimensões da ECS	124
Tabela 4.8. Média e Desvio Padrão dos itens da escala ECC	126
Tabela 4.9. Estrutura Fatorial da ECC com rotação Varimax	128
Tabela. 4.10. Valores de Alpha das Dimensões da ECC	129
Tabela 4.11. Médias e desvios padrões na escala ECC em função da nacionalidade..	130
Tabela 4.12. Correlações das dimensões da ECC	130
Tabela 4.13. Média e Desvio Padrão dos itens da escala EAefP	132
Tabela 4.14. Estrutura Factorial da EAefP com rotação Varimax	133
Tabela 4.15. Valores de Alpha das Dimensões da EAefP	134
Tabela 4.16. Correlações das dimensões da EAefP	135
Tabela 5.1. Distribuição da discordância (D) e concordância (C) nas variáveis da ECS em função da nacionalidade do educador	145
Tabela 5.2. Distribuição dos educadores em função experiência pedagógica com crianças sobredotadas	150
Tabela 5.3. Diferenças na percepção da sobredotação (ECS) em função do grupo etário das crianças que atuam os educadores	152
Tabela 5.4. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da licenciatura do educador	153
Tabela 5.5. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da nacionalidade do educador	154
Tabela 5.6. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função do tipo de escola	155
Tabela 5.7. Diferenças da percepção da sobredotação (ECS) em função dos anos de serviço dos educadores	156

Tabela 5.8. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação gerais	157
Tabela 5.9. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação sobre sobredotação	158
Tabela 5.10. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva	159
Tabela 5.11. Correlações entre as dimensões da ECS e da ECC	160
Tabela 5.12. Correlações entre as dimensões da ECS e da EAEP	161
Tabela 5.13. Distribuição da discordância (D) e concordância (C) nas variáveis da ECC em função da nacionalidade do educador	162
Tabela 5.14. Distribuição dos educadores em função da percepção da importância de incentivar a criatividade	165
Tabela 5.15. Diferenças da percepção da sobredotação (ECC) em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores	167
Tabela 5.16. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da licenciatura do educador	168
Tabela 5.17. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da nacionalidade do educador	169
Tabela 5.18. Média e desvio padrão da percepção de criatividade (ECC) em função do tipo de escola	169
Tabela 5.19. Diferenças da percepção de criatividade (ECC) em função dos anos de serviço dos educadores	170
Tabela 5.20. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da participação em ações de formação gerais	171
Tabela 5.21. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da frequência em ações de formação sobre criatividade	172
Tabela 5.22. Correlações entre as dimensões da ECC e da EAEP	173

Índice de Gráficos

Gráfico A.1. Distribuição dos sujeitos da amostra em função da habilitação escolar	111
Gráfico B.1. Descrições da experiência pedagógica com crianças sobredotadas em função da nacionalidade dos educadores	151
Gráfico B.2. Descrições da importância de incentivar a criatividade em função da nacionalidade dos educadores	165

Índice de Quadros

Quadro 2.1. Caracterização da Sobredotação segundo Renzulli	23
Quadro 4.1. Itens extraídos da ERPAS, QDP, GSCs para adaptação à ECS	110
Quadro 5.1. Indicadores das Subcategorias quanto a Percepção da Sobredotação	175
Quadro 5.2. Subcategorias e Indicadores da Percepção da Sobredotação	176
Quadro 5.3. Características da Percepção da Sobredotação	177
Quadro 5.4. Subcategorias e Indicadores da Percepção do Estudante Sobredotado	178
Quadro 5.5. Subcategorias e Indicadores da Percepção da Criatividade	178
Quadro 5.6. Subcategorias e Indicadores dos Índícios de criatividade	179

Índice de Figuras

Figura 2.1. Modelo da Sobredotação de Renzulli	24
Figura 2.2. Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner	26
Figura 2.3. Modelo de diferenciação de talento e dotação de Gagné	27
Figura 2.4. Quadro do Modelo de Sobredotação de Munich	29

Índice de Anexos

Anexo A- Entrevista semiestruturada	251
Anexo B- Modelos termo consentimento entrevista	252
Anexo C- Inquérito	253

Capítulo 1. Introdução

Este capítulo tem por objetivo introduzir uma abordagem acerca do problema de investigação que se propõe no presente estudo, apresenta a definição do tema e a formulação do problema de investigação, bem como dos objetivos. A seguir realiza-se uma descrição de como se estrutura esta tese, antecipando alguns conteúdos centrais. Descrevem-se, ainda, algumas expectativas gerais em torno deste estudo investigativo.

1.1. Problema de investigação e Justificativa

O estudo da sobredotação e da criatividade em contexto escolar colabora para a compreensão da percepção que os profissionais da educação têm quanto a esses conceitos, tornado possível observar e compreender como o aprendiz é avaliado e estimulado em contexto escolar frente as suas capacidades, competências, talentos e habilidades (Gagné, 2009b; Guenther, 2011; Renzulli & Reis, 2000). O estudo da percepção dos profissionais da educação expõe que a escola é um ambiente de aprendizagem que possibilita intervenções incentivadoras à expressão da sobredotação e da criatividade no processo de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças, jovens e adultos (Gagné, 2009b; Guenther, 2011; Renzulli & Reis, 2000).

As definições de sobredotação e de criatividade foram construídas gradativamente através das investigações da psicologia da educação, que colaboraram para a especificação das características que o indivíduo tende a apresentar em seu desempenho, conforme certa intensidade e frequência (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia & Oliveira, 2013). Essas características servem de indícios de um comportamento, de um ritmo, e de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, com expressões inovadoras, singulares, e criações que revelam um *ethos* criativo e um

potencial diversificado de ideias e pensamentos (Alencar, 2007; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia, 2008; Cramond, 2008; Gagné, 2014; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012; Morais & Bahia, 2008; Renzulli, 2011). Quando esses dois constructos são inseridos no contexto da educação de infância, tem-se que a sobredotação está em processo de reconhecimento nessa etapa educacional, o que exige dos educadores um conhecimento das definições teóricas, das caracterizações associadas ao comportamental, ao cognitivo e ao emocional das crianças em desenvolvimento e em aprendizagem (Pfeiffer & Blei, 2008; Porter, 2005; Shaw, 2009).

Portanto, utiliza-se nesta investigação o termo indícios, no sentido da busca da percepção dos educadores pelo viés das características sinalizadoras da sobredotação da

Ao mesmo tempo, a criatividade é um constructo definido como parte da educação de infância, por ser descrita como uma variável presente no planeamento de atividades, no desenvolvimento da criança, e na formação dos profissionais da educação no espaço educacional da infância (Pope, 2005; Runco, 2014). Renzulli (2010) descreve que importa propor e criar num ambiente educacional que equilibra um currículo preestabelecido com oportunidades regulares e sistemáticas que permitem aos estudantes desenvolverem as suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, respeitando ritmos e interesses, com uma avaliação voltada ao individual na perspectiva de serem observadas e analisadas as singularidades no desempenho de cada aprendiz (Renzulli, 2002).

Tem-se, assim, que o educador detém um papel fundamental no reconhecimento da sobredotação e da criatividade, bem como na compreensão da criatividade enquanto uma característica sinalizadora da sobredotação e um indício de um potencial diferenciado na expressão de ideias, pensamentos e produtos num aprendiz (Guenther, 2011; Hany, 1993; Renzulli, 2002). Ressalva-se a importância de ser investigada a

sobredotação e a criatividade através da percepção que os educadores têm, no sentido de a utilizar como uma ferramenta avaliativa da capacidade dos educadores em compreender, entender e expressar uma ideia, expondo a concepção desse profissional da educação (Paniagua & Palacios, 2011; Santrock, 2009; Teixeira, 2004).

Alguns autores trazem a discussão que o modo como o profissional da educação percebe a sobredotação e a criatividade são indicativos de como se avalia o aprendiz e de como se estimula ou incentiva essas singularidades no comportamento, desempenho e desenvolvimento da criança em aprendizagem no pré-escolar (Albergaria & Bahia, 2012/2013; Alencar & Fleith, 2008; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia & Oliveira, 2013; Bandura, 2008; Gagné, 2014; Heller & Schofield, 2008; Renzulli & Reis, 2000; Robinson, 2008).

A análise das percepções dos educadores, sem qualquer valor de juízo ou crítica, é pois, efetuada numa perspetiva de compreender como esses profissionais da educação descrevem e conceitualizam a sobredotação e a criatividade através das características definidas como indícios dessas singularidades no comportamento, desempenho e desenvolvimento das crianças de 3 aos 5 anos de idade, especificamente nesta investigação.

O estudo da sobredotação e da criatividade, particularmente no contexto escolar, tem vindo a focar-se numa perspetiva mais psicológica do que educacional, o qual expõe mais a análise das características presentes nas expressões dos estudantes (Azevedo, Morais, & Braga, 2010; Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012; Morais & Azevedo, 2009; Reis & Renzulli, 2010). Principalmente na temática da sobredotação, as investigações têm sido desenvolvidas no âmbito das adaptações curriculares, das necessidades educativas especiais, e do papel dos profissionais da educação relativamente a esses estudantes,

observando-se poucos estudos com educadores de infância e envolvendo o contexto do pré-escolar ou do jardim-de-infância (Chacon & Martins, 2014; Dai, Swanson, & Cheng, 2011).

Perante a lacuna existente quanto a investigações acerca da perceção da sobredotação e da criatividade, e justificando a necessidade de ser melhor compreendida a avaliação desses dois constructos multidimensionais no contexto do pré-escolar (Chacon & Martins, 2014; Dai, Swanson, & Cheng, 2011; Miranda & Almeida, 2010; Reis & Renzulli, 2010; Silva & Nakano, 2012), definiu-se como *problema de investigação*: Como se caracterizam as perceções dos educadores de infância acerca dos indicadores de sobredotação e de criatividade, em crianças do pré-escolar no Brasil e em Portugal, e como se relacionam estas variáveis, quer entre si, quer com fatores pessoais e contextuais? A partir da definição do problema de investigação, segue-se a apresentação dos objetivos definidos para esta investigação.

1.2. Objetivos da investigação

A análise da perceção da sobredotação e da criatividade dos educadores foi realizada em função de fatores sociodemográficos e psicológicos, bem como de fatores pessoais e contextuais, atendendo à formação profissional de cada educador e à escola ou ao jardim-de-infância em que atuava. Considerando o enquadramento efetuado anteriormente, o *objetivo geral* desta investigação foi investigar as perceções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade, atendendo ao efeito que determinadas variáveis sociodemográficas podem exercer, por um lado, sobre as características percecionadas e, por outro, frente ao tipo de resposta que o educador pode ofertar à criança sobredotada e criativa no pré-escolar.

Foram definidos os seguintes *objetivos específicos*, conforme a divisão em dois estudos, um com uma abordagem metodológica quantitativa (Estudo 1: Grande Grupo) e um segundo, com uma abordagem qualitativa (Estudo 2: Pequeno Grupo):

- Estudo 1

- Identificar quais são as características que os educadores de infância percebem como sendo da sobredotação e da criatividade;
- Analisar os fatores que podem influenciar as percepções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade;
- Investigar as possíveis relações entre as percepções dos educadores de infância brasileiros e portugueses acerca da sobredotação e da criatividade;
- Adaptar as escalas do Inquérito utilizado na recolha de dados para a população do estudo.

- Estudo 2

- Estudar a relação entre a percepção dos educadores de infância sobre a sobredotação e o estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança no pré-escolar.
- Analisar o modo como os educadores de infância descrevem a sobredotação e a criatividade em relação ao contexto do pré-escolar.
- Investigar quais as características que os educadores de infância percebem como da sobredotação e da criatividade, especificamente em contexto do pré-escolar.

1.3. Estrutura da investigação

A estrutura desta tese é composta por 6 capítulos, seguindo as questões de estudo e possibilitando uma fácil leitura. No primeiro capítulo descreve-se o problema e a sua importância, os objetivos que se pretenderam atingir com esta investigação, e é efetuada a definição operacional das variáveis.

No capítulo 2 procede-se à fundamentação teórica da sobredotação, procurando responder a questões como o que é a sobredotação, como se caracteriza, e como se avalia esse constructo. Em seguida é efetuada uma revisão de estudos realizados no âmbito da temática da perceção da sobredotação, quer no nível do pré-escolar, quer noutros níveis escolares. É ainda feita uma contextualização com base nas investigações acerca da sobredotação desenvolvidas nos dois países envolvidos neste estudo, bem como a nível internacional.

No capítulo 3 procede-se a uma fundamentação teórica da criatividade, seguida da revisão de literatura, centrada no que é a criatividade, como se caracteriza e como se avalia. Em seguida faz-se uma revisão de estudos empíricos acerca da temática da perceção da criatividade, considerando o nível do pré-escolar, mas também outros níveis de ensino, no contexto dos dois países envolvidos neste estudo e ao nível internacional.

No capítulo 4 descreve-se a metodologia utilizada, caracterizando-se os dois estudos (Estudo 1 o e Estudo 2) desenvolvidos nesta investigação. Especifica-se a caracterização da amostra, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados em cada estudo, e apresentam-se as adaptações das três escalas aplicadas: a Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS), um instrumento da perceção da sobredotação; a Escala de Caracterização da Criatividade (ECC), um instrumento de avaliação da perceção da criatividade; e a Escala de Autoeficácia dos Professores (EAEfP), um

instrumento que mede a autoeficácia dos educadores. Apresentam-se, ainda, as etapas de elaboração e estudos das qualidades psicométricas de cada um dos instrumentos de medida da sobredotação, da criatividade e da autoeficácia.

No capítulo 5, realiza-se a apresentação dos resultados desta investigação. Numa primeira parte apresentam-se os resultados do estudo quantitativo (Estudo 1) após realizadas as análises estatísticas em função das variáveis sociodemográficas, psicológicas e pessoais do educador, primeiramente em relação à percepção da sobredotação, e em seguida em relação à percepção da criatividade. Numa segunda parte do capítulo apresentam-se os resultados obtidos no Estudo 2, através da análise de conteúdo das respostas a uma entrevista (Bardin, 2010), num primeiro momento, focando a percepção da sobredotação, e depois, da criatividade.

No capítulo 6 discute-se e interpreta-se os resultados, com vista a integrar estas informações com as revisões bibliográficas efetuadas. Ainda no capítulo 6 são apresentadas algumas conclusões, e por último, sugestões para o desenvolvimento de estudos futuros.

Espera-se que a concretização dos objetivos definidos para a procura de respostas para o problema de pesquisa selecionado para atingir os objetivos desenvolvidos possa contribuir para o reconhecimento de novas perguntas e, concomitantemente, para incentivar futuras investigações na área, atendendo à necessidade de uma maior teorização científica acerca da sobredotação e da criatividade em contexto escolar, e especificamente na etapa do pré-escolar.

Pretende-se, também, que tais respostas mobilizem novas formas de ação, a fim de envolver, cada vez mais, os educadores de infância na avaliação e sinalização da sobredotação e na avaliação da criatividade nas crianças, de modo a contribuir para um

maior reconhecimento e incentivo do pensamento divergente, das capacidades acima da média, do talento, e dos potenciais dessas crianças em desenvolvimento.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação do problema de investigação e da sua importância, dos objetivos de estudo, e da estrutura da tese. No capítulo seguinte, apresenta-se a revisão da literatura sobre o conceito da sobredotação.

Capítulo 2. Sobredotação

Este capítulo refere-se à composição teórica em que a presente investigação se alicerça, e tem como objetivo expor a relevância de um dos temas centrais neste estudo, a sobredotação, inserida no contexto educacional, através de uma análise da literatura e de investigações prévias sobre este constructo.

A primeira secção do capítulo trata o desenvolvimento do conceito de sobredotação, ao longo do tempo, as suas transformações e mudanças, tanto ao nível social como escolar. A segunda aborda as relações percebidas, compreendidas e estudadas, entre a sobredotação e o espaço escolar, com base nas teorias acerca da sobredotação. Na terceira secção são descritos e analisados alguns modos de avaliação da sobredotação em contexto escolar, bem como os tipos de avaliação da sobredotação e as perspetivas sobre a responsabilidade que a escola tem frente ao processo de ensino e aprendizagem do estudante sobredotado. A quarta secção refere os estudos empíricos já desenvolvidos acerca da temática sobredotação, quer no contexto internacional, quer no espaço educacional do Brasil e de Portugal. Observa-se, com essa análise, a existência de investigações que abordam as perceções do profissional da educação em relação ao conceito de sobredotação vinculado a diferentes temáticas da educação.

2.1. Conceito de Sobredotação

A secção seguinte aborda a história do conceito de sobredotação, o percurso de investigações, estudos e teorias que atualmente possibilitam a definição da sobredotação como uma necessidade educativa especial, e o direito do estudante sobredotado a um processo escolar que envolva os seus interesses e as suas habilidades (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia & Trindade, 2013; Passow, 1985), afigurando-se essencial que

o profissional da educação compreenda o conceito de sobredotação e as teorias relacionadas com a percepção do estudante sobredotado (Barreto & Mettrau, 2011; Dal Forno, Bahia, Negrini, & Freitas, 2013; Guenther, 2011; 2009).

Considera-se, nesta secção, que no percurso histórico da sobredotação ocorreu um registo de mudanças que revelaram, para além da capacidade ou incapacidade do indivíduo aprender, possuindo a excecionalidade como parte do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem, uma definição do conceito de sobredotação que perpassa o processo de transformação dos métodos, dos instrumentos e das teorias que foram desenvolvidos e utilizados para melhor perceber o estudante, quanto ao seu desenvolvimento e ao seu comportamento no percurso de escolarização (Bates & Munday, 2007; Plucker & Esping, 2014; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Na primeira parte desta secção, centrada no conceito de sobredotação, aborda-se a transformação ocorrida em torno desse conceito ao longo dos últimos cem anos, tanto no contexto social como escolar, assim como as características do aprendiz que foram consideradas e relacionadas com o conceito (Virgolim, 2007). Neste sentido, pode-se distinguir a gama de características agregadas à definição da sobredotação, bem como a variabilidade no número de características consideradas no decorrer do tempo histórico (Bahia & Trindade, 2013; Corte, 2013). Por exemplo, em momentos iniciais, utilizava-se a pontuação alcançada no teste de QI, seguida da percepção do comportamento, do envolvimento, e do desempenho precoce, agregando-se considerações acerca do pensamento divergente, dos domínios e estilos de expressões, das competências e das capacidades do indivíduo que caracterizariam a cognição, o comportamento e o domínio psicossocial (Bahia & Trindade, 2013; Corte, 2013).

Na segunda parte desta secção ressalva-se que os testes psicométricos alteraram o modo de perceber a sobredotação, com base na conceção de que a inteligência se

desenvolvia desde a infância até a vida adulta, em constante relação com a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, bem como com uma abordagem multidimensional do conceito de inteligência (Virgolim, 2007). Aborda-se a ideia de que alguns indivíduos possuíam uma mentalidade dotada de um agir independente das leis naturais e capaz de realizar conquistas inesperadas, sendo considerados gênios, homens dotados de faculdades superiores, de uma capacidade excepcionalmente elevada e, ao mesmo tempo, inata, destacando-se a relação entre o conceito de sobredotação e o conceito de inteligência (Galton, 1892; Virgolim, 2007).

No fragmento seguinte aborda-se a relação existente entre as características da sobredotação e as concepções existentes sobre a temática, além das perspectivas da Psicologia e da Educação sobre o processo de caracterização do estudante sobredotado.

2.1.1. Caracterização da sobredotação.

A identificação ou o reconhecimento da sobredotação em contexto escolar alude à necessidade de serem conectadas duas vertentes do conhecimento: a Educação e a Psicologia ou, mais especificamente, a pedagogia e a psicologia, através das características que os estudantes apresentam ao longo do desenvolvimento (Robinson & Clinkenbeard, 2008).

Pressupõe-se que o desempenho pedagógico não é o único viés a partir do qual se pode traçar o perfil da sobredotação de um aprendiz, mas, no contexto desta investigação, é o que melhor se aproxima da realidade de observações das características e indícios da sobredotação em crianças (Robinson & Clinkenbeard, 2008).

A Psicologia e a Educação são dois campos interligados na medida em que “as práticas educativas se sustentam nas teorias e investigações da psicologia” (Torres & Cruz, 2006, p. 25). Por isso mesmo, descreve-se a perspectiva da psicologia da educação,

a qual possibilita ao docente a noção de que ele pode formular, nas suas práticas quotidianas, ações que promovam a motivação e o incentivo ao processo de aprendizagem do estudante, através das suas respostas e atitudes (Torres & Cruz, 2006).

A compreensão dos processos de aprendizagem humana em relação às diferentes áreas do desenvolvimento – psicomotora, cognitiva, afetiva, social e moral – é uma finalidade da psicologia da educação, para que as técnicas de intervenção, de instrução ou os métodos de ensino, tanto em contexto de aprendizagens formais como informais, sejam otimizadas no sentido da motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (Torres & Cruz, 2006).

Nesta perspetiva, alguns investigadores começaram a desenvolver e apresentar nas suas descrições uma lista de características que podem ser observadas no processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante sinalizado no âmbito da sobredotação, e podem provocar, no profissional da educação, um interesse pelo reconhecimento do estudante sobredotado através da sua identificação e diagnóstico (Freitas & Pérez, 2012). Nesta investigação expõem-se as características em contexto escolar que podem estar relacionadas com o estudante, por terem relação com o instrumento aplicado para investigar a perceção da sobredotação.

Torrance (1965) descreveu que o pensamento divergente, a fluidez, a excecionalidade na produção de ideias e na expressão das mesmas, o movimento criador, o pensamento criativo e o comportamento cinestésico caracterizam o aprendiz sobredotado, para além dos resultados nos testes cognitivos, ressaltando que é necessário considerar o que é natural da criança ou jovem.

A sobredotação é uma característica do desempenho do aprendiz, representada pelas particularidades do indivíduo no que toca ao seu nível cognitivo, afetivo e moral, para além dos seus interesses, das suas escolhas e das suas atitudes (Bahia, 2011).

Segundo Pfeiffer e Blei (2008) os professores percebem a sobredotação através de algumas características mais específicas como criatividade, aprendizagem rápida e fácil, iniciativa de aprendizagem, curiosidade, amplo conhecimento, talento acadêmico e motivação, existindo tendência para atentar o estudante com um potencial acadêmico superior aos pares.

Portanto, os critérios adotados por um professor, com base em determinada teoria acerca da sobredotação, definem as características que serão consideradas no comportamento e na performance do estudante sobredotado, destacando que a caracterização da sobredotação estará dependente do que o aprendiz expressa e do que o professor se propõe a observar quanto à cognição, à afetividade e à moral, destacando o ritmo de aprendizagem e o desempenho daquele que aprende (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Bahia, 2011; Delpretto & Zardo, 2010; Kaufman & Sternberg, 2008; Pfeiffer & Blei, 2008).

Segundo Freitas e Pérez (2012), após uma revisão bibliográfica das definições da sobredotação, algumas características são semelhantes em distintos estudos, sendo também recorrente a auto percepção que um indivíduo sobredotado pode apresentar, e essas características auxiliam o docente a reconhecer o estudante sobredotado, bem como a definir meios para desenvolver estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento desse aprendiz na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freitas e Pérez (2012) pode-se observar determinadas características como indicadores de sobredotação. Sendo elas: precocidade e gosto pela leitura, interesses variados e diferenciados dos seus pares, assincronismo (afetivo, intelectual, da linguagem, da relação criança-escola, ou familiar), preferência por trabalhar ou estudar sozinho, senso de humor desenvolvido, perfeccionismo, capacidade de observação mais elevada,

liderança, e gosto por preferência por jogos que exijam estratégias (Freitas & Pérez, 2012, pp.19-21).

Pela análise desta listagem, é possível observar que o docente poderá compreender o estilo da aprendizagem e o ritmo apresentado pelo estudante sobredotado em sala de aula, como relacionados com uma complexa divergência entre a sua ação na resposta a um exercício escrito e a resposta a um colega em contexto de socialização – assincronismo afetivo/intelectual –, isto porque o sobredotado poderá apresentar uma precocidade no domínio de um conteúdo ou na compreensão de um conceito, mas ter atitudes ou comportamentos que revelam dificuldades sociais (Freitas & Pérez, 2012).

Pode-se observar os traços, atitudes e comportamentos sistematizados por Reis e Renzulli (2010, p. 309) a partir da observação de estudantes sobredotados norte-americanos, em que consideraram os seguintes fatores: motivação, interesses avançados, habilidades de comunicação, memória, introspeção, imaginação, criatividade, solução de problemas, questionador.

Entre essas duas listas de características, de acordo com Freitas e Pérez (2012) e Reis e Renzulli (2010), e referentes às atitudes, às ações e ao comportamento do estudante sobredotado, observam-se características semelhantes visíveis no contexto educacional, tais como o gosto por trabalho isolado, interesses que diferenciado dos pares, e a expressão comunicativa diferenciada. Mas para essas características serem observadas ou analisadas em contexto escolar, é preciso que o estudante esteja motivado, envolvido e cativado pela tarefa ou atividade que tem de desenvolver (Bahia, 2006).

Neste estudo, as características da sobredotação são abordadas como indícios de uma capacidade acima da média, de um processo de desenvolvimento distinto da

maioria, ou de funções cognitivas que estão envolvidas no contexto educacional e que se revelam na área de interesse do estudante (Freitas & Pérez, 2012; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 2011; Winner, 1997). Entende-se por indício uma indicação, sinal, princípio de prova, enfim, como um meio que permite ao profissional da educação perceber no estudante um desenvolvimento diversificado e distinto da maioria.

No fragmento seguinte aborda-se a relação que o conceito da inteligência possui com a definição da sobredotação, introduzindo esta última numa perspectiva psicológica, que inclui a análise dos indicadores de sobredotação.

2.1.2. Sobredotação e inteligência.

A pedagogia, enquanto parte do processo de desenvolvimento educacional do século XV e XVI, possibilitou o estudo do psicológico do ser humano, e permitiu que através de observações sistemáticas e das avaliações dos estudantes fossem definidas questões acerca do desenvolvimento para um melhor conhecimento sobre a infância e a juventude (Obregón, 2003).

Por isso, à medida que os estudos sobre a inteligência avançam, a compreensão sobre quem é o sobredotado vem permitir uma ampliação de características e percepções acerca de ritmos e estilos diferenciados. As investigações e teorias psicológicas e, especificamente, da psicologia da educação, permitiram observar diferentes perspectivas para identificar, reconhecer e atender ao estudante sobredotado, possibilitando, ainda, que as características a serem observadas e identificadas pelo profissional da educação se diversificassem indo além da presença de um Q.I. elevado.

Oliveira e Oliveira (1996) descrevem que a inteligência tem funções mais ou menos complexas, que vão possibilitar ao indivíduo a percepção das relações entre assuntos, ações ou temas que permitam a sua compreensão, o seu sentido e o seu

significado, conforme foi descrito na teoria de Joy Paul Guilford (1897-1987). A inteligência, portanto, pode ser entendida pela percepção, memória, aprendizagem, cognição, conhecimento, entendimento, compreensão, ideias, conceitos, pensamentos, raciocínios e resolução de problemas, de acordo com as capacidades de intuição, criatividade, atenção, simbolização, representação e afetividade do indivíduo (Oliveira & Oliveira, 1996).

A percepção acerca do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante é notada através da somatória de pormenores das suas realizações nas tarefas escolares, as quais possibilitam ao professor observar e analisar aos estilos de aprendizagem, o nível de desenvolvimento e o ritmo da interlocução entre os processos que acontecem na formação do indivíduo (Azevedo & Mettrau, 2010; Barreto & Mettrau, 2011).

Nesta descrição dos conceitos que envolvem o significado da inteligência (Oliveira & Oliveira, 1996), percebe-se a inclusão de fatores que possibilitam aos investigadores da sobredotação justificar a necessidade de avaliar o estudante com indícios de capacidade acima da média, noutras áreas de conhecimento e outros campos de resposta para além dos considerados nos testes de Q.I. Isto porque, segundo Virgolim (2007), tanto na teoria de Guilford (1897-1987) como também nas descrições de Oliveira e Oliveira (1996), a inteligência é uma capacidade que envolve a associação de fatores que levam à produção de conhecimento e reconhecimento do indivíduo, bem como à expressão dos seus estilos de aprendizagem, podendo apresentar-se “mais teórica ou mais prática, mais lógica ou menos lógica, mais verbal ou mais numérica, mais espacial ou mais mecânica, mais convergente (tradicional, acomodada) ou mais divergente (criativa), mais intra ou interpessoal (social), mais cinestésica ou mais musical” (Oliveira & Oliveira, 1996, p. 50).

A inteligência passa a ser analisada com a observação das ações que um estudante poderá ter ou expressar no decorrer da realização de uma tarefa, podendo ser uma representação da sua capacidade de expressar-se e de arquitetar a solução de um problema ou de um desafio presente na tarefa (Oliveira & Oliveira, 1996). O modo como o estudante explica e justifica o desenvolvimento, bem como a forma como arquiteta tal ação e os seus objetivos, é também um meio do profissional da educação compreender qual o estilo de aprendizagem e qual a tendência da apresentação, mais prático ou teórico, ou como define modos de expressar os seus conhecimentos, domínios em conformidade com o ambiente em que está inserido e com os estímulos recebidos (Sternberg, 2014).

A capacidade de expressar e de arquitetar é uma faculdade que o indivíduo utiliza para tornar apta uma ação, ideia ou pensamento, sendo a inteligência o conjunto das faculdades intelectuais do indivíduo (Oliveira & Oliveira, 1996; Sternberg, 2010). A inteligência compreende habilidades criativas para gerar novas ideias, as habilidades analíticas em relação ao discernimento na avaliação das ideias, as habilidades práticas para a implementação das ideias, e as habilidades para utilizar a sabedoria acerca de como realizar um produto (Oliveira & Oliveira, 1996; Sternberg, 2010).

A inteligência começa a ser percebida como um constructo multidimensional, que alude a um conjunto de capacidades do indivíduo, e a percepção acerca da sobredotação volta-se para a expressão da aprendizagem e do desenvolvimento, além do conhecimento que o aprendiz tem (Reis & Renzulli, 2010). Deixa-se de lado a ideia de poder avaliar o estudante sobredotado apenas com recurso a testes psicométricos, e inicia-se uma associação de fatores relacionados com a percepção dos professores e os conceitos psicológicos da inteligência. Isto porque as práticas educativas estão a ser estruturadas nas teorias e investigações da psicologia que, no

período aproximado aos anos 90, já apresenta a descrição da inteligência como multifuncional, e o processo de desenvolvimento como contínuo.

A medida que foram consideradas novas características no entendimento do conceito de inteligência, com uma maior amplitude, compreendeu-se, também, quais são as características da sobredotação relacionadas com as respostas e as ações dos estudantes, para além das questões lógico-matemáticas e linguísticas; deste modo, o docente amplia as características que se espera observar no desenvolvimento e aprendizagem do estudante (Almeida & Capellini, 2005; Barreto & Mettrau, 2011). O processo de desmistificação da sobredotação envolve a análise dessas características da inteligência, e reforça a existência de individualidade no modo de expressar os domínios que o indivíduo tem no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, definindo que a inteligência é a capacidade de se adaptar, de formar e selecionar os ambientes, as ideias e os produtos (Azevedo & Mettrau, 2010; Freeman, 1985; Sternberg, 2014).

As transformações na perceção da sobredotação – conceito e definição – podem ser descritas como consequência de estudos e teorias sobre a inteligência, isto porque a consideração de outras características da sobredotação perpassa estudos como o de Thurstone (1887-1955) e Guilford (1897-1987), que descreveram a inteligência como a possibilidade do indivíduo se expressar por diferentes faculdades ou domínios cognitivos: a habilidade verbal, o raciocínio indutivo ou geral, a habilidade numérica, a velocidade percetual, a fluência verbal, a habilidade espacial e o raciocínio dedutivo, os quais não eram avaliados nos testes psicométricos, mas que foram considerados como essenciais de serem observados no desempenho do estudante (Falcão, 1984; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Os testes de avaliação da inteligência (testes de Q.I.) colaboraram para que a avaliação da perceção da inteligência fosse realizada em contexto de escolarização, no

âmbito do diagnóstico do estudante sobredotado, considerando o contexto escolar como um espaço de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, em conformidade com a psicologia da educação e com os pareceres psicológicos que centrados no atendimento dos estudantes sobredotados e no planeamento de ações educacionais pelos profissionais da educação (Barreto & Mettrau, 2011; Azevedo & Mettrau, 2010; Freitas & Pérez, 2012; Guenther, 2011; Paniagua & Palacios, 2011; Sternberg, 2010; Tannebaum, 1983).

Inicialmente, o estudante sobredotado era identificado como um aprendiz que alcançava uma média superior ao padrão da faixa etária a que pertencia, demonstrando conhecimentos e capacidades cognitivas diferenciadas dos seus pares. Tal descrição permitiu relacionar um Q.I. elevado com uma singularidade que é a sobredotação (Robinson & Clinkenbeard, 2008), entendendo-a como de natureza multidimensional, “passando a entender-se como um conjunto de dimensões psicológicas de natureza diferente” (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013, p. 16).

A conceção da sobredotação relaciona-se com as teorias que foram desenvolvidas acerca do indivíduo sobredotado, por seu turno advindas dos estudos acerca da inteligência e do modo como pode definir-se o estudante sobredotado e a sobredotação. Na secção seguinte apresentam-se teorias da sobredotação, características que os autores utilizam para definir o estudante sobredotado, e definições da sobredotação. Na secção que se segue procedeu-se a apresentação de teorias acerca da sobredotação.

2.2. Teorias da Sobredotação

A definição da sobredotação baseia-se na ideia de que um indivíduo expressa no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem um potencial acima da média,

diferenciando-se em ritmo e desempenho, destacando as suas habilidades e capacidades através dos seus domínios e das áreas de interesse, os quais singularizam a sobredotação e o estilo de desafios e motivações que promovem a produção criativa (Bahia, 2006; Corte, 2013; Cross & Coleman, 2014; Gagné, 2014; Gallagher, 2008; Heller, Mönks, Sternberg, & Subotnik, 2002; Pérez & Freitas, 2011; Renzulli, 2010b).

Na literatura, para definir a sobredotação, utilizam-se conceitos como o de inteligência, justificando a consideração dos dois tipos de sobredotação, acadêmica e criativo-produtiva (Renzulli, 2002), ou de área(s) de interesse do sobredotado (Gardner, 2001), ou ainda enquanto expressão de um potencial natural do indivíduo (Gagné, 2009a).

A sobredotação pode ser definida pela perspectiva de Renzulli (2011) remetendo para as três características necessárias para o reconhecimento da sobredotação: criatividade; capacidade acima da média; e envolvimento com a tarefa. Já na perspectiva de Gardner (2000), a sobredotação é descrita como uma expressão acima da média das habilidades e capacidades de um indivíduo num domínio de interesse específico, associado a 1 inteligência (e.g. musical, interpessoal, cinestésico corporal) ou relacionado com as 9 inteligências (e.g. inteligência geral). Na perspectiva de Gagné (2009a), a dotação é uma expressão da capacidade natural do indivíduo, conforme seus domínios e suas competências. Na perspectiva de Heller (2004), a sobredotação é multidimensional e será conceptualizada conforme a percepção do profissional de educação, quanto as áreas de domínio do estudante, as suas habilidades e os seus potenciais em relação ao seu talento.

Seguidamente, são apresentadas as teorias da sobredotação que ao longo do tempo revelaram técnicas e métodos para a sinalização, a identificação e o diagnóstico do estudante sobredotado.

2.2.1. Teoria de Joseph Renzulli.

Os estudos de Joseph Renzulli resultam no desenvolvimento da teoria dos Três Anéis, publicada em 1978, a qual trouxe a discussão as características da performance do aprendiz (Renzulli, 2011). Renzulli identificou três características relacionadas que compõem a teoria dos Três Anéis: *criatividade*, *capacidade acima da média* e *envolvimento com a tarefa*. Essas características fazem referência a um grupo de indícios da sobredotação, presente no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem (Renzulli, 2011; 2004). Mas o que ocorre no caso específico do estudante sobredotado é que essas três características apresentam-se com uma frequência e intensidade iguais ao longo do desenvolvimento das ações e das realizações das tarefas, intimamente vinculadas com a(s) área(s) de interesse e com a motivação do estudante (Renzulli, 2004).

Em referência a cada uma das três características, Renzulli (2002; 2011) define que o *envolvimento com a tarefa –task commitment–* é expressado através da ação do estudante no processo de criação, sendo perceptível através da energia exercida sobre um determinado problema ou área específica do desempenho, e pode ser considerada, também, como a capacidade para se envolver totalmente numa tarefa ou atividade por um extenso período de tempo. Segundo o autor, os estudos realizados por Lewis Terman, no ano de 1916, já indicavam o comprometimento com a tarefa como um traço que caracterizava aos indivíduos altamente produtivos, resultando nas ações dos estudantes em conformidade com as oportunidades, os recursos e o encorajamento que podem vir a ser oferecidos no contexto escolar ou nas situações de aprendizagem (Renzulli, 2011). O comprometimento com a tarefa está relacionado com a perseverança, a resistência, o trabalho complexo, a prática e a confiança na própria capacidade de se envolver num trabalho importante (Renzulli, 2002).

A *capacidade acima da média* –*above average ability*– é uma característica relacionada com a área de interesse do estudante, podendo ser percebida na realização das tarefas e na compreensão ou demonstração do aprendiz (Renzulli, 2002). A capacidade não está vinculada apenas às notas acadêmicas, e não se manifesta somente nas ações que envolvem conteúdos curriculares (Renzulli, 2011). A capacidade acima da média, como indício da sobredotação, pode ser observada pelo professor através do conhecimento expresso pelo aprendiz ou das relações e associações que ele é capaz de realizar, podendo ser diferenciada em *capacidade acima da média geral* ou *capacidade acima da média específica* (Renzulli, 2002).

A primeira, *capacidade acima da média geral*, refere-se à habilidade de processar informações e integrar experiências que resultam na apropriação ou adaptação de respostas a novas situações; revela o grau de envolvimento do estudante através do seu pensamento abstrato, e está associada com o raciocínio numérico e verbal, as relações espaciais, a memória e a fluência para o trabalho (Renzulli, 2002). A *capacidade acima da média específica* é a habilidade para adquirir conhecimento e a competência para o desempenho em determinada área de interesse do estudante, caracterizando, pois, o estudante sobredotado com um interesse específico numa área (Renzulli, 2002).

A *criatividade* é uma característica da sobredotação que remete para a originalidade do pensamento e a inovação das abordagens e problemas arquitetônicos, as engenhosidades construtivas, a capacidade para anular as convenções e os procedimentos estabelecidos (Renzulli, 2002). Sendo a capacidade para conceber realizações originais e eficazes de produtos, podendo ser observada e analisada nas produções dos estudantes através do planejamento que o aprendiz desenvolve e das

técnicas utilizadas (Renzulli, 2011). No quadro 2.1. apresentam-se as descrições de Renzulli (2002,) a respeito das características e definição da sobredotação.

Quadro 2.1. Caracterização da Sobredotação segundo Renzulli (Adaptado de Renzulli, 2002, p.70)

Capacidade acima da média
<p>Geral: Altos níveis de pensamento abstrato; Adaptação para situações originais; Recuperação rápida e precisa de informações.</p> <p>Específicas: Capacidade geral para aplicação de um conhecimento específico; Habilidade para segregar uma informação relevante de uma não relevante; Habilidade para adquirir ou usar um avançado conhecimento e estratégias para solucionar problemas.</p>
Envolvimento com a tarefa
<p>Habilidade para altos níveis de interesse e entusiasmo; Determinação de uma área particular e de difícil trabalho; Autoconfiança e motivação para alcançar objetivos; Capacidade para identificar problemas significativos dentro de uma área de estudo; Estabelecimento de padrões elevados para o próprio trabalho.</p>
Criatividade
<p>Fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento; Abertura para novas experiências e ideias; Curiosidade; Disposição para correr riscos; Sensibilidade para características estéticas.</p>

No desenvolvimento e no processo de aprendizagem de todos os estudantes estão presentes as três características referidas, o que impõe a necessidade de observar no estudante uma maior gama de possibilidades. É preciso considerar as novas descobertas e compreender o indivíduo globalmente, a partir dos conhecimentos aportados por pesquisas psicológicas que descreveram a necessidade de ampliar as definições acerca de quem é o estudante e o que envolve os seus processos de ensino-aprendizagem (Falcão, 1984; Obregón, 2003; Torres & Cruz, 2006).

Renzulli (2011) define a sobredotação inserindo a perspectiva da criatividade, da capacidade acima da média e do envolvimento com a tarefa; posteriormente, integra nessa teoria os fatores ambientais e pessoais, como tendo influência na expressão do comportamento sobredotado (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011), conforme exposto na Figura 2.1. do Modelo da Sobredotação de Renzulli (2002).

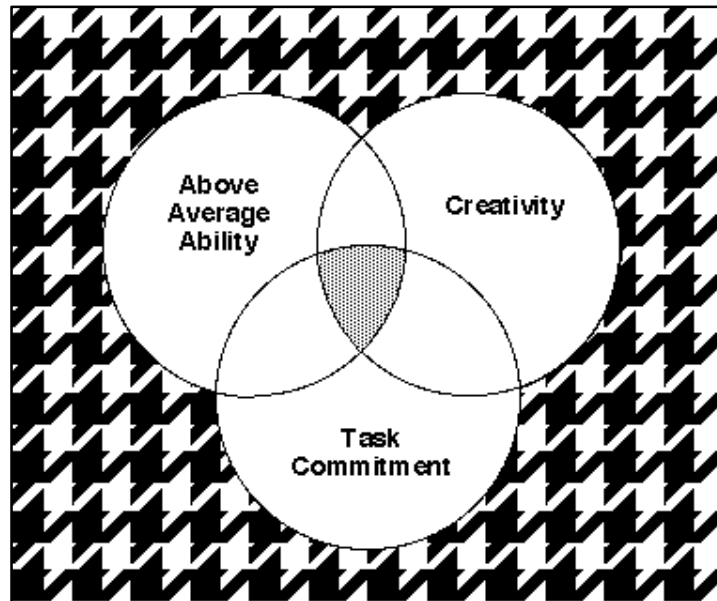


Figura 2.1. Modelo da Sobredotação de Renzulli (Extraído de <http://www.gifted.uconn.edu>)

Para Renzulli (1999), identificar a sobredotação consiste em reconhecer as três características, com frequência e intensidades presentes no desempenho do estudante. Segundo este autor, a sobredotação é uma capacidade de produção inovadora presente no aprendiz tem e na sua performance.

2.2.2. Teoria de Howard Gardner.

Howard Gardner (1994) abordou e trouxe para debate a hipótese da sobredotação poder ser compreendida atendendo a que a percepção da inteligência e o modo de expressá-la caracterizem a sobredotação do indivíduo. Ao dissertar sobre a existência de sete tipos de inteligência, inicialmente, associadas às possibilidades de estilo e de interesse do indivíduo, Gardner (1994) possibilita uma nova visão do constructo inteligência agregando ao conceito de sobredotação a possibilidade duma ampliação das características, e permitindo que os interesses e as habilidades do estudante sejam reconhecidos e respeitados na abordagem educacional.

Gardner (1994; 1995) exemplifica as singularidades dos indivíduos através da Teoria das Inteligências Múltiplas, indicando que são sete os tipos de inteligências formam parte do desenvolvimento de todos os indivíduos. Mas no caso dos estudantes sobredotados, estas irão ter desta que em produtos inovadores relacionados com cada uma das inteligências, numa das áreas do seu interesse, ou em todo o seu desenvolvimento escolar, revelando-se uma inteligência geral (Guenther, 2011).

As sete inteligências formam uma teoria sobre a cognição do indivíduo e remetem à definição de que a inteligência é um potencial biológico e uma capacidade para resolver problemas através de projetos ou de criações (Alencar & Fleith, 2003). Esse criar não envolve apenas uma área de interesse, mas todas, o que significa que é possível criar na música, nas artes, na matemática, entre outras áreas (Alencar & Fleith, 2003).

Na atualidade, e em continuidade aos estudos de Gardner, são nove as inteligências que compõem a Teoria das Inteligências Múltiplas: a inteligência *linguística* que é observada na capacidade de comunicar; a inteligência *lógico-matemática* que consiste no encadeamento lógico de ideias; a inteligência *espacial* que abrange olhar para o espaço e entendê-lo, e realizar transformações; a inteligência *corporal-cinestésica* que é observada quando o corpo é o veículo da expressão do pensamento; a inteligência *interpessoal* refere-se ao entendimento do outro, captando-o; a inteligência *intrapessoal* que remete para o autoconhecimento e o autocontrole; a inteligência *musical* que é a expressão do pensamento através do som, do ritmo e da melodia; a inteligência *naturalista* passa por sentir o ambiente (meio em que se vive), observá-lo e estudá-lo; e, por último, a inteligência *existencialista* que se ao operacionaliza no interesse em debater questões existenciais, num elevado nível de curiosidade por culturas, mitologia, filosofia (Gardner, 2006; 2000).

Na figura 2.2. podem observar-se as 9 inteligências apontadas por Gardner (2011), que a partir da advertência de que as percepções tradicionais de inteligência - especialmente a medição de Q.I.- estavam negligenciando, por exemplo, as artes, começou a trabalhar numa teoria alternativa de inteligência, trazendo a debate inicialmente sete tipos de inteligência, posteriormente um oitavo tipo, a *inteligência naturalista*, e, mais recentemente, uma nona inteligência, a *inteligência existencialista* (Gardner, 2006).

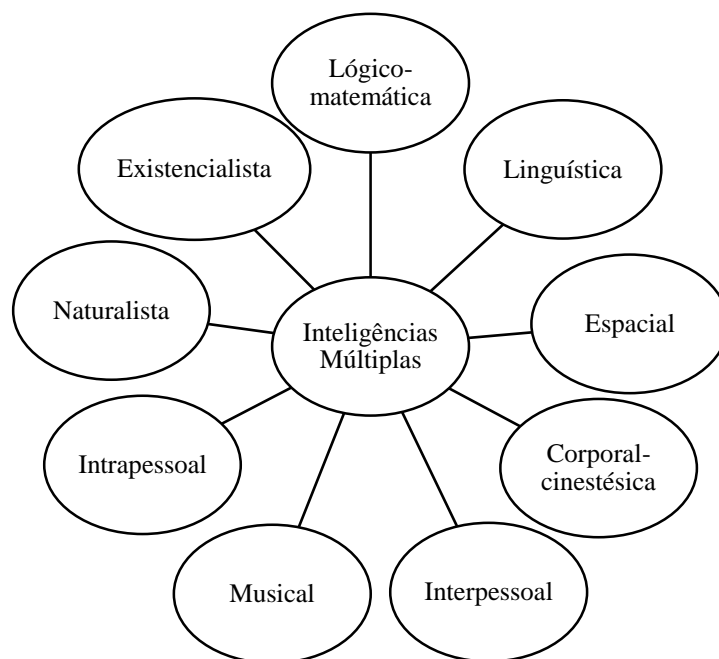


Figura 2.2. Modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner (Adaptado de Gardner, 2000)

Partindo da ideia de que a sobredotação e a inteligência possuem relação, o sobredotado será aquele indivíduo que consiga revelar e expressar no seu desenvolvimento uma gama de interesses, os quais, por vezes, podem estar vinculados só a uma área ou inteligência (Gardner 2000).

2.2.3. Teoria de François Gagné.

François Gagné descreveu o seu modelo baseado na ideia de que existe uma diferenciação entre dotação (terminologia utilizada pelo autor para referência a

sobredotação) e talento, definindo, na sua teoria, que a dotação é uma capacidade natural do indivíduo e esta é influenciada pelos catalisadores ambientais e intrapessoais, sendo a expressão dessa capacidade o talento (Gagné, 2009).

Para Gagné (2014), a capacidade natural apresenta domínios mentais e físicos. Como domínios mentais, o autor menciona os seguintes: *intelectual* que se refere à inteligência geral, à memória, ao raciocínio fluído, podendo ser verbal, numérico ou espacial; *criativo* que se refere à inventividade (resolução de problemas), à imaginação e à criatividade; *social* que alude à perceptividade, à facilidade social, à persuasão, à eloquência e à liderança; *perceptual* que alude à visão, à audição, ao olfato, ao paladar, ao tato, e à percepção (Gagné, 2009b). Por outra parte, os domínios físicos são: *muscular* que alude à potência, à velocidade, à força e à resistência; e *controle motor* relacionado com a rapidez, a agilidade, a coordenação e o equilíbrio (Gagné, 2009b).

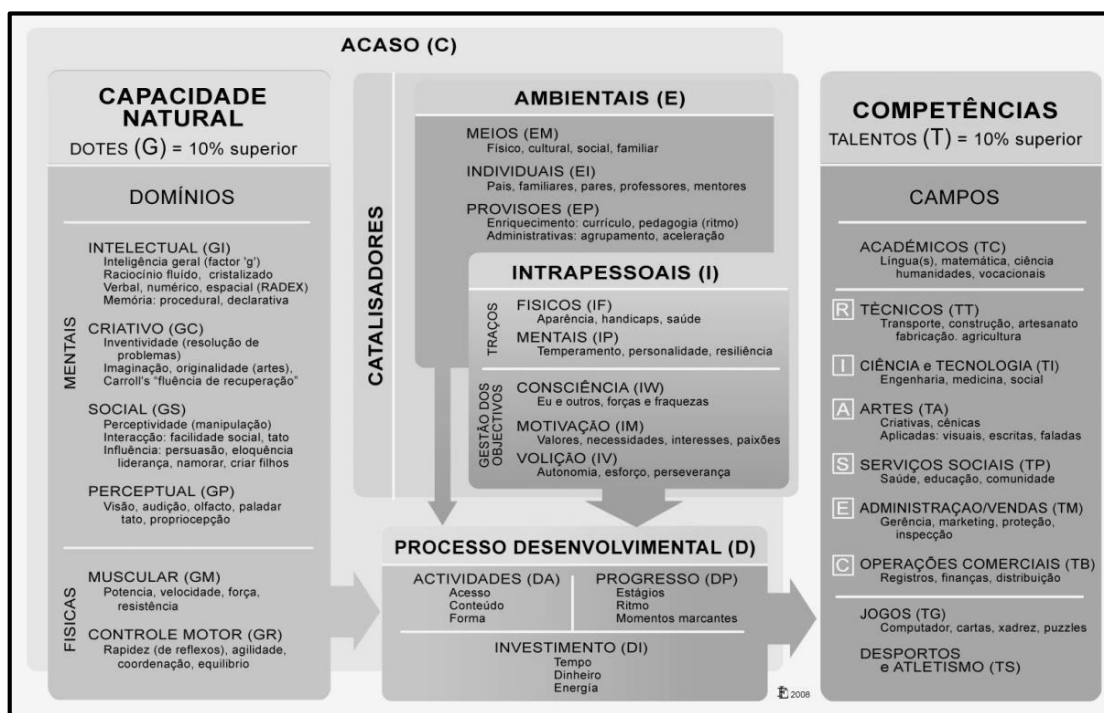


Figura 2.3. Modelo de diferenciação de talento e dotação de Gagné (Extraído de <http://gagnefrancoys.wix.com/dmgt-mddt>)

Deste modo, os domínios que o indivíduo apresenta no seu desenvolvimento e no seu contexto de aprendizagem vão depender das oportunidades que serão ofertadas para estimular sua capacidade natural, através das atividades, do progresso e do investimento (ver figura 2.3.). Neste sentido, a dotação é considerada uma transformação da capacidade humana numa competência superior que perpassa o contexto onde o indivíduo está inserido e as respostas que ele recebe às suas ações (Gagné, 2009; 2009b).

2.2.4. Teoria de Kurt Heller.

Kurt Heller apresenta uma teoria multidimensional da conceção de sobredotação incluindo considerações acerca de aspetos psicológicos, sociais e comportamentais que podem decorrer para a identificação de estudantes sobredotados através da análise de fatores como talento, envolvimento, áreas de desempenho e características da personalidade, que estão presentes no desempenho do estudante (Heller & Schofield, 2008).

Esta conceção multidimensional da sobredotação alude à necessidade de analisar, observar e avaliar ao estudante de um modo que inclua uma busca sobre o talento do indivíduo e uma análise de caso, especificando as medidas educativas e adaptações curriculares que servirão de auxílio para o seu processo de escolarização individualmente (Heller & Schofield, 2008). Tornando-se importante a realização de ajustes entre a aprendizagem, as necessidades individuais e as condições sociais do indivíduo (Heller & Schofield, 2008). Esse ajuste pode ser desenvolvido através da análise de diferentes fontes de informações que colaboram para o profissional da educação criar estratégias educacionais e de intervenção ao sobredotado, as quais

constituem o processo de identificação do estudante sobredotado, avaliando ao indivíduo (Heller, 2012).

A sobredotação, na perspectiva de Heller (2012), é um constructo multifatorial e multidimensional que se situa dentro de uma rede de organização cognitiva e não cognitiva, como a motivação, os interesses, o autoconceito, as expectativas de controlo, e os modeladores sociais. O Modelo de Sobredotação de Munich (Figura 2.4.) clarifica o anteriormente mencionado (Heller, 2004).

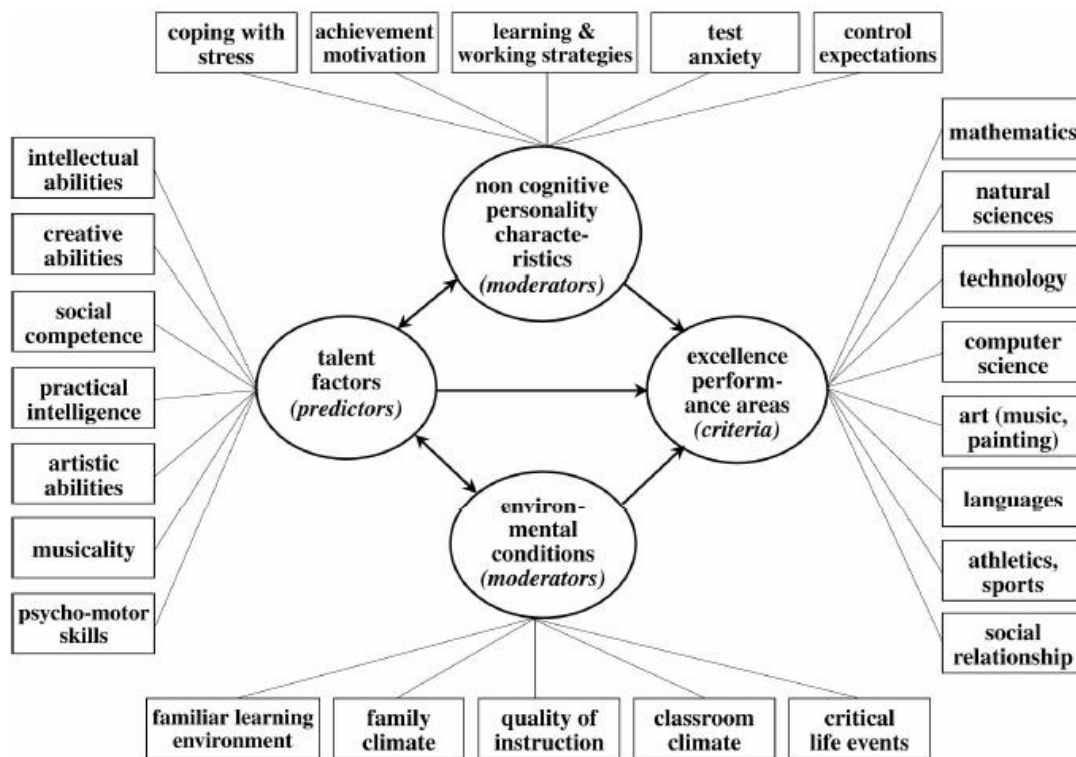


Figura 2.4. Quadro do Modelo de Sobredotação de Munich (Extraído de Heller, 2004, p. 304)

De acordo com Heller (2004), o profissional da educação necessita compreender as relações que existem entre as áreas de domínio do estudante, assim como, as suas habilidades e potenciais, em virtude do talento, do envolvimento, e das características da personalidade e da sua performance, que ora podem ser fixas num domínio, ora podem ocorrer numa outra área em conformidade com o estilo da atividade ou com o

desafio proposto. Assim, o modelo desenvolvido por Heller (2004) condiz com a perspectiva da multidimensionalidade da inteligência e da sobredotação, expressadas no desempenho do estudante (Heller, 2004; Heller & Schofield, 2008).

2.2.5. Outros elementos.

Uma vez abordadas as teorias compreensivas mais significativas para a temática, observou-se a existência de um fator comum nos quatro modelos apresentados: a inteligência está associada à sobredotação. A definição da sobredotação, que já havia sido analisada e avaliada pelos testes psicométricos, e que ainda hoje são utilizados para tal fim por serem considerados instrumentos de avaliação válidos para analisar o desempenho em algumas áreas, ressalva a associação entre sobredotação e a definição e compreensão de inteligência, e reforça a sua importância (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Os quatro modelos foram desenvolvidos em base na observações de indivíduos reconhecidos como sobredotados e dos seus contextos, difundindo a ideia de que existe um perfil fixo para o sobredotado, bem como que existe um constructo social que influencia a expressão da sobredotação, e ainda um constructo da personalidade que influencia a forma como se expressa a sobredotação (Almeida & Capellini, 2005; Gur, 2010; Pereira, 2000; Pessoa, 2011). O reconhecimento da sobredotação exige uma compreensão multidimensional do conceito de sobredotação por quem avalia e analisa, atendendo, além do desempenho acadêmico, também ao contexto sociocultural, e às ofertas que possibilitam a expressão das capacidades, das competências, e dos domínios (Almeida & Capellini, 2005; Gagné, 2009; Freitas & Pérez, 2012; Guhur, 2009; Pereira, 2000; Pessoa, 2011; Renzulli, 2010).

A sobredotação é um constructo complexo e sofisticado, que possibilita um entendimento diferenciado do sobredotado e, também, das instruções necessárias para compreender quem é o sobredotado e o que ele precisa, defendendo a possibilidade de uma educação diferenciada para este indivíduo, que apresentando algumas singularidades desde criança, tal não significa que todas as particularidades serão semelhantes ou exatamente as mesmas (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

A descrição destas teorias permite observar que a sobredotação é cada vez mais percebida como uma necessidade educativa especial, dado que muitas vezes o indivíduo utiliza expressões, recursos e respostas diferenciadas, e necessita de um estímulo, de uma motivação, e de um contexto de ensino-aprendizagem diferenciado, voltado à ideia de que é compreendido, reconhecido e inserido numa realidade social (Almeida & Capellini, 2005; Guenther, 2011; Torrego, 2011).

A sobredotação é uma característica singular da performance do indivíduo, observável em contexto escolar através do seu desempenho, do seu ritmo e do seu estilo de aprendizagem, expressos nos seus interesses, ideias, soluções, e identificada na análise do profissional da educação operacionalizado numa produção ou produto final (Kaufman, 2009; Kaufman & Sternberg, 2008; Sternberg & Davidson, 1986). Por vezes a sobredotação é descrita como um conjunto de três características principais: criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média (Renzulli, 2011), é também percebida como um dom do indivíduo desenvolvido naturalmente, sem treino, que revela as capacidades naturais do aprendiz expressadas nas competências e talentos (Gagné, 2009b).

As teorias que descrevem a sobredotação têm em comum a noção de que o ambiente e os fatores pessoais são significativos na expressão do potencial, e referem o quanto é preciso sentir-se estimulado e reconhecido para a expressividade da

sobredotação na sua performance, o que significa que a escola, o profissional da educação e o processo de identificação e avaliação da sobredotação são significativos para o estudante (Almeida & Capellini, 2005; Bahia, 2006; Kaufman & Sternberg, 2008). Isto porque o reconhecimento da sobredotação em contexto educacional possibilita que o estudante se sinta à vontade com as suas capacidades e desempenho (Almeida & Capellini, 2005; Bahia, 2006; Kaufman & Sternberg, 2008). Atendendo à importância da avaliação da sobredotação, na secção seguinte apresenta-se os modos de efetuar avaliação em contexto escolar, atendendo à perspectiva do estudante em diferentes níveis de ensino.

Na secção que se segue procedeu-se a descrição da avaliação da sobredotação, seus procedimentos, e instrumentos.

2.3. Avaliação da Sobredotação

A avaliação da sobredotação implica identificar o estudante sobredotado, na procura de compreender quem é o aprendiz com uma capacidade acima da média e como se avaliam as capacidades desse mesmo indivíduo (Almeida & Capellini, 2005; Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). Sendo que avaliar a sobredotação é uma ação realizada por um profissional da educação, na qual se analisa as realizações de um estudante com o propósito de observar eventuais disparidades em relação aos seus pares etários, para sinalizar as competências, capacidades e domínios específicos (Azevedo & Mettrau, 2010; Pocinho, 2009; Porter, 1999).

Podendo ser uma orientação para o percurso de ensino-aprendizagem do estudante, a avaliação pode garantir que o estudante seja assistido frente às suas necessidades educativas especiais, possibilitando que os profissionais da educação oportunizem maiores desafios (Pocinho, 2009). A avaliação da sobredotação é um

processo de despiste que permite o diagnóstico e acompanhamento específico das singularidades do estudante (Azevedo & Mettrau, 2010; Pocinho, 2009; Porter, 1999).

A identificação refere-se ao reconhecimento do estudante, através das suas singularidades bem como à aplicação de testes psicológicos que podem ser utilizados como meio de avaliação da sobredotação via a análise da inteligência, envolvendo a responsabilidade de um psicólogo e não dos profissionais da educação (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Pocinho, 2009).

Avaliar a sobredotação atualmente envolve o contexto escolar porque se trata de um ambiente onde o indivíduo expõe as suas limitações e, também, os seus potenciais, as suas capacidades, as suas habilidades, e as aquisições de conhecimentos, indicando ao profissional da educação, uma capacidade diferenciada de gerir a aprendizagem e o desenvolvimento (Almeida, 2011; Bahia & Oliveira, 2013; Cross & Coleman, 2014; Pocinho, 2009). Em contexto escolar avalia-se o desempenho e a aquisição de conhecimentos buscando-se compreender os fatores individuais assentes na história de desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Pocinho, 2009).

2.3.1. Procedimentos de avaliação.

Apresenta-se nesta secção uma abordagem mais específica dos princípios subjacentes para a realização da avaliação da sobredotação. Expõe-se que esse processo de avaliar, no contexto do pré-escolar, **-se refere** à sinalização de indícios de sobredotação no desempenho, comportamento e produções da criança entre os 3 aos 5 anos de idade.

Tem-se, assim, que existem procedimentos de avaliação da sobredotação que são consensuais para identificar o indivíduo sobredotado, remetendo ao reconhecimento das

suas potencialidades. Esse reconhecimento permite ao estudante sentir-se bem consigo mesmo, com o seu estilo de aprendizagem e com as suas tendências, como sejam o gosto pelas artes e compreender os conteúdos escolares, ou a sua facilidade em replicar conceitos expressando a sua precocidade (Campos & Rosemberg, 2009; Barreto & Mettrau, 2011; Freire, 1997; Morgado, 2011; Paniagua & Palacios, 2011; Papalia & Olds, 2000).

A escola tem um papel importante na contextualização da sobredotação, porque cada vez mais a instituição escola necessita ser inclusiva e, para tal, respeitar as diversidades, as diferenças, os ritmos e os estilos de aprendizagem que cada estudante apresenta no seu quotidiano escolar (Latas, 2011; MEC, 1996; Piske, 2014).

Quanto ao que implica avaliar e identificar a sobredotação, as metodologias mais atuais tendem a assentar na perceção do profissional da educação e, em alguns casos, dependem da sua análise para desenvolver uma avaliação mais específica do aprendiz. O contexto escolar torna-se um espaço de destaque no processo de identificação e avaliação da sobredotação, dado que este processo passa pela escola, pelo contexto da sala de aula e pela relação escola-estudante (Guenther, 2009; Delpretto & Zardo, 2010). Mesmo que a conceção de um docente esteja baseada num dos modelos diferenciados acerca da sobredotação, há em comum que cada uma delas possui um conjunto de especificidades e de características que são observáveis ao longo da escolarização (Kaufman & Sternberg, 2008).

O ambiente escolar tem importância na medida em que possibilita a manifestação e a qualificação das potencialidades dos estudantes sobredotados, bem como a observação contínua destas potencialidades no decorrer dos desafios impostos em sala de aula, como um espaço para o reconhecimento e atendimento do estudante sobredotado (Camargo, Negrini, & Freitas, 2012; Azevedo & Mettrau, 2010; Delpretto

& Zardo, 2010). A avaliação da sobredotação no contexto escolar estrutura-se em duas etapas, a sinalização e a caracterização, as quais podem ser desenvolvidas e realizadas com a participação dos profissionais da educação, com a coordenação pedagógica, com os pares e com os pais dos estudantes (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Kaufman & Sternberg, 2008).

Segundo Oliveira (2007) é preciso que alguns preceitos estejam presentes no processo de avaliação e identificação do sobredotado, como: a avaliação deve ter por objetivo servir as necessidades e interesses do estudante; os critérios e instrumentos de avaliação devem refletir os objetivos propostos para identificar ao estudante; a avaliação precisa envolver e estar em conformidade com o indivíduo em questão; deve proceder-se a uma avaliação contínua do progresso na aprendizagem dos estudantes sobredotados.

A avaliação da sobredotação pode dar-se via modelos que colaboram para o profissional da educação observar ao indivíduo, sendo as informações recolhidas utilizadas no reconhecimento da sobredotação, podendo ser realizada através da análise de diferentes instrumentos de avaliação (Reis, 2013; Rocha, 2013). O processo de avaliação da sobredotação pode “dar-se através de provas psicológicas estandardizadas, provas académicas de incidência curricular, escalas para pais e professores, inventários de criatividade, entrevistas individuais, escalas de autoavaliação, guias de observação da realização, relatos sobre a aprendizagem” (Pocinho, 2009, p. 8).

Avaliar a sobredotação remete para o desenvolvimento de um estudo de caso ou de um perfil individual, que inclui informações que colaboram para o planeamento e a intervenção educacional (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013). É significativa a percentagem de autores que descreve que um bom processo de aprendizagem para o estudante sobredotado passa por estimular a sua aprendizagem pela descoberta,

permitindo ao aprendiz observar, analisar e resolver um problema ou desafio (Almeida & Capellini, 2005; Bahia, 2006; Gardner, 2001; Gagné, 2009; Pessoa, 2011; Renzulli, 2010; Santrock, 2009).

Decorrendo da necessidade dos estilos de aprendizagem serem identificados no estudante, avaliar a sobredotação perpassa a perspectiva da descoberta a respeito do que é do interesse do estudante, quais são as experiências educativas que lhe agradam e quais as técnicas que o auxiliam a organizar sua aprendizagem (Freitas & Pérez, 2012; Genovard, Gotzens, Badia, & Dezcallar, 2010; Guenther, 2011; Pérez & Freitas, 2011; Renzulli, 1999; Ryan & Coneybeare, 2013). Isto porque a sobredotação pode ser considerada uma característica do comportamento e das atitudes do aprendiz que o profissional da educação necessita compreender como uma singularidade, no intuito de particularizar o processo educacional para atender às necessidades educativas especiais do mesmo, ou seja, atender aos interesses desses aprendizes (Almeida, Oliveira, Silva, & Oliveira, 2002; Santrock, 2009).

Segundo Gagné (2009), para avaliar a dotação de um estudante, o profissional da educação deve observar o uso das capacidades naturais que um indivíduo num grau elevado em comparação com os demais, assim como também o domínio em relação ao seu desenvolvimento e às suas competências (conhecimento e destreza). O estudante que apresenta a dotação e o talento nas suas ações e nas suas atitudes destacando-se dos demais, principalmente quando está inserido num ambiente como o escolar, e pode ser analisado e avaliado no contexto da sala de aula em qualquer um dos níveis de ensino, desde o pré-escolar até o último ano do secundário (Gagné, 2009).

Alguns campos são mais propícios de serem analisados e avaliados frente ao desempenho de indivíduos presentes na escola: o acadêmico, como o das artes, dos negócios, do lazer, social, dos desportos e da tecnologia (Gagné, 2009b). Pode-se

descrever, assim, que há um sistema interativo entre o mundo interior do estudante e o ambiente exterior que desafia e estimula as suas habilidades, tornando-se relevante promover o reconhecimento dos talentos e o estímulo intelectual – para obter a informação e **o preparar-lhe para** os desafios – e motivar a potencialidade do aprendiz (Barreto & Mettrau, 2011).

Avaliar a sobredotação em contexto escolar remete para um processo acerca das práticas educacionais no âmbito da sala de aula, que tem por intuito retirar a invisibilidade dos sobredotados através da análise cognitiva e, também, das aptidões e formas de expressão da criatividade (Barreto & Mettrau, 2011; Camargo, Negrini, & Freitas, 2012). A complexidade na avaliação da sobredotação em contexto escolar está relacionada com a falta de instrumentos adequados às condições do profissional da educação e da estruturação de uma formação de professores para além do coeficiente intelectual, desmistificando a representação cultural e informando que esse indivíduo encontra-se em todos os níveis socioeconómicos, em qualquer escola, e apresenta necessidades educativas especiais (Bates & Munday, 2007; Delpretto & Zardo, 2010; Pérez & Freitas, 2011).

No Brasil e em Portugal os procedimentos de avaliação da sobredotação aproximam-se por traçarem o objetivo de inserir e desenvolver no contexto escolar um suporte para a educação inclusiva e uma prática pedagógica capaz de estabelecer uma igualdade de direitos, de oportunidades e de estratégias pedagógicas, que envolvam a promoção da autonomia e o acesso à cidadania para todos (Decreto-Lei nº3/2008; Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010; MEC, 2008; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012).

Localiza-se, ainda, um questionamento quanto ao modo de reconhecer e perceber que um estudante é sobredotado, e a maneira como o profissional da

educação deve efetivar a identificação, isto é, como reconhecer e avaliar a sobredotação (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010). A revisão da literatura revela características, indícios, estilos e respostas que o estudante oferece quando possui tal capacidade acima da média, ou uma alta capacidade, ou ainda quando tem o domínio da sua capacidade natural e das suas competências. Estas características estão cada vez mais associadas à estrutura que a escola oferece, ao mesmo tempo que ressalvam cada vez mais quanto a escola precisa da inovação e da prática da educação inclusiva (Guenther, 2011b).

A sobredotação, tanto no pré-escolar como em outros níveis de ensino, pode ser expressa nas estratégias utilizadas para abordar problemas e na escolha que a criança assume no modo de comunicar os pensamentos e as ideias (Gallagher, 2008). Segue-se com uma análise das descrições da avaliação da sobredotação no pré-escolar.

2.3.2. A avaliação no pré-escolar.

A avaliação da sobredotação dependerá da percepção do educador, quer enquanto um domínio-geral avaliado pelos testes de Q.I. específicos para cada faixa etária, quer pela percepção sistémica que envolve a identificação e avaliação dos estudantes através de uma combinação de avaliações analíticas, criativas, e das habilidades na tarefa (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Azevedo & Mettrau, 2010; Kaufman & Sternberg, 2008).

Segundo Pocinho (2009), a avaliação da sobredotação em crianças dependerá do que o avaliador considerar como precoce em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, pois avaliar consiste na recolha de informações acerca das percepções parentais, educacionais e sociais (pais, profissionais da educação, pares). Por sua parte, a avaliação psicoeducativa de crianças com indícios de sobredotação deve ser pautada

por critérios como rigor, objetividade, confiança e validade (Pocinho, 2009). No entanto, presentemente, existem poucos instrumentos que envolvam as dimensões a serem avaliadas, e que estejam validados e estruturados para o contexto escolar (Almeida, 2011).

No contexto pré-escolar, a avaliação da sobredotação é descrita e realizada no sentido de uma sinalização da criança, sem haver um diagnóstico da sobredotação, mas sim um processo de identificação de características que constituem indícios de um potencial superior (Bahense & Rossetti, 2014; Porter, 1999; Shaw, 2009; Viera, 2008). Essa sinalização deverá ser realizada para que a criança seja acompanhada e observada pelos demais profissionais da educação, que terão como base o reconhecimento precoce do desenvolvimento diferenciado e da própria precocidade na aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que poderão acompanhar a evolução de tais indícios com o desempenho escolar ao longo do seu percurso escolar (Passow, 1985; Porter, 2005; Shaw, 2009).

O pré-escolar proporciona a avaliação da socialização, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, com a análise específica acerca do que as crianças expressam como potencialidades, habilidades, capacidades e interesses (Esteban, Sánchez, & Sánchez, 2006).

Será através das características individuais (estratégias, habilidades e atitudes) que o educador poderá identificar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem da criança e, em casos específicos, reconhecer as características que sinalizam a sobredotação através das produções e dos pensamentos criativos (Esteban, Sánchez, & Sánchez, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Porter, 2005; Torres & Cruz, 2006). O reconhecimento da sobredotação poderá ser através da sinalização e identificação dos indícios que a criança apresenta, de acordo com a percepção que os educadores possuem

quanto ao estímulo e incentivo do potencial superior (Barreto & Mettrau, 2011; Vieira, 2005; 2008).

Tal sinalização e reconhecimento da sobredotação ocorrem quando o educador consegue compreender quais são as necessidades educativas especiais e quais são as adaptações e desafios precisos para determinada criança do pré-escolar se sentir integrada e reconhecida (Vieira, 2005). Uma questão que pode vir a dificultar o reconhecimento do potencial de sobredotação no pré-escolar refere-se ao fato de que a criança poderá apresentar um comportamento diferenciado, mas com o tempo igualar-se aos seus pares, sendo preciso observar a frequência, a intensidade e a consistência com que a criança utiliza e apresenta as suas singularidades ao longo da infância (Guenther, 2011; Freitas & Pérez, 2012).

Outro fator que gera dificuldades nesse processo de reconhecimento tem a ver com a falta de descrições na literatura, especificamente na faixa etária do pré-escolar. No entanto, o adulto sobredotado deverá ter apresentado, quando criança, um comportamento que indicasse capacidade acima da média e um desempenho diferenciada dos seus pares (Porter, 2005). Segundo Porter (2005), existem situações exclusivas da educação de infância para avaliar à criança: a sua curiosidade, o seu entusiasmo pela aprendizagem, a facilidade no desenvolvimento, as oportunidades de expressões criativas em diferentes domínios, o próprio desenvolvimento em vários domínios, as relações sociais, e os meios de expressão.

É possível, portanto, que as crianças apresentem indícios de sobredotação desde a infância, mas tais indícios podem não ser reconhecidos até ocorrer uma comparação com os pares etários, ou até o educador poder observar ao longo do ano letivo as potencialidades, as habilidades e as capacidades da criança, salientando, deste modo,

que o ambiente em que estará inserido o aprendiz e a percepção do profissional da educação assumem grande relevância (Shaw, 2009).

A avaliação da sobredotação na educação de infância começa por suscitar a necessidade de uma análise mais atenciosa do que a criança aprende, desenvolve, e expressa nessa etapa educacional (Ariès, 2006; Barreto & Mettrau, 2011; Esteban, Sánchez, & Sánchez, 2006; Guenther, 2011; Almeida, et al., 2001; Porter, 2005; Tannebaum, 1983), bem como o quanto a faixa etária dos três aos cinco anos de idade envolve o desenvolvimento da identidade da criança e a compreensão da sua personalidade (Paniagua & Palacios, 2011; Papalia, Olds, & Feldman, 2001; Papalia & Olds, 2000).

Sabe-se que o contexto escolar tem influências ambientais que podem estimular a resolução de problemas, a precocidade, ou, por outro lado, podem afetar a motivação, o processo de aprendizagem e o desempenho (Porter, 2005). Um ambiente social que não possui uma perspectiva de acessibilidade pode obstruir o desenvolvimento do potencial e o desempenho de uma criança (Fávero, Ferreira, Ireland, & Barreiro, 2009; Porter, 2005).

Analogamente, o pré-escolar é um ambiente de aprendizagem, conforme define Gallagher (2008) e Gagné (2009a). O reconhecimento da sobredotação no espaço da educação de infância pode constituir um recurso para o impedimento de barreiras à aprendizagem, oferecendo à criança um espaço repleto de potenciais momentos de aprendizagem, e de situações que motivem e estimulem suas capacidades e interesses, respeitando as singularidades do desenvolvimento e aprendizagem, que podem ser precoces e, por isso, notadas como necessidades educativas especiais (Carvalho, 1999; Esteban, Sánchez, & Sánchez, 2006; Paniagua & Palacios, 2011).

A sinalização da sobredotação ou a percepção de indícios de sobredotação no contexto do pré-escolar revela-se como um meio de possibilitar à criança ser assistida com maior atenção em relação às suas necessidades educacionais no sentido de permitir-lhe que o seu ritmo seja respeitado e estimulado, mesmo que a precocidade apresentada seja passageira (Guenther, 2011; Shaw, 2009).

A avaliação a ser desenvolvida na educação de infância não é imutável e nem constitui uma percepção final do desenvolvimento de um indivíduo (Guenther, 2011; Shaw, 2009). Envolvendo a atenção do educador nas capacidades naturais, sem necessidade de treino abusivo ou excessiva dedicação ao interesse da criança, e acompanhando a performance e as características que são sinais da sobredotação na ação autónoma da criança (Barreto & Mettrau, 2011; Camargo, Negrini, & Freitas, 2012; Freitas & Pérez, 2012; Torrance, 1965; Porter, 2005).

Contudo, a avaliação da sobredotação e a sua sinalização estarão associadas à percepção dos processos intelectuais, podendo ser competências, domínios, ou capacidades que estão expostas no desempenho da criança/jovem em análise e nos contextos educacionais, através de ações sociais ou por ações individualizadas que se caracterizam por serem desempenhadas num ritmo e tempo inesperados, atribuídos a uma precocidade (Pocinho, 2009).

Este estudo procura, pois, envolver as questões da relevância do ambiente, do papel do profissional da educação e do significado no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança quando essa se sente reconhecida pelo seu potencial, pela sua capacidade e habilidade (Porter, 2005; Shaw, 2009). Abrange, ainda, a compreensão da percepção que o educador tem da sobredotação e da possibilidade de serem reconhecidas e estimuladas crianças sinalizadas como sobredotadas no pré-escolar

(Bahia, 2011; Esteban, Sánchez, & Sánchez, 2006; Harrison, 2004; Nogueira, 2003; Porter, 2005; Shaw, 2009).

A avaliação da sobredotação no pré-escolar assenta na análise das características do desempenho escolar da criança, nas suas expressões no seu processo de aprendizagem e no seu potencial, ofertando ao educador a possibilidade de acompanhar com maior atenção o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Pocinho, 2009; Viera, 2008).

Torna-se complexo o reconhecimento da sobredotação na educação de infância devido à falta de incentivo da identificação precoce de crianças potencialmente talentosas; no entanto, tal ação pode ser estruturada quando o educador consegue compreender que, agregado ao conceito há características que podem ser facilmente observadas no processo de desenvolvimento que caracteriza essa etapa educacional (Shaw, 2009). Seguidamente, apresentam-se informações acerca de instrumentos de avaliação da sobredotação no contexto escolar.

2.3.3. Instrumentos de avaliação.

Em contextualização aos instrumentos que foram localizados na revisão bibliográfica quanto ao processo de avaliação da sobredotação, nota-se que os mesmos tendem por não passar pelo processo de validação, por tais se encontrarem com o objetivo de colaborar ou promover a identificação de estudantes sobredotados, sem existir uma análise quantitativa dos dados desse modelo de estudo de identificação da sobredotação (Reis, 2013; Rocha, 2013).

Os instrumentos de avaliação da sobredotação incluem, em sua maioria, uma descrição de fatores (características ou indícios) que guiam o profissional da educação no ato de avaliar seus estudantes e confirmar o processo de despiste (Almeida, 2011;

Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Freitas e Pérez, 2012; Porter, 2005). Descrevem-se nesta secção, instrumentos que podem ser aplicados a educadores ou demais profissionais da educação em diferentes níveis escolares, incluindo o pré-escolar.

Tem-se atualmente a publicação de portfólios que colaboram com a avaliação, desenvolvida por profissionais da educação, compondo uma organização de fatores, características ou indicadores individuais (Freitas & Pérez, 2012; Virgolim, 2014). Esses itens organizacionais nos portfólios e em alguns instrumentos de avaliação e identificação da sobredotação referem-se as ações, desempenhos, e singularidades que o estudante apresenta em sala de aula (Freitas & Pérez, 2012).

A diversidade de instrumentos é explicada pelas próprias características dos potenciais individuais, que envolvem medidas subjetivas como os questionários, inventários e informações de pais e professores, nomeação por pares, autoavaliações e inventários bibliográficos (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013; Freitas & Pérez, 2012; Pocinho, 2009; Sternberg, 2010).

Especifica-se, nesta secção, que os instrumentos que foram selecionados como descritivos e exemplificadores acerca de como pode ser avaliada a sobredotação são aqueles respondidos pelos profissionais da educação e que fazem parte de um processo de identificação da sobredotação, sendo adaptados ao contexto escolar brasileiro ou português. Segundo Oliveira (2007) inicialmente realiza-se um despiste, e verifica-se quem são os estudantes com indícios de um potencial superior, para depois ocorrer uma identificação mais específica ao talento, aos potenciais, e aos interesses desses estudantes (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Verifica-se que alguns instrumentos de avaliação da percepção da sobredotação dos profissionais da educação foram desenvolvidos e possuem validações e qualidades psicométricas. A Escala de Representações dos Professores acerca da

Sobredotação (ERPAS) de Veiga e Marques (2001) é composta por 33 itens e apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = 0,82$). Foi aplicada a 407 professores de diferentes regiões de Portugal do ensino pré-escolar e ensino básico. No seu estudo psicométrico foram encontrados três fatores: precocidade, inovação e dificuldades de relacionamento. Uma adaptação deste mesmo instrumento foi desenvolvida, também em contexto educacional português (Rosa, 2009). O Questionário Destinado aos Professores (QDP) é composto por 47 itens com uma consistência interna muito boa ($\alpha = 0,91$), foi aplicada a 105 professores de diferentes graus de ensino, do pré-escolar ao 3º ciclo. Os professores descreviam o seu grau de concordância em relação às potenciais características dos sobredotados, numa escala de 1 -Completamente em Desacordo - a 6 - Completamente de Acordo incidindo sobre quatro domínios: aprendizagem, criatividade, motivação e liderança (Rosa, 2009).

Alguns instrumentos referem-se a caracterização e a identificação de estudantes sobredotados. Miranda e Almeida (2013) desenvolveram um estudo com o objetivo de testar a estrutura empírica da Escala de Habilidades Cognitivas e de Aprendizagem (EHC/A) pertencente à BISAS-T (Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos). Nove professoras preencheram a EHC/A relativamente a 132 alunos do 6º ano de escolaridade existentes numa escola pública no norte de Portugal (Distrito do Porto), sendo que a EHC/A é constituída por 16 itens que se dividem em três dimensões: aptidão intelectual (8 itens) e $\alpha = 0,77$; motivação (4 itens) e $\alpha = 0,57$; e criatividade (4 itens) e $\alpha = 0,70$, numa escala de 1- Nunca ou quase nunca a 5- sempre ou quase sempre (Miranda & Almeida, 2013).

Destaca-se que a BISAS-T foi construída tendo como objetivo o despiste de estudantes com características de sobredotação, estando constituída por 10 escalas, sendo 2 caracterizadas pela identificação de estudantes, realizadas pelos profissionais da

educação (Informação do Diretor de Turma- IDT; e Nomeação pelo Professor – NP) e as restantes voltadas aos domínios específicos dos estudantes (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

A caracterização e identificação de estudantes sobredotados também **pode ser** **avaliada** pela Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado (EACCAS) aplicada por Rocha (2013). Este instrumento apresenta uma consistência interna global muito boa ($\alpha=,93$), sendo composta pelas subescalas Aprendizagem, Liderança, Criatividade, Características Motivacionais.

Não foram encontrados instrumentos, para além da ERPAS e sua adaptação, que avaliam aos profissionais da educação diretamente no ponto de vista de suas percepções, sem esses analisarem os seus estudantes. Observa-se, assim, apenas a ERPAS como uma escala com validade para avaliar a percepção da sobredotação dos profissionais da educação, e não necessariamente a avaliação do indivíduo sobredotado, em contexto escolar português.

Na secção que se segue procedeu-se a revisão de pesquisas realizadas no contexto escolar no âmbito da sobredotação, da percepção dos profissionais da educação e das relações entre o pré-escolar e a crianças sinalizada como sobredotada.

2.4. Estudos Empíricos acerca da Sobredotação

Nesta secção é efetuada uma contextualização acerca da sobredotação, assente em investigações e estudos sobre a temática em contexto internacional, e nos dois países envolvidos nesta investigação. A busca por essas investigações foi realizada em ferramentas de pesquisa eletrónicas gratuitas, cujo método engloba a compilação de artigos e estudos publicados em diversas revistas científicas, que caracterizam-se como um modelo para a publicação cooperativa de periódicos científicos, desenvolvidos para

assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica (e.g. Scielo, Science Direct, Sibul, B-On, AtoZ).

Atualmente é perceptível que os caminhos investigativos acerca da sobredotação encontram-se em duas contextualizações: a psicológica e a educacional, ressaltando-se os constructos biopsicossociais que envolvem o indivíduo sobredotado e o conceito de sobredotação (Gallagher, 2008; Heller, Mönks, Sternberg, & Subotnik, 2002). Estas duas perspectivas contextuais de investigação da psicologia e da educação encontram-se presentes nas revisões bibliográficas produzidas acerca da sobredotação, que agregam aproximações entre o contexto português e brasileiro das investigações sobre a temática (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012).

Nos fragmentos a seguir apresentam-se os estudos empíricos acerca da sobredotação em contextos educacionais, destacando-se os estudos em diferentes níveis da escolarização, especificando o contexto pré-escolar e a percepção da sobredotação, e referindo por ultimo os estudos que analisaram as produções já realizadas acerca da temática em contexto brasileiro, português e internacional.

2.4.1. Estudos da sobredotação no contexto pré-escolar.

Em relação às investigações no contexto do pré-escolar, em comparação com o nível da educação básica, entre o período de 1998-2010 localizaram-se 140 estudos acerca da educação básica, enquanto no pré-escolar apenas 32, sendo que, na maioria dos casos, não foram estudos específicos ao contexto da educação de infância, ou acerca do pré-escolar, mas sim que contaram com a participação de educadores na amostra, sem uma análise específica (Dai, Swanson, & Cheng, 2011). Destaca-se, assim, a relevância de ser analisada a percepção dos educadores de infância acerca da

sobredotação, no sentido de viabilizar um estudo da temática e do seu conceito nas concepções pedagógicas que os profissionais da educação possuem.

Atendendo ao espaço do pré-escolar e às investigações que já ocorreram no contexto da sobredotação e focando as crianças que frequentam esta etapa educacional, são encontrados alguns estudos que abordam a possibilidade destas crianças serem sinalizadas e avaliadas quanto aos indícios de sobredotação através de uma análise cuidadosa e contínua da performance e dos níveis de conhecimento e desempenho que apresenta em sala de aula (Harrison, 2004; Viera, 2008).

Estudos em diferentes contextos culturais descrevem que a sobredotação é possível de ser observada no período do pré-escolar, e que crianças entre os 3 aos 6 anos de idade expressam características que apontam para tal necessidade educativa especial, através das suas ações quotidianas (Harrison, 2004; Havigerová & Haviger, 2014; Viera, 2008).

Um estudo realizado com crianças presentes no sistema educacional, no nível da educação de infância, na República Checa, procurou investigar as diferentes formas dessas obterem informações sobre assuntos dos seus interesses. Havigerová e Haviger (2014) desenvolveram uma pesquisa com crianças pré-letradas do pré-escolar que apresentavam tendência por buscar fontes de informação com o intuito de compreender melhor o que era de seu interesse.

Participaram desse estudo 118 crianças de duas escolas, sendo uma delas vocacionada para o atendimento de crianças com um potencial superior; estas foram avaliadas através de ações de intervenções caracterizadas pelo diálogo com as crianças em seis diferentes etapas (contato, ancoragem temática, avaliação subjetiva do grau de conhecimento e interesse, escalas de gráficos sobre fontes humanas, escala de gráficos

sobre fontes materiais, e comparação) que colaboraram para uma análise das atitudes individuais das crianças (Havigerová & Haviger, 2014).

Como resultado obteve-se que a maioria das crianças com características de sobredotação tendem a utilizar livros, computadores e televisão como seus meios de comunicação, buscando utilizar as diferentes fontes de informações ao serviço dos seus interesses. Com o objetivo de determinar se existe uma estreita relação entre as fontes de informação preferenciais e a sobredotação, notou-se que a criança sobredotada busca mais do que uma fonte de informação e também um conhecimento mais aprofundado da mesma, quando comparada com as outras crianças (Havigerová & Haviger, 2014).

No ano de 2004 desenvolveu-se um estudo na Austrália acerca da natureza do pensamento da criança jovem talentosa durante o período da primeira infância (Harrison, 2004). Este autor analisou o pensamento da criança sobredotada, através do seu discurso e das suas famílias, sendo uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, tendo verificado que o contexto onde a criança está inserida é fundamental para que exista uma observação e análise detalhada da mesma, dos seus desempenhos e desenvolvimentos (Harrison, 2004).

Participaram nesse estudo 15 crianças entre os 6 meses e os 8 anos de idade, e a sua identificação foi inicialmente realizada pela nomeação dos pais, sendo que dessas, 5 foram avaliadas durante a investigação e identificadas como sobredotadas através de testes formais de Q.I. (Harrison, 2004). Os resultados obtidos revelaram uma série de características que permitem destacar a natureza do pensamento da criança jovem sobredotada: curiosidade; motivação intrínseca, investigação independente; memória excepcional; criatividade; formulação de hipóteses e teste de teorias; consciência avançada da alfabetização; conceitos e processos de cálculo; e representação visual avançada e detalhada; que estão relacionadas com abordagens cognitivas, processos,

interesses e resultados (Harrison, 2004). Para Harrison (2004), os profissionais da educação precisam de estar atentos às características que as crianças apresentam na expressão dos seus pensamentos, teorias e sentimentos enquanto uma caracterização do seu potencial e das suas habilidades, como indicadores da sobredotação.

No ano de 2005 publicou-se um estudo, em contexto educacional brasileiro, com o objetivo de ser desenvolvido um instrumento que permitisse o reconhecimento da sobredotação em crianças com faixa etária entre os 4 e os 6 anos de idade. Analisaram-se 3 casos de crianças que apresentavam em suas atuações educacionais um comportamento diferenciado dos pares etários, através de uma investigação com paradigma qualitativo e tendo como efeito a sistematização de um procedimento que reconhece, não só o sujeito cognoscente, e a expressão da inteligência, como também os componentes afetivos, psicomotores e sociais, enfatizando suas singularidades e potencialidades (Vieira, 2005).

Os resultados obtidos através das atividades desenvolvidas (gravadas e com diário de bordo) e das estruturas narrativas, orientados pela aparição de comportamentos indicativos das categorias (linguagem, matemática, ciências, música, social, corporal-cinestésico, espacial, artes visuais e estilos de trabalho;) permitiram concluir sobre a possibilidade de evidenciar indicadores de altas habilidades/superdotação em crianças entre os 4 aos 6 anos de idade, segundo Vieira (2005; 2008).

Além disto, essa investigação destacou a importância da existência de procedimentos de identificação norteados pelas atividades estimuladoras e desafiantes para as crianças, bem como para a importância da multiplicidade de olhares, remetendo para a participação de profissionais de outras áreas nesta ação, que no caso específico desse estudo era uma psicóloga (Vieira, 2005). O processo de identificação proposto neste estudo foi percebido como um processo contínuo, com um acompanhamento das

crianças ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano, pois os comportamentos apresentados não são percebidos como um produto finalizado da inteligência, mas sim pelo desenvolvimento das crianças nessa faixa etária (Vieira, 2005).

Kuo, Maker, Su e Hu (2010) realizaram um estudo com crianças chinesas a frequentar o pré-escolar na cidade de Taiwan, visando a identificação da sobredotação e o reconhecimento das características que as crianças apresentavam nas suas atuações em conformidade com as suas áreas de interesse (Kuo et al., 2010). Participaram 61 crianças do ensino pré-escolar ao longo de 3 anos de estudo, através de um programa que envolvia a avaliação das crianças em 3 estágios (duas triagens e identificação), agrupadas conforme seus interesses, ao longo de um ano (Kuo et al., 2010), sendo observadas em suas atuações por profissionais que pertenciam ao Departamento de Educação Especial e com cursos de docência para estudantes sobredotados. Como resultado desse estudo observou-se que as 3 etapas de avaliação específicas da identificação da sobredotação permitiram reconhecer a alta capacidade de algumas crianças, e assim serem observadas as suas competências e habilidades, em específico, através dos desafios que eram desenvolvidos no programa, e das suas performances diferenciadas (Kuo et al., 2010).

2.4.2. Estudos da sobredotação noutros níveis escolares.

Observa-se a existência de estudos acerca da percepção de profissionais da educação em relação a sobredotação, tanto em contexto português, brasileiro e internacional, em diversos níveis de ensino (ensino básico e secundário). Esses estudos caracterizam-se em duas vertentes metodológicas, qualitativas e quantitativas, tendo cada um métodos de análise dos dados diferenciados. Os estudos que se referenciam

nesta secção foram localizados em ferramentas de busca eletrónicas gratuitas, cujo método engloba a compilação de artigos e estudos publicados em diversas revistas científicas, que caracterizam-se como um modelo para a publicação eletrónica e cooperativa de periódicos científicos, desenvolvidos para assegurar a visibilidade e o acesso universal a sua literatura científica (e.g. Scielo, Science Direct, Sibul, B-On, AtoZ).

Almeida e Nogueira (1998) objetivaram investigar a percepção dos professores acerca da sobredotação no contexto português, com uma amostra de 74 professores atuantes no ensino secundário, da região Grande Porto, preencheram uma ficha composta por três questões referentes ao contacto com estudantes sobredotados; aos aspetos que caracterizam uma criança/ jovem sobredotado; e à necessidade de cuidados educativos especiais para o estudante sobredotado. Cerca de um terço dos professores referiram ter tido contacto com um estudante sobredotado nos últimos três anos, sendo que esses foram essencialmente identificados pelas suas características intelectuais (nível intelectual superior) e pelos seus melhores resultados na aprendizagem escolar, com um destaque para os problemas de adaptação escolar. As características com pouca referência neste estudo foram a criatividade e as aptidões artísticas, segundo a percepção dos professores participantes deste estudo. A necessidade de cuidados educativos especiais referida pelos sujeitos da amostra referia-se às características que os estudantes apresentaram (Almeida & Nogueira, 1988).

Nos anos 90 foram localizados três estudos acerca da percepção dos professores (Copenhaver & Intyre, 1992; Hany, 1993; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997), sendo dois de carácter internacional e um português. Copenhaver e Intyre (1992) investigaram a percepção de 85 professores (ensino básico e secundário) através de um questionário aberto sobre as características que eram consideradas quando pensavam em

quem é o estudante sobredotado, tendo sido obtidas 392 respostas, categorizada em 17 grupos de classificação. Ao compararem as respostas dos professores da educação básica com os professores do ensino secundário, tratando-se da experiência de ensinar um estudante sobredotado bem como da percepção acerca da sobredotação, obteve-se 9 combinações diferenciadas, de acordo com os anos de experiência e não em função dos cursos realizados.

Dos resultados obtidos com essa investigação tem-se que 46 professores não tinham experiência em programas para sobredotados, mas 28 já haviam feito 1 ou 2 cursos e 29 professores mais de 3 cursos acerca da sobredotação; assim, as diferenças maiores referem-se ao nível ensinado pelos professores que fizeram cursos da temática sobredotação, o que ressaltou a necessidade de uma formação específica, não apenas no âmbito do conceito de sobredotação, mas envolvendo a prática de trabalhar com estudantes sobredotados (Copenhaver & Intyre, 1992).

Hany (1993) investigou 37 professores, do ensino secundário da Alemanha (Baden-Württemberg), que já haviam contactado com estudantes sobredotados em sala de aula e deveriam, através de perguntas abertas, descrever o modo como identificavam e percebiam a sobredotação em contexto escolar. O comportamento julgado – o estudante sobredotado – foi modelado através de análises discriminantes com a produção de combinações das respostas obtidas. Os resultados indicaram que os professores não descrevem com clareza os métodos utilizados para trabalharem com os estudantes sobredotados, e percebem esse aprendiz através das características apresentadas pela literatura e não pelas suas descrições de experiência, ou seja, indicaram as características que não haviam percebido nos estudantes, em contexto de sala de aula (Hany, 1993).

Veiga, Moura e Ribeiro (1997) investigaram a percepção de 157 professores de Bragança e Viseu, atuantes em níveis diferentes de ensino, através do preenchimento de um questionário (Almeida & Nogueira, 1988) que incluiu a idade, sexo, tempo de experiência e o nível de ensino. Os resultados sugeriram que a superioridade intelectual e a dificuldade de adaptação racional foram os aspetos mais valorizados na caracterização da sobredotação. Quanto aos cuidados educacionais específicos, destacou-se a adaptação dos currículos, sendo que 33,7% dos professores descreveram terem contactado com estudantes sobredotados. Em relação ao reconhecimento do estudante sobredotado, neste estudo, encontrou-se que a identificação desses estudantes aumenta em conformidade com o tempo de experiência dos professores; em relação à formação dos professores, destacou-se a necessidade dessa formação permitir uma melhor compreensão de como deve proceder-se na intervenção com estudantes sobredotados em sala de aula (Veiga et al., 1997).

Nos anos 2000 já são localizados 8 estudos acerca da percepção dos professores em relação à sobredotação, em diferentes níveis de ensino e contextualizados no Brasil, em Portugal, e em contexto internacional. Em contexto português foram localizadas 4 investigações em distintas regiões do país.

Almeida, Silva, Oliveira, Palhares, Melo e Rodrigues (2001) desenvolveram uma investigação com participação de 252 profissionais da educação – educadores e professores – de Braga, Bragança, Porto e Vila Real, que responderam um questionário com informações socioprofissionais, numa escala que exprimia acordo e desacordo quanto aos mitos a respeito da sobredotação, e conhecimentos e contactos com a temática da sobredotação e com estudantes sobredotados (Almeida, et al., 2001). Este estudo descritivo com análise estatística encontrou que a maioria dos profissionais da educação não recebeu formação específica na área da sobredotação. Os profissionais da

educação descreveram o estudante sobredotado como tendo elevadas capacidades cognitivas e desempenhos, enfatizando as dimensões cognitivas e as áreas de aprendizagem escolar como a via para compreender a sobredotação (Almeida, et al., 2001).

No ano de 2003 foram publicados dois estudos (Melo, 2003; Nogueira, 2003) com professores da região do norte do país acerca da percepção da sobredotação na perspectiva da sinalização de estudantes sobredotados. Nogueira (2003) investigou 70 profissionais da educação do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico de um agrupamento de Vila Real através de um questionário dividido em duas partes, uma primeira acerca do docente, o seu nível de conhecimento e interesse acerca da sobredotação, e uma segunda onde se pedia uma opinião acerca da sobredotação. As respostas às 18 questões foram dadas através duma escala tipo *likert* com 5 pontos. Foi encontrado que os docentes caracterizavam a sobredotação enfatizando a componente cognitiva e de liderança, sugerindo a necessidade de treino intensivo para se manifestar, sendo que a visão que prevaleceu na percepção dos docentes é da sobredotação como sinónimo de genialidade e excelência; a maioria dos docentes considerou que os estudantes sobredotados possuem grandes dificuldades de relacionamento com seus pares e que são fontes de problemas, quer na família, quer na escola (Nogueira, 2003).

Melo (2003) investigou a percepção de 170 professores do ensino básico e secundário de escolas públicas e privadas de Braga, Barcelos, Guimarães, Vila Nova de Gaia, Santo Tirso, Póvoa do Varzim, Viana do Castelo e Região Autónoma da Madeira, utilizando para o efeito a Escala de Habilidades Cognitivas/Aprendizagem (HC/A), caracterizando-se como um estudo quantitativo com análise estatística, que resultaram em 3 dimensões da escala HC/A: aptidão, motivação e criatividade. A análise da percepção dos professores sobre o estudante sobredotado e a sobredotação, permitiu

encontrar a existência de um estereótipo na sinalização de estudantes sobredotados, dado que os professores utilizavam a existência de um rendimento escolar muito bom ou excelente para perceberem os estudantes como sobredotados. Os professores não apresentaram diferenças nas respostas em relação aos itens que avaliavam a aptidão, a motivação e a criatividade, sendo percebida a sobredotação com relação às capacidades cognitivas (Melo, 2003).

Rosa (2009) investigou a percepção de 105 profissionais da educação de um agrupamento de escolas de Santiago Maior, que atuavam do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, através de um questionário composto por questões abertas e fechadas, sobre a percepção acerca da sobredotação, o atendimento de estudantes sobredotados, e as relações escola, professor e estudante sobredotado. Após análise estatística e análise de conteúdo, os resultados indicaram que os profissionais da educação careciam de uma formação mais específica sobre a área da sobredotação, já que a caracterização dos estudantes sobredotados foi descrita como intuitiva, identificando-se às características comportamentais relacionadas com as categorias aprendizagem, motivação e liderança, dificuldades, e criatividade, com exceção das categorias sociomoral e aptidão física. Neste estudo imposta salientar a relevância do profissional da educação no processo de identificação da sobredotação nos estudantes (Rosa, 2009).

Maia-Pinto e Fleith (2002) investigaram o contexto brasileiro através de 41 professores de escolas públicas e privadas de Brasília, que preencheram um questionário com 14 questões sobre o conceito de sobredotação, especificamente: identificação do estudante sobredotado; estratégias de ensino e influência da escola na educação do sobredotado; concordância ou não sobre programas de atendimentos, tipos de medidas e instrumentos utilizados pela escola na identificação do sobredotado; existência ou não de programas de atendimento na escola; dados pessoais.

Através de uma abordagem qualitativa e com uma análise de conteúdo, os resultados indicaram que os professores consideram importante o papel da escola na educação do sobredotado, mas não adotavam medidas ou instrumentos para a identificação desses estudantes, indicando nunca terem trabalhado com estudantes sobredotados. Os professores apresentaram um conhecimento superficial do conceito de sobredotação, do processo de identificação do estudante sobredotado, e não contava com uma orientação específica sobre as práticas educacionais compatíveis com as necessidades desses estudantes (Maria-Pinto & Fleith, 2002).

Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, e Dixon (2007) publicaram um estudo com uma amostra de 27 professores do 4º ano da educação básica envolvidos num projeto de atendimento e identificação de estudantes sobredotados, os quais afirmaram reconhecer os estudantes sobredotados que passaram pelas suas salas de aula. Foi preenchido um questionário desenvolvido no contexto do projeto *'Project CLUE'*, de forma a serem obtidas informações acerca das crenças e percepções dos professores em relação às características e necessidades dos estudantes sobredotados (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007).

Neste estudo, os professores participantes demonstraram ter falta de informação de quanto a cultura e os fatores ambientais podem influenciar a expressão da sobredotação nos estudantes, com destaque para os estudantes economicamente desfavorecidos, bem como uma preocupação mais significativa com os estudantes que apresentavam um défice em alguma área, maus hábitos de trabalho, ou problemas de comportamento ou familiares. Nas considerações sobre esta investigação, destacou-se que os professores precisam de compreender melhor a relação da sobredotação com o nível socioeconómico e cultural do aluno, de forma a desenvolverem currículos que

sejam relevantes para despertar a motivação intrínseca e a realização do estudante sobredotado (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007).

Al-Hadabi (2010) explorou a realidade no Yemem acerca da percepção dos professores da educação básica em relação à sobredotação, através da participação de 100 professores que responderam a um questionário com questões acerca da sobredotação e também sobre a identificação de estudantes sobredotados, envolvendo afirmativas acerca do conceito de sobredotação e, também, de características que o estudante precisa apresentar para ser considerado sobredotado e como o professor atende pedagogicamente a esse estudante. Foi feita uma análise quantitativa descritiva das respostas, particularmente no que se refere às características cognitivas e psicossociais que os professores consideraram como da sobredotação. Os resultados foram analisados com base na ideia de que o professor é o personagem principal no reconhecimento da sobredotação em contexto educacional, ressaltando-se que a formação do professor é importante para a compreensão do estudante sobredotado. Os professores que participaram deste estudo percebem o ser intuitivo e a rápida aprendizagem como características da sobredotação, mas o principal referencial para esses profissionais é o fato do estudante ser inteligente e ter uma habilidade para pensar criativamente (Al-Hadabi, 2010).

Martins (2013) investigou no contexto educacional brasileiro, especificando-se a três estudos de casos, o envolvimento dos profissionais da educação que atuavam com crianças sinalizadas como precoces, quanto ao trabalho desenvolvido pelos professores frente a estes casos específicos. Objetivando contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do ensino fundamental I através da identificação de comportamentos e desempenhos indicadores de precocidade, bem como de situações de

sala de aula que favorecem ou desestimulam a manifestação da precocidade (Martins, 2013).

A investigação realizada por Martins (2013) indicou que as características e as observações dos profissionais da educação, em contexto brasileiro, no decorrer do ensino fundamental, com relação aos 3 casos que foram estudados, ressaltam a importância e a necessidade da criança no pré-escolar ser avaliada de uma maneira que colabora com a sinalização da precocidade e das características que indicam a sobredotação, para que seu acompanhamento ocorra de modo diferenciado e voltado as suas necessidades nos demais anos de escolarização.

Bahiense e Rossetti (2014) descreveram a percepção de 20 professores de Vitória (Espírito Santo) que atuam do 6º ao 9º do ensino básico de escolas públicas, nas disciplinas de português e matemática. Este estudo caracterizou-se como qualitativo, e utilizou como instrumentos uma entrevista, com 5 perguntas abertas acerca do profissional, do conceito de sobredotação, e da formação e prática profissional, além de um fichero com 4 histórias sobre os mitos acerca da sobredotação. A análise dos dados indicou que os participantes deste estudo consideram que os estudantes sobredotados têm necessidades educativas específicas, e que os professores não possuem a formação adequada para lidar com estudantes sobredotados em sala de aula. Quanto ao mito do estudante sobredotado ser isolado, os resultados divergiram; alguns professores consideraram que os estudantes convivem muito bem com seus pares, enquanto outros discordaram dessa hipótese (Bahiense & Rossetti, 2014). Este estudo concluiu que formação do professor, para além das características teóricas, precisa abordar e envolver as práticas pedagógicas, bem como o significado do atendimento especial aos estudantes sobredotados (Bahiense & Rossetti, 2014).

Dos 13 estudos investigativos referenciados nesta secção, particularmente acerca da percepção dos profissionais da educação, apenas 5 incluíram na sua amostra profissionais da educação infantil (Al-Hadabi, 2010; Almeida, et al., 2001; Nogueira, 2003; Rosa, 2009; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997), e, desses, apenas 1 apresentou uma descrição mais específica sobre a percepção dos educadores de infância (Almeida, et al., 2001).

Almeida, Silva, Oliveira, Palhares, Melo e Rodrigues (2001) indicaram que a maioria dos educadores (62%) considerou que a criança sobredotada será um caso de problema para a sociedade e para a escola, 59% dos educadores acreditam que menos de 1% da população seja sobredotada, enquanto 89% acreditam que todos somos sobredotados em alguma área, sendo que 7% acreditam no treino e persistência como meio para tornar-se sobredotado. É possível concluir que os educadores de infância apresentaram uma percepção voltada para a sobredotação enquanto problemática, acreditando que apenas uma baixa percentagem da população apresenta características que revelam a sobredotação (Almeida, et al., 2001).

A revisão dos estudos empíricos destaca que na perspetiva educacional, uma das variáveis que importa compreender em maior detalhe, é a formação dos profissionais da educação, e a relação que poderá apresentar com o conhecimento do que é a sobredotação e o estudante sobredotado, e a experiência profissional no reconhecimento das características da sobredotação (Almeida & Nogueira, 1988; Bahiense & Rossetti, 2014). Quando considerada a psicologia da educação, observa-se uma busca pela compreensão de como pode ser reconhecido o estudante sobredotado através do contexto educacional, quais são os meios para avaliar o desempenho do sobredotado e como o profissional da educação compreende a sobredotação (Heller, 2012; Albergaria, 2011), o que justifica que este estudo tenha como objetivo investigar o modo como os

educadores percebem a sobredotação, permitindo uma interpretação da avaliação que os educadores realizam quanto as características da sobredotação, segundo suas concepções.

Considerações finais do capítulo

Conforme as descrições presentes neste capítulo, a sobredotação é uma variável de investigação no contexto escolar, envolvendo crianças e jovens aprendizes que apresentam no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem ritmos diferenciados dos seus pares etários, expressando habilidades, capacidades e talentos que se destacam pela frequência e intensidade, pela precocidade, e ainda pelo modo de autogerir a aprendizagem e os conhecimentos adquiridos.

Como um constructo multidimensional exige-se, de quem avalia a sobredotação, uma análise global das ações do indivíduo, dos seus pensamentos, das suas definições, das suas ações e intervenções em relação ao contexto de aprendizagem onde está inserido e à sua faixa etária. Alude ainda à necessidade do profissional da educação gerir um ambiente que incentive e desafie ao indivíduo sobredotado. Em contexto do pré-escolar, o processo que se viabiliza é a observação dos indícios que a criança poderá apresentar no seu desenvolvimento, os quais se constituem caracterizadores a sobredotação, e que servirão de suporte para a atuação futura dos profissionais da educação. A sobredotação relaciona-se com a inteligência, e apresenta-se nas ações que um indivíduo realiza ao longo da sua formação. Segue-se a apresentação de um capítulo sobre a criatividade.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação da revisão da literatura sobre o conceito da sobredotação, bem como as teorias e a avaliação desse constructo e a revisão de estudos empíricos acerca da sobredotação. No capítulo seguinte, apresenta-se a revisão da literatura sobre o conceito da criatividade.

Capítulo 3. Criatividade

Este capítulo debruça-se sobre a criatividade enquanto característica de produções e respostas do indivíduo, sendo uma das características que compõem a caracterização da sobredotação. Abordam-se, assim, definições e conceitos, concepções e interpretações de vários autores e investigadores, que ao longo dos anos foram criando uma história para a criatividade, em referência ao modo de analisar, avaliar e observar esse constructo.

Numa primeira secção, será abordado o conceito de criatividade, o modo como tem vindo a acompanhar a história da humanidade, e também como foi sendo definido ao longo do tempo através de diversas teorias. Numa segunda secção é abordada a relação entre a criatividade e o contexto escolar, o seu significado nas ações dos estudantes e no processo de ensino-aprendizagem, especificando-se o contexto do pré-escolar. Numa terceira secção será abordada a avaliação da criatividade, isto é, os estilos, os instrumentos e as estratégias que podem ser tomadas para avaliar o ser criativo. Por fim, numa quarta secção é feita uma revisão de estudos empíricos acerca da criatividade, e da perceção da criatividade no contexto do pré-escolar.

3.1. Conceito de Criatividade

Esta secção centra-se na história do conceito de criatividade, no percurso de investigações, estudos e teorias que atualmente permitem a conceitualização da criatividade no contexto educacional, com destaque para a perspetiva do desenvolvimento da criança e do jovem nas ações escolares.

A criatividade foi já relacionada com a mitologia, correspondendo à respiração dos deuses ou das musas, sendo associada à perceção da criação e do produzir,

sugerindo-se a afinidade com termos como imaginação, inovação, descoberta, novidade e originalidade (Cramond, 2008; Sousa, 1998).

A criatividade foi observada e definida de distintos modos, de acordo com as teorias da Psicologia, em conformidade com os estudos e investigações realizadas no âmbito do desenvolvimento humano e conforme ao modo do indivíduo operar seu desenvolvimento (Cramond, 2008).

A criatividade é um “atributo e um processo que se verifica e se desenvolve no nível do indivíduo e da sociedade” (Pinheiro, 2009, p. 153), bem como uma ferramenta de resposta ao quanto a curiosidade do indivíduo pode ser assistida e compreendida pela sociedade, podendo inferir-se que a concepção da criatividade poderá estar relacionada com fatores culturais, socioeconómicos, educacionais e pessoais (Amabile, 2001; Pinheiro, 2009).

Nesta investigação, a criatividade é descrita como uma característica da sobredotação (Rezulli, 2002), e também como uma variável caracterizadora do indivíduo e do seu estilo de produção (Amabile & Pillemer, 2012). Essa parceria descritiva do constructo sugere que, como característica, a sua definição será mais próxima do modo como poderá ser observada e analisada nos estudantes; como temática de estudo, remete para uma perspectiva complexa no sentido de depender da apreciação de quem a observa e como a relaciona (seu conceito) com o contexto pedagógico (Winner, 1997; Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013).

O tema da criatividade em contexto escolar é tratado, nesta secção, em dois fragmentos. No primeiro aborda-se a criatividade noutros níveis de ensino que não o pré-escolar, expondo ao leitor que o estudante expressa uma capacidade de resposta diferenciada, conforme os fatores sociais e individuais que resultam no ato de ser criativo, revelando a criatividade como um constructo multidimensional (Alencar,

Bruno-Faria & Fleith, 2010; Amabile, 2001; Freeman, 1985; Lima & Alencar, 2014; Torrance, 1965).

No segundo fragmento desta secção aborda-se a criatividade no contexto do pré-escolar, centrada na ideia de que a criança não pode ser analisada de forma similar ao adulto ou ao jovem, definindo-se a criatividade como uma expressão da sua especialidade ou de uma exímia produtividade, que estará relacionada com a originalidade da criança frente às artes, à dança e à música, (Runco, 2014) bem como, que para a criança no pré-escolar o fantasiar, criar, pensar, imaginar são inseparáveis das suas produções (Santos & André, 2012).

3.1.1. A criatividade no contexto do pré-escolar.

Quando se pesquisam na literatura as definições de educação de infância e de pré-escolar, percebe-se uma proximidade entre as informações e descrições que vão ao encontro de ambas as temáticas “educação para o estímulo da criatividade” e “educação de infância”.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001) o jardim-de-infância deve ofertar experiências às crianças que promovam uma aprendizagem através do fazer, estimulando os sentidos pela via da música, das artes e de materiais distintos. Esse processo do *aprender fazendo* encoraja as crianças do pré-escolar a observar, falar, criar e resolver problemas, utilizando-se com recurso o contar de histórias, o jogo dramático, a conversação e as atividades escritas, que auxiliam o desenvolvimento de competências e diferentes recursos de expressão (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Portanto, quando se indica que neste estudo a criatividade será analisada pela percepção que os educadores de infância possuem em relação ao tema, tem-se como grande referência que esta etapa educacional tem presente nos seus objetivos, definições

e descrições, em documentos legais e na literatura, aproximações à proposta que os pesquisadores descrevem como sendo necessárias para incentivar a produção criativa e o pensamento criativo (Bahia & Trindade, 2013; MEC, 1996; ME, 1986).

O constructo criatividade pode ser considerado um processo viável de ser observado em crianças do pré-escolar, particularmente quanto ao processamento de informação, que estaria relacionado com três etapas: input (fator interior de originalidade), elaboração (esforço pelo domínio e competência) e output (desenvolvimento social expressivo) (Shmukler, 1985; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Ou seja, os contos, os jogos e os materiais didáticos que conduzem às crianças a exploração e a interpretação, possibilitam uma motivação às atividades neurológicas que são mediadas pelo ambiente em que estão inseridas, permitindo a expressão e o desenvolvimento das suas ideias, do que foi processado enquanto informação (Bahia, 2008).

O jogo imaginativo pode ser considerado uma boa ferramenta para estimular as três etapas do processamento de informação (input, elaboração e output), sendo um instrumento poderoso para auxiliar às crianças a compreenderem a habilidade de absorver e assimilar as experiências de modo significativo para as suas aprendizagens (Shmukler, 1985). A experiência constitui uma motivação para a aprendizagem, pois segundo Csikszentmihalyi (1990) é a experiência que possibilita ao indivíduo agir naturalmente, controlado, alerta, seguro e confiante nas suas atitudes frente a um desafio ou a uma tarefa, sendo o sentido de controlo o fato do indivíduo conseguir pensar no que está sendo feito e como será realizado.

Os recursos metodológicos e didáticos presentes na estrutura do pré-escolar oferecem às criança condições para reconhecer suas habilidades e explorá-las numa perspectiva de construir conhecimentos acerca de si, conteúdos escolares, para agregar

informações e produzir conhecimentos que colaboram para as ideias inovadoras, ou a produção de uma solução inesperada (Paniagua & Palacios, 2011).

A complexidade no reconhecimento da criatividade, para o educador, está no fato de ter de se enquadrar na cultura do pré-escolar, e não do contexto social adulto, e compreender que as produções inovadoras estarão referenciadas em relação à faixa etária e às potencialidades, capacidades e habilidades do grupo coordenado pelo educador (Paniagua & Palacios, 2011; Prentice, 2000).

Segundo Vygostky (2004), a originalidade certifica o ser criativo, mas o processo de imaginar, o valor da imaginação na faixa etária dos três aos cinco anos de idade é uma ferramenta significativa no reconhecimento do pensamento criativo e na ação de ser criativo de uma criança. Por mais que Pope (2005) destaque que imaginação e criatividade não são sinónimos, descreve-se que um conceito colabora para a existência do outro, ou seja, a imaginação pode ser considerada como parte do processo de ser criativo do indivíduo, ou, no caso da criança, enquanto produção da imaginação criativa que liberta os pensamentos e permite ao indivíduo a produção inovadora, em qualquer faixa etária.

O que Vygostky (2004) explicou acerca dessa relação entre criatividade e imaginação descreve-se no sentido de que tudo o que a criança vê e ouve fornece pontos de apoio para sua criação futura, pois ela acumula materiais que serão posteriormente utilizados para construir as suas fantasias. Seguidamente, o processo de refazer esse material, através da dissociação e da associação das impressões adquiridas através da percepção produzida pela criança, possibilita uma impressão e análise do todo em partes, e ao dissociar, a criança retém o que considera válido e esquece o que não colabora com o momento; assim, pode-se alegar que ocorre a operação da imaginação (Vygotsky, 2004).

Observa-se, entretanto, que para a promoção dessa operação da imaginação, importa compreender o tempo e o ambiente em que a criança está inserida, pois isso influencia as condições que foram criadas para a criança poder sentir-se criadora ou inventora (Runco, 2004b; Vygotsky, 2004). A criação é um processo histórico e cumulativo, onde cada manifestação ocorrida foi determinada por uma anterior, por isso, o incentivar a criatividade, e o pensamento criativo na educação de infância apresenta um papel significativo na formação do adulto criativo, na medida em que o indivíduo acumula experiências (Bee & Boyd, 2011; Csikszentmihalyi, 1990; Paniagua & Palacios, 2011; Vygotsky, 2004).

Deste modo, a criatividade, quando desenvolvida numa perspectiva multifacetada ou multidimensional no contexto escolar, ou na educação de infância, é uma poderosa capacidade de inteligência humana (Prentice, 2000; Prieto, Soto, & Vidal, 2013). Todas as crianças têm direito a uma educação que promova a aprendizagem através da perseverança, da motivação, da flexibilidade e da adaptabilidade, suscetível de lhes permitir manter, na idade adulta, formas criativas de pensar e agir (Prentice, 2000).

Através do pensamento e da ação, os indivíduos criativos são capazes de produzir conexões imaginativas entre a experiência presente e as possibilidades futuras; entre quem são e o que eles podem se tornar; neste sentido, a criatividade é o meio através do qual todo o indivíduo, ou toda a criança, possui uma oportunidade para transformar a sua realidade e a realidade de outras crianças (Prentice, 2000). As mudanças necessárias na prática educacional atual, para que isso seja alcançável, exigirão um forte empenho dos educadores no sentido de incentivar e estimular a criatividade nos primeiros anos da criança, através do ensino contemplando a cultura da curiosidade (Bahia & Trindade, 2013; Bahia, 2008; Prentice, 2000).

Ressalva-se a necessidade da criatividade ser percebida como uma intersecção de teorias da psicologia, enquanto “um fenómeno social quanto individual que requer uma abordagem interdisciplinar, histórica, ecológica e sistémica” (Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010, p. 12). De facto, a criatividade é um fenómeno psicossocial, sendo a sua expressão a soma de características tanto do indivíduo quanto do ambiente social ou ecossistema a que ele pertence (Csikszentmihalyi & Sawyer, 1995 *in* Alencar, Fleith & Bruno-Faria, 2010).

De seguida aborda-se a relação que o conceito da criatividade e as suas descrições possuem com o desenvolvimento do estudante, com o seu processo de aprendizagem e com as suas expressões quotidianas, analisando-se a criatividade noutros níveis escolares.

3.1.2. Criatividade noutros níveis escolares.

A criatividade condiz com o contexto escolar por ser um processo que pode ser estudado e explicitado em termos educacionais através da percepção do profissional da educação, podendo sentir-se capaz de reconhecer que um aprendiz autónomo, voltado para o desenvolvimento, com sentido estético, responsabilidade pessoal e social pode ser considerado como apresentando um potencial criativo (Amabile & Pillemer, 2012). Quando se trata o constructo ou a definição da criatividade, soma-se com facilidade o estímulo e o incentivo a características como a autonomia, a evolução, ou a adaptação, que pertencem ao processo de escolarização do indivíduo e colaboram com a formação do estudante (Amabile & Pillemer, 2012).

Csikszentmihalyi (1990) considera que o papel da escola tem grande significado para o estudante criativo, dado que a expressão da criatividade advém da cognição (pensamentos) e do contexto social, portanto das forças sociais, culturais e pessoais. O

estudante pode ter um pensamento criativo, ou expressar-se criativamente, mas caso não encontre no educador ou no contexto escolar suporte, sentirá dificuldade em considerar-se reconhecido ou compreendido por esse adulto (Alencar & Fleith, 2008).

Conforme Arroyo (2000) e Pino (2004), o aprendiz procura no adulto uma resposta para o seu comportamento, as suas atitudes e as suas ações; se o profissional da educação não assiste cada um dos seus estudantes, de forma global, poderá acarretar numa consequência o aprendiz não reconhecer como positivas e promissoras as suas habilidades ou ideias.

No entanto, o que pode impedir o estudante criativo de se sentir envolvido, de se expressar, de se desenvolver no espaço escolar? Segundo Torrance (1965) e Guenther (2009; 2011) é o fato do profissional da educação não saber ou reconhecer que possui no contexto da sua sala de aula um aprendiz com singularidades e particularidades no seu desenvolvimento ou no seu processo de ensino-aprendizagem.

Tal fator não se modifica frente às crianças da educação de infância, porque a criança presente no pré-escolar também pode sentir-se desmotivada e sem interesse para se envolver nas atividades propostas pelos educadores, se essas apresentam um objetivo ou uma aprendizagem que ela domina (Porter, 2005). A relação entre escola e criatividade advém de uma dinâmica que envolve o indivíduo e o ambiente em que está inserido, sendo que o ambiente tem um papel importante no estímulo ou desinibição de um potencial do estudante (Fleith & Alencar, 2012).

A relevância do ambiente escolar expressa-se pela possibilidade e pela promoção efetiva das habilidades criativas dos estudantes, sendo que qualquer ambiente de ensino predispõem de hipóteses para envolver as componentes necessárias ao desenvolvimento do estudante, e para este expor os seus pensamentos ou produções criativas (Matos & Fleith, 2006). Esta interação entre escola e criatividade destaca a

importância que o clima criativo tem na sala de aula enquanto um favorecedor de aprendizagens e habilidades aos estudantes, sendo o clima criativo caracterizado por uma atmosfera “de aceitação e respeito entre colegas e professores; oportunidades de reflexão sobre o assunto estudado, de elaboração de novas interpretações e de avaliação crítica do conteúdo” (Fleith & Alencar, 2012, p. 197).

Segundo Renzulli (2010), o papel da escola, o modo de desenvolvimento das atividades e da construção do conhecimento pelo professor serão observadas e avaliadas nas intervenções e nas consequências da construção do conhecimento que o estudante apresentará ao longo do seu processo educativo. Quanto ao conhecimento do estudante criativo, da sua aprendizagem e do seu envolvimento no espaço escolar, importa que esse espaço assuma a possibilidade de ser inovador, no sentido de proporcionar ao estudante a descoberta, atendendo aos seus interesses, suas habilidades e permitindo-lhe expor e expressar seus talentos (Torrance, 1965).

A relação entre criatividade e escola não pode ser vista como simplista, ou como um processo espontâneo de relacionamento; a criatividade é relevante em contexto escolar, e a sua aplicação em métodos, práticas pedagógicas e intervenções, é válida e significativa (Harris, 2014; Nogueira & Bahia, 2006). Entretanto parece necessário que, para além da sua aplicação, seja destacado que o desenvolvimento da criatividade é um processo contínuo de estímulo, devendo ocorrer experiências, aprendizagens, tentativas e erros, e utilizadas estratégias que irão colaborar com a produção criativa (Harris, 2014; Nogueira & Bahia, 2006; Vygotsky, 2004).

Nessa relação da criatividade com o espaço escolar é assinalado o facto de a criatividade ser encontrada nas definições curriculares, tanto na parte das fichas curriculares da formação do profissional da educação como nas perspetivas educacionais e objetivos da escola, presente nas descrições dos objetivos, metas e

planeamento de cada etapa escolar (MEC, 1996; ME 1986). Isto torna-se visível numa simples busca pelas definições do que é a escola, de acordo com o Ministério da Educação Brasileiro e Português (MEC, 1996; ME, 1986). Segundo as descrições nas leis de bases educacionais, de ambos países, a escola tem por dever o desenvolvimento e a autonomia do cidadão, ofertando liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (MEC; 1996), bem como o pleno desenvolvimento da personalidade (ME, 1986).

Ao descrever as etapas escolares e os objetivos das mesmas, torna-se mais clara a responsabilidade que os profissionais atuantes devem ter em relação ao incentivo da criatividade e à promoção do pensamento criativo e reflexivo; assim, o conceito de criatividade verifica-se presente nas descrições de base do sistema educativo brasileiro e português, abordando os deveres da educação para com o cidadão no que se refere à criatividade (MEC, 1996; ME, 1986).

Deste modo, tem-se que, nas descrições e definições das bases educacionais, a criatividade é conceitualizada como social, presente em todos os indivíduos e não necessariamente correlacionada com uma ideia inovadora ou um produto inovador, mas sim com a possibilidade do estudante poder imaginar, criar, ou inventar em qualquer momento e sob qualquer grau de conhecimento. Segundo Mayer (2010), ao longo das investigações da criatividade é possível analisar diferentes modos de associar essa percepção mais ampla de produção de algo novo ou criação de algo inovador, estando tal diferença relacionada com a originalidade, o nível da produção e a singularidade da produção criativa.

A criatividade, e principalmente a sua expressão, é um processo complexo que se reporta ao observar, analisar e avaliar, ao indivíduo de acordo com as influências culturais, com a necessidade de um produto e com o contexto e o domínio do

conhecimento que o avaliador compreende e utiliza nesse processo (Winner, 1997). É multifacetada pelo fato de envolver, no ato de ser criativo, a personalidade e a motivação, os conhecimentos e os fatores ambientais, na estruturação e no resultado - produto criativo (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Torrance, 1965). Ou seja, envolve fatores cognitivos - interligando a capacidade, competência, estilo de pensamento, fatores motivacionais, fatores de personalidade e fatores ambientais (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005).

No processo de ser criativo ou no contexto do incentivo à criatividade, o educador ou professor deverá compreender que alguns valores individuais precisam de estar estabelecidos pelo estudante, para que o mesmo consiga expor suas ideias e produções; é também necessário que aquele em quem o estudante confia o ensino e auxilie a reconhecer seus potenciais, para, assim, o aprendiz se sentir ativo (Alencar & Fleith, 2008; Oliveira & Alencar, 2010).

A interposição na criatividade permite o enriquecimento das competências, sejam elas verbais, matemáticas, ou artísticas, como também da motivação para a realização e do envolvimento na tarefa, estando relacionadas com uma boa relação entre educador e educando (Bahia & Trindade, 2013).

Ressalva-se que a criatividade pode ser desenvolvida na escola, um espaço privilegiado para promover o desenvolvimento e a expressão das habilidades criativas dos estudantes, já que tais habilidades são importantes “no processo de preparação dos estudantes para lidar com o mundo complexo e cheio de desafios” (Oliveira & Alencar, 2010, p. 246). Entretanto, o verdadeiro significado da criatividade pode-se estar a perder, pelo senso comum, em que as implicações pedagógicas deixam de ser evidenciadas, pois a instituição escola não pode definir o seu papel na transmissão de conteúdos, técnicas e valores, sem se certificar de que o estudante está associando a sua

aprendizagem e o seu desenvolvimento, a capacidade de pensar de modo criativo e inovador, bem como a sua personalidade, expostas no seu modo de enfrentar e resolver desafios (Alencar & Fleith, 2008; Oliveira & Alencar, 2010).

A cultura dos professores também influencia a percepção do que é a criatividade e de como é avaliada e analisada em contexto escolar (CREANET, 2014). Uma análise sobre a prática educacional e as suas implicações permitiu verificar que a interação necessária para a conceitualização do que é motivar ao estudante a ser criativo depende do nível escolar em que o professor atua, assim como da escola, incluindo a ideia de retorno social (Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013).

Para alguns professores, a criatividade é uma capacidade flexível que depende de pensamento divergente e tem pouca relevância para o desempenho académico, sendo o estudante criativo aquele que é extraordinário, curioso e disposto a tentar (Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013).

A criatividade inserida em contexto escolar refere-se a um conceito definido como parte do processo de escolarização, mas abarca também complexidades ao não ser definida apenas como imaginação, criação ou a manifestação de ideias inovadoras por parte do estudante, e sim uma expressão da capacidade de criar do indivíduo, que intensifica a necessidade da escola oferecer espaços e ambientes que sejam desafiadores para o estudante e incentivadores do pensamento e da produção criativa (Alencar & Fleith, 2008; Camargo, 2013; Harris, 2014).

Na secção seguinte abordam-se as teorias da criatividade e a análise desse processo multidimensional que é o ser criativo.

3.2. Teorias da Criatividade

A definição de criatividade pode ser descrita com recurso a teorias associadas a perspetivas que foram sendo abordadas na Psicologia, bem como nas relações entre estudos e avaliações da criatividade, focados quer na personalidade do indivíduo, como nas suas capacidades ou produções (Sternberg & Lubart, 1999). As teorias da criatividade podem contextualizar-se na Psicologia, ou no processo educacional, ensino e aprendizagem (Nakano & Wechsler, 2013; Sternberg & Lubart, 1999).

As teorias da criatividade consideram variáveis multidisciplinares indiciando que a criatividade é uma combinação de diferentes elementos que derivam ou são de uma única perspetiva (Sternberg & Lubart, 1999). Neste estudo, definem-se quatro perspetivas teóricas da criatividade: humanista, behaviorista, cognitivista e atual, conforme as descrições de Nogueira e Bahia (2006) e demais autores (Cramond, 2008; Martinez, 2003; Runco, 2014). O processo criativo é uma sequência de pensamentos e ações que conduzem a algo novo, sendo adaptado ao contexto cultural onde se insere, e a produção criativa passa por quatro passos que são considerados necessários: a preparação, a incubação, a iluminação, e a verificação (Lubart, 2001). Deste modo, a criatividade, o pensamento criativo ou a produção criativa são invocados na realização de uma pesquisa científica, na solução de problemas sociais, e até mesmo na resposta ao dia-a-dia, como no manter as crianças entretidas num dia de chuva, e não estão, necessariamente, relacionadas com a área das artes (Cramond, 2008).

Pretende-se salientar que a criatividade foi estudada, analisada e definida de acordo com vertentes clássicas como a psicometria, que utiliza testes; a humanística, que atende aos traços de personalidade; a psicologia cognitiva, que estuda o processamento de informações através do pensamento e do raciocínio (García, Gómez,

& Torrano, 2013). Destaca-se que a criatividade é um tópico multidisciplinar, que envolve traços intelectuais e de personalidade (Sousa, 1998).

3.2.1. Teoria Cognitivista.

Determinadas perspectivas teóricas, como a cognitivista, entendem a criatividade como um viés fisiológico, que está relacionado com a organização do cérebro, sendo abordada como uma forma de pensar a ser ensinado (Cramond, 2008). Esta perspectiva cognitiva procura estudar o processamento de informações através do pensamento e raciocínio (García, Gómez, & Torrano, 2013).

Quando envolvida na perspectiva cognitivista, a criatividade ou o ser criativo estará em conexão com o modo como o indivíduo irá transcorrer pensamentos e ideias frente às suas experiências de vida e aos seus conhecimentos, em busca de uma solução que responda ao seu problema ou ao desafio que lhe foi proposto, revelando que a criatividade não significa apenas que o produto/resposta a ser ofertado/produzido seja novo, mas antes que este seja apropriado à situação, ao problema, ou ao desafio que o indivíduo tem de enfrentar (Alencar, 1993).

Importa, pois, compreender o emocional do indivíduo e as possibilidades que lhes são ofertadas para se expressar (interação pessoa-ambiente) no ato do autorrealizar-se, na combinação entre as possibilidades e do como o indivíduo se sente para desenvolver e assumir nesse desenvolvimento a sua individualidade e a sua singularidade ou, ainda, a sua interpretação de como se relacionam o seu conhecimento com a sua experiência acerca do tema abordado na atividade (Alencar, 1993; García, Gómez, & Torrano, 2013).

Na perspectiva cognitivista, o pensamento criativo pode ser descrito como o ato ou a ação de refletir sobre um desafio e concretizar a realização de um produto,

recorrendo-se neste ponto à sistematização de Guilford (1956, 1959 *in* Torrance, 1965) do modelo teórico da estrutura do intelecto, descrita em três dimensões: operacional, conteúdo, produto. É o pensamento criativo que possibilita a teorização da criatividade como uma habilidade cognitiva que colabora para a realização das três dimensões referidas (Torrance, 1965).

A criatividade, enquanto um conjunto de atitudes intelectuais que resultam na operacionalização de uma produção divergente, ou conforme descreveu Guilford (1983 *in* García, Gómez & Torrano, 2013) acerca da Teoria da Estrutura do Intelecto, advém da medida de habilidades que incluem as transformações relativas à autorrealização de erros cometidos e ao somatório de experiências passadas para a compreensão atual da ação a ser produzida com a valorização de fatores como a fluidez e a flexibilidade de ideias que o indivíduo expressa.

Isto porque o pensamento criativo pode ser aplicado às seguintes habilidades, (Torrance, 1965, p.14-15):

- Fluidez (elevado número de ideias);
- Flexibilidade (variedade de enfoques ou categorias de ideias);
- Originalidade (ideias inusitadas que se afastam dos caminhos trilhados);
- Elaboração (ideias bem desenvolvidas e detalhadas);
- Sensibilidade a defeitos, problemas e redefinições (percepção de uma maneira diferente do método ou costumes usuais, estabelecidos ou tentados).

Na teoria cognitivista, a percepção de criatividade envolve as habilidades cognitivas do indivíduo no processo de criação e produção de um produto que foi pensado estrategicamente para solucionar o problema apresentado ao indivíduo (García, Gómez, & Torrano, 2013).

3.2.2. Teoria Behaviorista.

Para os behavioristas, a criatividade é simplesmente uma resposta aprendida a estímulos (Cramond, 2008). O pensamento criativo torna-se um resultado da seleção das melhores respostas que advém do processo de tentativa erro, no ensaio de encontrar a resposta precisa a uma questão (Nogueira & Bahia, 2006).

Nessa perspectiva, a criatividade revela-se pelo indivíduo e pelas suas produções, e pode ser descrita como um modo do indivíduo expressar as suas potencialidades através de uma atualização, utilizando a adaptabilidade, a busca pela satisfação e a ausência de rigidez – o indivíduo compreende e é atencioso quanto aos conceitos, opiniões, percepções e hipóteses – ou seja, procura relacionar os seus conhecimentos com as suas experiências e produzir algo que responda positivamente às suas expectativas de ter uma solução diferenciada em relação ao que já existe (Rogers, 1959, 1962 *in* Alencar, 1993).

Não é definida como uma capacidade do indivíduo racionalizar e concretizar uma solução, no entanto, associa-se à ideia de processo contínuo para alcançar uma ideia inovadora ou uma solução inesperada, sendo posteriormente avaliada a sua adaptabilidade (Lubart, 2007).

3.2.3. Teoria Humanista.

Para os humanistas, a criatividade é autorrealizadora e permite a distinção de um talento especial de acordo com a saúde mental do indivíduo (Cramond, 2008). A criatividade foi estudada, analisada e definida de acordo com vertentes clássicas como humanística que se trata, a qual analisa esta característica do indivíduo pelos traços de personalidade (García, Gómez, & Torrano, 2013).

A relação entre o conceito de criatividade e a psicologia resulta da consideração do valor intrínseco do indivíduo e do potencial humano para se desenvolver (Lubart, 2007). É definida como um modo do indivíduo expressar as suas potencialidades, utilizando como recurso a sua adaptabilidade, a procura do satisfatório e a sua essência de rigidez (Alencar, 1993). O indivíduo estaria consciente da sua individualidade, bem como da necessidade de ser original (Maslow, 1967, 1969 in Alencar, 1993; Rogers, 1959, 1932 in Alencar, 1993).

Seria, pois, preciso que o indivíduo estivesse sensibilizado com um ambiente disponível a experiências, porque, segundo Maslow (1967, 1962 in Alencar, 1993), o indivíduo necessita estar consciente da sua individualidade e da sua necessidade de ser original e singular, expressando a criatividade, através de experiências capazes de reconhecer a sua individualidade e a singularidade nas suas respostas.

3.2.4. Outros elementos conceptuais.

A criatividade é descrita, atualmente, como uma amplitude das concepções humanistas, behavioristas e cognitivistas, podendo ser definida como uma agilidade de insight ou uma destreza para lidar com a novidade por parte do indivíduo, envolvida pela personalidade do mesmo, com o pensamento e a produção divergente (Morais & Bahia, 2008; Stahlman, Leising, Garlick, & Blaisdell, 2013; Tremblay, 2011).

Pode-se, ainda, descreve-la através de algumas palavras como: arte, esperteza, genialidade, imaginação, engenhosidade, inspiração, inventividade, originalidade, desenvoltura, talento e visão (Cramond, 2008; Plucker & Renzulli, 2010).

De acordo com a *Teoria de Investimentos em Criatividade de Sternberg* (2003 in Oliveira & Alencar, 2012), a criatividade surge da junção de seis recursos inter-relacionados que envolvem o indivíduo: habilidades intelectuais, conhecimento, estilos

de pensamento, personalidade, motivação e ambiente adequado; verifica-se, pois, uma combinação entre o indivíduo e o ambiente.

No *Modelo Componencial da Criatividade de Amabile* (1996 in Oliveira & Alencar, 2012), três componentes precisam de estar em interação para que aconteça um produto criativo: habilidade de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Para ser considerado um produto criativo é preciso que o mesmo seja novo, útil, correto ou de valor para a tarefa, e que o método ou processo de criação apresente como objetivo encontrar soluções para um problema.

Em maior detalhe, para Amabile (2001) a criatividade definida como um modelo componencial de três componentes individuais básicos especifica-se em relação ao fato de que as habilidades de domínio relevantes são as competências e talentos que o indivíduo domina para trabalhar; o processo de criatividade relevante são as características da personalidade e os estilos e hábitos cognitivos de trabalho do indivíduo; e a motivação intrínseca na tarefa é o envolvimento conduzido inteiramente com a tarefa pelo indivíduo.

Sendo os dois primeiros componentes são como uma matéria-prima necessária para determinar o que uma pessoa pode fazer num domínio específico, tendo este uma relação com a educação formal e informal, com o aprendizado, a exposição e experiência do indivíduo, e com o modo como ele utiliza dessas informações; o terceiro componente, a motivação na tarefa, determina o que o indivíduo irá fazer e como será feito (Amabile, 2001).

Segundo Runco (2004), existem diferentes aspetos que podem ser associados à criatividade, e que irão contribuir para a expressão criativa do indivíduo, incluindo as variáveis pessoais que podem restringir ou facilitar essa expressão, quanto elementos sociais, culturais e históricos que interagem entre si. Runco (2004b) define estes aspetos

como pessoa, processo, produto e contexto, sendo equivalentes, às habilidades cognitivas, aos traços da personalidade, à motivação, aos estilos de aprendizagem e estilos de criatividade; às operações e estratégias que a pessoa utiliza para gerar e analisar ideias, resolver problemas, tomar decisões e gerenciar o seu pensamento durante o processo criativo; o produto é caracterizado pelo grau de originalidade e relevância (Runco, 2004); o contexto está relacionado com elementos culturais – valores e normas dominantes na sociedade –, com o ambiente – clima psicológico, ambiente físico, recursos (humanos, financeiros e de tempo) – que influenciam o desenvolvimento e implementação de novas ideias. Assim, entende-se que a criatividade é um fenômeno social e individual, que exige uma abordagem interdisciplinar, histórica e sistêmica (Runco, 2004).

Na perspectiva atual, a criatividade passa a ser estudada com o objetivo de ver respondidas questões como quem é criativo? O que é a criatividade? Como se avalia essa expressão individual de habilidades cognitivas associadas à imaginação, criação e inovação, que precisam de ser estimuladas conforme o ambiente em que o indivíduo esteja inserido? Observando-se a necessidade de um clima criativo para a produção criativa (Harris, 2014; Matos & Fleith, 2006; Prieto, Soto, & Vidal, 2013; Runco, 2014).

Elementos finais

Atendendo às quatro descrições teóricas realizadas, a criatividade pode ser percebida como o resultado de dois componentes principais: o indivíduo – seus conhecimentos, sua motivação e seus interesses –, e o ambiente – o estímulo, a tarefa e a motivação – (Oliveira & Alencar, 2012).

Aproximando-se de características dos fatores cognitivos descritos como indícios da criatividade nas ações do indivíduo, descreve-se que a criatividade associa-

se a flexibilidade, a fluência, a imaginação, a visualização, a abertura e a expressividade (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Morais & Bahia, 2008).

Deste modo, a criatividade e o pensamento criativo são ferramentas que possibilitam a expressão de experiências e de ideias, como forma de encontrar novos meios e modos de olhar os fenómenos, tarefas e desafios, reforçando a ideia de que a criatividade advém da relação entre ambiente e indivíduo (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Passow, 1985).

Outros fatores que fazem distinção nas ações criativas referem-se à curiosidade, ao desejo de saber mais, ao aprofundar conhecimentos, mas subentendendo uma libertação do tradicional e do padrão (Amabile & Pillemer, 2012). É uma curiosidade livre, que inclui envolvimento, experiência e desafio, que provoca um estado de consciência possibilitador de concentração, foco, e absorção absoluta na atividade (Amabile, 2001; Csikszentmihalyi, 1990).

Para Boden (2013), a criatividade é uma capacidade de gerar ideias e artefactos que sejam novos, surpreendentes, e de grande valor; é um aspeto da inteligência humana, ou seja, uma capacidade de todos os indivíduos. A sua diferenciação está no facto de algumas pessoas poderem ter as mesmas ideias que outras já tiveram no passado, mas verificando-se inovação nesta produção; assim, a criatividade configura-se como um quebra-cabeças, ainda misterioso, quando se reflete sobre o modo como uma ideia nova e surpreendente pode vir a ser produzida por alguém que obteve as mesmas informações ou conhecimentos que o outro, mas que não alcançou o mesmo *insight* (Boden, 2013). A criatividade é imprevisível, devido à sua complexidade e idiosincrasia em relação à mente humana, e pelo fato de não se saber os seus conteúdos exatos, o que é verdade até mesmo para quem faz uso dela (Boden, 2013).

O comportamento criativo está associado a todo e qualquer indivíduo, logo, qualquer estudante pode expressar criatividade numa produção ou ideia, sendo a intensidade com que isso acontece e o grau de relevância da sua produção que irão marcar o quão criativa é a ação ou o quão criativo é o indivíduo (Stahlman, Leising, Garlick, & Blaisdell, 2013). Sendo assim, pode-se descrever a criatividade como uma tendência para gerar novas ideias ou comportamentos que colaboram para a solução de um problema, de acordo com a sua novidade e seu valor no contexto (Stahlman, Leising, Garlick, & Blaisdell, 2013).


Portanto, a criatividade é um processo mental, que pode vir a ser exposto com produtos materiais, comportamentais ou estratégicos para a solução de um problema, ou provocado por um desafio, baseando-se no contexto em que é apresentada ou expressada, e no seu valor para a criticidade do que é proposto (Boden, 2013; Stahlman, Leising, Garlick, & Blaisdell, 2013).

Deste modo, pressupõem-se que a avaliação da criatividade deve envolver questões multidimensionais que envolvam o global do indivíduo. A secção que segue aborda a avaliação da criatividade em contexto escolar.

3.3. Avaliação da Criatividade

Na avaliação da criatividade importa reconhecer que criatividade e inteligência possuem relações na medida em que a cognição colabora com a produção da originalidade e da inovação, com a expressão do indivíduo na compreensão de um desafio apresentado, e o desenvolvimento de estratégias que permitem a produção de uma solução condizente e exequível para o problema definido (Jones & Wyse, 2013; Oliveira & Alencar, 2010).

A avaliação da criatividade permite a materialização do conceito em comportamentos, quer seja através de tarefas como composições escritas, construção de novas palavras ou analogias, quer seja através da definição de características que o estudante precisa apresentar para ser notada a produção criativa (Morais & Azevedo, 2009).

O processo de  avaliação a criatividade apresenta, na sua estrutura, uma multidimensionalidade de meios e perspectivas de avaliar quer o indivíduo, quer a sua produção, importando, segundo Nogueira e Bahia (2006), o questionamento do motivo porque é realizada a avaliação e o seu objetivo que pode ser despistar, identificar, verificar potencial, apoiar, fortalecer ou diagnosticar necessidades.

Destacam-se algumas características envolvidas na avaliação da criatividade, tais como a novidade e elaboração, que fazem parte do complexo processo de julgamento da criatividade, sendo o avaliador quem julga também se o produto apresentado pelo indivíduo condiz com suas expectativas, de forma a associá-la a uma produção criativa (Storme, Myszkowski, Çelik, & Lubart, 2014). A definição do motivo e objetivo de avaliação da criatividade possibilita o desenvolvimento de condições ambientais que venham a colaborar com a proposta de incentivo à criatividade, destacando a necessidade do profissional da educação compreender quem avalia e com base em que pressupostos (Bahia & Trindade, 2013; Jones & Wyse, 2013; Moraes & Azevedo, 2009; Nogueira & Bahia, 2006)

Nesta secção serão apresentados os procedimentos de avaliação da criatividade, a sua relação com o pré-escolar e alguns instrumentos que colaboram com a avaliação da criatividade em contexto escolar.

3.3.1. Procedimentos de avaliação.

Descreve-se a utilização de diferentes tipos de avaliação da criatividade, em conformidade com a taxonomia em perspectiva: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; inventários de personalidade; inventários biográficos; autoavaliações de realizações criativas; e avaliação de produtos criativos (Morais & Azevedo, 2009; Nogueira & Bahia, 2006).

Segundo Candeias (2008), numa perspectiva geral, pode-se descrever que a avaliação da criatividade ocorre via caracterização do conceito, permitindo o reconhecimento de um produto, e sendo possível a verificação das características da criatividade nesse produto através da originalidade, com valores como a raridade, a novidade ou infrequência estatística, em que o indivíduo produz algo único e exclusivo, além de adequado e eficiente, e com uma elaboração com investimento de esforço e cuidado, sendo o mesmo testado e difundível, bem como o grau de criatividade desse produto (Candeias, 2008).

Em contexto escolar, a criatividade pode vir a ser avaliada psicométrica, qualitativa ou biograficamente; pode ainda ser estudada e investigada no âmbito destas três metodologias (Mayer, 2010). O método da psicometria baseia-se em comparações entre indivíduos que pontuam baixo versus os que pontuam alto nos testes de criatividade, sendo a criatividade considerada uma característica mental que pode ser quantificada através de instrumentos de medição adequados, de modo ao refletir numericamente o nível da criatividade e a capacidade do indivíduo (Mayer, 2010).

No método psicométrico, a criatividade é compreendida como um fator humano mensurável, uma característica que, segundo Plucker & Renzulli (2010), pode ser examinada enquanto um fenómeno que é expresso através do modo como o indivíduo lida com a criatividade, ou seja como ele interpreta suas ideias diferenciadas e gere a

produção dessas. Os estudos psicométricos sobre a criatividade formam as bases da compreensão do conceito e das suas correlações com o contexto individual e de aprendizagem, havendo uma influência dos estudos sobre a inteligência para o desenvolvimento dos estudos da criatividade, porque a medida que compreendeu-se metodologicamente meios de ser avaliada a inteligência, a avaliação da criatividade começa a ser percebida como podendo ser avaliada nos mesmos moldes (Plucker & Renzulli, 2010).

Segundo Plucker e Renzulli (2010) são quatro as áreas específicas às quais os métodos psicométricos são aplicados na pesquisa acerca da criatividade: o processo criativo; a personalidade e correlações comportamentais de criatividade; características de produtos criativos; e atributos de ambientes de fomento da criatividade. No entanto essa concepção da psicometria poderá estreitar os meios de considerar a criatividade, por concentrar-se apenas em algumas áreas específicas e em certos tipos de processo criativo e de realização (Plucker & Renzulli, 2010).

O método experimental foca-se no processo cognitivo e envolve a resolução de problemas de modo criativo, tendo por perspectiva o processo cognitivo, pois a análise desse possibilita a compreensão de como os indivíduos desenvolvem o pensamento criativo sobre um determinado problema, sendo que são três as características importantes desta abordagem experimental: ambiente controlado - apresentam-se problemas para serem resolvidos; medida quantitativa – os investigadores analisam medições; e análise da tarefa cognitiva – os investigadores analisam o envolvimento com o pensamento criativo na tarefa (Mayer, 2010). Nessa abordagem, a criatividade é descrita como sendo influenciada por uma ampla gama de fatores relacionados com o desenvolvimento, como o desenvolvimento social e as experiências educacionais, manifestando-se de maneiras diferentes numa variedade de domínios, havendo uma

relação entre a criatividade e as atividades diárias ou mais comuns, com múltiplas influências e diversas formas de expressão (Runco & Sakamoto, 2010).

A pesquisa da criatividade com abordagem experimental é considerada útil justamente porque os métodos experimentais utilizam vários controles para reduzir a complexidade num nível de gerência que permite aos investigadores lidar com a mesma através da manipulação de uma ou de um conjunto de variáveis independentes (Runco & Sakamoto, 2010).

O método biográfico estuda a criatividade com base na análise da história dos indivíduos criativos; assim, a criatividade é melhor compreendida através da percepção dos acontecimentos na vida do indivíduo criativo, o que inclui um exame detalhado dos episódios criativos que fazem parte do seu histórico, e que demonstrarão o seu *status* de criadores de modo inquestionável (Mayer, 2010; Simonton, 2010).

Em contexto escolar, a criatividade pode ser, portanto, avaliada a partir de três métodos diferenciados, que tornam expressivas as distinções no modo de considerar a criatividade como parte do indivíduo, característica de um produto ou singularização de um indivíduo. Isto porque a criatividade consiste a interação entre aptidão, processo e ambiente, e é a via através da qual um indivíduo ou grupo produz um produto perceptível que é ao mesmo tempo novo e útil, tal como definido dentro de um contexto social. Ressalve-se que a escola é um contexto social, um espaço para a interação em grupo ou um processo de produção individual, que influencia o modo do estudante é avaliado pelo profissional da educação (Makel & Plucker, 2008).

Segundo Nakano e Wechsler (2013), a avaliação da criatividade é um modo de explicitar a definição que um profissional da educação associa ao conceito da criatividade, destacando a relevância que o mesmo atribui ao ser criativo e ao incentivo da criatividade na formação do estudante. O significado da criatividade traduz-se no

destaque que o profissional da educação dá na sua avaliação, no modo de expor maneiras de estimular a motivação através da aprendizagem, do social e do ambiental, garantindo ao estudante propostas de ensino e intervenção que cooperem com a sua aprendizagem e com o desenvolvimento da criatividade (Nakano & Wechsler, 2013).

3.3.2. Avaliação no pré-escolar.

O contexto do pré-escolar surge relacionado à criatividade, definida como uma característica da metodologia de ensino, uma característica da criança, e uma capacidade de qualquer indivíduo passível de ser desenvolvida e estimulada atendendo à possibilidade de futuramente constituir uma singularidade no tipo de resposta e produção do adulto (MEC, 1996; CREANET, 2014; Camargo, 2013; ME, 1986).

Em contexto pré-escolar, observa-se que a criatividade é facilmente relacionada com a imaginação, como processo de criação da criança no âmbito da fantasia, do faz-de-conta ou na ação do brincar livremente com a produção de uma história ou na adaptação de uma brincadeira (Lubart, 2007; Paniagua & Palacios, 2011; Santos & André, 2012). Wechsler (2001) e Winner (1997) descrevem que essa avaliação da expressão da criatividade via o brincar, o imaginar e a produção livre exige do avaliador uma compreensão do pensamento divergente e do que é a produção criativa referente a uma criança no pré-escolar. Portanto, a diferença em avaliar a criatividade no pré-escolar depende da percepção que o educador tem desse constructo (Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013), bem como da valorização das produções criativas que ocorrem no cotidiano escolar e que colaboram para que a criança e sinta à vontade para inventar, produzir livremente e compreender os seus conhecimentos, experiências e estratégias de expressões (Prieto, Soto, & Vidal, 2013).

Afonso-Belliure, Meléndez e García-Ballesteros (2013) estudaram o contexto do pré-escolar e a avaliação da criatividade, tendo salientado a necessidade de, em futuras pesquisas, analisar o pensamento divergente e as habilidades cognitivas da criança, destacando, também, a necessidade de um enfoque sobre as emoções da criança enquanto variáveis que influenciam o estímulo e a expressão da criatividade. A relação entre a criança, a criatividade e a avaliação da produção criativa estará relacionada com o potencial criativo que a criança expressa, medido em níveis baixos ou elevados, conforme o estágio de desenvolvimento da criança e as melhoras que ocorreram no seu desempenho (Glaveanu, 2011). No pré-escolar, o educador pode recorrer a vários métodos de avaliação qualitativa da criatividade: biográfico, do produto, da descoberta de problemas e da personalidade, interesse e atitudes das crianças (Morais & Azevedo, 2009; Nogueira & Bahia, 2006).

É notório, na literatura, que a percepção do educador de infância será uma variável fundamental para a compreensão de como esse profissional da educação observa nas crianças um comportamento criativo e quais as características delas que ele avalia como pertencendo à criatividade (Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013; García, Gómez, & Torrano, 2013; Makel & Plucker, 2008; Nakano & Wechsler, 2013).

Avaliar a criança no pré-escolar exige do educador uma análise do desenvolvimento da criança, seus estádios, níveis de mudança e alcance de conhecimento, bem como uma observação do que a criança externaliza na sua explicação, na descrição do que produziu e o que foi planejado numa perspectiva de inovação (Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013; Glaveanu, 2011; 2014).

Seguidamente especifica-se o contexto escolar e a avaliação da criatividade noutros níveis diferentes de ensino, que não no pré-escolar, reforçando que os diferentes métodos de avaliação da criatividade estão relacionados com a multidimensionalidade desse conceito.

3.3.3. Instrumentos de avaliação.

De acordo com Morais e Azevedo (2009), em contexto escolar verifica-se pouca utilização de instrumentos ou inventários de avaliação da criatividade, já que uma grande maioria desses é de aplicação e interpretação dentro da perspetiva psicológica. Importa que aquele que avalia a criatividade consiga, para além dos testes, analisar a perceção dos profissionais da educação em relação ao indivíduo, utilizando-se de uma abordagem ampliada para a análise da criatividade (Long & Pang, 2015).

A busca por instrumentos de avaliação da criatividade em contexto escolar remete para a existência de estudos que envolvam uma análise investigativa do nível de criatividade do estudante, da sua performance, das suas criações e produções (Nogueira & Bahia, 2006). Pouco se localiza em estudos de análise quantitativa, que introduz escalas de avaliação da criatividade, já que esta variável tende a ser avaliada, atualmente, numa perspetiva de constructo multidimensional, não mais referenciada apenas numa abordagem psicométrica (García, Gomez, & Torrano, 2013).

Os instrumentos de avaliação da criatividade incluem, em sua maioria, uma descrição de fatores (características ou indícios) que guiam o profissional da educação no ato de avaliar seus estudantes, bem como envolvem tarefas e atividades para o avaliado **expressar** seu potencial criativo (Morais & Azevedo, 2008; Nogueira & Bahia, 2006). Descrevem-se nesta secção, instrumentos que podem ser aplicados a educadores

ou demais profissionais da educação em diferentes níveis escolares, incluindo o pré-escolar.

A utilização de um enfoque mais quantitativo na avaliação da criatividade é abordada para serem analisadas comparações entre grupos, percentagens de tendências por áreas de interesse e as diferenças entre o desenvolvimento dos talentos (García, Gomez, & Torrano, 2013).

Descreve-se na literatura alguns questionários e testes que devem ser aplicados para a avaliação do indivíduo criativo, em conformidade com os procedimentos de avaliação da criatividade (Candeias, 2008; García, Gomez, & Torrano, 2013; Nogueira & Bahia, 2006). Nota-se que os instrumentos referidos nesta secção encontram-se traduzidos para a língua portuguesa, e são definidos como tendo um grau de relevância para a avaliação da criatividade (García, Gomez, & Torrano, 2013).

Alencar (2006) destaca a bateria de testes desenvolvida por Torrance (1974, 2013) denominada como Teste de Pensamento Criativo de Torrance. Através de um conjunto de provas que avaliam o processo criativo, as atitudes e as especificidades do indivíduo avaliado. Envolvendo também provas verbais e figurativas, que possibilitam uma avaliação ampla da multidimensionalidade desse constructo. Esses testes estão adaptados para serem desenvolvidos com estudantes desde o pré-escolar até o ensino secundário (Alencar, 2006; García, Gomez, & Torrano, 2013; Nogueira & Bahia, 2006) e possui uma validade preditiva de .62 e .57, respectivamente para a população masculina e feminina (e.g. Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005) .

Assim como na sobredotação, existem portfólios que colaboram para que os profissionais da educação possam avaliar crianças e jovens na temática da criatividade. Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2008) desenvolveram uma bateria de exercícios avaliativos para incentivar a criatividade, e também, sendo um instrumento de avaliação

do potencial criativo dos estudantes. Composta por atividades divididas em domínios: trabalhando minhas emoções e sentimentos, e trabalhando minhas habilidades de pensamento criativo (Virgolim, Fleith, & Neves-Pereira, 2008).

Freitas e Pérez (2012) desenvolveram a tradução dos portfólios de avaliação da criatividade, desenvolvido por Joseph Renzulli, com a perspectiva de colaborar com a autonomia dos profissionais da educação conseguirem avaliar aos seus estudantes quanto a criatividade de modo a colaborar com o reconhecimento de crianças e jovens como um potencial inovador.

Nota-se que especificamente, acerca da avaliação da percepção da criatividade de profissionais da educação poucos instrumentos estão validados e com suas qualidades psicométricas publicadas no intuito de serem desenvolvidos novos estudos com esses instrumentos.

A Escala de Avaliação de Criatividade nos Alunos (EACA) com o objetivo de avaliar as percepções dos professores face à criatividade dos seus alunos, pretende analisar competências dos professores relacionadas com o constructo de criatividade: Fluência, Originalidade, Flexibilidade, Elaboração e Associações Remotas. Os itens são frases que operacionalizam as competências a avaliar e apresentam-se na forma de uma escala de *Likert*, com várias replicações (uma linha por estudante), traduzindo de 1 a 5 pontos a concordância com a frequência de *quase nunca*, *poucas vezes*, *algumas vezes*, *bastantes vezes* e *muitas vezes* (Azevedo, Morais, & Braga, 2010).

O questionário Criatividade e a Escola, aplicado a 576 professores do ensino básico e secundário português, foi desenvolvido para ser avaliada a compreensão dos profissionais da educação acerca da criatividade em duas partes: a criatividade no meu quotidiano escolar, e ser criativo (Morais & Azevedo, 2008). Morais e Azevedo (2008) descreveram que a elaboração do questionário foi estruturada através de afirmações

como “se criativo depende de características de personalidade”, “ser criativo depende de capacidades intelectuais”, ou ainda “criatividade está associada à realização artística”, para verificar a conceção de criatividade dos profissionais da educação.

Não tendo sido encontrados instrumentos que avaliassem aos profissionais da educação diretamente no ponto de vista de suas percepções acerca da criatividade, com qualidades psicométricas e exposição da validação desses. Observa-se, assim, uma lacuna no desenvolvimento de investigações acerca da avaliação da criatividade pelos profissionais da educação, e não apenas a avaliação da criatividade diretamente nos estudantes e em suas performances. Na secção que se segue aborda-se alguma literatura sobre pesquisas realizadas no contexto escolar no âmbito da criatividade, da percepção dos profissionais da educação e das relações entre o pré-escolar e a crianças avaliada como criativa.

Na secção que se segue procedeu-se a apresentação da revisão de estudos empíricos acerca da criatividade.

3.4. Estudos Empíricos Acerca da Criatividade

Nesta secção é abordada a contextualização acerca da criatividade em investigações e estudos sobre a temática criatividade quer no nível internacional, quer em relação aos dois países envolvidos nesta investigação. As revisões apresentadas e os estudos específicos a serem descritos nesta secção foram localizados em ferramentas de busca académica, em versão *online* e gratuita, com extensão a publicações de periódicos, dissertações e teses que envolveram a temática da criatividade, o contexto escolar, a percepção dos profissionais da educação e a contextualização do pré-escolar.

Deste modo, define-se como tema da revisão de estudos empíricos acerca da criatividade as investigações que envolveram como questão de estudo aproximações

com esta pesquisa e a compreensão da percepção dos profissionais da educação acerca da criatividade e a criatividade no contexto do pré-escolar, bem como a contextualização das investigações acerca da temática nos dois países envolvidos neste estudo, e em nível internacional.

3.4.1. Estudos da criatividade no contexto do pré-escolar.

Poucas pesquisas incluem a criatividade no contexto do pré-escolar enquanto uma variável de estudo, e menos tratando-se de um estudo que especifique a percepção dos educadores de infância no contexto do pré-escolar. Foram encontrados 2 estudos que envolveram a percepção do educador, mas não em contexto brasileiro ou português de ensino. Aqueles localizados através de ferramentas *online* de busca referem-se a estudos acerca da criatividade da criança e ao seu modo de a expressar, ressaltando a importância de compreender o impacto das habilidades e atitudes dos profissionais da educação na criatividade do aprendiz, conforme o modo de conduzir o constructo em suas práticas e no modo como reconhece as ações das crianças que significam criatividade (Davies, et al., 2014).

Faz-se comum, assim, a análise do brincar como um fator de relação com a criatividade e uma variável de estudo no pré-escolar, enquanto ferramenta de avaliação do desenvolvimento da criança e, também, um processo que possibilita a expressão da criatividade (García, Gómez, & Torrano, 2013).

Um estudo publicado em 2010 sobre a comunidade escolar chinesa debruçou-se sobre a percepção da criatividade no pré-escolar, tendo participado 877 educadores de infância chineses (233 de Hong Kong, 262 de Xangai e 382 de Taiwan) pertencentes a escolas públicas e privadas (Chien & Hui, 2010). Analisaram-se as percepções dos educadores através de uma pesquisa quantitativa com a aplicação de uma escala de 5

pontos estruturada em 5 dimensões: conceitos básicos sobre a criatividade e seu desenvolvimento no contexto da primeira infância; currículo, ensino e aprendizagem; escola e estrutura organizacional; administração e política; e dimensões ecológicas (Chien & Hui, 2010).

As percepções dos três grupos de educadores, pertencentes às três comunidades chinesas, são distintas no que toca às ecologias de ensino criativo e à aprendizagem criativa (Chien & Hui, 2010). Segundo Chien e Hui (2010), os educadores de Taiwan percebem o currículo e a metodologia de ensino como relevantes para promoção da criatividade; os educadores de Hong Kong atribuem aos fatores familiares o desenvolvimento criativo; e os educadores de Xangai consideram o contexto criativo como sendo relevante a criança. Assim, os educadores chineses necessitam de questionar reflexivamente as suas concepções de criatividade, pois não há um consenso comum na formação desse profissional da educação (Chien & Hui, 2010).

Um estudo publicado em 2014 integra as duas variáveis de estudos empíricos desta pesquisa: o pré-escolar e a percepção de criatividade. Cheug e Leung (2014) analisaram as respostas de 564 educadores de infância chineses que participaram em duas fases desse estudo; na primeira participaram 16 educadores dos quatro distritos geográficos de Hong Kong, e no segundo 548 educadores de diferentes níveis de ensino da educação infantil, atuantes no Instituto de Educação de Hong Kong. Este estudo caracterizou-se como quantitativo, pois as respostas dos educadores foram estudadas através de uma escala de medida, *Creative Personality Questionnaire* – CPQ- dada numa escala de *likert* de 5 pontos e composta por 37 itens com 5 dimensões: habilidades cognitivas, disciplina, motivação, criatividade, e propriedades pessoais (Cheug & Leung, 2014). A maioria das características da personalidade do CPQ são congruentes com essas características na literatura, sugerindo relativização com bem-educado,

honesto, cauteloso, e necessidade de reconhecimento no domínio da disciplina, refletindo-se, assim, a influência da cultura chinesa (Cheug & Leung, 2014). As personalidades criativas centrais percebidas pelos educadores de Hong Kong foram encontradas por semelhança entre as crianças, e geralmente expõem o ponto de vista ocidental, segundo Cheug e Leung (2014).

3.4.2. Estudos da criatividade noutros níveis escolares.

Nota-se, através da revisão de estudos já realizados, que a investigação acerca da criatividade no Brasil e em Portugal tendem a analisar a percepção da criatividade, prioritariamente a concepção dos profissionais da educação em relação a criatividade e em relação a sua própria criatividade, e as dificuldades que descrevem quanto à sua formação e à prática docente para atuarem criativamente (Morais & Azevedo, 2008; Silva & Nakano, 2012).

Importa salientar que alguns estudos já produzidos sobre a percepção dos professores em relação a criatividade, referem que esses profissionais da educação agregam algumas áreas de domínio à criatividade, e consideram que o ser criativo e a produção criativa dependem do estilo do estudante, e não necessariamente do seu estímulo e promoção, e de tarefas que desafiem e provoquem a expressão da criatividade (Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013). Foram encontrados também estudos que expressam que os profissionais da educação tendem a apresentar interesse por compreender melhor o conceito da criatividade, mas manifestam pouco conhecimento ou restrito reconhecimento da criatividade nos estudantes (Azevedo, Moraes, & Braga, 2010; Moraes & Azevedo, 2008).

Morais e Azevedo (2008) estudaram a percepção de 576 professores do ensino básico e secundário (Artes, Humanidades e Ciências) das regiões norte, centro e sul de

Portugal. Foi aplicado o questionário ‘Criatividade e Escola’, desenvolvido especificamente para este estudo. Através de uma escala de respostas tipo *likert* de 5 pontos (total desacordo até total acordo) objetivou-se identificar nos professores de diferentes áreas curriculares, as suas percepções acerca do conceito de criatividade.

Os professores consideraram que a motivação, a personalidade, as aprendizagens em contextos próximos, o conhecimento e as capacidades intelectuais estão associadas ao conceito de criatividade, enquanto, por outro lado, consideraram com pouca influência o contexto sócio histórico e quem avalia o produto criativo (Morais & Azevedo, 2008). Os professores da área de Artes tendem a ter um maior contato com informações acerca do conceito de criatividade, enquanto os professores da área de Ciências apresentaram o inverso; ainda assim, todos os professores que compõem a amostra desse estudo apresentaram interesse em participar ou frequentar novas formações acerca da temática da criatividade, sendo que a maioria desses profissionais da educação nunca participaram em qualquer ação desse tipo (Morais & Azevedo, 2008).

Azevedo, Morais e Braga (2010) estudaram a percepção de 360 professores (120 Educação Visual, 120 Matemática, 120 Português) portugueses em relação à de 348 estudantes dos 5º ano, 7º ano e 9º ano do ensino básico, atendendo ao género e ao ano de escolaridade dos estudantes e da área de lecionação dos professores. Aplicou-se a Escala de Avaliação da Criatividade nos Alunos –EACA– aos professores, e o Teste de Pensamento Criativo de Torrance –TTCT– aos estudantes. A escala EACA avalia a percepção dos professores quanto aos constructos da criatividade: fluência, originalidade, flexibilidade, elaboração e associações remotas, numa escala de *likert* de 5 pontos (quase nunca até muitas vezes) (Azevedo, Morais, & Braga, 2010).

Segundo Azevedo, Morais e Braga (2010), este estudo encontrou um distanciamento entre o que os professores percebem como criatividade e o que os estudantes expressam como criatividade (realização criativa). Obteve-se que a fluência é a dimensão mais próxima da concepção de criatividade dos professores quando referenciada à realização criativa dos estudantes (Azevedo, Morais, & Braga, 2010). As diferenças significativas encontradas na variável *área de lecionação* quanto a percepção de criatividade do professor conforme a disciplina que lecionava (Matemática, Português e Artes Visuais) assim como o ano de escolarização e o gênero do estudante, permitiu verificar que nem sempre o que o professor avalia como criatividade vai ao encontro do que é expressado pelo estudante, havendo um destaque aos professores de Artes Visuais, que melhor parecem avaliar e compreender a expressão criativa dos estudantes (Azevedo, Morais, & Braga, 2010).

Tan e Majid (2011) investigaram a percepção da criatividade em professores de Singapura. Participaram desse estudo 100 professores do ensino básico e secundário, classificando a sua percepção de criatividade e felicidade através de um estudo quantitativo, que utilizou de escalas para medir a satisfação com a vida, autoeficácia da criatividade, personalidade criativa e subjetividade da felicidade (Tan & Majid, 2011). Foram observadas correlações entre a percepção de criatividade e a felicidade dos professores em função dos anos de serviço em que esses atuam no contexto escolar, em que os profissionais com mais de 10 anos de serviço tendem a conceber melhor a criatividade em função do seu grau de autoeficácia, quanto maior a sua autoeficácia mais percebem a criatividade no contexto escolar (Tan & Majid, 2011). Isto porque verificou-se que os professores com maior tempo de anos de serviço educacional como tendo uma forte paixão por incentivar mais seus alunos, incluindo o desenvolvimento do

potencial criativo do estudante, de acordo com as experiências satisfatórias e felizes no trabalho (Tan & Majid, 2011).

Num estudo realizado no mesmo ano, no contexto educacional português, Morais e Azevedo (2011) analisaram quantitativamente a percepção de 576 professores acerca do estudante criativo e do professor criativo. Os 576 participantes dessa investigação atuavam em escolas públicas portuguesas de diferentes regiões do país, no 5º ao 12º anos e no ensino secundário, nas áreas das artes, ciência e humanas (Morais & Azevedo, 2011). As percepções dos professores foram analisadas através de uma escala com 23 declarações relacionadas com a autoavaliação, o professor criativo e sobre a presença de estudantes criativos utilizando uma escala de *likert* de 5 pontos.

Encontrou-se que os professores percebem o estudante criativo através de características como originalidade, flexibilidade e fluência bem como, relacionando-o ao comportamento diferenciado e ideias diferenciadas (Morais & Azevedo, 2011). Para estes autores (2011), as percepções dos professores em relação ao estudante e ao professor criativo não estão afastadas dos conceitos definidos por teorias explícitas, e as respostas dos professores auxiliaram na identificação da necessidade de novas formações para os profissionais da educação sobre a criatividade.

Um estudo realizado com 48 professores em formação no Reino Unido atuantes em escolas inglesas (estagiários na disciplina de Inglês) pretendeu encontrar a concepção desses profissionais acerca da criatividade (Newton & Beverton, 2012). Através de um estudo quantitativo e qualitativo, Newton e Beverton (2012) analisaram as respostas dos 48 estagiários organizados em grupos de foco para a discussão e identificação das suas concepções, tendo sido ainda aplicado um questionário sobre o currículo da língua inglesa na educação básica e as suas possíveis relações com a criatividade.

As concepções de criatividade nos estagiários formandos no curso de Inglês apresentaram limitações, por focarem-se principalmente na escrita de histórias e na perspectiva teatral (Newton & Beverton, 2012). No entanto, as respostas permitiram compreender que os participantes desse estudo tinham dificuldades em distinguir o conceito de criatividade e um exemplo prático reconhecido em sala de aula como expressão da criatividade, o que, segundo Newton e Beverton (2012), sugere a necessidade de reformulações na formação desses futuros profissionais da educação, em contexto do ensino superior.

Monteiro, Morais, Braga e Nakano (2013) realizaram um estudo com professores portugueses do ensino básico e do ensino secundário público, com a participação de 576 professores atuantes nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário nas áreas de Artes, Ciências e Humanidades, aplicando-se o questionário Criatividade e Escola (Morais & Azevedo, 2008) com uma escala tipo *likert* de 5 pontos (discordo totalmente até concordo totalmente).

Verificando-se em função do género do estudante e do ano e do tipo de escola em que atua o professor influenciam no modo do professor perceber a criatividade (Monteiro, Morais, Braga, & Nakano, 2013). Conforme descreveram Monteiro, Morais, Braga e Nakano (2013), os professores do ensino secundário tendem a associar a criatividade às capacidades intelectuais dos estudantes, justificando-se por ser um nível pré-universitário que destaca mais a competência criativa, enquanto os professores do ensino básico tendem por analisar de um modo mais geral as características criativas dos estudantes. Neste estudo, os professores apresentaram tendência a analisar muitos itens da escala como ‘não discordo nem concordo’, indiciando que esses profissionais ainda hesitavam na definição de criatividade e na avaliação da mesma nos estudantes, destacando-se a necessidade de formações que não sejam tão descritivas das

características cognitivas ou da dimensão cognição (Monteiro, Morais, Braga, & Nakano, 2013).

Um estudo desenvolvido em 3 países no ano de 2013 permitiu perceber que os valores culturais influenciam a percepção dos professores acerca da criatividade (Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013). Com a participação de 515 professores da China (N=326), Alemanha (N=139) e do Japão (N=50), atuantes nos níveis do ensino básico e do ensino secundário, analisaram-se as percepções acerca da criatividade utilizando um questionário com 4 escalas, e respostas dadas considerando uma escala de tipo *likert* de 5 pontos, em referência aos fatores: crença sobre o conceito de criatividade; crença sobre a expressão da criatividade; crença sobre alunos criativos; e percepções de fatores para fomentar e dificultar a criatividade (Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013). A criatividade, nesse estudo, foi percebida como uma capacidade do pensamento divergente, sendo mais facilmente desenvolvida e percebida nas artes e na ciência, e menos associada ao desempenho escolar, segundo Zhou, Shen, Wang, Neber, e Johji (2013). Para os autores, o aluno criativo foi percebido como imaginativo, original, curioso e disposto à novidade (Zhou et al., 2013).

Atendendo às diferenças entre os três países, obteve-se que para os professores chineses, será menos provável analisar a expressão da criatividade de um estudante na literatura; para eles, os fatores mais favoráveis à promoção da criatividade são o pensamento crítico, a independência, e a motivação, e os fatores que dificultam esta promoção é o sistema de avaliação e as limitações de recursos (Zhou et al., 2013). Para os professores alemães, a matemática é a área que menos expõem a criatividade, sendo os fatores que promovem a criatividade o encorajamento e o feedback, a independência, e as iniciativas, enquanto os fatores obstáculo seriam o trabalho sob pressão, os recursos

e a disciplina; já os professores japoneses consideraram a criatividade menos propensa a ser desenvolvida (Zhou et al., 2013).

Considerações finais do capítulo

Conforme o exposto neste capítulo, a criatividade é uma variável de investigação em contexto escolar, envolvendo crianças e jovens aprendizes, que apresentam no seu desenvolvimento e no processo de aprendizagem produções que despertam no profissional da educação relações com a imaginação, a inovação e a criação de produtos inesperados, solucionando os problemas e desafios propostos. Enquanto constructo multidimensional, exige-se, de quem avalia a criatividade, uma análise global das ações do indivíduo, dos seus pensamentos, das suas produções e explicações, bem como a necessidade de um ambiente que incentive a criatividade no indivíduo. O modo do educador do pré-escolar perceber e incentivar a criatividade torna-se relevante para a compreensão de como ele avalia a criança e considera a criatividade no indivíduo, tendo-se, assim, que a percepção da criatividade é um avariável relevante para o incentivo da criança criativa e das suas produções inovadoras. Segue-se a apresentação do capítulo da metodologia.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação da revisão da literatura sobre o conceito da criatividade, bem como as teorias e a avaliação desse constructo e a revisão de estudos empíricos acerca da criatividade. No capítulo seguinte, apresenta-se o processo metodológico adotado para a presente investigação.

Capítulo 4. Metodologia

Neste capítulo descreve-se o processo metodológico adotado para a presente investigação, a qual engloba dois estudos: o Estudo 1, uma investigação quantitativa; e o Estudo 2, do tipo qualitativo. A problemática central desta investigação, e dos dois estudos desenvolvidos, alude às percepções dos constructos sobredotação e criatividade, tendo-se recorrido a uma amostra de educadores de infância do Brasil e de Portugal para o seu estudo.

Como *objetivo principal* deste estudo definiu-se: investigar as percepções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade, atendendo ao efeito que determinadas variáveis sociodemográficas podem exercer, por uma lado sobre as características percecionadas, e por outro frente ao tipo de resposta que o educador pode ofertar à criança sobredotada e criativa no pré-escolar.

Na primeira secção deste capítulo, definem-se os objetivos e as questões iniciais colocadas no Estudo 1, especifica-se o tipo e o *design* do mesmo, abordando-se, também, o processo de seleção, delimitação e confirmação da amostra, a caracterização dos sujeitos que a integram, os procedimentos éticos considerados e as análises estatísticas realizadas. Descrevem-se, ainda, os instrumentos utilizados, explicitando o procedimento prévio de seleção, tradução e adaptação dos mesmos ao contexto português e brasileiro, bem como os respetivos estudos de validação e de fidelidade.

Na segunda secção definem-se os objetivos e as questões iniciais do Estudo 2, especifica-se o tipo de estudo e o *design* do Estudo, além do processo de seleção, delimitação e confirmação da amostra, da caracterização dos sujeitos que a compõem, os procedimentos éticos considerados e a análise utilizada, descrevendo-se, também, o instrumento utilizado.

4.1. Estudo 1: Grande Grupo

O objetivo deste estudo foi compreender a percepção dos educadores acerca da sobredotação, considerando as características deste conceito, bem como da criatividade, atendendo às características que os educadores associam ao conceito, contextualizando-as na rotina de aprendizagem e de desenvolvimento da criança dos 3 aos 5 anos de idade. Esta etapa educacional – pré-escolar - faculty um elevado número de informações, possibilitando aos educadores realizar observações em relação às habilidades, às capacidades e aos interesses das crianças, sendo, ao mesmo tempo, uma fase educacional pouco investigada em referência à sobredotação e à criatividade.

4.1.1. Objetivos e questões de investigação.

Os objetivos específicos a que este estudo se propõe são os seguintes:

- Identificar as características que os educadores de infância percebem como sendo da sobredotação e da criatividade;
- Analisar os fatores que podem influenciar as percepções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade;
- Investigar as possíveis relações entre as percepções dos educadores de infância brasileiros e portugueses acerca da sobredotação e da criatividade;
- Adaptar as escalas do Inquérito utilizado na recolha de dados para a população do estudo.

Perante a falta de estudos prévios que analisem a relação entre as variáveis da presente investigação, surgiu o interesse no desenvolvimento de questões de investigação mais específicas. Neste enquadramento, esta tese tem como propósito

global a investigação dos conceitos de sobredotação e de criatividade, atendendo ao reconhecimento de singularidades das crianças, pelos educadores de infância. Mais especificamente, o Estudo 1 analisou as perceções dos educadores de infância acerca das características da sobredotação e da criatividade nas crianças, e as questões de investigação foram formuladas conforme o problema de investigação.

- Q1: Como se caracterizam as perceções dos educadores de infância acerca dos indicadores de sobredotação, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo do item, em crianças do pré-escolar no Brasil e em crianças do pré-escolar em Portugal?
- Q2: Como se caracterizam as perceções dos educadores de infância acerca dos indicadores de criatividade, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo do item, em crianças do pré-escolar no Brasil e em crianças do pré-escolar em Portugal?
- Q3: Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos educadores de infância acerca da sobredotação, em função da faixa etária das crianças?
- Q4: Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções dos educadores de infância acerca da criatividade, em função da faixa etária das crianças?
- Q5: Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções de sobredotação em função da licenciatura dos educadores de infância?
- Q6: Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções de criatividade em função da licenciatura dos educadores de infância?
- Q7: Existem diferenças estatisticamente significativas nas perceções de sobredotação em função da nacionalidade do educador de infância?

- Q8: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função da nacionalidade do educador de infância?
- Q9: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função do tipo de escola onde o educador atua?
- Q10: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função do tipo de escola onde o educador atua?
- Q11: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função dos anos de serviço dos educadores de infância?
- Q12: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função dos anos de serviço dos educadores de infância?
- Q13: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função da participação dos educadores de infância em ações de formação nas escolas?
- Q14: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função da participação dos educadores de infância em ações de formação nas escolas?
- Q15: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função da participação dos educadores de infância em ações de formação sobre sobredotação?
- Q16: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade dos educadores de infância em função da participação em ações de formação sobre criatividade?
- Q17: Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação dos educadores de infância, em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva?

- Q18: Existem correlações significativas entre a percepção de sobredotação dos educadores de infância e as percepções de criatividade?
- Q19: Existem correlações significativas entre a percepção de sobredotação e a autoeficácia dos educadores de infância?
- Q20: Existem correlações significativas entre a percepção de criatividade e a autoeficácia dos educadores de infância?

Através das análises efectuadas, obteve-se resposta às questões de estudo supra mencionadas, contribuindo para a compreensão da percepção dos educadores de infância sobre a sobredotação e a criatividade.

4.1.2. Design e tipo de estudo.

O desenho de investigação definido para este estudo foi do tipo “design ex post facto” (Salkind, 2010; Tuckman, 2012), que se refere a um tipo de estudo em que o investigador não constrói uma variável causal, mas antes procura analisar os efeitos resultantes da relação natural entre duas ou mais variáveis. Este tipo de desenho distingue-se, em particular, por estar mais vinculado à seleção das variáveis do que à sua manipulação, possibilitando um estudo baseado na medição das relações das variáveis entre si e das diferenças entre grupos dos sujeitos.

Partindo do pressuposto de que não ocorreram modificações sistemáticas no ambiente dos sujeitos, nem que estes foram induzidos à experiência, teve-se por finalidade estudar as relações entre as variáveis consideradas, utilizando-se uma metodologia de tipo correlacional. Este método não permite determinar a causa e efeito das variáveis estudadas, nem que as oscilações das variáveis dependentes sejam explicadas pelas variáveis estudadas como independentes, permitindo, antes,

compreender o fenómeno de associação ou correlação entre variáveis (Almeida & Freire, 2007; Field, 2012, Tuckman, 2012).

O plano consistiu num estudo transversal, o qual utilizou um questionário com a finalidade avaliar diferentes aspetos da perceção de sobredotação e criatividade dos educadores de infância. A opção por uma metodologia mediante a administração de um questionário (Hill & Hill, 2012) está relacionada com a possibilidade de captar-se diretamente as perceções, conceções e experiências dos educadores de infância. Atendendo aos objetivos propostos, em relação à avaliação e à diferenciação dos resultados em estudo, elegeu-se uma metodologia de tipo quantitativa.

Seguidamente serão descritas a população, o modo de seleção da amostra específica, o plano de amostra implementado, os processos da coleta de dados e refinamento dos mesmos, e as características gerais dos sujeitos que compõem a amostra deste estudo.

4.1.3. Participantes.

A **população** é constituída por todos os sujeitos com características idênticas aos da amostra, que se passa a descrever. É a estes, e só a estes, que qualquer generalização dos resultados poderá, eventualmente, aplicar-se.

Da população específica foi selecionada uma amostra constituída por 245 educadores de infância, de diversos contextos educacionais, responsáveis por crianças de distintas faixas etárias dos 3 aos 5 anos de idade, com diferentes tempos de experiência profissional, género, idade e licenciaturas, atuantes no Brasil e em Portugal, em diferentes regiões de ambos os países.

Foi utilizado um **plano de amostra não probabilístico por conveniência**, pois foi necessário garantir a disponibilidade das escolas, agrupamentos e redes de ensino,

bem como as equipas diretivas e os educadores, em participar na investigação. Os educadores que aceitaram integrar a amostra atuam em espaços educacionais que ofertam o nível pré-escolar, constituindo este um fator de seleção e de participação. Foi ainda levada em conta a flexibilidade e disponibilidade dos responsáveis de cada espaço educacional para se envolverem voluntariamente na investigação em termos da recolha dos dados.

A **amostra** inclui os educadores que participaram neste estudo, através da administração do questionário em diversos jardim-de-infância de diferentes sectores educacionais localizados no Brasil e em Portugal: públicos, privados, de solidariedade social e cooperativos. Esta diversificação na recolha dos dados estrutura-se em contextos culturais e socioeconómicos diferentes, resultando, pois, numa amostra heterogénea (Almeida & Freire, 2007). Passa-se a descrever a amostra: esta amostra integra educadores de infância provenientes de diferentes cidades, incluindo capitais nacionais (Lisboa), estaduais (Florianópolis e Porto Alegre) e cidades interioranas (Cascais-PT, Santa Maria-BR, Sintra-PT, Niterói-BR, Óbidos-PT, Mafra-PT). Os questionários foram aplicados a um total de 245 educadores de infância, dos quais 134 (54,7%) são brasileiros e 111 (45,3%) são portugueses. Para uma melhor compreensão das frequências e distribuições dos sujeitos da amostra, recorre-se a tabelas e gráficos, considerando a amostra total, e não em referência a cada país.

Dos 245 educadores de infância, 2,1% são do género masculino e 97,6% são do género feminino, sendo a média de idades de 39 anos (DP=9,50), o mínimo e o máximo de idades são, respetivamente, 21 e 66 anos. Quanto ao tempo de atuação profissional, a média é de 14 anos de experiência (DP= 9,595), sendo o menor tempo de experiência profissional 1 ano e o maior tempo de experiência de 38 anos.

Os 103 educadores possuem formação na área da Pedagogia e das Ciências da Educação; 103 educadores possuem formação em Educação de Infância, 3 educadores tem formação em cursos de bacharelado, 12 educadores tem formação em outras licenciaturas (educação especial, letras, magistério); 4 educadores são formados no curso de Educação Básica e 7 possuem formação em Gestão Escolar. Do total da amostra, 13 educadores não responderam a esta questão.

Na tabela 4.1 observa-se a distribuição (percentagem) dos educadores de infância, conforme a sua nacionalidade, em relação à sua formação profissional. Note-se que os educadores de infância brasileiros têm, na sua maioria (76%), formação em Pedagogia, Em Portugal, nota-se que a grande maioria (82,5%) tem formação em ciências da educação com especialização em educação de infância, ou seja, possuindo uma formação teórico-prática nos principais domínios das Ciências da Educação.

Tabela 4.1. Distribuição dos sujeitos da amostra em função do curso de formação e nacionalidade (%)

Curso	Pedagogia	Educação Infantil	Bacharelados	Outras Licenciaturas	Educação Básica	Gestão Escolar
País						
Brasil	76	14	1,6	8,4	-	-
Portugal	4,9	82,5	-	2,0	3,9	6,8
Amostra Total	44,4	44,4	1,3	5,1	1,7	3,0

Dos 232 educadores que responderam a esta questão, 43,5% tem a habilitação escolar no nível de licenciatura e 44% possui **umnível** de especialização, conforme Gráfico A.1.

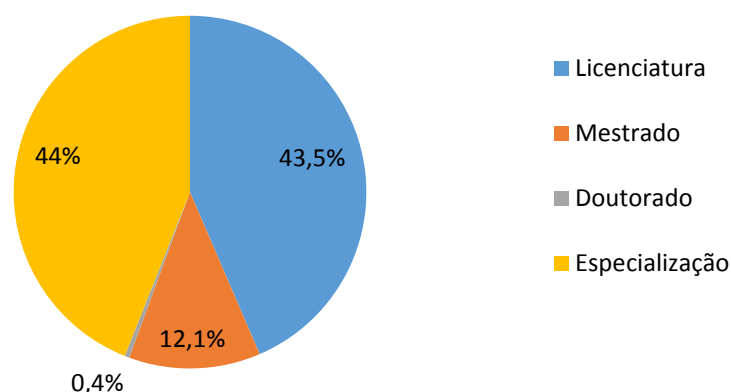


Gráfico A.1. Distribuição dos sujeitos da amostra em função da habilitação escolar

Do total da amostra, 38,4% dos educadores indicaram não terem filhos, 27,8% têm 1 filho, 27,3% têm 2 filhos, e 6,5% têm 3 filhos. Quanto ao estado civil, 63,8% dos educadores são casados, 26,8% dos educadores são solteiros, 8,1% dos educadores são divorciados, e 1,3% encontram-se em outra situação, não especificada.

Quanto às suas atuações profissionais no contexto do pré-escolar, os 245 educadores atuam com crianças entre os 3 aos 5 anos de idade, sendo que 78,9% atuam apenas no pré-escolar, e 21,1% atuam em outras etapas escolares. 79,6% dos educadores já trabalharam com crianças de outras faixas etárias, distintas da atual, e 20,4% dos educadores atuaram apenas na mesma faixa etária. Considerando o tipo de instituição, 71,1% atuam em escolas do sector público, 25,2% atuam em escolas do sector privado, e 3,7% atuam em escolas de ambos os sectores.

Apresenta-se na Tabela 4.2 a distribuição (percentagem) dos elementos da amostra em função da faixa etária das crianças com quem trabalham. Um terço (33,6%) dos educadores atua com crianças com 4 anos de idade; outro terço (33,6%) atua com crianças com 5 anos de idade, 16% dos educadores atuam com criança com 3 anos, e 16,8% atuam com crianças dos 3 aos 5 anos de idade. A Tabela abaixo mostra uma pequena tendência para os participantes do Brasil trabalharem mais com crianças dos 5

anos, enquanto os participantes de Portugal trabalham com crianças mais pequenas, de 3 e 4 anos.

Tabela 4.2. Distribuição dos participantes em função da faixa etária das crianças (%)

Faixa Etária Criança	3 anos	4 anos	5 anos	3-5 anos
Brasil	11,4	31,8	40,9	15,9
Portugal	21,7	35,8	24,5	17,9
Amostra Total	16,0	33,6	33,6	16,8

Os participantes na amostra apresentaram situações em que são responsáveis por mais de uma turma ou atuam com disciplinas e atividades na educação de infância que envolvem todas as crianças da sua escola, deste modo, obteve-se que o número mínimo de crianças em sala de aula é de 9, e o máximo é de 120, sendo a média de 24 crianças (DP=12.96) por sala de aula.

4.1.4. Procedimento.

Com o objetivo de obter as autorizações necessárias para a administração do questionário no contexto escolar, o mesmo foi encaminhado para a comissão do Ministério da Educação Português, sector de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, sendo autorizada a sua aplicação no contexto educacional, cumprindo com os requisitos necessários (Inquérito nº 0392700001). Foram contactados os sectores educacionais responsáveis, no caso do Brasil as Secretárias Municipais de Educação – SMED- e as escolas, bem como escolas, agrupamentos e redes de ensino do contexto português, através de e-mail e contacto telefónico., As devidas autorizações das equipas diretivas e da equipa de gestão desses espaços educacionais, foram solicitadas, e agendada uma reunião a fim de serem apresentados os objetivos da investigação, e para organização da colaboração no estudo.

Procedeu-se à entrega de aproximadamente 90 questionários na versão impressa, e foram convidadas para participação na pesquisa aproximadamente 34 direções de agrupamento escolar, 23 direções de jardim-de-infância, e 12 direções de escolas privadas, com disponibilidade de participação online, em contexto português. No contexto brasileiro, a coleta de dados envolveu escolas da rede municipal (de sector privado e público) de diferentes municípios, e possibilitou a entrega de 240 inquéritos, sendo que do ponto de vista de devolução dos mesmos preenchidos, a participação ficou aquém do esperado, ou por parte da equipa diretiva da escola, ou por parte dos educadores, que não se terão sentido envolvidas com a temática na sua realidade educacional ou no contexto do pré-escolar.

A administração dos questionários foi organizada de acordo com os interesses da equipa diretiva ou da equipa de gestão do espaço educacional, havendo situações de entrega via investigador e recolha diretamente junto do educador de infância, outras através da mediação da coordenação pedagógica da escola, outras ainda com mediação da secretaria municipal de educação, via e-mail, através de uma versão online do questionário (Google Forms). Uma vez obtida a autorização para a administração do questionário, destaca-se a participação final de 3 SMEDs e 16 escolas, de 5 estados diferentes do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Salvador, Rio de Janeiro e Pernambuco), e de sectores públicos e privados; fizeram parte 10 agrupamentos, 3 escolas e 3 redes de ensino privadas de distintas regiões (Lisboa, Centro e Norte) de Portugal.

O processo inicial da coleta de dados caracterizou-se com uma baixa participação dos educadores de infância, especificamente nos seis primeiros meses de 2013. Tendo como meta alcançar um número próximo de participações de educadores dos dois contextos educacionais, obtendo-se uma amostra heterogénea e atendendo à

dimensão dos dois países optou-se por realizar uma coleta de dados durante o período de Março de 2013 a Março de 2014.

As informações obtidas através dos questionários foram introduzidas inicialmente com recurso ao programa informático Excel, tendo em vista a sua posterior exportação e análise com o *software* de análise estatística SPSS, versão 22. Previamente ao início do tratamento estatístico dos dados, realizou-se uma observação geral dos dados presentes na matriz, a fim de serem detetados erros, não somente no âmbito da inserção dos dados (por exemplo, informação em falta), mas também para analisar algumas respostas que poderiam apresentar-se incompatíveis com a finalidade da pergunta ou afirmação. Como resultado desta análise prévia, 25 questionários, de um total de 270, foram excluídos para efeito deste estudo. Uma vez validados todos os dados e excluídos aqueles que apresentavam inconsistências, foi levada a efeito a análise estatística.

A *análise dos dados* obtidos via questionário foi efetuada através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 22, como já referido. A literatura sobre a utilização da estatística define que ao se ter o objetivo de organizar e comunicar um conjunto de observações numéricas deve-se recorrer a estatística descritiva tais como a média, o desvio padrão, e a distribuição de frequências. Quando o interesse é desenvolver estimativas da amostra deve-se usar a estatística inferencial exigindo a aplicação de testes paramétricos e não-paramétricos (Almeida & Freire, 2007; Maroco, 2010; Tuckman, 2012).

Os testes paramétricos utilizados neste estudo atenderam aos pressupostos da sua utilização: as escalas de medidas das variáveis foram de tipo métrica; as variáveis descritas como dependentes apresentavam uma distribuição normal; existia homogeneidade das variâncias – comparada as médias de dois ou mais grupos-;

verificou-se a independência dos dados provenientes de diferentes participantes (Maroco, 2010; Martins, 2011).

Quanto às *preocupações éticas*, atendeu-se a uma questão central na investigação em Psicologia e em Educação: o equilíbrio entre dois sistemas de valores, por um lado a crença num determinado valor e na necessidade da sua investigação; e por outro lado, a crença na dignidade humana, em seus contextos de vida e no seu direito de privacidade. De acordo com Almeida e Freire (2007), alguns dos principais aspetos éticos que devem ser considerados numa investigação são: desenvolver um consentimento informado, no qual os participantes são informados sobre a natureza, o objetivo e os procedimentos da investigação, assim como também dos seus direitos e responsabilidades, partindo do pressuposto de ser uma ação voluntária; resguardar a integridade física, mental e moral dos participantes, devendo a segurança do participante ser garantida; a confidencialidade das respostas obtidas; a responsabilidade e a competência por parte do investigador, conduzindo a investigação de um modo competente, desenvolvendo tarefas para as quais está devidamente preparado.

Neste estudo, procurou-se cumprir estes princípios ao longo de todo o processo, desde a recolha de dados através dos questionários, até à análise dos dados e sua divulgação. Foram comunicados os objetivos deste estudo, a sua metodologia e o carácter de participação voluntária e com liberdade de eleição, bem como assegurada a confidencialidade dos dados e o anonimato das respostas aos educadores de infância e às equipas de direção das escolas. Os dados da coleta foram tratados de modo a não causar qualquer dano aos participantes.

4.1.5. Instrumentos.

Para a recolha dos dados foram utilizadas três escalas que conformaram o inquérito final: a Escala de Caracterização da Sobredotação – ECS –, a Escala de Caracterização da Criatividade – ECC– e a Escala da Autoeficácia do Professor – EAEfP–. Estas escalas foram adaptadas com a finalidade de avaliar a perceção dos educadores em relação aos conceitos de sobredotação e criatividade, tratando-se de um contexto de investigação com poucos estudos realizados e com carência de instrumentos de avaliação desses dois conceitos. Justifica-se, pois, a administração de duas escalas ainda não aplicadas em outros estudos, com uma configuração desenvolvida especificamente para esta investigação.

4.1.5.1. Escala de caracterização da sobredotação.

A escala aplicada nesta investigação é composta por 50 características da sobredotação, referenciadas nos inquéritos apresentados por Al-Hadabi (2010), Rosa (2009), e Veiga e Marques (2001), e adaptados para este estudo em função da literatura revista. A escala adaptada denomina-se ERPAS -Escala de Representação dos Professores acerca dos Alunos Sobredotados- (Veiga & Marques, 2001), é composta por 34 itens referentes a características de sobredotação, relacionadas com a inovação, a precocidade das capacidades, e a dificuldade de relacionamento dos estudantes sobredotados. A escala foi aplicada a profissionais da educação de diferentes níveis e ciclos (pré-escolar, básico - 1º, 2º e 3º ciclos -, e secundário) do contexto educacional português, apresentando um $\alpha = 0.83$ e uma média dos itens de 4.60, na investigação de Veiga e Marques (2001).

Os estudos empíricos e a revisão teórica da temática sobredotação exigiram uma revisão de instrumentos aplicados em investigações anteriores acerca da perceção dos

educadores, tendo sido revistos os estudos de Rosa (2009) e Al-Hadabi (2011), bem como também os instrumentos utilizados.

Rosa (2009) estudou os educadores portugueses quanto às suas percepções em relação aos estudantes sobredotados e às suas características, utilizando uma adaptação da escala ERPAS (Veiga & Marques, 2001), denominada pelo autor como QDP - Questionário Destinado aos Professores. O QDP contém 48 itens referentes a características de sobredotação que foram relacionadas com a aprendizagem, a motivação e a liderança, as dificuldades, a criatividade, o aspeto sociomoral e a aptidão física. Rosa (2009) aplicou o QDP a 105 professores de diferentes níveis de ensino, pertencentes a um agrupamento escolar português, tendo obtido nessa amostra um $\alpha = 0,82$.

Al-Hadabi (2010) desenvolveu o seu estudo no contexto educacional da Arábia (Yemen), o qual estruturou no método fenomenológico de interpretação, utilizando uma abordagem qualitativa e quantitativa, com o objetivo de avaliar as percepções que os professores de educação básica do Yemen tinham em relação às características dos estudantes sobredotados e ao modo de identificação dessas características na sua sala de aula. Al-Hadabi utilizou a escala GSCs –*Giftedness Students Characteristics*- com 35 itens relacionados com características cognitivas, 20 itens referentes a características psicológicas, e 15 itens que aludem ao estudante sobredotado. A GSCs foi aplicada a 100 professores.

Para este estudo optou-se por adaptar 28 itens da escala ERPAS, 12 itens da escala QDP e 10 itens da escala GSCs (conforme o Quadro 4.1.). Faz-se notar que a adaptação destas escalas (Veiga & Marques, 2001; Rosa, 2009; Al-Hadabi, 2010) resulta da extração de características a serem avaliadas de acordo com o significado a elas atribuído pelos educadores.

Quadro 4.1. Itens extraídos da ERPAS, QDP, GSCs para adaptação à ECS

ERPAS (28 itens)	
Interesse por atividades diferenciadas	Exigência consigo mesmo
Desempenho elevado	Domínio de estratégias pessoais
Vivacidade	Exigência com os outros
Autonomia	Criatividade
Senso de humor	Atração por desafios
Perfeccionismo	Atração pela complexidade
Facilidade em estabelecer relações	Gosto por inovar
Precocidade no desenvolvimento	Sensibilidade
Facilidade de aprendizagem	Necessidade de privacidade
Boa memória	Inquietação
Capacidade de abstração	Desinteresse por atividades de rotina
Flexibilidade de ideias	Questionamento crítico com os outros
Domínio do conhecimento	Perspicácia
Pensamento lógico	Indisciplina
QDP (12 itens)	GSCs (10 itens)
Capacidade de gerar soluções diferenciadas	Dessincronia no desenvolvimento
Pensamento divergente	Persistência
Fluidez de ideias	Autocrítica
Capacidade analítica	Capacidade de observação
Alta habilidade acadêmica	Capacidade de organização
Solidariedade	Consciência sobre si mesmo
Sentido de responsabilidade	Resistência a interrupção
Gosto pela aventura	Liderança
Sentido de justiça	Capacidade de cooperação
Honestidade	Capacidade de adaptação
Confiança em si mesmo	
Facilidade de estabelecer relações	

Pretendeu-se compreender quais dessas 50 características são percebidas pelos educadores de infância como sendo indícios de sobredotação. Estas 50 características foram operacionalizadas em itens, os quais compuseram a escala que se designou *Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS)*. O tipo de resposta aos itens foi organizado numa escala de concordância, tipo *Likert*, onde as opções de resposta variam de 1 a 6 (1 = total desacordo, 2 = bastante em desacordo, 3 = mais em desacordo que de acordo, 4 = mais de acordo que desacordo, 5 = bastante de acordo, 6 = total acordo).

Procurou-se validar a estrutura do constructo, através de uma análise factorial, e a consistência interna, da ECS (Almeida & Freire, 2007). Antes de nos debruçarmos

sobre o processo de análise fatorial (Tabela 4.3.), procede-se à apresentação a média e desvio padrão para cada variável (item) presente na escala

Tabela 4.3. Média e Desvio Padrão dos itens da escala ECS (N=245)

Item	Média	Desvio Padrão	Item	Média	Desvio Padrão
1. Interesse por atividades diferenciadas	4,971	1,0221	26. Questionamento crítico com os outros	4,951	,9194
2. Desempenho elevado	4,898	1,0895	27. Perspicácia	4,781	1,0454
3. Vivacidade	4,444	1,0636	28. Indisciplina	3,762	1,2574
4. Autonomia	4,520	1,1634	29. Capacidade analítica	4,647	,9944
5. Senso de humor	4,119	1,1575	30. Pensamento divergente	4,504	,9959
6. Perfeccionismo	4,473	1,1754	31. Fluidez de ideias	4,861	,8637
7. Facilidade de / em se expressar	4,440	1,2093	32. Capacidade de gerar soluções diferenciadas	4,938	,8758
8. Precocidade no desenvolvimento	4,876	1,1236	33. Alta habilidade acadêmica	4,790	1,1540
9. Facilidade de aprendizagem	5,197	,9220	34. Solidariedade	4,236	1,1407
10. Boa memória	5,118	,9826	35. Sentido de responsabilidade	4,741	2,8868
11. Capacidade de abstração	4,734	1,0690	36. Gosto pela aventura	4,414	1,1710
12. Flexibilidade de / com ideias	4,607	1,0891	37. Sentido de justiça	4,490	1,0998
13. Domínio do conhecimento	5,087	,8718	38. Honestidade	4,529	1,1236
14. Pensamento lógico	5,143	,8265	39. Confiança em si mesmo	4,442	1,2149
15. Exigência consigo	4,938	1,0105	40. Facilidade de estabelecer relações	3,939	1,3179
16. Domínio de estratégias pessoais	4,689	1,0390	41. Autocrítica	4,578	1,1483
17. Atração pela complexidade	5,070	,9531	42. Persistência	4,793	1,0909
18. Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)	4,811	1,0048	43. Dessincronia no desenvolvimento	4,267	1,1423
19. Criatividade	4,827	,9507	44. Capacidade de observação	4,951	,9946
20. Atração por desafios	5,184	,8576	45. Liderança	4,272	1,1356
21. Gosto por inovar	4,910	1,0143	46. Capacidade de cooperação	4,111	1,1171
22. Sensibilidade	4,579	1,0206	47. Capacidade de organização	4,340	1,1256
23. Necessidade de privacidade	4,605	1,0367	48. Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	4,070	1,1508
24. Inquietação	4,686	1,0548	49. Consciência sobre si mesmo	4,432	1,0318
25. Desinteresse por atividades de rotina	4,678	1,1692	50. Resistência a interrupção	4,316	1,1776

O valor da média de todos os itens foi de 4.645 (Mais em acordo que em desacordo / Bastante acordo), sendo a amplitude de 1.571 e a variância de 0.119.

Validade interna

A análise de validação interna de uma escala consiste em examinar se determinado instrumento avalia as dimensões teorizadas, neste caso em específico, o modo como os educadores de infância percebem a sobredotação e a criatividade no contexto do pré-escolar, sendo a análise fatorial o método mais utilizado (Almeida & Freire, 2007; Field, 2012; Hill & Hill, 2012; Maroco, 2007).

Para avaliar a validade da escala, os resultados dos questionários foram sujeitos a uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*. Optou-se, nesta fase, pela consideração, como critério de inclusão, de um *factor loading* mínimo de 0,40 (Maroco, 2010). A escala apresentou uma estrutura tetra-fatorial, incluindo as dimensões: *Adaptabilidade Altas Habilidades Cognitivas*; *Gestão da Aprendizagem*; *Inconformismo* (Tabela 4.4.).

Dos 50 itens apresentados na escala original desta investigação, 5 foram retirados por apresentarem um valor de saturação abaixo de 4: item “1. Interesse por atividades diferenciadas”; item “16. Domínio de estratégias pessoais”; item “31. Fluidez de ideias”; item “35. Sentido de responsabilidade”; e item “50. Resistência a interrupção”. Por apresentar incongruência semântica, o item “30. Pensamento divergente” foi excluído da análise da ECS, a qual ficou a totalizar 44 itens.

Conforme a estrutura tetra-fatorial as características foram agrupadas representativamente nas dimensões *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas*, *Gestão da Aprendizagem e Inconformismo*.

Tabela 4.4. *Estrutura Fatorial da ECS após rotação Varimax (N= 245)*

Itens	Fatores			
	Adaptabilidade	Altas habilidades Cognitivas	Gestão da aprendizagem	Inconformismo
40. Facilidade de estabelecer relações	,839			
46. Capacidade de cooperação	,771			
5. Senso de humor	,753			
34. Solidariedade	,739			
48. Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	,737			
36. Gosto pela aventura	,701			
3. Vivacidade	,696			
38. Honestidade	,677			
49. Consciência sobre si mesmo	,656			
45. Liderança	,619			
12. Flexibilidade de / com ideias	,609			
37. Sentido de justiça	,588			
19. Criatividade	,554			
39. Confiança em si mesmo	,551			
7. Facilidade de / em se expressar	,536			
22. Sensibilidade	,515			
21. Gosto por inovar	,509			
41. Autocrítica	,436			
47. Capacidade de organização	,408			
10. Boa memória		,729		
8. Precocidade no desenvolvimento		,717		
9. Facilidade de aprendizagem		,695		
11. Capacidade de abstração		,625		
6. Perfeccionismo		,591		
13. Domínio do conhecimento		,585		
33. Alta habilidade acadêmica		,562		
17. Atração pela complexidade		,550		
2. Desempenho elevado		,548		
14. Pensamento lógico		,543		
18. Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)		,477		

15. Exigência consigo					
4. Autonomia		,474			
44. Capacidade de observação		,456		,637	
23. Necessidade de privacidade				,590	
42. Persistência				,561	
27. Perspicácia				,513	
24. Inquietação				,507	
32. Capacidade de gerar soluções diferenciadas				,504	
20. Atração por desafios				,488	
29. Capacidade analítica				,442	
26. Questionamento crítico com os outros				,429	
28. Indisciplina					,528
25. Desinteresse por atividades de rotina					,510
43. Dessincronia no desenvolvimento					,441
	% de variância	26,95	10,15	4,91	4,38
	% de variância TOTAL		46,39		

Cada fator da escala foi considerado representativo de taxonomias do comportamento na sobredotação; as características foram então agrupadas representativamente da seguinte forma: quanto à *Adaptabilidade* (19 itens) que o estudante sobredotado expressa na facilidade em estabelecer relações em contexto da sala de aula e relativamente aos seus interesses e estilos; relativamente à dimensão *Altas Habilidades Cognitivas* (13 itens), ou seja, a precocidade de desempenho que o estudante sobredotado deverá apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem; *Gestão da Aprendizagem* (9 itens) remete para o modo como o estudante age frente às suas aprendizagens e persiste no seu processo de desenvolvimento; e quanto ao *Inconformismo* (3 itens), esta dimensão concentra as características de um estudante impaciente e indisciplinado com as regras e sistematizações formais do processo de ensino escolar, próprio de um estudante sobredotado.

Para a análise da consistência interna da escala, obtiveram-se os valores de alpha de Cronbach para cada dimensão, conforme Tabela 4.5.

Tabela. 4.5. *Valores de Alpha das Dimensões da ECS*

Dimensão	Alpha (α)	Nº de Itens
Adaptabilidade	0.920	19
Altas Habilidades Cognitivas	0.872	13
Gestão da Aprendizagem	0.804	09
Inconformismo	0.442	03
Total Escala (ECS)	0.929	44

Os resultados indicam que a consistência interna da escala é elevada, tendo sido encontrada uma variância de 46,31%, com um alpha de 0.929, sugerindo uma fiabilidade moderada na maioria das dimensões da escala (Maroco & Garcia-Marques, 2006)

Quanto aos valores da média e dos desvios padrões (Tabela 4.6.) obtidos nas diferentes dimensões da escala ECS, obtiveram-se resultados entre 83.38 e 12.71, sendo

o valor mais elevado encontrado na dimensão *Adaptabilidade*, e o mais baixo na dimensão *Inconformismo*.

Tabela 4.6. *Média e desvios padrões na escala ECS em função da nacionalidade*

ECS	N=245		Brasil (N=134)		Portugal (N=111)	
	M	DP	M	DP	M	DP
Adaptabilidade	83.38	13.525	86.52	13.686	81.79	12.930
Altas Habilidades Cognitivas	43.60	5.537	43.85	5.190	43.29	5.956
Gestão da Aprendizagem	63.84	8.384	63.79	8.945	63.94	7.675
Inconformismo	12.71	2.453	12.07	2.464	13.50	2.212

Considerando os sujeitos da amostra em função da sua nacionalidade, encontrou-se uma média mais elevada, em ambos os contextos brasileiro e português, na percepção da sobredotação pela dimensão *Adaptabilidade*. Na tabela seguinte (4.7.), é possível verificar que o valor da média mais baixo encontra-se na dimensão composta pelas características negativas do comportamento da criança, nesse caso, o *Inconformismo*.

Tabela 4.7. *Correlações entre as dimensões da ECS*

Dimensão	SbrAda	SbrAHC	SbrGAp	SbrInc
Adaptabilidade	1			
Altas Habilidades Cognitivas	.421**	1		
Gestão da Aprendizagem	.567**	.644**	1	
Inconformismo	.008	.233**	.294**	1

** $p \leq 0.01$

Observando-se a Tabela 4.7, verifica-se a existência de correlações positivas entre todas as dimensões da escala. Unicamente a dimensão *Inconformismo* apresenta uma correlação fraca com as dimensões *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*, e nenhuma correlação com a dimensão *Adaptabilidade*. Tal é indicativo de que as dimensões avaliadas são razoavelmente diferentes. No entanto, e de uma forma geral, pode-se argumentar que estas dimensões medem a percepção da sobredotação através das características consideradas como indícios de sobredotação.

4.1.5.2. Escala de caracterização da criatividade.

Os 23 itens que integram a Escala de Caracterização da Criatividade (ECC) foram extraídos de duas investigações que tinham por objetivo compreender como os profissionais da educação percebem a criatividade e via as expressões dos estudantes (Freitas & Pérez, 2012; Morais & Azevedo, 2008). Assim, foram adaptados para esta investigação itens que aparecem vinculados ao pensamento criativo (Freitas & Pérez, 2012), retirados de um estudo empírico realizado no contexto educacional português sobre as percepções acerca da criatividade, medidas através do questionário Criatividade e a Escola, aplicado a 576 professores do ensino básico e secundário português (Morais & Azevedo, 2008). Os itens da ECC traduzem características que foram isoladas das afirmações que compõem o questionário Criatividade e a Escola, bem como das revisões de literatura acerca do conceito de criatividade e das suas percepções do mesmo em contexto escolar (Freitas & Pérez, 2012; Morais & Azevedo, 2008). A ECC foi elaborada em concordância com a literatura (Bahia & Trindade, 2013; Freitas & Pérez, 2012; Sternberg & Davidson, 1986; Sternberg, 1999;), pressupondo a singularização do comportamento de um estudante com um potencial criador e com uma capacidade de inovar frente a desafios e problemas.

Adverte-se que, quer no contexto educacional português, quer no contexto brasileiro, não existem muitas investigações, particularmente quantitativas, acerca da percepção de criatividade. Por esta razão, mas não só, considerou-se pertinente a utilização deste tipo de abordagem. (Alencar & Fleith, 2008; Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Freitas & Pérez, 2012; Kaufman & Sternberg, 2008; Makel & Plucker, 2008; Morais & Azevedo, 2008; Sternberg, 1999; Vartanian, Bristol, & Kaufman, 2013;).

A Escala de Caracterização da Criatividade é multidimensional e composta por 23 itens. O tipo de resposta para os itens foi organizado numa escala de concordância,

tipo *Likert*, onde as opções de resposta variam de 1 a 6 (1 = total desacordo, 2 = bastante em desacordo, 3 = mais em desacordo que de acordo, 4 = mais de acordo que desacordo, 5 = bastante de acordo, 6 = total acordo).

Recorreu-se à análise da fidelidade e da validade interna da escala, com o objetivo de compreender se os itens da ECC respondem aos objetivos de medida da escala. Realizou-se a avaliação de cada uma das variáveis (itens), conforme a Tabela 4.8., obtendo-se assim a sua estatística descritiva (Almeida & Freire, 2007).

Tabela 4.8. Média e Desvio Padrão dos itens da escala ECC (N=245)

Item	Média	Desvio Padrão	Item	Média	Desvio Padrão
1. Capacidade de gerar projetos diferenciados	4,980	,9203	13. Desaprovação da rotina	4,657	1,1993
2. Curiosidade	5,343	,8184	14. Aceitação de críticas construtivas	4,319	1,0834
3. Capacidade de gerar soluções diferenciadas	5,147	,9194	15. Atenção as tarefas	4,564	1,0648
4. Gosto por arriscar	4,809	,9714	16. Capacidade de gerar problemas	4,255	1,2687
5. Capacidade de compreender a ideia do outro	4,412	1,1477	17. Gosto por ser diferente nas ações	4,701	1,0708
6. Intuição	4,730	,9628	18. Aceitação de regras	3,990	1,1053
7. Comportamento questionador	5,123	,9570	19. Compreensão das tarefas escolares incomuns	4,716	1,0110
8. Pensamento abrangente	5,015	,8849	20. Originalidade	5,181	,9051
9. Desaprovação do autoritarismo	4,559	1,0605	21. Inquietação intelectual	4,966	1,0333
10. Capacidade de explorar respostas	5,137	,8658	22. Organização	4,319	1,1410
11. Questiona conhecimentos	5,191	,8525	23. Imaginação	5,279	,9072
12. Gosto por desafios	5,147	,8867			

O valor da média de todos os itens foi de 4.806 (Mais em acordo que em desacordo/ Bastante acordo), com uma amplitude de 1.353 e uma variância de 0.141.

Validade interna

Para avaliar a validade do constructo ou validade interna, as respostas a cada um dos itens foram sujeitas a uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*. O valor tomado como referência foi 0.40 (Maroco,2010). A ECC apresentou um alpha de 0.909 e, na análise fatorial, uma estrutura penta-fatorial incluindo as

dimensões: *Originalidade; Questionação; Compreensão; Autoconhecimento; Inquietação*, conforme a Tabela 4.9.

Tabela 4.9. *Estrutura Fatorial da ECC após rotação Varimax (N= 245)*

Itens	Fatores				
	Originalidade	Questionação	Compreensão	Autoconhecimento	Inquietação
23.Imaginação	,821				
20. Originalidade	,702				
4. Gosto por arriscar	,666				
1. Capacidade de gerar projetos diferenciados	,605				
12. Gosto por desafios	,588				
11. Questiona conhecimentos		,829			
2. Curiosidade		,678			
10.Capacidade de explorar respostas		,639			
7. Comportamento questionador		,605			
3.Capacidade de gerar soluções diferenciadas		,563			
21. Inquietação intelectual		,551			
8. Pensamento abrangente		,501			
18. Aceitação de regras			,776		
22. Organização			,769		
15. Atenção as tarefas			,767		
19. Compreensão das tarefas escolares incomuns			,587		
6. Intuição				,667	
9. Desaprovação do autoritarismo				,616	
14. Aceitação de críticas construtivas				,566	
5. Capacidade de compreender a ideia do outro				,546	
16. Capacidade de gerar problemas					,734
13. Desaprovação da rotina					,625
17. Gosto por ser diferente nas ações					,510
% de variância	36,18	9,78	5,57	5,24	4,90
% de variância TOTAL			61,67		

Cada fator da escala foi considerado representativo das dimensões de definição de criatividade: a *Originalidade* (5 itens) que a criança expressa nas suas produções, salientando a criança interessada em ser desafiada a responder diferenciadamente dos demais; a *Questionação* (7 itens) refere-se ao interesse contínuo que a criança criativa irá apresentar no seu processo de ensino-aprendizagem, à sua curiosidade, ao seu interesse por saber, questionar e investigar; a *Compreensão* (4 itens) centra-se no modo como o estudante, perante as regras das tarefas, se expressa em relação à organização e compreensão do que é pedido; o *Autoconhecimento* (4 itens) concentra as características de uma criança que se compreende enquanto indivíduo, e aceita colaborações para melhorar seu desempenho; a *Inquietação* (3 itens) refere-se à criança impaciente em relação às regras e sistematizações formais do processo de ensino escolar, procurando diferenciar-se dos pares.

Conforme a Tabela 4.10., os valores de *alpha* são adequados para a análise de fiabilidade, em quase todas as dimensões, com exceção da Inquietação com um valor que pode ser categorizado como inaceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Tabela. 4.10. *Valores de Alpha das Dimensões da ECC*

Dimensão	Alpha (α)	Nº de Itens
Originalidade	0.837	05
Questionação	0.845	07
Compreensão	0.760	04
Autoconhecimento	0.700	04
Inquietação	0.581	03
Total Escala (ECC)	0.909	23

Os resultados da análise fatorial indicam que a consistência interna escala é elevada, apresentando uma variância de 61,67%, com um alpha de 0.909, sugerindo uma fiabilidade que vai de moderada a elevada na maioria das dimensões da escala (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Analisando os sujeitos da amostra em função da nacionalidade, encontrou-se uma média mais elevada, em ambos os contextos, na percepção da criatividade pela dimensão *Questionação*, de acordo com a Tabela 4.11. O valor mais baixo foi encontrado na dimensão que é composta pelas características negativas do comportamento da criança, a *Inquietação*.

Tabela 4.11. Médias e desvios padrões na escala ECCC em função da nacionalidade

ECC	N=245		Brasil (N= 134)		Portugal (N= 111)	
	M	DP	M	DP	M	DP
Originalidade	25.40	3.643	22.55	3.412	25.22	3.913
Questionação	36.09	5.565	35.96	4.538	36.23	4.613
Compreensão	17.51	3.317	17.77	3.359	17.19	3.250
Autoconhecimento	18.09	3.142	18.21	3.225	17.95	3.049
Inquietação	13.53	2.638	13.63	2.688	13.41	2.584

Observando-se a Tabela 4.12, verifica-se a existência de correlações positivas entre todas as dimensões da escala. Unicamente a dimensão *Inquietação* apresenta uma correlação fraca com a dimensão *Compreensão*.

Tabela 4.12. Correlações das dimensões da ECC

Ítems	Orig	Que	Com	ACo	Inq
Originalidade (Orig)	1				
Questionação (Que)	.715**	1			
Compreensão (Com)	.377**	.336**	1		
Autoconhecimento (ACo)	.542**	.520**	.482**	1	
Inquietação (Inq)	.478**	.469**	.247**	.349**	1

** p < 0.01

Os valores parece indicativos de que as dimensões avaliadas são razoavelmente diferentes. No entanto, e de uma forma geral, pode-se argumentar que estas dimensões medem a percepção da criatividade através das características consideradas como indícios de criatividade.

4.1.5.3. Escala da autoeficácia do professor.

Os 12 itens que compõem a Escala de Autoeficácia do Professor foram retirados de duas escalas, a *Teacher self-efficacy* (Schwarzerm & Schmitz, 1999) e a *Teacher Efficacy Scale (short form)* (Hoy & Woolfolk, 1993), utilizadas em diferentes estudos e contextos para a avaliação da autoeficácia do professor (Bzuneck & Guimarães, 2003; Bzuneck, 1996; Hoy & Spero, 2005; Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014; Santos, 2010) na sua ação educacional, e no relacionamento que estabelece com os estudantes de diferentes faixas etárias e níveis escolares.

A escala *Teacher self-efficacy* (Schwarzerm & Schmitz, 1999) é composta por 10 itens que representam a ação e a postura dos professores frente às atitudes e comportamentos dos estudantes, apresentando um alpha de 0.94 e uma Média de 7.1 (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Foram adaptados 9 itens desta versão da escala, sendo excluído o item que envolvia a relação do professor com os pais, por não ser objeto de estudo. Estes itens referem-se ao modo como o professor define o seu papel e os seus sentimentos frente às tarefas profissionais, e ao modo como envolve a motivação pessoal e dos estudantes na rotina escolar.

A escala *Efficacy Scale (short form)* (Hoy & Woolfolk, 1993) é composta por 10 itens relativos a situações que envolvem professores, estudantes e pais de estudantes, atendendo ao modo como o professor se sente e avalia a sua atuação no quotidiano escolar, apresentando um alpha de 0.90 e uma Média de 7.1 (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). Foram adaptados para este estudo apenas 3 itens da escala, aqueles que se referem a momentos em que o professor analisa o estudante como desmotivado, e às abordagens que tem para alterar tal realidade, se considera a mudança possível.

A EAEfP multidimensional é composta por 12 itens, com uma escala de resposta tipo *Likert*, com seis opções de resposta relativas às representações dos educadores de

infância quanto ao conceito de criatividade (1 = total desacordo, 2 = bastante em desacordo, 3 = mais em desacordo que de acordo, 4 = mais de acordo que desacordo, 5 = bastante de acordo, 6 = total acordo). Apresenta-se a média e o desvio padrão obtidos para os itens da escala, anteriormente ao processo de análise fatorial (Tabela 4.13.) e da consistência interna.

Tabela 4.13. *Média e Desvio Padrão dos itens da escala EAEfP (N=245)*

Itens	Média	Desvio Padrão
1. Estou convencido de que sou capaz de ensinar, com sucesso, qualquer conteúdo, mesmo às crianças com um comportamento mais difícil.	4,122	1,1390
2. Sei que consigo manter um relacionamento positivo com as crianças, mesmo quando surgem tensões.	4,979	,8084
3. Sei que consigo realizar projetos inovadores na escola, mesmo quando tenho a oposição dos colegas.	4,601	,9257
4. Estou convencido de que vou ser, cada vez mais, capaz de satisfazer as necessidades e os interesses diversificados das crianças.	4,836	,8583
5. Tenho confiança na minha capacidade de manter a minha compostura e continuar a ensinar, mesmo quando me interrompem enquanto estou a ensinar.	4,929	,8414
6. Tenho confiança na minha capacidade de responder às necessidades das crianças, mesmo em dias difíceis.	4,874	,8324
7. Se me dedicar o suficiente, sei que posso exercer uma influência positiva no desenvolvimento pessoal e académico de qualquer uma das crianças.	5,227	,8107
8. Estou convencido de que posso desenvolver formas criativas para lidar com os constrangimentos do sistema educativo (como cortes de orçamento e outros problemas administrativos) e continuar a ensinar bem.	4,895	,9902
9. Sei que consigo motivar as crianças a participarem em projetos inovadores e a serem criativas.	5,168	,7555
10. Se eu realmente me esforçar, sou capaz de chegar às crianças mais difíceis ou mais desmotivadas.	5,050	,9033
11. Não posso fazer muito por uma criança que chega desmotivada, pois o seu desempenho e a sua motivação dependem do ambiente familiar.	4,815	1,2254
12. Tenho limitações em relação ao que sou capaz de alcançar, pois o ambiente familiar de uma criança é a grande influência para a sua realização.	4,168	1,2882

O valor da média de todos os itens foi de 4.805 (Mais em acordo que em desacordo/ Bastante acordo), com uma amplitude de 1.105 e uma variância de 0.112.

Validade interna

Para avaliar a validade do constructo, os resultados dos questionários foram sujeitos a uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*. O valor tomado como referência foi 0.40 (Maroco, 2010). Na análise da validade interna, a escala apresenta um *alpha* de 0.809, conforme Tabela 4.14.

Tabela 4.14. *Estrutura Fatorial da EAEfP com rotação Varimax (N= 245)*

Itens	Eficácia de Ensino	Eficácia Pessoal	Eficácia Motivacional
1. Estou convencido de que sou capaz de ensinar, com sucesso, qualquer conteúdo, mesmo às crianças com um comportamento mais difícil.	,790		
2. Sei que consigo manter um relacionamento positivo com as crianças, mesmo quando surgem tensões.	,690		
6. Tenho confiança na minha capacidade de responder às necessidades das crianças, mesmo em dias difíceis.	,609		
4. Estou convencido de que vou ser, cada vez mais, capaz de satisfazer as necessidades e os interesses diversificados das crianças.	,586		
8. Estou convencido de que posso desenvolver formas criativas para lidar com os constrangimentos do sistema educativo (como cortes de orçamento e outros problemas administrativos) e continuar a ensinar bem.	,557		
3. Sei que consigo realizar projetos inovadores na escola, mesmo quando tenho a oposição dos colegas.	,471		
10. Se eu realmente me esforçar, sou capaz de chegar às crianças mais difíceis ou mais desmotivadas.		,812	
7. Se me dedicar o suficiente, sei que posso exercer uma influência positiva no desenvolvimento pessoal e acadêmico de qualquer uma das crianças.		,749	
9. Sei que consigo motivar as crianças a participarem em projetos inovadores e a serem criativas.		,599	
5. Tenho confiança na minha capacidade de manter a minha compostura e continuar a ensinar, mesmo quando me interrompem enquanto estou a ensinar.		,529	
12. Tenho limitações em relação ao que sou capaz de alcançar, pois o ambiente familiar de uma criança é a grande influência para a sua realização.			,884
11. Não posso fazer muito por uma criança que chega desmotivada, pois o seu desempenho e a sua motivação dependem do ambiente familiar.			,883
% de variância	36,50	12,99	8,35
% de variância TOTAL		57,84	

A EAEfP apresentou três dimensões específicas: *Eficácia de Ensino*; *Eficácia Pessoal*; *Eficácia de Motivação*, com valores de *alpha* adequados. A primeira dimensão *Eficácia de Ensino* inclui 6 itens i relacionados com a maneira como o educador avalia

as suas capacidades e crenças relativas à sua capacidade para ensinar os estudantes em diversas situações. A segunda dimensão, *Eficácia Pessoal*, possui 4 itens, representativos do modo como o educador avalia, age, e se sente frente aos estudantes com diferentes estilos de resposta e com diferentes retornos do estudante. A terceira dimensão, *Eficácia de Motivação*, é composta por 2 itens relacionados com o modo do educador avalia e lida com os estudantes desmotivados em sala de aula, tratando-se de itens inversos.

Para a validação da escala obteve-se os valores de alpha em cada dimensão presente na análise fatorial, conforme Tabela 4.15.

Tabela 4.15. *Valores de Alpha nas Dimensões da EAEfP*

Dimensão	Alpha (α)	Nº de Itens
Eficácia de Ensino	0.763	06
Eficácia Pessoal	0.746	04
Eficácia Motivacional	0.755	02
Total Escala (EAEfP)	0.809	12

Os resultados da análise fatorial indicam que a consistência internada escala é elevada, apresentando uma variância de 57,84%, com um alpha de 0.809, sugerindo, na maioria das dimensões da escala, uma fiabilidade de moderada a elevada (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Observando-se a Tabela 5.16, verifica-se a existência de correlações positivas entre todas as dimensões da escala. Assim, de uma forma geral, pode-se argumentar que estas dimensões medem a percepção da criatividade através das características consideradas indícios de criatividade.

Tabela 4.16. *Correlações das dimensões da EAEfP*

Dimensão	AEfEns	AEfPes	AEfMot
Eficácia de Ensino	1		
Eficácia Pessoal	,658**	1	
Eficácia Motivacional	,169**	,171**	1

**p ≤ 0.01

Note-se que unicamente a dimensão *Eficácia Motivacional* apresenta correlações fracas com as dimensões da *Eficácia de Ensino* e *Eficácia Pessoal*, sugerindo que as dimensões avaliadas são razoavelmente diferentes.

Uma vez descrita a análise quantitativa efetuada neste estudo, passa-se a descrever a abordagem a qualitativa realizada, na secção que se segue, especificando o processo de seleção, delimitação e confirmação da amostra; a caracterização dos sujeitos; os procedimentos éticos considerados; e a análise efectuada, descrevendo-se, também, o instrumento utilizado.

4.2. Estudo 2: Pequeno Grupo

O objetivo deste estudo – recorrendo a metodologias de natureza qualitativa - foi compreender quais são as características que os educadores de infância atribuem à sobredotação e à criatividade, e as particularidades que esses profissionais percecionam nas crianças em idade pré-escolar, em referência à multiplicidade de tarefas e atividades que compõem a rotina de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, em particular dos 3 aos 5 anos de idade.

Este estudo considera-se complementar das informações obtidas no questionário aplicado no Estudo 1, porque a metodologia por questionário pode oferecer alguma limitação aos dados obtidos, por estes se delimitarem ao que o indivíduo está disposto a revelar sobre si mesmo, dependendo, pois, da sua honestidade e da sua motivação para

colaborar com a investigação, devendo ainda ser considerada a influência da desejabilidade social em suas respostas (Almeida & Freire, 2007; Hill & Hill, 2012).

4.2.1. Objetivos Específicos.

Este estudo teve os seguintes objetivos específicos:

- Estudar a relação entre a percepção dos educadores de infância sobre a sobredotação e o estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança no pré-escolar.
- Analisar o modo como os educadores de infância descrevem a sobredotação e a criatividade no contexto do pré-escolar.
- Investigar quais as características que os educadores de infância percebem como da sobredotação e da criatividade, especificamente em contexto do pré-escolar.

4.2.2. Design e tipo de estudo.

Caracterizando-se como um estudo qualitativo (Estudo 2), com a utilização de uma entrevista semiestruturada desenvolvida conforme as variáveis aplicadas no questionário –Estudo 1–, optou-se pela análise de conteúdo das informações obtidas nas transcrições das entrevistas (Bardin, 2010). A entrevista foi considerada como uma ferramenta possibilitadora de debates e de respostas em relação às experiências dos entrevistados, trazendo informações subjetivas não passíveis de serem abordados em instrumentos fechados (Gil, 2002; Szymanski, 2008).

Seguidamente serão descritas a população, a seleção da amostra específica, o plano de amostra implementado, os processos da coleta de dados e o refinamento dos mesmos, e as características gerais dos sujeitos que compõem a amostra deste estudo.

4.2.3. Participantes.

Da população específica foram selecionados 8 educadores de infância, de distintos contextos educacionais, responsáveis por diferentes grupos de crianças e faixas etárias, com diferenças no tempo de experiência profissional, atuantes em capitais e em regiões mais interioranas do Brasil e de Portugal.

Foi utilizado um **plano de amostra** não probabilístico por conveniência, através da concordância das equipas diretivas e dos educadores em participarem neste estudo. Os educadores foram convidados a participar na entrevista em função da sua flexibilidade e disponibilidade para se envolverem voluntariamente na investigação e recolha dos dados.

Quanto à **caracterização da amostra**, os educadores eram todos do género feminino, sendo 5 educadoras de infância que atuavam no Brasil e 3 educadoras que atuavam em Portugal, totalizando a participação de 8 educadoras. Destas 8 educadoras, 2 atuavam em escolas privadas e 6 em escolas públicas em ambos os países. Quanto ao tempo de experiência profissional, a média de anos encontrada foi 6, sendo que as educadoras portuguesas possuíam mais tempo de atuação, com um mínimo de 7 anos e um máximo de 27 anos, enquanto as educadoras brasileiras têm no mínimo 2 anos e no máximo 7 anos de experiência profissional.

Relativamente às faixas etárias com que trabalhavam, 3 educadoras atuavam com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, 2 atuavam com crianças com 5 anos de idade, outras 2 atuavam com crianças com 3 anos de idade, e 1 educadora atuava com crianças de 4 anos de idade.

Os sujeitos da amostra não foram questionados quanto à sua formação ou outras variáveis socioeconômicas que pudessem colaborar para a identificação da educadora, na entrevista, salvaguardando o anonimato das mesmas.

4.2.4. Procedimento.

Com o objetivo de obter as autorizações necessárias à realização da entrevista e sua gravação, os educadores de infância que preencheram os questionários foram convidados a, voluntariamente, a participar no estudo qualitativo, mediante autorização da direção das escolas em que atuavam. O convite foi direcionado aos educadores que apresentaram interesse em intervir com a investigadora, ou de obter maiores informações acerca da investigação, especificamente 5 educadores de infância do Brasil e 5 educadores de infância de Portugal. As entrevistas aos educadores de infância brasileiros aconteceram em Abril de 2013 e as dos educadores portugueses em Dezembro de 2013. Entretanto, duas educadoras portuguesas desistiram da sua participação no estudo qualitativo, mantendo apenas a sua participação no estudo quantitativo.

A entrevista semiestruturada desenvolvida para este estudo compõem-se de 6 questões, abordando a atuação profissional do educador, a educação inclusiva, a definição do pré-escolar e da educação de infância, e a teorização da sobredotação e da criatividade, de acordo com o educador (ANEXO A). Foi assumida como pressuposto a interrogação dinâmica, por forma e não apenas observar o participante, mas antes a obter **informações** **obre** **crenças** **individuais** (Tuckman, 2012). A entrevista desenvolvida foi pré-testada no intuito de ser verificado o tempo necessário para a sua aplicação, obtendo-se um tempo entre os 20 minutos e os 40 minutos.


A *análise dos dados* obtidos através das entrevistas semiestruturadas veio complementar os dados obtidos pela administração dos questionários e foi efetuada através de uma análise de conteúdo (Bardin, 2010). Foi seguido um processo de codificação para a sistematização das categorias presentes nas narrativas dos educadores de infância, no que concerne à sua experiência profissional, aos conceitos de sobredotação e criatividade, e à definição do contexto da educação especial no pré-escolar, possibilitando uma maior compreensão acerca da perceção que o educador de infância tem da sobredotação, da criatividade e das características que personificam uma criança entre os 3 aos 5 anos de idade tida como criativa ou como possuindo indícios de sobredotação.

Quanto à *preocupação ética*, optou-se pela utilização de uma entrevista dado esta constituir uma ferramenta que possibilita a flexibilidade de debates e de respostas relativamente às experiências dos entrevistados, trazendo à tona significados subjetivos e tópicos complexos que não são abordados em instrumentos fechados e com formato padronizado (Gil, 2002; Szymanski, 2008). Foi seguido o pressuposto descrito por Almeida e Freire (2007), existindo um consentimento formal do participante, após informado acerca da natureza, objetivo e procedimento do estudo, bem como dos seus direitos e responsabilidades. As gravações das entrevistas ocorreram com o consentimento dos educadores, através de uma autorização por escrito, o mesmo sucedendo com a utilização das informações obtidas com a transcrição e análise de conteúdo das narrativas dos educadores. Os participantes foram esclarecidos que a qualquer altura da entrevista ou do processo de análise da transcrição das mesmas as suas participações poderiam ser retiradas, e seus dados seriam removidos do processo de transcrição. Os dados obtidos foram tratados de modo a garantir o anonimato do participante, sem lhe causar qualquer dano..

4.2.5. Instrumento.

A entrevista semiestruturada utilizada foi desenvolvida para que os participantes no estudo expressassem com autonomia a sua opinião individual acerca das relações entre a sobredotação e a criatividade e o pré-escolar, bem como a sua perceção sobre estes dois conceitos. Pretendeu-se, também, abordar questões no âmbito do contexto educacional dos educadores e das suas crenças sobre a própria atuação e a definição do jardim-de-infância e do pré-escolar.

A opção por uma entrevista semiestruturada passou por essa possibilitar um aprofundamento das temáticas centrais do estudo, permitindo ainda que todos os indivíduos que participaram do estudo respondessem às mesmas perguntas, deixando à consideração do entrevistador a ordenação das questões, conforme o exprimido pelo entrevistado (Bodgan & Biklen, 1994).

As questões relacionadas com a sobredotação e a criatividade, bem como aquelas  reláticas à atuação do profissional da educação, foram introduzidas na entrevista semiestruturada, conforme descreveu Tuckman (2012), para possibilitar a obtenção de dados específicos relativos ao conceito, às crenças e atitudes dos educadores em relação à sobredotação e à criatividade no pré-escolar. As questões não específicas, como a educação de infância e o pré-escolar, a atuação profissional ou a educação inclusiva, referem-se à possibilidade de serem exploradas outras áreas e informações que corroborem o conceito e a crença (Tuckman, 2012) dos educadores implicados nesta etapa educacional.

As 6 questões desenvolvidas ordenam-se, no guião da entrevista, de modo a desvelar a compreensão que o profissional da educação tem da sua formação, seguida do questionamento acerca do processo de inclusão escolar, do seu envolvimento nesse processo e do modo como se posiciona nessa ação de intervenção pedagógica. A

terceira questão envolve o reconhecimento das necessidades educativas especiais de qualquer criança com que o educador atue ou tenha atuado ao longo da sua experiência profissional. Essas três questões possibilitam uma análise acerca de como o educador de infância se define e às suas ações, intervenções e avaliações, atendendo às crianças e às suas necessidades pedagógicas, comuns e diferenciadas. A quarta questão desenvolvida restringe-se à temática da sobredotação, questionando o entrevistado quanto ao modo como esse reconhece uma criança sobredotada, e se teve anteriormente alguma experiência com uma criança sinalizada com sobredotação, em contexto do pré-escolar. É tida uma abordagem diferenciada para os entrevistados que negam ter tido este tipo de experiência, sendo questionados quanto ao reconhecimento e características que se verificam presentes em adultos com esta singularidade. Procurou-se, ainda, compreender a relação que o profissional de educação descreve entre o processo de reconhecimento da sobredotação em crianças, e o papel e espaço que a escola oferece para tal. A quinta questão desenvolvida restringe-se à temática da criatividade, questionando-se a compreensão e a descrição que o educador faz em relação à criatividade, à criança criativa, e aos momentos que são oportunos para a expressão da criatividade em sala de aula. Pretendeu-se compreender a relação que o profissional da educação produz entre a escola, a criatividade e o pensamento criativo. A sexta, e última, questão da entrevista semiestruturada foi desenvolvida com o intuito de compreender a definição de educação de infância e as funções associadas a essa etapa escolar.

Considerações finais do capítulo

O processo de investigação desenvolvido inclui dois estudos, com o mesmo *design ex post facto*, sendo que no Estudo 1, foi aplicado um questionário, cujas respostas foram submetidas a análises estatísticas – SPSS –, contemplando a

participação de 245 educadores de infância do Brasil e de Portugal. No Estudo 2 foi realizada uma entrevista semiestruturada a 8 educadoras de infância do Brasil e de Portugal, que participaram, também, do Estudo 1. Estes dados foram alvo de uma análise de conteúdo (Bardin, 2010).

O Estudo 1, classificado como uma investigação quantitativa, e o Estudo 2 como uma investigação qualitativa, surgem como complementares, na medida em que auxiliam o investigador na transformação dos dados em informações obtidas diretamente pelo indivíduo (Tuckman, 2012), neste caso específico, a profissionais da educação que atuam com crianças do pré-escolar.

Neste capítulo procedeu-se a apresentação do processo metodológico adotado para a presente investigação, de cada um dos estudos: o Estudo 1, uma investigação quantitativa; e o Estudo 2, do tipo qualitativo. Descrevendo-se, ainda, os objetivos específicos, a amostra, o procedimento, e os instrumentos de cada um dos dois estudos, especificamente. No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados.

Capítulo 5. Resultados

No presente capítulo apresentam-se os resultados dos estudos acerca da percepção da sobredotação e da criatividade, por parte dos educadores de infância, e como estas se diferenciam e relacionam em função de algumas variáveis sociodemográficas, psicológicas e pessoais do educador. A análise das informações coletadas em uma amostra de 245 educadores de infância do Brasil e de Portugal, proporciona os resultados, os quais se constituem elementos de apoio à validação dos constructos e instrumentos adaptados e criados.

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa informático de tratamento estatístico de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22). Analisou-se a distribuição da amostra em função das características consideradas como indícios de sobredotação e de criatividade, no contexto da educação de infância (numa escala de concordância), mediante a análise de frequências; examinaram-se, também, as médias e os desvios padrão em função da idade das crianças (do grupo ao qual o educador pertence), anos de serviço, nacionalidade, sector escolar e formação dos sujeitos, recorrendo ao t-Student para obter as frequências e distribuições da amostra; à análise da variância (ANOVA) para comparar mais de dois grupos independentes relativamente a uma variável dependente, com o objetivo de verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas; ao teste do Qui-quadrado para verificar a associação entre as variáveis que compõem as escalas em função da nacionalidade dos educadores; e ao teste de correlações de Pearson para examinar as correlações entre as variáveis das escalas aplicadas.

É, também, considerada uma secção de análise qualitativa dos resultados obtidos através de 8 entrevistas semiestruturadas realizadas a alguns dos educadores de infância que preencheram o questionário desta investigação, submetidos a Análise de Conteúdo

(Bardin, 2010). A seguir apresenta-se a percepção da sobredotação e da criatividade a partir do Estudo 1.

5.1. Resultados no Estudo 1: Grande Grupo

Nesta secção apresentam-se os resultados especificados do Estudo 1, estruturando-se a descrição dos resultados obtidos na análise quantitativa, sendo eles descritivos, análise das diferenças e das correlações acerca da percepção da sobredotação; num segundo ponto a mesma lógica é seguida relativamente à percepção da criatividade.

5.1.1. Resultados descritivos na percepção da sobredotação.

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos através de estatísticas descritivas, com dois objetivos fundamentais: observar as oscilações nos resultados nas dimensões da Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS) em função da concordância e discordância com o conteúdo de cada um dos 50 itens que compõem a escala, a fim de estudar o modo como os educadores de infância, quer na amostra total, quer atendendo ao seu país, avaliam o conjunto de características da sobredotação; por outro lado, verificar se as percepções da sobredotação estão associadas entre si, bem como com a autoeficácia do professor através da Escala de Autoeficácia do Professor (EAEP).

5.1.1.1. Distribuição dos educadores pelas características da sobredotação, em função da nacionalidade.

Para responder à *questão de estudo 1 Como se caracterizam as percepções dos educadores de infância acerca de indicadores de sobredotação, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo do item, em crianças do pré-escolar no Brasil e em Portugal?*, realizou-se o teste Qui-quadrado (Martins, 2011). A Tabela

5.1. permite observar os itens em que não se verificaram diferenças, estatisticamente significativas, na distribuição dos sujeitos pela discordância versus concordância com o conteúdo do item, entre o Brasil e Portugal.

Tabela 5.1. *Distribuição da discordância (D) e concordância (C) nas variáveis da ECS em função da nacionalidade do educador*

Dimensão	Item		Brasil	Portugal	Total (N=245)	X ²	sig
<i>Adaptabilidade</i>	Vivacidade	D	12,1%	22,9%	17%	4.946 ^a	.026*
		C	87,9%	77,1%	83%		
	Senso de humor	D	27,6%	37,3%	32%	2.592 ^a	.107
		C	72,4%	62,7%	68%		
	Facilidade de / em se expressar	D	25,8%	12,6%	19,8%	6.573 ^a	.010*
		C	74,2%	87,4%	80,2%		
	Flexibilidade de / com ideias	D	19,4%	13,6%	16,8%	1.437 ^a	.231
		C	80,6%	86,4%	83,2%		
	Gosto por inovar	D	6,7%	13,6%	9,8%	3.262 ^a	.071
		C	93,3%	86,4%	90,2%		
	Sensibilidade	D	12,7%	14,8%	13,6%	0.230 ^a	.632
		C	87,3%	85,2%	86,4%		
	Sentido de justiça	D	23,1%	19,3%	21,4%	0.535 ^a	.465
		C	76,9%	80,7%	78,6%		
	Honestidade	D	18,0%	21,6%	19,7%	0.490 ^a	.484
		C	82,0%	78,4%	80,3%		
	Confiança em si mesmo	D	11,3%	31,2%	20,2%	14.712 ^a	.000***
		C	88,7%	68,8%	79,8%		
	Criatividade	D	4,5%	14,5%	9,1%	7.362 ^a	.007*
		C	95,5%	85,5%	90,9%		
	Gosto pela aventura	D	17,2%	31,8%	23,8%	7.159 ^a	.007*
		C	82,8%	68,2%	76,2%		
	Solidariedade	D	24,8%	29,4%	26,9%	0.630 ^a	.427
		C	75,2%	70,6%	73,1%		
	Facilidade de estabelecer relações	D	34,3%	52,7%	42,6%	8.362 ^a	.004*
		C	65,7%	47,3%	57,4%		
	Autocrítica	D	17,5%	24,5%	20,7%	1.753 ^a	.186
		C	82,5%	75,5%	79,3%		
	Liderança	D	20,1%	30,3%	24,7%	3.314 ^a	.069
		C	79,9%	69,7%	75,3%		
	Capacidade de cooperação	D	28,4%	33,0%	30,5%	0.619 ^a	.432
		C	71,6%	67,0%	69,5%		
Capacidade de organização	D	18,9%	28,4%	23,2%	3.021 ^a	.082	
	C	81,1%	71,6%	76,8%			
Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	D	26,1%	41,8%	33,2%	6.713 ^a	.010*	
	C	73,9%	58,2%	66,8%			
Consciência sobre si mesmo	D	18,7%	17,4%	18,1%	0.061 ^a	.805	
	C	81,3%	82,6%	81,9%			
<i>Altas Habilidades Cognitivas</i>	Desempenho elevado	D	6,0%	11,7%	8,6%	2.496 ^a	.114
		C	94,0%	88,3%	91,4%		
	Autonomia	D	10,4%	25,5%	17,2%	9.547 ^a	.002*
		C	89,6%	74,5%	82,8%		
	Perfeccionismo	D	19,4%	21,6%	20,4%	0.184 ^a	.668
		C	80,6%	78,4%	79,6%		
	Precocidade no desenvolvimento	D	12,9%	6,4%	9,9%	2.851 ^a	.091
		C	87,1%	93,6%	90,1%		
	Facilidade de aprendizagem	D	7,5%	3,6%	5,7%	1.635 ^a	.201
		C	92,5%	96,4%	94,3%		

Boa memória	D	9,0%	2,7%	6,1%	4.129 ^a	.042*
	C	91,0%	97,3%	93,9%		
Capacidade de abstração	D	7,5%	17,1%	11,9%	5.323 ^a	.021*
	C	92,5%	82,9%	88,1%		
Domínio do conhecimento	D	5,3%	1,8%	3,7%	2.035 ^a	.154
	C	94,7%	98,2%	96,3%		
Pensamento lógico	D	3,0%	2,7%	2,9%	0.014 ^a	.904
	C	97,0%	97,3%	97,1%		
Exigência consigo	D	8,3%	7,3%	7,9%	0.093 ^a	.760
	C	91,7%	92,7%	92,1%		
Atração pela complexidade	D	8,2%	4,6%	6,6%	1.282 ^a	.258
	C	91,8%	95,4%	93,4%		
Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)	D	8,2%	8,2%	8,2%	0.000 ^a	.994
	C	91,8%	91,8%	91,8%		
Alta habilidade acadêmica	D	11,3%	16,4%	13,6%	1.327 ^a	.249
	C	88,7%	83,6%	86,4%		
Atração por desafios	D	2,3%	6,3%	4,1%	2.526 ^a	.112
	C	97,7%	93,7%	95,9%		
Necessidade de privacidade	D	16,5%	9,1%	13,2%	2.923 ^a	.087
	C	83,5%	90,9%	86,8%		
Inquietação	D	11,3%	11,9%	11,6%	0.025 ^a	.875
	C	88,7%	88,1%	88,4%		
Questionamento crítico com os outros	D	7,5%	4,5%	6,1%	0.953 ^a	.329
	C	92,5%	95,5%	93,9%		
Perspicácia	D	5,3%	10,8%	7,9%	2.483 ^a	.115
	C	94,7%	89,2%	92,1%		
Capacidade analítica	D	15,3%	6,5%	11,3%	4.458 ^a	.035*
	C	84,7%	93,5%	88,7%		
Capacidade de gerar soluções diferenciadas	D	3,8%	6,5%	5,0%	0.933 ^a	.334
	C	96,2%	93,5%	95,0%		
Persistência	D	7,5%	17,8%	12,0%	5.956 ^a	.015**
	C	92,5%	82,2%	88,0%		
Capacidade de observação	D	5,2%	8,3%	6,6%	0.899 ^a	.343
	C	94,8%	91,7%	93,4%		
Desinteresse por atividades de rotina	D	21,6%	8,1%	15,5%	8.485 ^a	.004**
	C	78,4%	91,9%	84,5%		
Indisciplina	D	41,8%	30,9%	36,9%	3.073 ^a	.080
	C	58,2%	69,1%	63,1%		
Dessincronia no desenvolvimento	D	26,8%	12,4%	20,3%	7.368 ^a	.007**
	C	73,2%	87,6%	79,7%		

*p < 0.05 ** p < 0.001 *** p ≤ 0.000

Passam a considerar-se os itens em que ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os educadores do Brasil e de Portugal. No item *vivacidade*, observou-se que, na amostra total, 17% discordaram e 83% concordaram com o conteúdo do item como sendo uma característica da sobredotação ($\chi^2 = 4,946$ com significância de 0,026). Em Portugal, 22,9% discordaram e 77,1% concordaram; no Brasil, 12,1% discordaram e 87,9% concordaram. A quantidade de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil do que em Portugal. No item

facilidade de/em se expressar observou-se que, no total de educadores, 19,8% discordaram e 80,2% concordaram com o conteúdo do item, sendo $\chi^2= 6,573$ com significância de 0,010. Em Portugal, 12,6% discordaram e 84,7% concordaram; no Brasil 25,8% discordaram e 74, 2% concordaram. Assim, a quantidade de educadores que concordaram foi significativamente maior em Portugal do que no Brasil. No item *criatividade*, observou-se que, na amostra total, 9,1% discordaram e 90,9% concordaram com o conteúdo do item, com o $\chi^2= 7,362$ e significância de 0,007. Em Portugal, 14,5% discordaram e 85,5% concordaram; no Brasil, 4,5% discordaram e 95,5% concordaram. Deste modo, os educadores em concordância foram significativamente mais no Brasil que em Portugal. No item *gosto pela aventura*, observou-se, no total dos educadores que 23,8% discordaram e 76,2% concordaram, com o $\chi^2= 7,157$ e uma significância de 0,007. Em Portugal a percentagem de discordância foi 31,8% e de concordância 68,2%; no Brasil obteve-se, respetivamente, 17,2% e 82,8%, pelo que o número de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil do que em Portugal. No item *confiança em si mesmo*, observou-se que, no total dos educadores, 20,2% discordaram e 79,8% concordaram com o conteúdo do item, sendo $\chi^2= 14,712$ com uma significância de 0,000. Na análise por países, obteve-se que em Portugal, 31,2% dos educadores discordaram e 68,8% concordaram; no Brasil, as percentagens de discordância e concordância foram 11,3% e 88,7%, encontrando-se, deste modo, um número de educadores em concordância no Brasil, comparativamente a Portugal. No item *capacidade de adaptação (ideias; pessoas)*, atendendo ao total dos educadores, 33,2% discordaram e 66,8% concordaram, apresentando $\chi^2= 6,713$ com uma significância de 0,010. Fazendo uma análise por países, a discordância foi em Portugal 41,8% e no

Brasil 26,1%, enquanto tratando-se da concordância encontrou-se, respetivamente, 58,2% e 73,9% observando-se uma concordância mais significativa no Brasil.

Na dimensão *Altas Habilidades Cognitivas*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens: *autonomia*, observou-se que, no total dos educadores, 17,2% discordaram e 82,8% concordaram ($x^2= 9,547$ e significância de 0,002). Em Portugal, 25,5% discordaram e 74,5% concordaram; no Brasil 10,4% discordaram e 89,6% concordaram com o conteúdo do item. Assim, o número de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil que em Portugal. No item *boa memória*, observou-se que, no total dos educadores, 6,1% discordaram e 93,9% concordaram com o conteúdo do item ($x^2= 4,129$ e significância de 0,042). Em Portugal 2,7% discordaram e 97,3% concordaram; no Brasil 9,0% discordaram e 91,0% concordaram. Assim, a quantidade de educadores em concordância foi significativamente maior em Portugal do que no Brasil. No item *capacidade de abstração*, observou-se que, na amostra total, 11,9% discordaram e 88,1% concordaram ($x^2= 5,323$ e significância de 0,021). Em Portugal 17,1% discordaram e 82,9% concordaram; no Brasil 7,5% discordaram e 92,5% concordaram. Assim, o número de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil que em Portugal.

Nas dimensões *Gestão da Aprendizagem e Inconformismo* ocorreram diferenças estatisticamente significativas nos seguintes itens: *capacidade analítica*, observou-se que, atendendo aos educadores de ambos os países, 11,3% discordaram e 88,7% concordaram com o conteúdo do item ($x^2= 4,458$ e significância de 0,035). Em Portugal 6,5% discordaram e 93,5% concordaram; no Brasil 15,3% discordaram e 84,7% concordaram. Assim, a quantidade de educadores em concordância foi significativamente maior em Portugal que no Brasil. No item *persistência*, observou-se que, considerando os educadores de ambos os países 12,0% discordaram e 88,0%

concordaram ($\chi^2= 5,956$ e significância de 0,015). Em Portugal 17,8% discordaram e 82,2% concordaram; no Brasil 7,5% discordaram e 92,5% concordaram com o conteúdo do item. Verifica-se maior concordância no Brasil comparativamente a Portugal. No item *desinteresse por atividades de rotina*, observou-se que, no total da amostra, 15,5% discordaram e 84,5% concordaram ($\chi^2= 8,485$ e significância de 0,004). Em Portugal 8,1% discordaram e 91,9% concordaram; no Brasil 21,6% discordaram e 78,4% concordaram com o conteúdo do item. Deste modo, o número de educadores em concordância foi maior em Portugal do que no Brasil. No item *dessincronia no desenvolvimento*, observou-se que, no total dos educadores de ambos os países, 20,3% discordaram e 79,7% concordaram com o conteúdo do item ($\chi^2= 7,368$ e significância de 0,007). Em Portugal 12,4% discordaram e 87,6% concordaram; no Brasil 26,8% discordaram e 73,2% concordaram. A quantidade de educadores que concordaram foi significativamente maior em Portugal que no Brasil. No item *facilidade de estabelecer relações*, na amostra global, observou-se que 42,6% dos educadores discordaram e 57,4% concordaram ($\chi^2= 8,362$ e significância de 0,004). Em Portugal, 52,7% (na maioria) discordaram e 47,3% concordaram; no Brasil, 34,3% discordaram e 65,7% (na maioria) concordaram. Assim, a quantidade de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil que em Portugal.

Pode-se verificar que são poucos os itens onde as percepções dos educadores apresentam uma diferença significativa nos itens da sobredotação, atendendo à sua nacionalidade, especificamente, em 14 itens da ECS. Enquanto os educadores brasileiros concordam mais com uma série de características - *vivacidade, confiança em si mesmo, criatividade, gosto pela aventura, facilidade de estabelecer relações, capacidade de adaptação (ideias; pessoas), autonomia, capacidade de abstração e persistência como sendo indicadores da sobredotação* -, os educadores portugueses dão

primazia a outras características - *facilidade em se expressar, capacidade analítica, desinteresse por atividades de rotina e dessincronia no desenvolvimento*. Os dois países diferenciam-se, no caso do Brasil, por uma tendência para perceber a sobredotação pela dimensão *Adaptabilidade*, enquanto tratando-se de Portugal, tal é verdadeiro em relação à dimensão *Inconformismo*.

5.1.1.2. Distribuição dos educadores em função da experiência pedagógica com crianças sobredotadas.

Para a análise das perguntas abertas utilizadas no questionário, as respostas dos educadores foram codificadas, possibilitando um maior entendimento da sua percepção em relação à sobredotação no contexto do pré-escolar. Concretamente, a pergunta foi a seguinte: “Considera que já teve presente, em sala de aula, uma criança sobredotada? Descreva, sucintamente, como foi pedagogicamente essa experiência de ter uma criança sobredotada na sua sala de aula”.

A pergunta pretendia avaliar se o educador considerava ter já tido uma criança sobredotada na sua sala de aula, e o modo como descreveria tal experiência, conforme exposto na Tabela 5.2.

Tabela 5.2. *Distribuição dos educadores em função da experiência pedagógica com crianças sobredotadas*

Descrição	Frequência	Porcentagem
1. Atividades precoces e necessidade do desafio	4	11,8
2. Envolvimento por interesse, atividades diferenciadas	9	26,5
3. Facilidade de aprendizagem e comportamento diferenciado	5	14,7
4. Envolvimento por interesse, atividades diferenciadas, comportamento diferenciado (indisciplina) e impaciente com os pares.	5	14,7
5. Necessidade de adaptação ao estilo do estudante, seu comportamento, interesse e envolvimento	3	8,8
6. Envolvimento por interesse, atividade diferenciada, necessidade de adaptação ao estilo do estudante, seu comportamento, interesses e envolvimento.	8	23,5
Total	34	100

Dos 245 educadores, 35 (14,3%) responderam afirmativamente, enquanto 208 (84,9%) indicaram não tendo tido essa experiência pedagógica; 2 participantes não responderam. Conforme a Tabela 5.2, desses 35 educadores, 34 descreveram essa experiência, obtendo-se que a maioria dos educadores (26,5%) percebeu a sobredotação como sendo tendencialmente mais observada pelo envolvimento e pela participação das crianças em atividades diferenciadas.

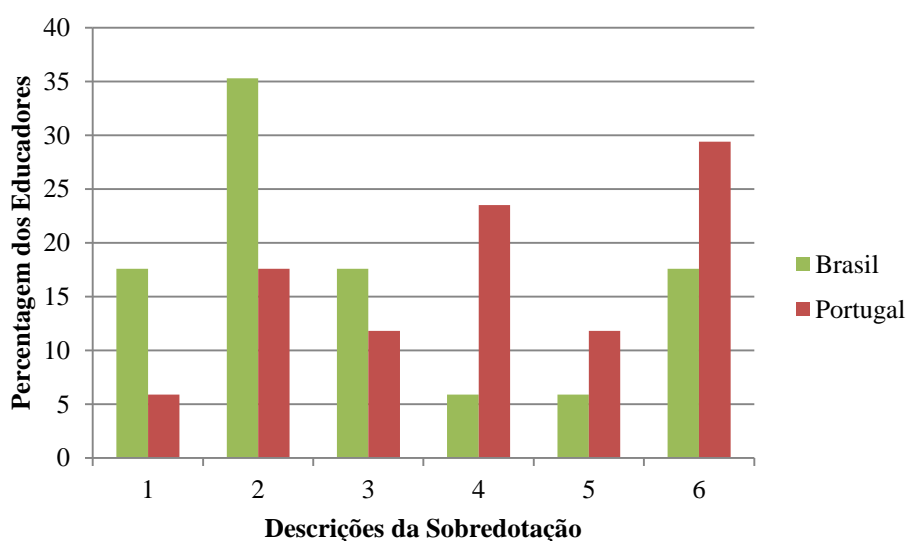


Gráfico B.1. Descrições da experiência pedagógica com crianças sobredotadas em função da nacionalidade dos educadores

Tomando como referência o país, obteve-se que a maioria dos educadores brasileiros (35,2% dos 17 educadores) identificou a criança sobredotada através da descrição dos itens *envolvimento por interesse e atividades diferenciadas*, enquanto a maioria portuguesa (29,4% dos 17 educadores) atende à descrição dos itens *envolvimento por interesse, atividades diferenciadas, e necessidade de adaptação ao estilo do estudante, seu comportamento, interesses e envolvimentos*.

5.1.2. Resultados diferenciais na percepção da sobredotação.

Apresenta-se o estudo das diferenças nos valores médios obtidos pelos educadores na variável dependente *percepção da sobredotação*. Optou-se pela utilização dos testes *t-Student* e ANOVA para verificar se a diferença de médias encontrada se deve ao acaso (não significativo) ou a diferenças existentes na amostra estudada (Maroco, 2010; Martins, 2011).

5.1.2.1 Percepções da sobredotação em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores.

Para dar resposta à *questão de estudo 3 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções da sobredotação dos educadores de infância em função do grupo etário das crianças?*, realizou-se o teste ANOVA, o qual permite verificar a existência de diferenças em três ou mais grupos independentes ao nível de uma variável (Martins, 2011); procurou-se, assim, verificar a existência de diferenças significativas entre os 4 grupos etários (3, 4 e 5 anos e grupo com as três idades) com quem os educadores atuam, e as suas percepções de sobredotação (ECS), as quais são descritas na Tabela 5.3.

Tabela 5.3. *Diferenças na percepção da sobredotação (ECS) em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores*

	Faixa etária	N	Média	Desvio Padrão	Quadrados médios	F	Sig
Adaptabilidade	3 anos	35	81.37	15.23	182.78	0.98	.400
	4 anos	65	86.06	13.47			
	5 anos	65	83.92	15.85			
	3, 4, 5 anos	36	85.36	11.55			
Altas Habilidades Cognitivas	3 anos	35	63.91	6.61	118.80	1.75	.157
	4 anos	76	64.63	8.69			
	5 anos	74	62.25	9.18			
	3, 4, 5 anos	36	65.69	6.33			
Gestão da Aprendizagem	3 anos	34	43.23	6.61	47.37	1.54	.203
	4 anos	76	44.17	4.66			
	5 anos	71	42.52	6.26			
	3, 4, 5 anos	38	44.50	4.51			
Inconformismo	3 anos	37	12.89	2.35	6.89	1.17	.322
	4 anos	73	13.05	2.37			
	5 anos	75	12.33	2.44			
	3, 4, 5 anos	40	12.65	2.54			

Na Tabela 5.3 é possível observar que os valores médios, desvios padrões e o resultado da análise de variância em cada uma das variáveis dependentes em estudo, neste caso no âmbito da percepção da sobredotação. Atendendo ao valor da probabilidade ($p < 0.05$) observa-se a ausência de diferenças significativas nas dimensões atendendo à faixa etária das crianças.

5.1.2.2. *Percepções da sobredotação em função da licenciatura do educador.*

Para dar resposta a *questão de estudo 5 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos educadores de infância acerca da sobredotação em função da licenciatura obtida?*, realizou-se uma análise com o teste t-Student (Tabela 5.4.).

Consideraram-se dois grupos correspondentes às 2 licenciaturas indicadas pelos educadores de infância participantes: 44,4% em Pedagogia ou Ciências da Educação; e 44,4% em Educação Infantil ou Educação de Infância. Observa-se, na Tabela 5.4, que não existem diferenças significativas na percepção da sobredotação, em função da licenciatura dos educadores de infância.

Tabela 5.4. *Média e desvio padrão na percepção da sobredotação (ECS) em função da licenciatura do educador*

Percepção Sobredotação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig	
Adaptabilidade	Pedagogia	85	86,37	14,22	1.717	174	.088
	Educação Infantil	91	82,87	12,79			
Altas Habilidades Cognitivas	Pedagogia	98	63,82	9,36	0.016	189	.987
	Educação Infantil	93	63,80	8,055			
Gestão da Aprendizagem	Pedagogia	95	43,72	5,17	0.435	186	.664
	Educação Infantil	93	43,37	5,83			
Inconformismo	Pedagogia	98	12,37	2,55	-1.734	193	.084
	Educação Infantil	97	12,97	2,28			

Analisando as várias dimensões, não existem diferenças significativas na dimensão *Adaptabilidade*, na dimensão *Altas Habilidades Cognitivas*, na dimensão

Gestão da Aprendizagem e na formação dos educadores de infância, ou na dimensão *Inconformismo*.

5.1.2.3. *Percepções da sobredotação em função da nacionalidade do educador.*

Para responder à *questão de estudo 7 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função a nacionalidade do educador?*, realizou-se o teste t-Student (Tabela 5.5.), procurando-se verificar a existência de diferenças no modo dos educadores perceberem a sobredotação, atendendo à sua nacionalidade.

Tabela 5.5. *Média e desvio padrão na percepção da sobredotação (ECS) em função da nacionalidade do educador*

Percepção Sobredotação	País	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Adaptabilidade	Brasil	113	86.52	13.68	2.529	204	.012*
	Portugal	93	81.79	12.93			
Altas Habilidades Cognitivas	Brasil	125	63.76	8.94	-0.154	224	.878
	Portugal	101	63.94	7.67			
Gestão da Aprendizagem	Brasil	124	43.85	5.19	0.752	221	.453
	Portugal	99	43.29	5.95			
Inconformismo	Brasil	127	12.07	2.46	-4.565	229	.000*
	Portugal	104	13.50	2.21			

* $p < 0.05$

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$), observa-se que existem diferenças significativas em função da nacionalidade do educador nas dimensões *Adaptabilidade* e *Inconformismo*, não existindo diferenças significativas em função da nacionalidade do educador nas dimensões *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*.

5.1.2.4. *Percepções da sobredotação em função do tipo de escola.*

Para responder à *questão de estudo 9 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função do tipo de escola onde o*

educador atua?, realizou-se um teste t-Student (Tabela 5.6.), a fim de analisar se existem diferenças no modo dos educadores perceberem a sobredotação e a criatividade considerando o sector escolar a que pertencem, ou seja uma escola pública ou privada.

Tabela 5.6. Média e desvio padrão na percepção da sobredotação (ECS) em função do tipo de escola

Percepção Sobredotação		N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Adaptabilidade	Pública	147	85.99	12.72	2.209	195	.028*
	Privada	50	81.24	14.31			
Altas Habilidades Cognitivas	Pública	158	64.42	8.05	1.083	213	.280
	Privada	57	63.01	9.33			
Gestão da Aprendizagem	Pública	155	44.28	4.92	2.329	213	.021*
	Privada	60	42.36	6.51			
Inconformismo	Pública	163	12.71	2.56	-0.252	218	.802
	Privada	57	12.80	2.12			

* $p < 0.05$

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$) observam-se, na tabela 5.6, diferenças significativas em algumas dimensões da escala ECS, em função do tipo de escola em que o educador atua (pública ou privada). Nas dimensões *Adaptabilidade* e *Gestão da Aprendizagem* foram encontradas diferenças significativas; nas dimensões *Altas Habilidades* e *Inconformismo* não existe uma diferença significativa em função ao tipo de escola onde os educadores exercem.

5.1.2.5. Percepções da sobredotação em função dos anos de serviço.

Para dar resposta à *questão de estudo 11 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação e de criatividade em função dos anos de serviço dos educadores de infância?*, realizou-se o teste ANOVA (Tabela 5.7.), com o objetivo de verificar se há diferenças significativas entre os 3 grupos referentes aos anos de serviço dos educadores (menos de 10 anos; entre 10 a 20 anos; e mais de 20 anos de serviço), no que toca às suas percepções de sobredotação (ECS).

Tabela 5.7. *Diferenças na percepção da sobredotação (ECS) em função dos anos de serviço dos educadores*

Percepção Sobredotação	Anos de serviço	N	Média	Desvio Padrão	MC	F	Sig
Adaptabilidade	< 10 anos	67	85.32	13.66	287.13	1.57	.209
	10-20 anos	78	85.58	13.14			
	> 20 anos	61	81.81	13.72			
Altas Habilidades Cognitivas	< 10 anos	74	63.13	9.13	30.99	0.43	.647
	10-20 anos	86	64.01	7.54			
	> 20 anos	65	64.43	8.68			
Gestão da Aprendizagem	< 10 anos	77	42.93	6.23	27.02	0.88	.416
	10-20 anos	83	43.87	4.88			
	> 20 anos	63	44.06	5.45			
Inconformismo	< 10 anos	76	11.85	2.68	54.78	9.79	.000*
	10-20 anos	83	12.77	2.16			
	> 20 anos	63	13.58	2.45			

* $p < 0.05$

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$), observam-se diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de educadores, quanto a percepção da sobredotação no nível do *Inconformismo*. Como a ANOVA indica apenas que foram detetadas diferenças, não identificando onde estas se encontram, recorreu-se a um teste *Post-Hoc*. Dos dados fornecidos pelo teste verifica-se que, no caso da dimensão *Inconformismo* (ECS), existe diferença estatisticamente significativa entre o grupo com “menos de 10 anos de serviço” e o grupo com idade “entre 10 a 20 anos”, bem como entre esse grupo e o que tem mais de 20 anos. O grupo com idade intermédia (entre 10 e 20 anos) não se diferencia, no *Inconformismo*, do grupo mais velho (> 20).

5.1.2.6. Percepções da sobredotação em função da participação em ações de formação gerais.

Para responder à questão de estudo 13 *Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação em função da participação dos educadores em ações de formação gerais promovidas nas escolas?*, utilizou-se o teste t-Student (Tabela 5.8.), com o propósito de analisar se existem diferenças no modo dos

educadores perceberem a sobredotação em função da sua participação em ações de formação promovidas nas escolas onde atuam.

Tabela 5.8. *Média e desvio padrão na percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação gerais*

Percepção sobredotação	Participação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Adaptabilidade	Não	38	81.81	11.50	-1.38	188	.166
	Sim	152	85.17	13.72			
Altas Habilidades Cognitivas	Não	44	63.11	8.55	-0.713	206	.477
	Sim	164	64.12	8.27			
Gestão da Aprendizagem	Não	45	43.00	5.85	-0.903	205	.637
	Sim	162	43.83	5.41			
Inconformismo	Não	47	13.65	2.43	3.015	213	.003*
	Sim	168	12.44	2.43			

* $p < 0.05$

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$), é possível observar, na tabela 5.8, a existência de diferenças significativas em apenas uma das dimensões da escala ECS, a dimensão *Inconformismo*, que se apresenta superior no grupo que não participou em ações de formação. Quanto às restantes dimensões, percepção em relação as características da dimensão *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*, não existem diferenças significativas considerando a participação em ações de formações promovidas nas escolas ou jardins-de-infância onde os educadores atuam.

5.1.2.7. Percepções da sobredotação em função da participação em ações de formação sobre sobredotação.

Para responder à *questão de estudo 15 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação dos educadores de infância em função da participação em ações de formação sobre sobredotação?*, realizou-se um teste de diferença (t-Student) com o intuito de averiguar se existem diferenças no modo dos educadores perceberem a sobredotação em função da sua participação em ações de

formação sobre a temática da sobredotação (Tabela 5.9.), sendo que não foram consideradas diferenciações entre o tempo –carga horária- dos cursos de formação ou o ano em que os mesmos foram realizadas.

Tabela 5.9. Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação sobre sobredotação

Percepção sobredotação	Participação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Adaptabilidade	Não	178	84.26	13.46	-0.353	203	.725
	Sim	27	85.25	14.40			
Altas Habilidades Cognitivas	Não	191	63.79	8.21	0.043	222	.966
	Sim	33	63.72	9.51			
Gestão da Aprendizagem	Não	186	43.40	5.55	-1.231	219	.219
	Sim	33	44.65	5.35			
Inconformismo	Não	198	12.71	2.46	-0.014	228	.989
	Sim	32	12.71	2.46			

Tendo por referência o valor de probabilidade ($p < 0.05$), observa-se que não existem diferenças significativas na percepção da sobredotação em nenhuma das dimensões *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas*, *Gestão da Aprendizagem* e *Inconformismo*, em função da participação dos educadores de infância em ações de formação nas escolas sobre a temática.

5.1.2.8. Percepções da sobredotação, em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva.

Para responder à *questão estudo 17 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de sobredotação dos educadores de infância em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva?*, foi realizado um teste de diferença – t-Student - não tendo sido efetuadas diferenciações entre o tempo – carga horária – dos cursos de formação ou do ano em que os mesmos foram realizados, conforme a Tabela 5.10.

Tabela 5.10. *Média e desvio padrão da percepção da sobredotação (ECS) em função da participação em ações de formação sobre educação inclusiva*

Percepção sobredotação	Participação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Adaptabilidade	Não	92	83.38	13.67	-1.005	203	.316
	Sim	113	85.29	13.68			
Altas Habilidades Cognitivas	Não	96	63.75	8.28	-0.191	220	.849
	Sim	126	63.96	8.54			
Gestão da Aprendizagem	Não	99	42.87	5.83	-1.798	219	.074
	Sim	122	44.21	5.19			
Inconformismo	Não	102	12.81	2.30	0.442	227	.659
	Sim	127	12.66	2.57			

Tendo por referência o valor de probabilidade ($p < 0.05$) observa-se, na tabela 5.10, que não existem diferenças significativas na percepção da sobredotação, em nenhuma das dimensões consideradas, em função da participação dos educadores de infância em ações de formação acerca da temática da educação inclusiva.

5.1.3. Resultados correlacionais na percepção da sobredotação.

O estudo das correlações tem, nesta investigação, o objetivo de averiguar se a variação de uma variável está associada à variação de outra ou outras, e no caso afirmativo, identificar a direção (positiva ou negativa) e a magnitude (variando entre +1 e -1) desta mesma associação. s. Para a concretização destes estudos, optou-se pela utilização dos Coeficientes de Correlação de Pearson, de acordo com as características das varáveis e em função das escalas de medida (Maroco, 2010; Martins, 2011).

5.1.3.1. Correlações entre a ECS e a ECC.

Retomando a *questão de estudo 18 Existem correlações significativas entre a percepção da sobredotação dos educadores de infância e as percepção da criatividade?*, analisou-se, através do teste de correlações de Pearson, as possíveis relações entre as dimensões da Escala de Caracterização da Sobredotação e a Escala de Caracterização da Criatividade, na amostra deste estudo, conforme a tabela 5.11.

Tabela 5.11. *Correlações entre as dimensões da ECS e da ECC*

Dimensões	Originalidade	Questionação	Compreensão	Autoconhecimento	Inquietação
Adaptabilidade	.464**	.454**	.578**	.632**	.360**
Altas Habilidades Cognitivas	.501**	.566**	.377**	.346**	.353**
Gestão da Aprendizagem	.574**	.627**	.328**	.437**	.474**
Inconformismo	.256**	.285**	-.112	.122	.318**

** . $p \leq 0.01$

Pode-se observar a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre as dimensões das duas escalas ECS e ECC. A dimensão *Adaptabilidade* correlaciona-se de forma significativa e moderada com a *Originalidade*, a *Questionação*, a *Compreensão*, o *Autoconhecimento* e a *Inquietação*. A dimensão *Altas Habilidades Cognitivas* apresenta correlação moderada com a *Originalidade*, a *Questionação*, a *Compreensão*, o *Autoconhecimento*, e a *Inquietação*. No caso da dimensão *Gestão da Aprendizagem*, existe uma correlação estatisticamente significativamente moderada com a *Originalidade*, a *Questionação*, a *Compreensão*, o *Autoconhecimento*, e a *Inquietação*. A dimensão *Inconformismo* apresenta correlação significativamente com a *Originalidade*, a *Questionação*, e a *Inquietação*, verificando-se uma ausência de correlação com a *Compreensão* e o *Autoconhecimento*. Ressalva-se que as dimensões *Inquietação*, *Originalidade* e *Compreensão* correlacionam-se estatisticamente significativamente com as 4 dimensões da ECS- *Originalidade*, *Questionação*, *Compreensão*, *Autoconhecimento* e *Inquietação*.

5.1.3.2. *Correlações entre a ECS e a EAEfP.*

Com o propósito de responder à *questão de estudo 19 Existem correlações significativas entre a percepção da sobredotação e a autoeficácia dos educadores de infância?*, obteve-se o coeficiente de correlação de Pearson, podendo-se observar, na Tabela 5.12., se existem aproximações no modo do educador avaliar as suas

competências e ações causais frente aos seus estudantes sobredotados e às suas necessidades pedagógicas.

Tabela 5.12. *Correlações entre as dimensões da ECS e da EAEfP*

Dimensões	Eficácia de Ensino	Eficácia Pessoal	Eficácia Motivacional
Adaptabilidade	.293**	.247**	.017
Altas Habilidades Cognitivas	.355**	.310**	.086
Gestão da Aprendizagem	.334**	.316**	.110
Inconformismo	.100	.144*	-.064

** . $p \leq 0.01$ * . $p \leq 0.05$

Observa-se a existência de correlações fracas entre algumas das dimensões da ECS e algumas da EAEfP. A dimensão *Adaptabilidade* correlaciona-se com a eficácia de ensino e a eficácia pessoal, mas tal não se verifica com a eficácia motivacional. A dimensão *altas habilidades cognitivas* apresenta correlação com a eficácia de ensino e eficácia pessoal, não existindo tal relação com a eficácia motivacional. No caso da dimensão *gestão da aprendizagem*, existe correlação com a eficácia de ensino e a eficácia pessoal, e ausência de correlação com a eficácia motivacional. A dimensão *Inconformismo* apresenta uma correlação com a eficácia pessoal, mas não com a eficácia de ensino e a eficácia motivacional. Faz-se notar que a eficácia motivacional, dimensão da EAEfP, não possui correlações com nenhuma das dimensões da ECS.

5.1.4. Resultados descritivos na percepção de criatividade.

Neste ponto apresentam-se os resultados obtidos a partir da utilização da estatística descritiva com dois propósitos: observar as oscilações dos resultados nas dimensões da Escala de Caracterização da Criatividade (ECC), em função da concordância e discordância com o conteúdo de cada um dos seus itens, a fim de compreender como os educadores de infância, na amostra total e em cada país, avaliam o conjunto de características da criatividade; e verificar se as percepções de criatividade

estão associadas entre si e com a autoeficácia do professor - Escala de Autoeficácia do Professor (EAEfP).

5.1.4.1. Distribuição dos educadores pelas características da criatividade, em função da nacionalidade.

Para responder à *questão de estudo 2 Como se caracterizam as percepções dos educadores de infância acerca de indicadores de criatividade, em termos de discordância versus concordância com o conteúdo do item, em crianças do pré-escolar no Brasil e em crianças do pré-escolar em Portugal?*, determinaram-se as frequências e associações em cada um dos indicadores da ECC, através da realização do teste do Qui-quadrado. A Tabela 5.13. permite observar os itens em que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas, na distribuição dos sujeitos pela discordância versus concordância com o conteúdo do item, entre o Brasil e Portugal.

Tabela 5.13. *Distribuição da discordância (D) e concordância (C) nas variáveis da ECC em função da nacionalidade do educador*

Dimensão	Item		Brasil	Portugal	Total (N=245)	X ²	sig	
<i>Originalidade</i>	Capacidade de gerar projectos diferenciados	D	8,5%	6,5%	7,6%	0.308 ^a	.579	
		C	91,5%	93,5%	92,4%			
	Gosto por arriscar	D	6,7%	15,5%	10,7%	4.845 ^a	.028*	
		C	93,3%	84,5%	89,3%			
	Gosto por desafios	D	3,0%	5,5%	4,1%	0.937 ^a	.333	
		C	97,0%	94,5%	95,9%			
	Originalidade	D	1,6%	11,1%	6%	9.474 ^a	.002*	
		C	98,4%	88,9%	94%			
	Imaginação	D	2,2%	8,1%	4,9%	4.490 ^a	.034*	
		C	97,8%	91,9%	95,1%			
	<i>Questionação</i>	Curiosidade	D	1,5%	1,8%	1,6%	0.036 ^a	.849
			C	98,5%	98,2%	98,4%		
Capacidade de gerar soluções diferenciadas		D	3,8%	4,5%	4,1%	0.078 ^a	.779	
		C	96,2%	95,5%	95,9%			
Comportamento questionador		D	7,5%	4,5%	6,1%	0.924 ^a	.336	
		C	92,5%	95,5%	93,9%			
Pensamento abrangente		D	5,3%	4,5%	4,9%	0.066 ^a	.797	
		C	94,7%	95,5%	95,1%			
Capacidade de explorar respostas		D	5,3%	5,4%	5,3%	0.002 ^a	.961	
		C	94,7%	94,6%	94,7%			
Questionar conhecimentos		D	5,3%	5,4%	5,3%	0.002 ^a	.961	
		C	94,7%	94,6%	94,7%			
Inquietação intelectual		D	9%	7,2%	8,2%	0.265 ^a	.607	
		C	91%	92,8%	91,8%			
<i>Compreensão</i>		Atenção as tarefas	D	13,5%	22,9%	17,8%	3.624 ^a	.057
			C	86,5%	77,1%	82,2%		
		Aceitação de regras	D	30,5%	32,4%	31,4%	0.100 ^a	.751
			C	69,5%	67,6%	68,6%		
	Compreensão das tarefas escolares incomuns	D	9,2%	17,4%	12,9%	3.618 ^a	.057	
		C	90,8%	82,6%	87,1%			
	Organização	D	20,1%	24,3%	22%	0.616 ^a	.433	
		C	79,9%	75,7%	78%			
	<i>Autoconhecimento</i>	Intuição	D	13,5%	7,3%	10,7%	2.470 ^a	.116
			C	86,5%	92,7%	89,3%		
Capacidade de compreender a ideia do outro		D	20,1%	27%	23,3%	1.609 ^a	.205	
		C	79,9%	73%	76,7%			
Desaprovação do autoritarismo		D	14,4%	13%	13,8%	0.103 ^a	.749	
		C	85,6%	87%	86,3%			
Aceitação de críticas construtivas		D	23,3%	24,3%	23,8%	0.034 ^a	.853	
		C	76,7%	75,7%	76,2%			
<i>Inquietação</i>	Capacidade de gerar problemas	D	23,2%	29,1%	27%	0.462 ^a	.497	
		C	74,8%	70,9%	73%			
	Desaprovação da rotina	D	15,9%	18,2%	16,9%	0.220 ^a	.639	
		C	84,1%	81,8%	83,1%			
	Gosto por ser diferente nas ações	D	14,4%	10,1%	12,4%	1.014 ^a	.314	
		C	85,6%	89,9%	87,6%			

*p < 0.05 ** p < 0.001 *** p ≤ 0.000

Passam a considerar-se os itens em que se verificaram diferenças estatisticamente significativas. No item *gosto por arriscar*, observou-se, no total da

amostra, 10,7% de discordância e 89,3% de concordância ($\chi^2= 4,845$ com uma significância de 0,028). Em Portugal, estas percentagens foram, respetivamente, 15,5% e 84,5%, enquanto no Brasil, 6,7% e 93,3%, a quantidade de educadores em concordância foi superior no Brasil comparativamente a Portugal. No item *Originalidade*, os resultados para o total dos educadores foram 6% (discordaram) e 94% (concordaram), com o $\chi^2= 9,479$ e uma significância de 0,002. Em Portugal, encontrou-se 11,1% de educadores a discordarem e 88,9% a concordarem; no Brasil, as percentagens foram 1,6% e 98,4%, verificando-se uma maior concordância dos educadores no Brasil do que em Portugal. No item *imaginação*, da totalidade dos educadores, 4,9% discordaram e 95,1% concordaram, com o $\chi^2= 4,490$ e uma significância de 0,034. Em Portugal, 8,1 % discordaram e 91,9% concordaram; já no Brasil, foi encontrada 2,2% de discordância e 97,8% de concordância com o conteúdo do item. A quantidade de educadores em concordância foi significativamente maior no Brasil que em Portugal.

A leitura dos resultados permite verificar que são poucos itens nos quais houve diferenças significativas no grau de concordância dos educadores em relação aos itens da escala serem indícios da sobredotação. Existe uma diferença significativa entre a perceção da criatividade e a nacionalidade do educador, sendo que os educadores brasileiros tendem a reconhecer as características *Gosto por arriscar*, *Originalidade* e *Imaginação* – primazia da dimensão *Originalidade*.

5.1.4.2. Distribuição dos educadores em função do incentivo à criatividade.

Dos 245 educadores que responderam ao questionário, obtiveram-se informações sobre a importância de incentivar a criatividade em contexto pré-escolar, tendo sido efetuada uma análise descritiva das respostas (Tabela 5.14.) Concretamente a

pergunta foi a seguinte: “ Considera importante incentivar a criatividade em crianças no pré-escolar? Justifique a tua resposta”.

Tabela 5.14. *Distribuição dos educadores em função da percepção da importância de incentivar a criatividade*

Descrição	Frequência	Porcentagem
1.Desenvolver habilidades cognitivas	20	11
2.Pensamento abrangente	10	5,5
3.Estímulo de formas de expressão diferenciadas	9	5
4.Desenvolver habilidades cognitivas, e estímulo de formas de expressão diferenciadas	14	7,7
5.Desenvolver potencialidades	23	12,7
6.Pensamento diferenciado	15	8,3
7.Desenvolver habilidades cognitivas, pensamento abrangente, pensamento diferenciado, desenvolver potencialidades e despertar para novos conhecimentos	18	9,9
8.Desenvolver a crítica, a reflexão e a curiosidade	26	14,4
9.Desenvolver a imaginação	10	5,5
10.Desenvolver potencialidades, pensamento diferenciado, desenvolver a imaginação	15	8,3
11.Expressão diferenciada para artes e adaptação dos pensamentos diferenciados	1	0,6
12.Desenvolvimento da identidade	10	5,5
13.Aprendizagem significativa	5	2,8
14.Desenvolver a crítica, a reflexão e a curiosidade, pensamento diferenciado, desenvolver potencialidades e desenvolvimento da identidade.	5	2,8
Total	181	100

A Tabela 5.14 permite verificar a distribuição desses profissionais da educação considerando a sua percepção quanto ao incentivo à criatividade, tendo participado 73,9% da amostra total de 245 educadores.

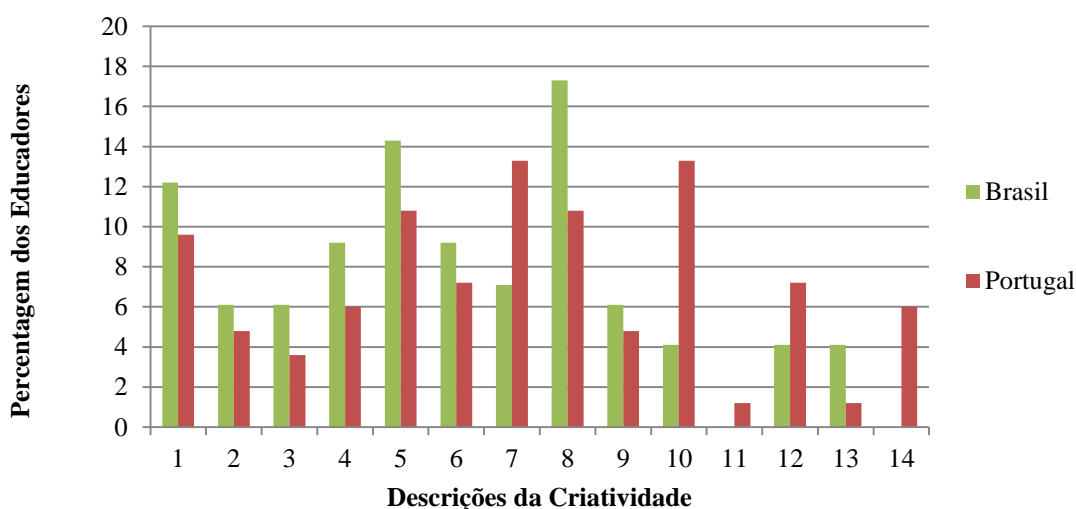


Gráfico B.2. Descrições da importância de incentivar a criatividade em função da nacionalidade dos educadores

Considerando os países de origem dos educadores, é possível observar que dos educadores brasileiros (17,3%) indicam que incentivam a criatividade porque possibilita o desenvolvimento da crítica, da reflexão e da curiosidade, enquanto os portugueses dividem-se em dois grupos: 13,3% descreveram que incentivam a criatividade por esta desenvolver habilidades cognitivas, o pensamento abrangente, o pensamento diferenciado, as potencialidades da criança e por despertar para novos conhecimentos; e 13,3% consideram que incentivar a criatividade possibilita o desenvolvimento de potencialidades, o pensamento diferenciado, e a imaginação.

5.1.5. Resultados diferenciais na percepção de criatividade.

Nesta secção apresenta-se o resultado do estudo das diferenças de valores médios obtidos pelos educadores na variável dependente *percepção da criatividade*, com utilização dos testes *t-Student* e ANOVA (Maroco, 2010; Martins, 2011).

5.1.5.1. Percepções da criatividade em função em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores.

Para dar resposta à *questão de estudo 4 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos educadores de infância acerca da criatividade em função em função do grupo etário das crianças em que atuam os educadores?*, realizou-se o teste ANOVA, considerando a existência de 4 grupos etários: 3 anos, 4 anos, 5 anos e um grupo que inclui as três idades. A Tabela 5.15 apresenta os valores médios, desvios padrões e o resultado da análise de variância para cada uma das variáveis dependentes, neste caso, as dimensões da percepção da criatividade.

Tabela 5.15. *Diferenças da percepção da sobredotação (ECC) em função do grupo etário das crianças com quem atuam os educadores*

	Grupo Etário	N	Média	Desvio Padrão	Quadrados médios	F	Sig
Originalidade	3 anos	37	25.56	4.56	26.44	2.06	.106
	4 anos	74	25.52	3.51			
	5 anos	73	24.64	3.56			
	3, 4, 5 anos	37	26.37	2.41			
Questionação	3 anos	37	35.8	5.72	46.65	2.09	.101
	4 anos	78	36.5	4.32			
	5 anos	77	35.22	4.48			
	3, 4, 5 anos	39	37.41	3.88			
Compreensão	3 anos	38	17.52	3.42	5.32	0.47	.698
	4 anos	75	17.78	2.96			
	5 anos	76	17.39	3.81			
	3, 4, 5 anos	40	17.02	2.89			
Autoconhecimento	3 anos	37	17.75	3.48	6.17	0.62	.603
	4 anos	78	18.34	3.06			
	5 anos	77	17.84	3.26			
	3, 4, 5 anos	39	18.43	2.75			
Inquietação	3 anos	38	13.78	2.66	15.60	2.28	.080
	4 anos	75	13.04	2.44			
	5 anos	78	13.39	2.77			
	3, 4, 5 anos	38	14.34	2.54			

Atendendo ao valor da probabilidade ($p < 0.05$) observa-se a não existência de diferenças significativas em nenhuma das dimensões, atendendo à faixa etária das crianças.

5.1.5.2. Percepções da criatividade em função da licenciatura do educador.

Para dar resposta à *questão de estudo 6 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções dos educadores de infância acerca da criatividade em função da licenciatura dos educadores de infância?*, realizou-se o teste de t-Student (Tabela 5.16.), a fim de verificar se existem diferenças no modo dos educadores percecionarem a sobredotação em função da licenciatura obtida. Foram considerados dois grupos em função das licenciaturas dos educadores que integram a amostra: 44,4% Pedagogia ou Ciências da Educação, e 44,4% Educação Infantil ou Educação de Infância.

Tabela 5.16. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da licenciatura do educador

Percepção Criatividade	Licenciatura	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Originalidade	Pedagogia	93	25.53	3.48	0.134	187	.893
	Educação Infantil	96	25.46	3.56			
Questionação	Pedagogia	98	36.01	4.72	-0.221	199	.825
	Educação Infantil	103	36.15	4.58			
Compreensão	Pedagogia	97	17.68	3.32	0.701	195	.484
	Educação Infantil	100	17.36	3.08			
Autoconhecimento	Pedagogia	99	18.12	3.28	0.16	198	.873
	Educação Infantil	101	18.04	3.07			
Inquietação	Pedagogia	98	13.66	2.75	0.736	195	.462
	Educação Infantil	99	13.38	2.57			

Não foram encontradas diferenças significativas entre os educadores com formação em Pedagogia ou Educação de Infantil, e Ciências da Educação ou Educação da Infância, em nenhuma das dimensões da criatividade.

5.1.5.3. Percepções da criatividade em função da nacionalidade do educador.

Para responder à questão de estudo 8 *Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função a nacionalidade do educador?*, realizou-se o teste de t-Student a fim de observar se existem diferenças no modo dos educadores perceberem a sobredotação em função da sua nacionalidade (Tabela 5.17.).

Tabela 5.17. *Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da nacionalidade do educador*

Percepção Criatividade		N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig
Originalidade	Brasil	124	25.55	3.412	0.685	225	.494
	Portugal	103	25.22	3.913			
Questionação	Brasil	128	35.96	4.538	-0.450	236	.653
	Portugal	110	36.23	4.613			
Compreensão	Brasil	127	17.77	3.359	1.342	232	.181
	Portugal	107	17.19	3.254			
Autoconhecimento	Brasil	130	18.21	3.225	0.639	236	.524
	Portugal	108	17.95	3.049			
Inquietação	Brasil	128	13.63	2.688	0.640	233	.523
	Portugal	107	13.41	2.584			

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < .05$), observa-se na Tabela 5.17 que não existem diferenças significativas na percepção da criatividade em função da nacionalidade, brasileira ou portuguesa, em nenhuma das dimensões.

5.1.5.4. *Percepções da criatividade em função do tipo de escola.*

Para responder à *questão de estudo 10 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função do tipo de escola em que o educador atua?*, analisaram-se se existem diferenças no modo dos educadores percecionarem a criatividade dependendo do sector escolar a que pertencem (público ou privado), conforme a Tabela 5.18.

Tabela 5.18. *Média e desvio padrão da percepção de criatividade (ECC) em função do tipo de escola*

Percepção Criatividade		N	Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	<i>df</i>	Sig
Originalidade	Pública	156	25.97	3.30	3.626	214	.000*
	Privada	60	24.01	4.13			
Questionação	Pública	167	36.56	4.23	2.516	224	.013*
	Privada	59	34.84	5.18			
Compreensão	Pública	165	17.85	3.05	1.793	220	.074
	Privada	57	16.98	3.46			
Autoconhecimento	Pública	169	18.32	2.98	2.021	225	.044*
	Privada	58	17.37	3.31			
Inconformismo	Pública	164	13.75	2.56	1.633	221	.104
	Privada	59	13.11	2.58			

* $p < 0.05$; $p < 0.01$, $p \leq 0.00$

Nas dimensões *Originalidade*, *Questionação*, e *Autoconhecimento* existem diferenças significativas em função do tipo de escola do educador. Quanto as dimensões *Compreensão*, e *Inquietação*, não existem diferenças significativas em função do tipo de escola do educador.

5.1.5.5. *Percepções da criatividade, em função dos anos de serviço.*

Para dar resposta à *questão de estudo 12 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função dos anos de serviço dos educadores de infância?*, realizou-se o teste ANOVA (Tabela 5.19.), com o propósito de analisar se há diferenças significativas entre os 3 grupos de anos de serviço dos educadores menos de 10 anos (> 10 anos)- , entre 10 a 20 anos (10-20 anos), e mais de 20 anos (< 20 anos).

Tabela 5.19. *Diferenças da percepção de criatividade (ECC) em função dos anos de serviço dos educadores*

Percepção Criatividade	Anos de serviço	N	Média	Desvio Padrão	MC	F	Sig
Originalidade	< 10 anos	73	25.12	3.84	3.88	0.29	.747
	10-20 anos	86	25.46	3.40			
	> 20 anos	67	25.56	3.73			
Questionação	< 10 anos	77	34.94	5.06	122.65	6.15	.002*
	10-20 anos	87	35.87	4.26			
	> 20 anos	73	37.47	3.98			
Compreensão	< 10 anos	74	17.55	3.53	6.607	0.59	.550
	10-20 anos	88	17.72	3.20			
	> 20 anos	71	17.75	3.24			
Autoconhecimento	> 10 anos	75	17.54	3.23	15.40	1.58	.207
	10-20 anos	88	18.26	3.17			
	> 20 anos	74	18.37	2.92			
Inquietação	< 10 anos	76	13.09	2.55	12.10	1.76	.173
	10-20 anos	88	13.56	2.82			
	> 20 anos	70	13.90	2.41			

* $p < 0.05$

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre os educadores com menos de 10 anos de

experiência, entre 10 e 20 anos, e mais de 20 anos de experiência, quanto a percepção da criatividade, ao nível da dimensão *Questionação*. Dos dados fornecidos pelo teste *Pos-Hoc* verifica-se que, no caso da dimensão *Questionação* (ECC), existe diferença estatisticamente significativa entre o grupo com “menos de 10 anos de serviço” e o grupo com “mais de 20 anos”, bem como entre esse grupo e o grupo intermediário (entre 10 a 20 anos) não apresenta diferenças significativas.

5.1.5.6. *Percepções da criatividade, em função das ações de formação gerais.*

Para responder à *questão de estudo 14 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade em função da participação dos educadores em ações de formação gerais promovidas nas escolas?*, realizou-se um teste de t-Student com o intuito revelar se existem diferenças no modo dos educadores percecionarem a criatividade em função da sua participação em ações de formação promovidas nas escolas onde atuam (Tabela 5.20.).

Tabela 5.20. *Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da participação em ações de formação gerais*

Percepção criatividade	Participação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig
Originalidade	Não	45	25.64	3.58	0.343	209	.732
	Sim	166	25.43	3.54			
Questionação	Não	47	36.70	3.85	0.934	217	.351
	Sim	172	36.01	4.64			
Compreensão	Não	46	17.60	3.23	0.471	215	.638
	Sim	171	17.35	3.30			
Autoconhecimento	Não	48	18.52	2.75	1.217	217	.225
	Sim	171	17.88	3.28			
Inquietação	Não	46	13.63	2.46	0.339	214	.735
	Sim	170	13.48	2.67			

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$) observa-se na tabela 5.20, que não existem diferenças significativas na percepção da criatividade quanto às dimensões *Originalidade*, *Questionação*, *Compreensão*, *Autoconhecimento* e *Inquietação*,

considerando a participação dos educadores de infância em função da participação das ações de formação nas escolas.

5.1.5.7. Percepções da criatividade, em função da participação em ações de formação sobre criatividade.

Para responder à *questão de estudo 16 Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de criatividade dos educadores de infância em função da participação em ações de formação sobre criatividade?*, realizou-se um teste de diferença t-Student, conforme a Tabela 5.21., para observar se existem diferenças no modo dos educadores perceberem a criatividade em função da sua participação em ações de formação sobre a temática da criatividade, não tendo sido diferenciados o tempo –carga horária- dos cursos de formação ou o ano em que as mesmas foram realizadas.

Tabela 5.21. Média e desvio padrão da percepção da criatividade (ECC) em função da frequência em ações de formação sobre criatividade

Percepção criatividade	Participação	N	Média	Desvio Padrão	t	df	Sig																																												
Originalidade	Não	153	25.43	3.29	0.450	221	.653																																												
	Sim	70	25.20	4.35				Questionação	Não	161	35.74	4.60	-1.547	232	.123	Sim	73	36.73	4.45	Compreensão	Não	161	17.61	3.21	0.852	230	.395	Sim	70	17.21	3.55	Autoconhecimento	Não	160	17.83	3.11	-1.689	232	.093	Sim	74	18.58	3.16	Inquietação	Não	160	13.43	2.62	-0.860	229	.391
Questionação	Não	161	35.74	4.60	-1.547	232	.123																																												
	Sim	73	36.73	4.45				Compreensão	Não	161	17.61	3.21	0.852	230	.395	Sim	70	17.21	3.55	Autoconhecimento	Não	160	17.83	3.11	-1.689	232	.093	Sim	74	18.58	3.16	Inquietação	Não	160	13.43	2.62	-0.860	229	.391	Sim	71	13.76	2.64								
Compreensão	Não	161	17.61	3.21	0.852	230	.395																																												
	Sim	70	17.21	3.55				Autoconhecimento	Não	160	17.83	3.11	-1.689	232	.093	Sim	74	18.58	3.16	Inquietação	Não	160	13.43	2.62	-0.860	229	.391	Sim	71	13.76	2.64																				
Autoconhecimento	Não	160	17.83	3.11	-1.689	232	.093																																												
	Sim	74	18.58	3.16				Inquietação	Não	160	13.43	2.62	-0.860	229	.391	Sim	71	13.76	2.64																																
Inquietação	Não	160	13.43	2.62	-0.860	229	.391																																												
	Sim	71	13.76	2.64																																															

Atendendo ao valor de probabilidade ($p < 0.05$) observa-se na tabela 5.21 que não existem diferenças significativas na percepção da criatividade nas dimensões *Originalidade, Questionação, Compreensão, Pensamento e Inquietação*, em função da participação dos educadores de infância em ações de formação acerca da temática da criatividade.

5.1.7. Correlações entre a ECC e a EAEfP.

Para o estudo das correlações entre as variáveis, optou-se pela utilização dos Coeficientes de Correlação de Pearson (Maroco, 2010; Martins, 2011). Na secção 5.3.1 observou-se as correlações existentes entre as escalas ECS e ECC, portanto nesta secção será efetuada apenas a análise da correlação da percepção da criatividade (ECC) com a autoeficácia do educador de infância.

Correlações entre a percepção da criatividade e a autoeficácia do educador

Atendendo à *questão de estudo 20 Existem correlações significativas entre a percepção da criatividade e a autoeficácia dos educadores de infância?* analisaram-se as possíveis relações entre as dimensões da Escala de Caracterização da Criatividade (ECC) e a Escala de Autoeficácia dos Professores (EAEfP) para verificar se existem aproximações entre a maneira com que o educador se sente capacitado e competente para desenvolver ações pedagógicas frente a um comportamento criativo (Tabela 5.22.).

Tabela 5.22. *Correlações entre as dimensões da ECC e da EAEfP*

Dimensões	Eficácia de Ensino	Eficácia Pessoal	Eficácia Motivacional
Originalidade	.326**	.342**	.080
Questionação	.430**	.379**	.077
Compreensão	.096	.102	-.133*
Autoconhecimento	.375**	.326**	-.027
Inquietação	.194**	.207**	-.016

** . $p \leq 0.01$ * . $p \leq 0.05$

Atentando a Tabela 5.22, encontram-se correlações estatisticamente significativas e positivas entre as dimensões das escalas. A dimensão *Originalidade* apresenta correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada com a *eficácia de ensino*, a *eficácia pessoal* e ausência de correlação com a *eficácia motivacional*. A dimensão *Questionação* correlaciona-se significativamente positiva e moderadamente

com a *eficácia de ensino* e a *eficácia pessoal*, não apresentando correlação com a *eficácia motivacional*. A dimensão *Compreensão* apresenta correlação significativa e negativa com a *eficácia motivacional*, não apresentando correlação com a *eficácia de ensino* e a *eficácia pessoal*. A dimensão *Autoconhecimento* correlaciona-se significativamente, positivamente e moderadamente com a *eficácia de ensino* e a *eficácia pessoal* e não apresenta correlação *eficácia motivacional*. A dimensão *Inquietação* tem correlação estatisticamente significativa, positiva e fraca com a *eficácia de ensino* e a *eficácia pessoal*, e não apresenta correlação com a *eficácia motivacional*.

Na secção que se segue procedeu-se a apresentação dos resultados referentes ao Estudo 2 desta investigação.

5.2. Resultados no Estudo 2: Pequeno Grupo

Nesta secção apresenta-se o conteúdo das respostas obtidas na entrevista semiestruturada, o qual foi organizado através de uma codificação de recorte (Bardin, 2010) das referências produzidas nas narrativas acerca da sobredotação e dos indícios de sobredotação na criança no pré-escolar. Num segundo ponto apresenta-se os resultados das descrições das educadoras quanto à percepção da criatividade e os indícios da criatividade no contexto do pré-escolar.

5.2.1. Resultados no pequeno grupo acerca da sobredotação.

As respostas foram categorizadas em dois grupos de elementos (Bardin, 2010): *A percepção da Sobredotação* e *A caracterização do aprendiz sobredotado*, sendo que cada categoria foi ainda dividida em subcategorias atendendo à especificidade da percepção de cada educadora (Bardin, 2010).

Com base na literatura (Azevedo & Mettrau, 2010; Bahia & Oliveira, 2013; Barreto & Mettrau, 2011; Pessoa, 2011) e nos discursos das educadoras, decorrem três grupos de indicadores compostos por características psicológicas gerais que englobam a personalidade, as emoções e os comportamentos, e as competências sociais e educacionais, que captam as competências de interação social com pares e adultos, bem como aquelas necessárias à participação no pré-escolar, englobando ainda aspetos cognitivos como a atenção, o ritmo e a autonomia na aprendizagem.

Quanto à categoria *A percepção da sobredotação*, foram consideradas duas subdivisões contemplando os indicadores referentes à percepção e à não percepção da sobredotação. Com efeito, utilizando o sistema de categorias (Bardin, 2010), obteve-se que as educadoras descrevem fatores que promovem a sua percepção da sobredotação, bem como fatores que não possibilitam tal percepção, descrito como não percepção. Na descrição de ambos os indicadores, as educadoras contextualizaram a percepção nas suas ações pedagógicas e na análise do desempenho das crianças

Quadro 5.1. *Indicadores das Subcategorias quanto a Percepção da Sobredotação*

Subcategoria	Indicador	Descrição	Frequência
A percepção	Psicológico	Características singulares do próprio estudante	3
		Características específicas da sobredotação	4
		Estilos de expressão	2
	Social	Isolamento	1
		Envolvimento com o que é de interesse	3
	Educacional	Diversidade na produção	1
		Interesses diferenciados	1
		Ritmo de aprendizagem/desempenho	3
		Ansiedade por aprender	2
		Necessidade de diagnóstico	3
Não percepção	Psicológico	Falta de instrumentos	2
		Poucas informações	3
		Considera-se positivo o desempenho (sem relacionar à sobredotação)	2
	Educacional	Identificar uma criança	1
		Associação à outra NEES	1
		Faixa etária	1

É possível observar que a não percepção da sobredotação em sala de aula acontece devido à necessidade de diagnóstico que as educadoras referem ser importante, assim como às poucas informações que têm sobre a sobredotação no contexto educacional, revelando-se que a não percepção da sobredotação pode ocorrer devido a fatores de análise psicológica. Assim, a percepção da sobredotação está relacionada com o reconhecimento das características que compõem a definição do que é a sobredotação, por parte das educadoras.

Ainda em relação a esta categoria, as 8 educadoras narraram o reconhecimento da sobredotação em contexto educacional respondendo à questão “Como descreve a sobredotação?”. Observa-se no Quadro 5.2 que os indicadores da percepção da sobredotação para as educadoras referem-se ao comportamento, às necessidades da criança, bem como à observação e ao reconhecimento da singularidade da criança sobredotada.

Quadro 5.2. *Subcategorias e Indicadores da Percepção da Sobredotação*

Subcategoria	Indicador	Descrição	Frequência
Diferença	Comportamento	Comportamento diferenciado	4
	Necessidades	Necessidades diferenciadas	4
	Observação (olhar do educador)	Características específicas	7
Especificidade	Singularidade	Características positivas para o processo educacional	2
	Características	Observação específica	2
	Diagnóstico	Reconhecimento pelo desempenho	4
Reconhecimento	Difícil (para o educador)	Difícil de reconhecer	3
	Desempenho (da criança)	Reconhecimento falho pelo bom desempenho	1

A percepção da sobredotação, de acordo com 7 das 8 educadoras, está relacionada com a subcategoria da especificidade, relacionada às características do aprendiz, as suas singularidades, e ao modo do profissional de educação observar o seu comportamento e desempenho.

Quadro 5.3. *Características da Percepção da Sobredotação*

Subcategoria	Característica	Frequência
Gestão da Aprendizagem	Interesses diferenciados	4
	Gosto pela pesquisa	2
	Autonomia aprendizagem	2
	Curiosidade	3
	Exigência nas atividades/tarefas	1
Cognitiva	Ritmo diferenciado	3
	Agilidade na aprendizagem	2
	Alta habilidade	1
	Bom desempenho	2
	Criatividade	1
	Associação de conteúdos e experiências	1
	Pensamento diferenciado	1
Comportamental/Social	Agitação	1
	Exemplo de comportamento	1
	Distração	1
	Empenho	1
	Concentração	1
	Envolvimento	1
	Perfeccionismo	1
	Dificuldades de interação com os pares	1

Compreende-se, com a análise dos dados presente no quadro 5.3. que as educadoras de infância percebem a sobredotação através de características diferenciadas nas subcategorias da *Gestão da Aprendizagem*, *cognitiva* e *comportamental/social*, havendo destaque para as características ‘interesses diferenciados’, ‘curiosidade’ e ‘ritmo diferenciado’.

Em relação à categoria *A caracterização do aprendiz sobredotado*, a percepção das educadoras quanto a quem é o estudante sobredotado, ou como o caracterizam em suas narrativas, toma como principal referência os seus pares, designadamente em relação ao ritmo de aprendizagem (7), ao seu comportamento (4), às atividades que os envolvem (4) aos seus interesses (4).

Quadro 5.4. Subcategorias e Indicadores da Percepção do Estudante Sobredotado

Subcategoria	Indicador	Descrição	Frequência
Motivação		Para prender	1
Dificuldade		Com os pares	1
Especificidade	Criança	Envolvimento	3
		Interesse	3
Diferença	Criança	Ritmo de aprendizagem	7
		Interesses	4
		Atividades	4
		Comportamento	4
Exclusão		Solidão/Solitário	1
Motivação		Promoção	1
Dificuldade	Educador	Compreender dessincronia	1
Diferença		Compreender o comportamento	2

A partir destes dados é possível encontrar-se uma distinção entre o que as educadoras consideram serem características inerentes à criança e características que resultam da sua intervenção educacional, o que sugere a consciência do seu papel profissional no desenvolvimento global da criança, não só educacional, como também social e pessoal.

5.2.2. Resultados no pequeno grupo acerca da criatividade.

Na análise dos resultados acerca da criatividade duas grandes categorias emergem: o ambiente educacional e as características individuais (e.g. Bahia & Oliveira, 2013; Barreto & Mettrau, 2011; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 1999), conforme se pode observar no Quadro 5.5.

Quadro 5.5. Subcategorias e Indicadores da Percepção da Criatividade

Subcategoria	Indicador	Descrição	Frequência
Ambiente Educacional	Depende (o que o educador pode fazer)	Atividades diferenciadas	5
		Materiais diferenciados	5
		Espaços diferenciados	2
		Flexibilidade de planeamento	1
	Relaciona-se (o que o educador pode avaliar)	Imaginação	4
Brincar		3	
Questionamentos		1	
Ludicidade		3	
Indivíduo	Expressa (como a criança expressa ser criativa)	Envolvimento	2
		Produto inovador	4
		Artes	4
		Todas as áreas	1

A percepção da criatividade, conforme as 8 educadoras que participaram neste estudo, refere-se às condições ambientais que são ofertadas às crianças, bem como às expressões da criança no seu cotidiano escolar, compondo-se, assim, as duas subcategorias da categoria *A percepção da criatividade*. Observa-se que as atividades e os materiais diferenciados utilizados em ambiente educacional colaboram para a percepção da criatividade, estando relacionados com a avaliação da imaginação e com as expressões da criança nas suas produções, bem como com a sua expressão artística.

Quanto à categoria *Indícios de criatividade*, observa-se que as educadoras associam aspetos colocados em três subcategorias: a escola, o que o educador precisa de estimular, e o modo como o educador estimula a criatividade.

Quadro 5.6. *Subcategorias e Indicadores dos Indícios de criatividade*

Subcategoria	Indicador	Descrição	Frequência
A escola	Negação	Experimental	3
		Flexibilidade curricular	3
		Pensamento diferenciado	1
		Brincar	3
		Autonomia do educador	5
O que o educador precisa estimular	Promoção	Autonomia	4
		Produção	7
		Desafios	4
		Interações	1
		Individualmente	1
		Tipos de atividades	2
Como o educador estimula a criatividade	Ação	Quebrar regras/rotinas	4
		Mudar espaços	7
		Produção diferenciada	5

Quanto à escola, encontrou-se uma perspectiva negativa quanto ao contributo deste ambiente educacional para o reconhecimento da criatividade e a sua estimulação, das crianças que frequentam o pré-escolar, tanto no Brasil, quanto em Portugal. Quanto ao papel do educador, observa-se que as educadoras consideram que o tipo de produção que oferecem às crianças constitui um modo de estimular a criatividade, e que a mudança de espaços possibilita o incentivo para a criança ser criativa.

Considerações finais do capítulo

A análise dos resultados desta investigação sugere que os educadores de infância consideram que há indícios de sobredotação em crianças pertencentes ao pré-escolar, e caracterizam essa necessidade educativa especial como sendo possível de ser observada dos 3 aos 5 anos de idade. A sua relação com a autoeficácia dos educadores de infância é diferente em função da nacionalidade (brasileiro ou português), do tipo de escola (setor público ou privado), dos anos de serviço (tempo de experiência profissional) e das ações de formação que a escola oferta aos profissionais da educação.

Quanto à perceção da criatividade, os educadores de infância consideraram todas as características como sendo de criatividade, e descreveram-na como fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente tratando-se da curiosidade e das habilidades cognitivas, estando dependente das condições que a escola oferta, e do modo como o próprio educador considera que pode estimular a criatividade. Os resultados encontrados mostram que há diferenças no modo dos educadores perceberem a criatividade em função do tipo de escola em que atuam (setor público ou privado) e em função dos anos e serviço (tempo de experiência profissional), correlacionando-se com a autoeficácia do educador. Passa, em seguida, a apresentar-se as discussões e conclusões.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação dos resultados obtidos no Estudo 1 e no Estudo 2 em relação a perceção da sobredotação e da criatividade de educadores de infância. No capítulo seguinte, apresentam-se a discussão e as conclusões desta investigação.

Capítulo 6. Discussão e Conclusões

No presente capítulo é efetuada a interpretação e discussão dos resultados obtidos, à luz da revisão da literatura e em referência às questões de estudo formuladas. São apresentadas, também, as conclusões derivadas da discussão organizada em função dos objetivos específicos, bem como as limitações encontradas, indicando sugestões para dar continuidade e profundidade a esta temática em futuras pesquisas.

Assim, na primeira secção, são discutidos os resultados obtidos na amostra total no Estudo 1, conforme a organização das temáticas e em função das variáveis estudadas. Na segunda secção focam-se os resultados obtidos na amostra do Estudo 2, organizados conforme as temáticas da sobredotação e da criatividade. Numa terceira secção, estes resultados são alvo de reflexão, bem como as relações e congruências globais da investigação.

6.1. Discussão

Esta secção organiza-se em três pontos. No primeiro, são discutidos os resultados referentes à sobredotação e à perceção dos educadores em relação à sobredotação, através de análises quantitativas, e a sua relação com as variáveis sociodemográficas, psicológicas e pessoais do educador. Num segundo ponto, são discutidos os resultados referentes à criatividade e à perceção dos educadores em relação a este constructo. Por último, são apresentadas as discussões em torno das duas variáveis – sobredotação e criatividade –, em função das análises qualitativas.

6.1.1. Percepção da sobredotação no grande grupo.

Ao serem analisados os resultados referentes à variável percepção da sobredotação, e atendendo às variáveis sociodemográficas e pessoais dos educadores que participaram neste estudo, percebe-se que a nacionalidade do educador, o seu tempo de experiência profissional, o setor escolar onde exerce a sua profissão, e a participação em ações de formação se constituem como variáveis diferenciadoras do modo do educador brasileiro e português perceberem a sobredotação.

Atendendo aos resultados referentes à variável percepção da sobredotação, e considerando as variáveis psicológicas dos educadores, observaram-se correlações fracas entre a autoeficácia dos educadores participantes e o modo como estes avaliam as suas competências e ações frente às crianças presentes no pré-escolar e às suas necessidades pedagógicas, no âmbito da sobredotação. As análises responderam às questões formuladas para esta pesquisa e colaboram, também, com os objetivos estipulados.

Percepção da sobredotação através dos indicadores da Escala de Caracterização da Sobredotação

A percepção da sobredotação dos educadores de infância possibilita, no campo da investigação, a compreensão do modo como esses profissionais da educação tendem a analisar e a compreender o conceito da sobredotação, assim como o modo como o associam ao comportamento e desempenho das crianças (Harrison, 2004; Havigerová & Haviger, 2014; Viera, 2008).

As características presentes na Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS) foram analisadas pelos educadores de infância como características da sobredotação, observando-se uma elevada concordância com os itens da escala. Conforme estudos

realizados em diferentes níveis de ensino e contextos culturais (Al-Hadabi, 2010; Almeida, et al., 2001; Hany, 1993, Nogueira, 2003), os profissionais da educação tendem a reconhecer a sobredotação através das características presentes na literatura, o que justifica o resultado obtido neste estudo, onde a maioria dos educadores de infância expressam um forte grau de concordância com as 50 características apresentadas como sendo da sobredotação.

Considerando a nacionalidade dos educadores e os itens de avaliação da sobredotação na ECS (Q.1), obteve-se que os educadores brasileiros apresentam uma percentagem de concordância superior aos educadores portugueses nas características que integram a dimensão *Adaptabilidade* (facilidade de estabelecer relações; capacidade de cooperação; senso de humor; solidariedade; capacidade de adaptação – ideias, pessoas; gosto pela aventura; vivacidade; honestidade; consciência sobre si mesmo; liderança; flexibilidade de/com ideias; sentido de justiça; criatividade; confiança em si mesmo; sensibilidade; gosto por inovar; autocrítica; capacidade de organização). Por outro lado, os educadores portugueses apresentam uma percentagem de concordância superior aos educadores brasileiros na dimensão *Inconformismo* (indisciplina, desinteresse por atividades de rotina, dessincronia no desenvolvimento).

Na revisão de estudos empíricos no âmbito da temática percepção da sobredotação, não foram localizados estudos que envolvessem os grupos comparados, mas somente produções teóricas que descrevem as diferenças e aproximações no contexto da sobredotação entre o Brasil e Portugal (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012). De acordo com a literatura consultada, pode dizer-se que exista um distanciamento entre os dois países e os seus objetivos de promoção de uma educação inclusiva dos estudantes sobredotados, quando nos debruçamos sobre as políticas educacionais (Fleith, Almeida, Alencar, &

Miranda, 2010; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012). Brasil e Portugal aproximam-se por traçarem o objetivo de inserir e desenvolver, no contexto escolar, um suporte para a educação inclusiva e uma prática pedagógica orientada para a igualdade de direitos, de oportunidades, e de estratégias pedagógicas que envolvam a promoção da autonomia e o acesso à cidadania para todos (Decreto-Lei nº3/2008; Fleith et al., 2010; MEC, 2008; Miranda et al., 2012).

No Brasil, os profissionais da educação tendem a analisar o conceito de sobredotação com base em mitos e relacionando essa necessidade educativa especial com características mais acadêmicas e de desempenho escolar (Bahense & Rossetti, 2014; Maia-Pinto & Fleith, 2002). Em Portugal, alguns estudos (Nogueira, 2003; Melo, 2003) indicam que os profissionais da educação de diferentes níveis de ensino consideram que a sobredotação também assenta em características negativas relacionadas com o desempenho escolar do estudante, conforme os resultados deste estudo, onde os educadores consideram a indisciplina, o desinteresse por atividades de rotina, e a dessincronia no desenvolvimento como características da sobredotação.

Perceção da sobredotação em função do grupo etário onde atuam os educadores

Considerando a faixa etária das crianças com que os educadores atuavam, criaram-se 4 grupos etários, observando-se a ausência de diferenças significativas na perceção da sobredotação entre os mesmos (Q.3). Os educadores que atuam com turmas compostas por crianças com 3 anos de idade, com 4 anos de idade, com 5 anos de idade ou com crianças dos 3 aos 5 anos, não apresentaram uma diferença significativa na perceção da sobredotação. Esta não diferenciação pode estar relacionada com a generalização das características da sobredotação, que comumente não aparece relacionada a uma faixa etária específica, o que dificulta a identificação de indícios de

sobredotação em crianças entre os 3 aos 5 anos de idade (Robinson & Clinkenbeard, 2008; Viera, 2008).

Os resultados encontrados, a ausência de diferenças na percepção dos educadores de infância em relação à sobredotação em função da faixa etária das crianças com que atuam, encontram-se em concordância com alguns autores que defendem que não há uma definição de idade certa para a expressão de características da sobredotação (Robinson & Clinkenbeard, 2008; Robinson, 2008), e os resultados obtidos em distintos estudos já realizados com educadores do Brasil e da China (Kuo et al., 2010; Martins, 2013; Vieira, 2005). Bahia e Trindade (2012) sustentam que, na fase do pré-escolar, a criança desenvolve diferentes habilidades e capacidades em uma constante linha de associações de conhecimentos que podem provocar, no educador, uma dificuldade em segregar por grupo de faixa etária o desenvolvimento e a caracterização da sobredotação em crianças. Isto porque, como descrevem Gagné (2014), Porter (2005) e Hany (1993), não há uma segregação em fases de desenvolvimento que marquem a composição de um quadro de caracterização da sobredotação em qualquer faixa etária do indivíduo. Tem-se, sim, que há uma precocidade nesse processo de desenvolvimento, que colabora para a identificação de fatores ou indícios que sinalizam a sobredotação. Desse modo, o fato dos sujeitos desta investigação não perceberem a sobredotação diferenciadamente conforme a faixa etária das crianças do pré-escolar, pode estar relacionado com o descrito, no sentido de não ocorrer uma separação por faixa etária de características da sobredotação.

Percepção da sobredotação em função da formação do educador

Considerando a formação dos educadores, a análise contemplou dois grupos, dado que a maior percentagem de educadores tinha uma formação em Pedagogia /

Ciências da Educação e em Educação Infantil. Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção da sobredotação em função do curso de formação dos educadores (Q.5).

Alguns estudos sugerem que o conhecimento adquirido pelos profissionais da educação na realização da sua formação contribui para a percepção que estes terão a respeito da sobredotação (Albergaria, 2012/2013; Bahia, 2006; Bahia & Oliveira, 2013; Guenther, 2011b; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 2010). O resultado obtido na presente investigação sugere que, mesmo tendo formações distintas (Ciências da Educação, Pedagogia e Educação Infantil), a percepção da sobredotação não apresenta variação. Pode-se considerar que os cursos referenciados nesta investigação estão similares quanto aos conhecimentos transmitidos aos educadores, existindo necessidade de aprimorar as informações ofertadas nas licenciaturas da área da Educação (Almeida, et al., 2001; Neumeister et al., 2007; Rosa, 2009; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997). Tem-se, ainda, que a variável formação dos professores precisa ser mais aprofundadamente analisada e relacionada ao desenvolvimento prático-pedagógico do profissional da educação (Almeida, et al., 2001; Neumeister et al., 2007; Rosa, 2009; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997).

Percepção da sobredotação em função da nacionalidade do educador

Quanto à nacionalidade do educador, observaram-se diferenças significativas na percepção da sobredotação (Q.7). Os educadores do Brasil tendem a perceber a sobredotação pela dimensão da Adaptabilidade, enquanto os educadores de Portugal tendem a focar a dimensão Inconformismo. Estas diferenças vão ao encontro dos resultados apresentados por outros autores (Albergaria, 2011; Nogueira, 2003), que indicam que em Portugal os educadores de infância consideram que a sobredotação

possui também características negativas relacionadas com o desempenho escolar, conforme o aprendiz não se sinta motivado ou incentivado no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Nogueira (2003), os educadores de infância consideram na sua avaliação características que não envolvem apenas o bom desempenho do aprendiz, mas destacam, também, o desinteresse e a falta de motivação em sala de aula como características do estudante sobredotado (Albergaria, 2011).

No Brasil, os conhecimentos que os profissionais da educação expressam quanto à sobredotação revelam que as suas perceções estão em torno do desenvolvimento académico e do desempenho escolar do estudante, mas consideram, ainda, mitos acerca do modo como o aprendiz se expressa e expõe o seu potencial (Bahense & Rossetti, 2014). Maia-Pinto e Fleith (2002) e Virgolim (2007) descreveram que, no contexto escolar brasileiro, existem barreiras para a promoção da sobredotação devido ao fato dos profissionais da educação associarem, ainda, ao estudante sobredotado, mitos e perspectivas de bom desempenho escolar, sem atender à necessidade deste receber incentivos, sentindo-se estimulado e motivado para expressar as suas capacidades, habilidades e potenciais.

A análise diferencial entre os dois países coincide com as descrições de Miranda, Guenther, Almeida, e Freitas (2012), que manifestam a existência de diferenças entre as conceções da sobredotação nos dois países, desde as políticas educacionais aos modos como é possível responder ao estudante sobredotado e às suas necessidades educativas especiais.

Perceção da sobredotação em função do tipo de escola onde atua o educador

Em função do tipo de escola onde o educador exerce (pública ou privada), observou-se que existem diferenças significativas na perceção da sobredotação (Q.9). A

avaliação da sobredotação pelos educadores dos jardins-de-infância públicos, comparada com a dos educadores dos jardins-de-infância privados, revela que os educadores do setor público tendem a perceberem mais a sobredotação pela dimensão da *Adaptabilidade* e da *Gestão da Aprendizagem*, contrariamente aos educadores do setor privado. Existem poucos estudos que comparam as duas realidades – setor público e setor privado –, ou considerem mesmo o tipo de setor escolar como uma variável de investigação, como no caso desta pesquisa.

Encontram-se descrições acerca das atuais relações que existem entre o público e o privado na formação e definições das políticas educacionais ou na promoção de ações pedagógicas que representam as estruturas educacionais que ambos os espaços escolares de aprendizagem devem facultar ao estudante (Marta, 2003; Marta & Lopes, 2012; Peroni, 2013; Ramos & Dri, 2012). No contexto brasileiro, refletem-se diretamente nas políticas públicas educacionais, e em diferentes domínios – currículo, direitos, estruturas físicas e metodológicas –, as influências da lógica utilizada no setor privado de ensino, resultando num processo de mercantilização da educação, em que as redes públicas de ensino buscam parcerias para atingir a qualidade da educação exigida nas avaliações que ocorrem para medir conhecimentos e níveis de ensino (Ramos & Drim 2012; Peroni, 2013). Em Portugal, o setor público e o setor privado mantêm relações quanto à mercantilização do ensino, mas alguns estudos indicam que as diferenças que existem nos dois setores têm reflexo na formação do estudante (Frota, 2011).

Em específico, tratando-se da educação de infância, os educadores atuantes no setor público consideram que esta etapa educacional foi pensada e estruturada para desenvolver aspetos educativos, podendo os profissionais da educação desenvolver, também, a sua identidade, através da atividade educativa e da sua atuação profissional, percebendo que as suas responsabilidades frente ao desenvolvimento da criança geram

uma experiência de metodologias ativas e participativas. Por seu turno, o educador atuante no setor privado apresenta preferência pela ideia de que a escola auxilia a família através de aspetos educativos (Marta, 2003; Marta & Lopes, 2012).

Num estudo acerca da identidade do educador de infância português, Marta e Lopes (2012) descrevem que a diferença entre os profissionais que atua no setor público e aqueles que atuam no setor privado é que os primeiros tendem a reconhecer-se como profissionais orientados para garantir uma maior qualidade da educação, corroborando os resultados desta investigação, pois esse profissional reconhece mais amplamente as características da criança sobredotada, e concebe o conceito incluindo características sociais, do comportamento e da cognição.

Perceção da sobredotação em função da experiência profissional do educador

Em função do tempo de experiência profissional dos educadores, a amostra foi dividida em três grupos: menos de 10 anos de experiência, entre 10 e 20 anos de experiência, mais de 20 anos de experiência profissional. A avaliação dos educadores e a perceção da sobredotação apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os educadores em função do tempo de experiência na dimensão do *Inconformismo*. Observou-se que, tanto os educadores com mais de 20 anos como aqueles com menos de 10 anos de experiência profissional tendem a perceber as características pertencentes a esta dimensão de um modo diferenciado aos educadores com entre os 10 e os 20 anos de experiência.

Conforme o resultado obtido em outro estudo, os profissionais da educação com maior tempo de experiência profissional identificam mais aos alunos sobredotados, e reconhecem as suas características com maior facilidade (Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997), conclusão que coincide com a encontrada na presente investigação..

Melo (2003) não afirma uma diferença na análise das dimensões da sobredotação em função do tempo de experiência profissional, mas ressalva que a escala utilizada nesse estudo apresenta apenas dimensões referentes a características do desempenho escolar e do desenvolvimento do estudante, sem uma perspectiva negativa. Essas abordagens dos profissionais da educação, de acordo com os estudos publicados (Almeida, et al., 2001; Melo, 2003; Nogueira, 2003; Veiga, Moura, Menezes, & Ribeiro, 1997) expõem que o estudante sobredotado tende a ser percebido a partir de uma concepção de sobredotação associada ao desempenho acadêmico superior, sem ser facilmente vinculada a características como indisciplina, desinteresse por atividades de rotina, ou dessincronia no desenvolvimento, características encontradas neste estudo, ao analisar-se a diferença da percepção da sobredotação em função dos anos de experiência profissional dos educadores na dimensão *Inconformismo*.

Percepção da sobredotação em função da participação dos educadores em ações de formação

Em função da participação dos educadores em ações de formações ao longo do seu percurso profissional, encontrou-se uma diferença significativa entre o grupo de educadores de infância que participam em ações de formação nas escolas onde atuam, e os educadores de infância que não têm essa participação (Q. 13).

Observou-se que não existem diferenças significativas na percepção da sobredotação entre os educadores de infância que participaram de ações de formação voltadas às temáticas da sobredotação ou da educação inclusiva, e os educadores que não participaram de instâncias de formações. Ainda assim, diversos estudos (Al-Hadabi, 2010; Albergaria, 2011; Hany, 1993; Martins, 2013; Melo, 2003; Nogueira, 2003), sugerem a necessidade dos profissionais da educação receberem uma melhor

formação e mais informações acerca do conceito de sobredotação e do processo de identificação e reconhecimento do estudante sobredotado.

Os educadores de infância com participação em ações de formação nas suas escolas, entretanto apresentaram diferenças significativas na perceção da criatividade da dimensão do inconformismo como características da sobredotação, o que não sucede com os educadores que não participaram dessas formações.

As ações de formação promovem uma diferenciação na perceção da sobredotação em relação às características negativas da motivação e do desempenho dos estudantes sobredotados, na rotina da sala de aula (e.g. Oliveira & Alencar, 2014). Como sugerem Almeida et al. (2001) ou Al-Hadabi (2010), a formação continua dos profissionais da educação precisa ser assistida na perspetiva de envolver as temáticas da inclusão, das necessidades educativas especiais, e das práticas educacionais que auxiliem o estudante sobredotado a sentir-se envolvido no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Bahiense e Rosseti (2014) descrevem que uma formação para professores voltada para as abordagens do contexto da sala de aula, que envolva o reconhecimento da sobredotação e que explicita as estratégias pedagógicas para os estudantes sobredotados, e que promova a compreensão do conceito da sobredotação, permitirá uma diferenciação entre os profissionais com impacto nas abordagens de avaliação e intervenção com o sobredotado.

Sobredotação e criatividade: suas correlações

Na análise de correlações entre as dimensões da ECS e as dimensões da ECC, observou-se que algumas delas se correlacionam significativa e positivamente, indicando que a perceção dos educadores sobre algumas características da sobredotação

está associada a percepção de algumas características da criatividade percebidas pelos educadores.

Essas observações são suportadas pela descrição de Renzulli (2002; 2011) acerca da criatividade ser uma característica da sobredotação, e que para o reconhecimento de tal singularidade no desenvolvimento de um estudante, é preciso considerar a criatividade como um fator a ser avaliado nas realizações desse aprendiz. Sendo a sobredotação uma expressão da capacidade acima da média do indivíduo, e a criatividade sendo definida como uma capacidade para conceber realizações originais, tem-se que enquanto um fator que caracteriza a sobredotação, a criatividade é parte do processo de ser sobredotado (Renzulli, 2002).

Observa-se, assim, que na dimensão da *Adaptabilidade* estão as características que os educadores percebem da sobredotação em termos de adaptação a situações, quer de aprendizagem, quer metodológicas ou de relação com os pares, sendo esperado que percebendo a sobredotação por essas características, os educadores percebam mais a criatividade pelas características da *Originalidade*, da *Questionação*, da *Compreensão*, do *Autoconhecimento* e da *Inquietação*. Na dimensão *Altas Habilidades Cognitivas* incluem-se as características associadas a competências e a capacidades relacionadas com o saber fazer ou realizar algo, e a estratégias de procura de conhecimentos, pelo que parece lógico que os educadores com tendência para esta perspectiva tendam a perceber mais a criatividade pelas características da *Originalidade*, da *Questionação*, da *Compreensão*, do *Autoconhecimento* e da *Inquietação*. Quanto à dimensão da *Gestão da Aprendizagem*, incluindo o modo como o aprendiz lida com os momentos do contexto escolar, expressando os seus interesses, as suas habilidades, e os seus talentos, bem como as singularidades do seu processo de ensino-aprendizagem, os educadores que tendem a ver a sobredotação neste

enquadramento percebem a criatividade pelas características da *Originalidade*, da *Questionação*, da *Compreensão*, do *Autoconhecimento* e da *Inquietação*. Já na dimensão *Inconformismo* estão características como as atitudes dos aprendizes que expressam interesse pelo que é inovador, exigindo motivação extrínseca e interesse por mudar as regras, pelo que percebendo a sobredotação nesta perspectiva, os educadores percebam em consonância a criatividade pelas características da *Originalidade* - produção não usual e incomum, da *Questionação* - características dos métodos e modos do aprendiz buscar compreender e adquirir conhecimento, e da *Inquietação* - características quanto à busca do aprendiz por sentir-se desafiado.

Portanto, com os resultados de correlações estatisticamente significativas e positivas, tem-se que a percepção da sobredotação dos educadores influencia a sua percepção de criatividade. Entendendo-se a criatividade como uma característica da sobredotação e uma expressão do aprendiz em relação às suas produções e expressões de conhecimento e inovadoras, orientadas para solucionar problemas ou desafios presentes no seu cotidiano escolar (Renzulli, 2002). Segundo Bahia (2006), estimular os talentos dos estudantes em sala de aula exige que o profissional da educação produza uma avaliação da sobredotação com a prerrogativa de compreender as suas produções, ideias e pensamentos diferenciados, criando oportunidades educativas para que os estudantes possam potencializar as suas produções e inovações, em todos seus domínios do conhecimento (Plucker & Callaman, 2014).

Defende-se, pois, a necessidade de uma percepção da sobredotação para além do desempenho acadêmico do aprendiz, englobando as suas competências sociais, motoras, emocionais, e percebendo-se a sobredotação como um conjunto de associações entre o talento, as competências, e os domínios que um aprendiz expressa em suas ações educativas (Gagné, 2009b). Destaca-se que a aprendizagem que o estudante sobredotado

necessita, em qualquer faixa etária, deve incluir um processo investigativo e desafiador que faça emergir a necessidade de aprender, investigar, estudar, analisar e compreender o problema e produzir uma solução, com autonomia, com diversidade e inovação, possibilitando uma aprendizagem significativa desde o conteúdo ao processo (Renzulli, 2014). Deste modo, a criatividade é uma variável a ser estudada no âmbito da percepção dos educadores acerca da sobredotação, tratando-se de uma característica da expressão de um potencial superior, e um constructo multidimensional, que se refere à expressão das habilidades e capacidades de um indivíduo singular, inovador e diferente em suas ideias, pensamentos e produções (Alencar & Fleith, 2008; Amabile & Pillemer, 2012).

Faz-se notar a existência de poucos estudos empíricos que descrevam as correlações encontradas, nesta investigação, entre estas duas variáveis, em contexto educacional, inviabilizando, assim, maiores discussões acerca do resultado obtido, a não ser a apresentação da tendência, neste estudo, para a existência de uma relação entre a percepção da sobredotação e a percepção da criatividade, dos educadores, conforme as dimensões e as características avaliadas como indícios da sobredotação.

Sobredotação e autoeficácia: as suas correlações

Na análise de correlações entre as dimensões da ECS **cas** dimensões da Escala de Autoeficácia dos Professores – EAEfP –, observou-se algumas correlações significativas, indicando que a percepção dos educadores sobre algumas características da sobredotação é diferenciada da de outros profissionais da educação de infância conforme o grau de autoeficácia profissional e pessoal. A autoeficácia é uma função de regulação da motivação, do bem-estar e das realizações pessoais que determinam como o indivíduo se comporta em relação aos seus sentimentos e pensamentos (Bandura, 1994; Freitas & Barbosa, 2011; Pajares & Olaz, 2008). Bandura (2008) descreveu que o

processo introspectivo de análise e avaliação de crenças referentes ao que o indivíduo produz valoriza a compreensão do próprio funcionamento.

Assim, quanto maior a autoeficácia de ensino do educador, maior é a sua percepção da sobredotação com recurso a características da *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas* e *Gestão da Aprendizagem*. Isto quer dizer que o educador que mais acredita nas suas condições de ensino, que sabe lidar com estudantes inquietos, que consegue motivá-los, que se sente confortável com questões desafiadoras e em promover ações diferenciadas, apresenta uma percepção da sobredotação mais voltada para características singulares do estudante, compreendendo as suas necessidades e reconhecendo que esse aprendiz precisa de se sentir apto no ambiente escolar e à vontade no seu processo de ensino-aprendizagem com os seus interesses, capacidades e competências.

Considerando a autoeficácia pessoal do educador, observou-se que quanto maior, igualmente maior é a percepção da sobredotação através das características da *Adaptabilidade*, *Altas Habilidades Cognitivas*, *Gestão da Aprendizagem*, e *Inconformismo*. Neste sentido, o educador que acredita nas suas capacidades e nas suas competências profissionais, que se descreve como capaz de viabilizar a sua influência no desenvolvimento pessoal e académico da criança, que consegue motivar e ensinar com calma e segurança, observa mais as características da criança quanto ao seu processo de integração, o seu desempenho académico e as suas estratégias de aprendizagem.

Portanto, analisar a autoeficácia do educador em relação à sua percepção da sobredotação permite compreender que quanto maior o grau de autoeficácia do educador, melhor ele percebe as características da sobredotação, atuando melhor frente à criança com singularidade no seu desempenho, comportamento e aprendizagem.

Isto porque, como afirmam Hoy e Spero (2005), a autoeficácia pode ser descrita como o nível de competência que uma pessoa espera ter ou exibir em uma determinada situação, envolvendo emoções e padrões que permitem ações e pensamentos que correspondem ao controle que possui sobre os eventos que decorrem, sendo estes eventos de adversidade, temporários, ou de controlo (Bandura, 2008; Pajares & Olaz, 2008).

Importa salientar a falta de estudos com estas duas variáveis - a perceção da sobredotação e a autoeficácia do educador e suas correlações, limitando maiores discussões acerca do resultado obtido. Importa salientar que neste estudo específico, os resultados sugerem que quanto maior a autoeficácia do educador em relação ao seu ensino e à sua postura profissional junto às crianças do pré-escolar, maior é o número de características que esses educadores percecionam como sendo da sobredotação.

6.1.2. Perceção da criatividade no grande grupo.

Em relação aos resultados referentes à variável perceção da criatividade, e atendendo às variáveis sociodemográficas, psicológicas e pessoais dos educadores, encontrou-se que o tempo de experiência profissional e o setor escolar resultaram em variáveis diferenciadoras no modo do educador, quer brasileiro, quer português percecionam a criatividade.

Perceção da criatividade através dos indicadores da Escala de Caracterização da Criatividade

A perceção da criatividade pelos educadores de infância possibilita, no campo da investigação, a compreensão acerca de como os profissionais da educação tendem a analisar e definir o conceito da criatividade, e a associá-lo às habilidades de pensamento, ao clima pedagógico, ao domínio de técnicas, e ao favorecimento de

ambientes que estimulem a criatividade (Alencar E. , 2007; Davies, et al., 2014; Silva & Nakano, 2012).

As características presentes na Escala de Caracterização da Criatividade (ECC) foram assumidas pelos educadores de infância como características da criatividade, havendo um alto índice de concordância com os itens da escala. Conforme as descrições realizadas por Alencar (2007), Bahia e Ibérico-Nogueira (2005), Bahia e Trindade (2013), e a apresentação de Sternberg (1999), observa-se que nos diferentes níveis de ensino, os profissionais da educação tendem a reconhecer a criatividade via características que representem aspetos do pensamento criativo e atributos de personalidade – a expressão da capacidade de criar –, o que reforça o resultado obtido neste estudo: os educadores de infância concordaram com as 23 características apresentadas na ECC como indícios de criatividade em crianças.

Em função da nacionalidade (Q.2), os educadores brasileiros apresentaram uma percentagem de concordância superior aos educadores portugueses relativamente às características da dimensão *Originalidade*, particularmente nos itens *gosto por arriscar*, *originalidade* e *imaginação*. Nas demais dimensões da ECC, observou-se uma similaridade entre as perceções de educadores brasileiros e portugueses, sem existir, portanto, uma diferença estatisticamente significativa.

Perceção da criatividade em função do grupo etário onde atuam os educadores

Centrando agora os resultados no contexto da faixa etária das crianças com quem os educadores atuavam, observou-se que não há diferenças significativas na perceção da criatividade em função dos grupos etários considerados (Q.4). Esta não diferenciação pode estar relacionada com o facto de os profissionais da educação tenderem a descrever a sua perceção de um modo geral, sem intensificar a relação das

características indicadoras da criatividade em conformidade com a faixa etária das crianças com quem atuam (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Seifert, 2010; Teixeira, 2004).

Mesmo que os documentos e planos de desenvolvimento infantil desenvolvidos para os educadores pelos Ministérios da Educação (tanto português quanto brasileiro) apresentem uma categorização de objetivos por idade, nível, ou por associação de conhecimento (ME, 2011; MEC, 2006), os educadores de infância que participaram deste estudo não discriminaram características mais específicas pela faixa etária de crianças com quem atuam. Já na literatura, encontram-se estudos acerca da percepção da criatividade, quer por professores, quer por educadores, que associam a criatividade a áreas de domínio e ao estilo do indivíduo, não existindo uma descrição direta acerca da maturidade cognitiva ou idade da criança ou estudante na verificação das características indicadoras de criatividade (Cheug & Leung, 2014; Chien & Hui, 2010; Zhou, Shen, Wang, Neber, & Johji, 2013). Desta forma, o resultado obtido neste estudo parece tender para uma descrição de criatividade que não atende à idade das crianças, mas sim, para uma percepção do conceito no seu global, considerando todas as características que podem indicar o ser criativo, o pensamento divergente ou a expressão da criatividade no comportamento do indivíduo.

Percepção de criatividade em função da formação do educador

O impacto da formação dos educadores foi também alvo de análise, destacando-se que a amostra desta investigação era maioritariamente formada em pedagogia ou ciência da educação e em educação infantil. Verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas na percepção da criatividade em função do curso de formação dos educadores (Q. 6), o que poderá estar associada à questão de que os

currículos desses cursos aproximam-se na abordagem de conteúdos havida, e portanto dos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a criatividade e a relação criatividade e criança, com muitas semelhanças em referências às teorias e aos conceitos (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997; Seifert, 2010).

No entanto, quando analisada a formação de professores em áreas diferenciadas, notam-se, em alguns estudos, diferenças na percepção da criatividade e de indicadores do pensamento criativo, conforme o currículo da disciplina que o profissional da educação rege, ou do curso de formação e da área de conhecimento que aborda no contexto escolar (Azevedo, Morais & Braga, 2010; Monteiro, Morais, Braga & Nakano, 2013; Morais e Azevedo, 2008). Essa diferença significativa é possível observar quando os estudos comparam os professores das áreas das ciências, humanidades e artes, conforme descreveram Azevedo, Morais e Braga (2010), Monteiro e colegas (2013) e Morais e Azevedo (2008) em contexto português, tanto na percepção da criatividade, como no tipo de avaliação da criatividade.

Assim, a aproximação dos conteúdos curriculares dos professores formados em Ciências da Educação, Pedagogia ou Educação Infantil, revelam que não há diferenças nas teorizações e concepções que os educadores possuem em relação às características da criança que se evidenciam como indicadores de criatividade no seu desempenho no pré-escolar.

Percepção da criatividade em função da nacionalidade do educador

Considerando a nacionalidade do educador, não foram encontradas diferenças significativas na percepção da criatividade (Q.8). Os educadores do Brasil e de Portugal tendem a perceber a criatividade de modo similar.

Alguns estudos trazem à discussão diferenças entre nacionalidades; por exemplo, Zhou et al. (2013), que estudaram o mesmo tema em professores alemães, chineses e japoneses, concluíram que estes não analisam os mesmos fatores, indicadores ou características dos estudantes como sendo da criatividade, o que sugere que os valores culturais podem influenciar as percepções da criatividade. O estudo de Chien e Hui (2010) abordou as diferenças entre os educadores de Taiwan, Xangai e Hong Kong, observando que os profissionais atentam a contextos distintos para justificar a criatividade; os educadores de Taiwan consideram o currículo e a metodologia, enquanto os educadores de Hong Kong consideram as ações familiares; e os educadores de Xangai consideram que o ambiente tem de ser criativo para estimular a criatividade das crianças. Estes autores não encontraram diferenças significativas na caracterização da criatividade ou na percepção da criança criativa, nos educadores (Chien & Hui, 2010).

O resultado do estudo anterior assemelha-se ao deste estudo, podendo sugerir que os educadores brasileiros e portugueses concetualizam a criatividade através dos mesmos indicadores e das mesmas características, mas não desenvolvem ações pedagógicas, metodologias ou avaliações similares, conforme a descrição de Mundim, Suárez, Wechsler e Morais (2014), num estudo com académicos brasileiros e portugueses.

Percepção da criatividade em função do tipo de escola onde atua o educador

Em função do tipo de escola onde o educador atua (pública ou privada), observou-se que existem diferenças significativas na percepção da criatividade (Q.10). Contrariamente aos educadores do setor privado, os educadores dos jardins-de-infância públicos tendem a perceberem mais a criatividade pelas dimensões *Originalidade*, *Questionação* e *Autoconhecimento*, o que não se verifica com os segundos, contrariando

os resultados com uma amostra de profissionais norte-americanos apresentados por Eason, Giannangelo e Franceschini (2009) onde os profissionais atuantes no setor privado verificavam a criatividade de uma maneira mais global nos seus estudantes do que os professores do setor público. Também Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros (2013) afirmaram que a avaliação que os educadores fazem da criatividade no contexto do pré-escolar tende a considerar características cognitivas, pouco atendendo ao emocional da criança.

O facto dos educadores dos jardins-de-infância públicos atenderem mais às características da dimensão *Autoconhecimento* (intuição, desaprovação do autoritarismo, aceitação de críticas construtivas, capacidade de compreender a ideia do outro), denota uma maior sensibilidade para a análise do conceito da criatividade considerando características emocionais da criança, particularmente o modo como lida com determinadas situações no seu processo de ensino-aprendizagem. Os resultados salientam, igualmente, a necessidade de uma maior sensibilização do profissional da educação para considerar, não apenas as características cognitivas do aprendiz, mas uma avaliação global da criança ou estudante, como sugerido por Bahia e Trindade (2013), e Piske e Soltz (2013). Neste estudo, os educadores de infância do setor público tendem a analisar de um modo mais global a criatividade e consideram, na sua perceção do conceito, fatores emocionais da criança, incluindo na sua análise a conceção de que características como criatividade, inovação, curiosidade, questionação, busca por conhecimento, pensamento abrangente e intuição são singularidades da criança criativa (Alencar & Fleith, 2008; Bahia & Trindade, 2012; Mundim, Suárez, Wechsler, & Morais, 2014; Sternberg, 1999; Wechsler & Souza, 2011).

Percepção da criatividade em função da experiência profissional do educador

Em função do tempo de experiência profissional dos educadores, os mesmos foram divididos em três grupos: menos de 10 anos de experiência; entre 10 e 20 anos de experiência; mais de 20 anos de experiência profissional. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os educadores, em função do tempo de experiência na dimensão *Questionação*. Os educadores com mais de 20 anos de experiência tendem a perceber a criatividade de forma diferenciada dos educadores com menos de 10 anos de experiência profissional, no que toca a características expressivas de um comportamento diferenciado e à tendência do indivíduo criativo em ser e ter produções inovadoras e singulares (Bahia & Ibérico-Nogueira, 2005; Bahia & Oliveira, 2013)

Conforme as descrições de Tan e Majid (2011), os professores com um maior tempo de experiência profissional tendem a procurar métodos e ações pedagógicas que promovam uma maior expressão do potencial dos estudantes, incluindo o desenvolvimento do potencial criativo. Os professores mais experientes, que participaram desse estudo, e que foram analisados como tendo experiências satisfatórias e felizes com seu trabalho, são aqueles que promovem atividades com o intuito de serem gratificantes para os estudantes, sendo indutoras de emoções e atitudes positivas para a criatividade (Tan & Majid, 2011).

Conclui-se que os educadores com mais tempo de experiência profissional tendem a analisar com maior atenção as características das crianças relacionadas com experiências satisfatórias para as suas aprendizagens, garantindo a possibilidade de se expressarem melhor, quer ao nível emocional, quer de produção, na perspectiva da inovação, da criação e da singularidade.

Perceção da criatividade em função da participação dos educadores em ações de formação

Analisando a participação dos educadores em ações de formações ao longo do seu percurso profissional, não foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de educadores de infância que participam em ações de formação nas escolas em que atuam, e aqueles sem este tipo de participação (Q. 14). Resultado idêntico foi encontrado entre o grupo de educadores que participaram de ações de formação sobre criatividade e o grupo de educadores que não participaram nestas formações (Q. 16).

Sugere-se que os educadores de infância da amostra desta investigação, não modificaram os seus conhecimentos de formação inicial, com a participação em formações continuadas acerca da criatividade. Num estudo de Morais e Azevedo (2008), os professores apresentaram interesse por melhor compreender e avaliar a criatividade no contexto escolar português, no entanto, quando analisada a formação dos profissionais ou a busca pela formação continuada, observou-se que poucos profissionais tinham participação em cursos acerca da criatividade para além da formação obtida na licenciatura.

Alguns estudos concluem que a formação do professor precisa de ser reformulada, no intuito de possibilitar ao estudante um processo de avaliação mais voltado para as características que o indivíduo expressa no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem, para além da imaginação, da curiosidade e da inovação, incluindo fatores motivacionais, necessidades de expressão diferenciadas (artes, música, dança, expressão corporal, dedução) e, também, as barreiras da promoção da criatividade (Alencar & Fleith, 2008; Morais & Azevedo, 2011; Newton & Beverton, 2012).

Deste modo, os educadores de infância, assim como os professores de outros níveis de ensino, descrevem teoricamente as características que percecionam como da

criatividade e avaliam o conceito com associação a descrições teóricas, mas quando se trata de uma avaliação prática das características dos estudantes, há uma barreira na sua avaliação que causa dificuldades em reconhecer um estudante criativo, independentemente de esses profissionais da educação terem participado ou não em formações continuadas acerca da criatividade (Alencar & Fleith, 2008; Chien & Hui, 2010; Morais & Azevedo, 2011).

Criatividade e autoeficácia: suas correlações

Na análise de correlações entre as dimensões da ECC e as dimensões da EAEP, observou-se que a percepção dos educadores sobre algumas características da criatividade é diferenciada da percepção de outros educadores de infância conforme o seu grau de *autoeficácia pessoal e profissional*.

Observou-se que quanto maior a *autoeficácia de ensino* do educador, maior será a sua percepção da criatividade pelas características da *Originalidade*, da *Questionação*, do *Autoconhecimento* e da *Inquietação*. Isto quer dizer que o educador que mais acredita nas suas condições de ensino, que se sente capaz de ensinar, que crê responder às necessidades educativas das crianças, sente-se igualmente mais capaz de as motivar, apresentando uma percepção da criatividade mais voltada para características da singularidade do desempenho e do comportamento da criança; da necessidade de interrogar e da procura de saber; das experiências da criança e do seu conhecimento; e da agitação e das dúvidas que a criança evidencia em sala de aula.

Segundo Pintrich e Schunk (2006), a autoeficácia do profissional da educação influencia o seu modo de ensinar e de ajudar os seus estudantes a aprender, estando relacionada com a eleição de atividades e ao esforço que aplica nas suas intervenções; portanto, os professores com uma baixa autoeficácia não persistem frente a estudantes

com dificuldades e investem pouco para encontrar materiais ou métodos que possam auxiliar o aprendiz a compreender melhor o conteúdo. O professor com elevada autoeficácia não considera decepcionante o fato do aprendiz não alcançar um bom progresso no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, e sim acredita em diferentes estratégias de ensino que podem produzir melhores resultados (Pintrich & Schunk, 2006).

De acordo com os resultados deste estudo, quanto maior a *autoeficácia pessoal* do educador, maior é a percepção da criatividade através das características da *Originalidade, da Questionação, do Autoconhecimento e da Inquietação*. Neste sentido, o educador que acredita nas suas capacidades e nas suas competências profissionais, quer dizer, aquele que se descreve como sendo capaz de influenciar no desenvolvimento pessoal e acadêmico da criança, que a motiva e desenvolve uma intervenção com segurança, percebe mais as características da criança quanto às suas produções não usuais, quanto à busca pelo saber, às noções e conhecimentos e ao desassossego no seu processo de ensino-aprendizagem.

Como já foi referido, a ausência de estudos prévios sobre criatividade e autoeficácia do educador, e as suas correlações, não permitem estabelecer comparações ou contrapor resultados. Este estudo em específico encontrou que quanto maior seja a autoeficácia do educador em relação ao seu ensino e à sua postura profissional junto das crianças do pré-escolar, maior será o número de características que esses educadores percebem como sendo da criatividade.

6.1.3. Percepção da sobredotação no pequeno grupo.

As percepções da sobredotação narradas pelas educadoras que participaram neste estudo qualitativo foram integradas em duas subcategorias: *a percepção e a não percepção*

da sobredotação em contexto do pré-escolar, significando que para alguns profissionais da educação de infância existem fatores que impossibilitam o reconhecimento ou sinalização da criança como sobredotada no pré-escolar.

Essas barreiras fazem referência a dois indicadores analisados como fatores psicológicos e educacionais que expõem a falta de informação que as educadoras afirmam ter em relação ao diagnóstico, aos instrumentos, e à identificação da sobredotação na faixa etária dos 3 aos 5 anos de idade. Al-Hadabi (2010) verificou que no contexto da educação básica, no Yemen, os professores apresentam dificuldades em avaliar e ter certeza de que as observações realizadas nas ações práticas com os estudantes estão corretas e são significativas para um reconhecimento da sobredotação.

Quanto à subcategoria *percepção da sobredotação*, as educadoras consideram que existem fatores que possibilitam a compreensão de que a sobredotação tem características específicas e possíveis de serem reconhecidas no pré-escolar, ou em outros níveis escolares, existindo três indicadores - fatores psicológicos, sociais e educacionais -, que são conhecimento dessas profissionais acerca do que é a sobredotação. Tais descrições aproximam-se dos conhecimentos teóricos que descrevem o conceito de sobredotação (Pérez & Freitas, 2011; Reis & Renzulli, 2010); no indicador psicológico, as educadoras consideram que existem características singulares da própria criança e características específicas da sobredotação, bem como estilos de expressão, de modo semelhante aos resultados apresentados por Bahiense e Rossetti (2014) ao afirmarem que os profissionais da educação compreendem que a sobredotação se refere a características específicas expressadas pelo estudante, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Relativamente à dimensão social, foi referenciada a característica do isolamento por apenas uma das educadoras, manifestando que o aprendiz expressa nas suas ações

um interesse por trabalhar sozinho, produzindo os seus próprios projetos, singularizando o seu comportamento em sala de aula, em consonância com as percepções de Rosa (2009) e Melo (2003) de que poucos professores consideram características à parte da cognição ou do desempenho académico como sendo da sobredotação.

Na dimensão educacional, as educadoras descreveram que a percepção da sobredotação coincide com características como o envolvimento naquilo que constitui o seu interesse e ritmo de aprendizagem ou desempenho que o aprendiz apresenta nas suas produções, havendo necessidade de serem produções diversificadas e com interesses diferenciados, ou pela expressão da ansiedade em aprender. Daqui é possível reiterar que os profissionais da educação ainda procuram características cognitivas e de desempenho académico como indicadores da sobredotação no contexto educacional, como verificado nos estudos de Almeida e Nogueira (1988), Maia-Pinto e Fleith (2002).

Ao descreverem a sobredotação, as educadoras tendem a associá-la a características específicas, a comportamentos e necessidades diferenciados, inserindo o reconhecimento do aprendiz sobredotado na gestão da sua aprendizagem, na cognição e no seu comportamento ou expressões sociais, mas reforçam a necessidade de haver mais informações e conhecimentos acerca do que significam essas especificidades diferenciadas na ação quotidiana em sala de aula.

Bahia e Oliveira (2013) afirmam que as diferenças na aprendizagem podem estar vinculadas a um ritmo e sentido diferentes de mudanças, sendo necessária uma individualização pedagógica, no caso da sobredotação, para haver uma análise do estudante ou da criança para além das características cognitivas, incluindo os fatores socio emocionais, motivacionais ou de personalidade; essa percepção é possível de ser observada nas descrições acerca de quem é o aprendiz sobredotado, conforme as definições mais específicas das educadoras. Elas descrevem a criança sobredotada como

tendo uma motivação diferenciada para aprender, especificando os seus interesses e envolvimento, diferenciando-se dos pares etários pelo comportamento, pelas atividades, pela necessidade de isolamento, algumas vezes, acentuando que interesses diferenciados, curiosidade e ritmo diferenciado é o que mais destaca a sobredotação no aprendiz.

As descrições apresentadas pelas educadoras de infância coincidem com as descrições produzidas por professores da educação básica (ensino fundamental e médio) noutros estudos no contexto da percepção da sobredotação por profissionais da educação (Al-Hadabi, 2010; Almeida, et al., 2001; Bahiense & Rossetti, 2014; Maia-Pinto & Fleith, 2002; Martins, 2013; Neumeister, et al., 2007; Veiga, et al., 1997). A não percepção ou não sinalização de crianças sobredotadas no pré-escolar, é justificada pelas educadoras como relacionando-se com a falta de conhecimentos acerca de instrumentos e de diagnósticos que colaborem com a certificação das características na prática pedagógica que realizam, associando-se a situações similares presentes noutros níveis escolares (Almeida, et al., 2001; Almeida & Nogueira, 1988; Bahiense & Rossetti, 2014; Heller, 2012; Pessoa, 2011).

6.1.4. Percepção da criatividade no pequeno grupo.

As percepções da criatividade narradas pelas educadoras que participaram neste estudo foram agrupadas em duas subcategorias: *o ambiente educacional* e *o indivíduo*, um como contexto de análise da expressão da criatividade por meio de um ambiente motivador, e o outro pelo modo da criança expor a sua criatividade. As educadoras descreveram que existem fatores que colaboram para a percepção da criatividade em contexto de sala de aula, estando esses fatores relacionados com as ações e avaliação do

educador, bem como com o que a criança expressa conforme o seu envolvimento ou o seu produto inovador, quer relacionado com artes, quer relacionado com todas as áreas.

Observa-se, assim, que as educadoras de infância percebem, na sua maioria, a expressão da criatividade associada às artes, por considerarem que as suas ações que estimulam a criatividade serão sobretudo atividades diferenciadas, materiais diversificados, espaços distintos, e flexibilidade no planeamento. Segundo Newton e Beverton (2012), os profissionais da educação conseguem descrever, conforme as definições acerca da criatividade, conceitos que condizem com a teoria, mas a complexidade está em haver certeza por parte desses profissionais em como avaliar os aprendizes que expressam um nível diferenciado de criatividade, em comparação com os pares etários, ou em relação ao que os profissionais se sentem preparados para desenvolver em sala de aula. Essa dificuldade é particularmente notória quando as educadoras descrevem que a escola não é um espaço de oferta total de momentos que visam estimular a criatividade, por estar impossibilitada, atualmente, a experiência, a flexibilidade curricular, o pensamento diferenciado, o brincar, e a própria autonomia do educador para promover atividades pedagógicas com mudança de espaços, produção diferenciada, e quebra de rotinas ou regras.

Observa-se que as educadoras compreendem o conceito de criatividade e a relevância do espaço escolar para a promoção do *ethos* criativo, conceitualizando-os nas suas percepções da criatividade; a barreira está em como promover as ações pedagógicas para avaliar e estimular os potenciais criativos das crianças, quando as regras, mesmo no pré-escolar, já indicam a relevância de um processo de escolarização que exige disciplina, aprendizagem contínua e que nem sempre tem no brincar um momento de ensino-aprendizagem. Segundo Chien e Huin (2010), e Cheung e Leung (2014), as percepções de criatividade de alguns educadores de infância perpassam a descrição de

uma criança bem comportada, cautelosa, mas com domínio da disciplina e intuitiva, que tem na família um suporte para o desenvolvimento criativo, e na escola um espaço para, através das regras, expor seus potenciais criadores.

Essa particularização da necessidade de haver mais momentos do brincar, da expressão da imaginação, da curiosidade, da própria criatividade que as educadoras relatam, condiz com as afirmações presentes em distintos estudos, do Brasil e de Portugal, de que o profissional da educação das Artes segue uma metodologia muito mais expressiva do estímulo da criatividade do que o profissional da educação das Ciências, que são mais voltados para o domínio acadêmico do aprendiz e relatam uma preocupação superior pelo desempenho, associando a esse a criatividade (Azevedo, Morais, & Braga, 2010; Cheung & Leung, 2014; Morais & Azevedo, 2008).

Um aspecto presente nas narrativas das educadoras foi que a escola, apesar de impedir em algumas situações a expressão e o estímulo da criatividade, é um espaço que possibilita à criança sentir-se estimulada e com oportunidades pedagógicas para se desenvolver e aprender com emoção, com autonomia e com criatividade, acerca de si e aprendendo conhecimentos gerais. Já Silva e Nakano (2012) afirmaram que a escola surge destacada como um dos contextos principais e globais de investigação e avaliação da criatividade. Essa importância da escola pode estar relacionada com a percepção dos educadores do currículo e da metodologia de ensino como relevantes para promover a criatividade (Chien & Hui, 2010).

Desta forma, a percepção da criatividade, de acordo com as educadoras que participaram deste estudo, envolve o tipo de ambiente que o educador promove para a criança expressar, condicionando a avaliação do educador em relação à criança, conforme as metodologias e momentos planejados como incentivadores da expressão e produção criativa, em associação com as áreas de interesse da criança, bem como a

análise que o educador faz dessa área com a criatividade e o desenvolvimento, e a aprendizagem (Alencar & Fleith, 2008; Alencar, 2007; Wechsler & Souza, 2011).

Na secção que se segue procedeu-se a apresentação das conclusões acerca dessa investigação.

6.2. Conclusões

Apresentam-se, agora, as considerações finais desta investigação, estruturando-se as descrições em referência aos objetivos que foram definidos para os dois estudos realizados, e expondo as perceções da sobredotação e da criatividade dos educadores do pré-escolar pertencentes ao Brasil e a Portugal obtidas por meio de um estudo quantitativo e outro qualitativo.

6.2.1. A perceção da sobredotação e da criatividade dos educadores através dos indícios de caracterização.

As características da sobredotação e da criatividade que os educadores de infância, nesta investigação, percecionam condizem com características presentes na literatura acerca dos indícios da sobredotação e da criatividade no contexto escolar (Reis, 2013; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 2010a), nomeadamente cognitivos, pessoais e motivacionais, sem haver especificações do grupo etário e do nível escolar em que atuavam esses profissionais da educação.

Obteve-se que os educadores concordam com as 50 características da ECS e as 23 características da ECC como indícios da sobredotação e da criatividade. Ao analisar a prática pedagógica desses profissionais em relação aos conceitos, com questões mais específicas acerca da criança ser sinalizada como sobredotada ou da expressão da criatividade no pré-escolar, verificou-se, no estudo quantitativo, que pouco menos de

metade dos educadores teve experiência pedagógica com crianças sinalizadas como sobredotadas. Destaca-se as dificuldades narradas pelas educadoras do pequeno grupo ao nível de conhecimentos e de instrumentos para avaliar a sobredotação e efetuar a sinalização de crianças do pré-escolar com indícios dessa singularidade, em consonância com a investigação recente (e.g. Oliveira & Alencar, 2014).

Os educadores tendem a perceber a sobredotação através das características da gestão da aprendizagem, da cognição e do comportamento da criança, notando-se indícios de sobredotação associados tanto a características como a falta de empenho e de envolvimento das crianças, tais como agitação, distração, e dificuldade de interação com os pares, como também pelas características de expressão de interesse e empenho académico, por exemplo, interesses diferenciados, curiosidade, ritmo diferenciado, bom desempenho, gosto pela pesquisa, autonomia de aprendizagem, e agilidade na aprendizagem (Osório, Oliveira, Rocha & Melo, 2011).

Quanto à análise mais específica da criatividade, observou-se que os educadores consideram a escola como um ambiente adequado para estimular e incentivar o processo criativo da criança, principalmente no nível do pré-escolar, mas sentem não possuir autonomia para, em situações quotidianas na escola, produzir esse incentivo à criatividade em qualquer área do conhecimento, verificando-se uma primazia nas artes. Os educadores tendem a perceber a criatividade através do envolvimento da criança, do produto inovador criado, considerando a imaginação, o brincar, os questionamentos e a ludicidade como melhores fatores para avaliar a criança criativa, o que corrobora a investigação recente quer a nível nacional como internacional (e.g. Aymes, Acuña & Vijil, 2014).

É possível observar uma tendência para os educadores reconhecerem os conceitos da sobredotação e da criatividade via a caracterização e descrição de indícios

do desenvolvimento e da aprendizagem nas crianças no pré-escolar. No entanto, essa tendência não permite a avaliação ou sinalização da sobredotação na criança, porque esses profissionais da educação não descrevem com segurança como é a expressão no comportamento, no desempenho e no desenvolvimento da criança (Buresova, Havigerová & Simikoa, 2012; Plucker & Callaman, 2014).

Como implicações para a prática pedagógica, destaca-se a necessidade de uma formação mais lúdica e esclarecedora, e mesmo desmistificadora, acerca do que é a expressão do talento, do potencial, e das habilidades da criança, permitindo aos educadores uma compreensão mais específica do significado dos indícios dos mesmos e de como incentivar as crianças com precocidade, ou com um desempenho e capacidade acima da média (Oliveira & Alencar, 2014; Padilha, 2013). Gagné (2014) saliente, nesta medida, a necessidade de compreender o domínio que o indivíduo sobredotado possui, a sua personalidade, o seu estilo de envolvimento, as suas habilidades e a expressão do seu talento. Compreende-se que a sobredotação consiste na posse e uso de habilidades naturais, expressadas como espontaneidade (Gagné, 2014).

Em relação à criatividade, os educadores sentem-se integrados na temática, e analisam o constructo como relevante para o pré-escolar e funcional no desenvolvimento da criança, tanto quanto importante no seu processo de aprendizagem. No entanto, não conseguem desenvolver oportunidades suficientes para se sentirem criativos e capazes de incentivar a criatividade e o pensamento criativo nos estudantes.

As avaliações da criança, mesmo no pré-escolar, tendem por considerar um desempenho mais académico do que global. Seguindo o que descrevem Oliveira e Alencar (2014, p. 71), de que “a formação dos professores tem sido aquém do que requer o mundo atual, faltando-lhes competências e habilidades necessárias para enfrentar as mudanças que estão a ocorrer, uma vez que os seus saberes e práticas,

tradicionalmente estabelecidos e disseminados, dão sinais de esgotamento”. Salienta-se que em todos os níveis de ensino os profissionais da educação tendem por reproduzir os modelos de aprendizagem por exposição, com pouco espaço para ações de questionamento, desafios e incentivo à descoberta (Oliveira & Alencar, 2014).

Uma das barreiras à promoção da criatividade é o facto de se contemplar a oportunidade de expressão dessa característica da criança apenas nas artes, bem como o baixo reconhecimento que o profissional da educação obtém quando consegue produzir com os seus estudantes ações diferenciadas, promoções de tarefas com maior autonomia e incentivos à questionação (Alencar & Fleith, 2008). Segundo Renzulli (2014), o que falta no processo escolar que incentive os profissionais da educação a envolverem-se com a temática da sobredotação e da criatividade numa perspetiva de reconhecimento dessas características, é a valorização desse reconhecimento, desta intervenção pedagógica especial. Faz-se preciso compreender o que uma criança apresenta enquanto produções inesperadas e inovadoras, mesmo essa criança ainda estando em desenvolvimento e em constante aprendizagem, e que tenha necessidade de amadurecer cognitivamente (Bee & Boyd, 2011; Besacon, Lubart, & Barbot, 2013; Porter, 2005).

É preciso, ainda, reconhecer a função do pré-escolar nas emoções, nos incentivos e estímulos da criança, para promover nos educadores um interesse por sinalizar as crianças com os tais indícios que eles já compreendem e percebem em teoria (Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013; Almeida, 2011; Besacon, Lubart, & Barbot, 2013).

6.2.2. A percepção da sobredotação e da criatividade em função dos fatores sociodemográficos e pessoais dos educadores.

Relativamente às duas variáveis tratadas nesta investigação: a percepção da sobredotação e a percepção da criatividade, obteve-se que o setor escolar do educador e o seu tempo de experiência profissional influenciam as suas percepções. Pertencer a um jardim-de-infância público faz diferença na percepção da sobredotação dos educadores tratando-se de características da *Adaptabilidade* e da *Gestão da Aprendizagem* do aprendiz sobredotado, o que não se faz presente nos educadores dos jardins-de-infância privados.

As percepções dos educadores do setor público também são diferenciadas dos educadores do setor privado em relação à criatividade, já que os educadores do primeiro grupo tendem a perceber mais as características da *Originalidade*, *Questionação* e *Autoconhecimento* do aprendiz. Estes dados reforçam descrições que apontam para a verificação da descrição das escolas públicas no que concerne à atenção à diversidade (Pfeffermann & Landsman, 2011). Em comum aos dois grupos de educadores, encontra-se a inclusão das características relacionadas com a falta de motivação das crianças em atividades e ações pedagógicas, que não envolvam os seus interesses, as suas habilidades ou a sua motivação, bem como a autonomia no processo de ensino-aprendizagem e na expressão da criatividade, enquanto uma característica da sobredotação e uma expressão da curiosidade e dos interesses diferenciados que o aprendiz sobredotado e criativo tende a expor no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Tendo-se, assim, que o ambiente educacional público ofertado ao e pelo educador, nesta investigação, apresentou-se como mais favorável ao reconhecimento das características, quer da sobredotação, quer da criatividade, e ainda, ao incentivo da

expressão do pensamento criativo. Conforme descrevem Cross e Coleman (2014), e Renzulli, Koehler e Fogarty (2006), o espaço educacional precisa contemplar a análise do comportamento positivo do estudante, do seu desempenho escolar, e com uma avaliação que acompanhe tal desempenho e mostre se há indícios de um potencial superior, como também, face a um comportamento diferenciado que expresse desinteresse, desmotivação e inquietação com a rotina escolar, para serem analisados os indícios de sobredotação.

Quanto ao tempo de serviço dos educadores, observou-se que os profissionais da educação com mais de 10 anos de experiência profissional tendem a perceber a sobredotação e a criatividade de um modo diferenciado dos educadores com menos de 10 anos de experiência profissional. Nos educadores com mais de 10 anos de serviço, mas menos de 20, analisam, predominantemente, as características do *Inconformismo* no que concerne à sobredotação. Na percepção da criatividade, os educadores com mais de 20 anos de serviço educacional percebem mais as características da *Questionação* como sendo caracterizadora da criatividade do aprendiz. Estes resultados estão em com a perspectiva de Gagné (2014) de que o profissional da educação vai ganhando maior experiência na percepção de diferenças, de potenciais, de talentos e da sobredotação, ao longo do tempo de convívio com os estudantes. Logo, os educadores com mais tempo de experiência profissional tendem a analisar as características que diferenciam os aprendizes sobredotados e criativos com base em fatores que expressam a inquietação e a ansiedade pelo aprender a um ritmo diferenciado e com interesses igualmente diferenciados dos pares etários, bem como das áreas de conhecimento que estão sendo abordadas na atividade (Almeida, 2011; Bahia, 2006; Gangé, 2014).

Especificando os demais fatores (variáveis sociodemográficas, psicológicas e pessoais do educador) que foram analisadas como possível influência para a percepção da

sobredotação e da criatividade, notou-se que, em função do grupo etário das crianças, da formação do educador (licenciatura), e da participação em ações de formações gerais ou específicas acerca da sobredotação e da criatividade, ou mesmo da educação inclusiva, não existem diferenças significativas no modo dos profissionais da educação de infância perceberem os conceitos da sobredotação e da criatividade. Destaca-se que a licenciatura do educador não é um fator que influencie a sua percepção, quer da sobredotação, quer da criatividade, mesmo no caso do Brasil, em que esses profissionais podem formar-se em Pedagogia ou especificamente em Educação Infantil. Tem-se que os cursos referenciados nesta investigação são similares quanto aos conhecimentos transmitidos aos educadores, sendo essa variável considerada relevante por ser uma influência na concepção e na percepção que o profissional da educação produzirá em relação à sobredotação e a criatividade (Albergaria, 2012/2013; Bahia, 2006; Bahia & Oliveira, 2013; Guenther, 2011b; Reis & Renzulli, 2010; Renzulli, 2010).

Numa perspectiva de que existe necessidade de aprimorar as informações ofertadas nas licenciaturas da área da Educação (Almeida, et al., 2001; Neumeister, et al., 2007; Rosa, 2009; Veiga, et al., 1997), existe indicação de que os profissionais da educação ainda recebem uma formação voltada para métodos de ensino assentes no processo de repetição e exposição do conhecimento (Bejes-de Bock & Ruyter, 2011; Oliveira & Alencar, 2014). no entanto, ressalva-se que a formação do educador precisa ser voltada à compreensão do que são as necessidades educativas especiais, ou mesmo as singularidades no comportamento, desenvolvimento e aprendizagem da criança que expressem criatividade e sobredotação (Gagné, 2009; Guenther, 2011; Renzulli, Koehler & Fogarty, 2006); Observa-se que o educador tem um papel significativo na avaliação e sinalização da sobredotação e no incentivo à criatividade no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, mas é preciso que a sua formação, quer

na licenciatura, quer aquela adquirida nas ações de formação ao longo da sua carreira profissional, contemplem as necessidades educativas especiais das crianças e se reflitam numa sistemática de aplicação à prática pedagógica e na avaliação das intervenções educacionais (Afonso-Belliure, Meléndez, & García-Ballesteros, 2013; Camargo, Negrini, & Freitas, 2012; Freitas & Pérez, 2012; Guenther, 2009; Sternberg, 2014).

6.2.3. A percepção da sobredotação e da criatividade em função da nacionalidade dos educadores.

Os educadores de infância do Brasil e de Portugal apresentaram poucas diferenças significativas nas suas percepções da sobredotação em função da nacionalidade, sendo que nas percepções da criatividade, tais diferenças não se verificaram. Na percepção da sobredotação, verificou-se que os educadores brasileiros tendem a perceber mais as características da adaptabilidade dos aprendizes, ou seja, visualizam mais as características da flexibilidade do aprendiz, tanto nas metodologias de ensino, quanto nas situações que surgem, no que se refere aos pares, nas ideias e pensamentos diferenciados, e na intensidade com que os aprendizes se dedicam às suas tarefas e ao nível de envolvimento que utilizam nas suas produções. Os educadores portugueses tendem a perceber mais a sobredotação pelas características do inconformismo, considerando que o aprendiz sobredotado não apresenta apenas um bom desempenho escolar ou um bom envolvimento com as tarefas, e motivação nas suas produções, como também poderá expressar-se pelo desinteresse, pela indisciplina ou pelo interesse por apenas uma área de conhecimento. Neste sentido, a sua percepção é mais próxima das teorias mais atuais acerca da sobredotação, em particular as que enfatizam variáveis pessoais como o inconformismo ou a procura do conhecimento (e.g. Gagné, 2014; Heller, 2012).

Verifica-se que as diferenças entre os educadores brasileiros e portugueses na percepção da sobredotação está no facto de, em contexto educacional, alguns profissionais observarem mais o desempenho e o envolvimento que o aprendiz aplica, enquanto outros profissionais da educação consideram a falta de envolvimento e a não participação do aprendiz como uma resposta do seu potencial superior. Parece ainda necessária uma abordagem em torno dos mitos relacionados com o conceito de sobredotação e do perfil do indivíduo sobredotado. Vários estudos têm contrariado a ideia de que a sobredotação está voltada para as áreas académicas, se outros procuram afirmar que o estudante sobredotado possui características para além do cognitivo (e.g. Antipoff & Campos, 2010; Azevedo & Mettrau, 2010; Landau, 2002; Silva, 2006; Winner, 1997).

As diferenças obtidas nesta investigação sugerem que, apesar das aproximações dos dois países tratando-se de estudos acerca da sobredotação, descrevendo realidades similares em contexto escolar, notam-se que as distinções entre os dois países, Brasil e Portugal, passa pela definição das políticas educacionais e pela inserção da Psicologia, na avaliação da sobredotação e no estudo da temática (Fleith, Almeida, Alencar, & Miranda, 2010; Miranda, Guenther, Almeida, & Freitas, 2012). Verifica-se a presença da Psicologia como uma justificativa para os educadores portugueses terem maior percepção da sobredotação perante características da dimensão do *Inconformismo*, enquanto um processo de percepção envolvendo características emocionais do estudante (Bahia, 2011). Já no Brasil, verifica-se uma maior investigação em relação a quem é o indivíduo sobredotado e ao modo como a escola se envolve no seu processo educacional, focando mais as características de singularização e das necessidades educativas especiais desse estudante (Pérez & Freitas, 2011)..

Os educadores que participaram nesta investigação apresentam uma percepção voltada para as especificidades da sobredotação, quer quanto ao seu envolvimento e aos seus interesses, como também em relação à necessidade que o sobredotado possui frente à diversidade metodológica, aos desafios, às intervenções pedagógicas diversificadas e ao ambiente educacional possibilitador (Antipoff & Campos, 2010; Landau 2002). Portanto, neste caso, os educadores de infância, principalmente os portugueses, tendem a perceber diferentes perfis de crianças sobredotadas ao incluírem na sua avaliação os indícios que caracterizam o *Inconformismo*.

6.2.4. A percepção da sobredotação dos educadores em função do estímulo e do desenvolvimento da criança no pré-escolar.

A faixa etária em que os educadores atuavam no pré-escolar não se apresenta como uma variável de influência na percepção dos educadores, verificando-se que os profissionais de educação de infância não percebem a sobredotação por níveis de desenvolvimento, mas sim como um grupo de características que expõem indícios de uma singularidade no processo de ensino-aprendizagem da criança. É aquilo que o aprendiz expressa no seu desenvolvimento, através do ritmo, dos interesses e das situações inovadoras que produz, que os educadores percebem como um comportamento com indícios de sobredotação, sinalizando essa necessidade educativa especial em contexto escolar, mas não necessariamente em crianças do pré-escolar. A falta de sinalização está expressa na mínima descrição efetuada pelos educadores como possuindo experiência pedagógica com crianças sinalizadas sobredotadas, e na narrativa do pequeno grupo que expressou conhecer pessoas sobredotadas, mas na maioria das vezes já adultos ou jovens, e não crianças do primeiro ciclo ou do pré-escolar.

Os educadores consideram que o estímulo para a sobredotação faz-se presente nas suas ações pedagógicas, no planeamento de atividades consonantes com os interesses e áreas de conhecimento em que o aprendiz expressa maior desempenho, curiosidade ou autonomia, tal como sugerem Guenther (2009), Heller (2012), Pérez e Freitas (2011), e Reis e Renzulli (2010). No entanto, quando narraram as suas intervenções, descreveram as mesmas como sendo limitadas devido à falta de conhecimento acerca do planeamento e tipos de metodologias que devem, podem, ou precisam ser utilizadas nesse processo de incentivo da expressão do potencial superior, das habilidades e capacidades, de um modo que o aprendiz compreenda como sendo uma motivação para o seu ritmo e os seus interesses.

A perceção dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade sugere, nesta investigação, que o desafio é conseguir produzir uma formação mais específica acerca da avaliação da sobredotação e da criatividade, no contexto do pré-escolar, tendo o profissional da educação como avaliador e observador dos indícios desses dois construtos, tal como preconizam Gagné (2014) e Renzulli, Koehler e Fogarty (2006).

Cross e Coleman (2014) descrevem que alguns talentos são desenvolvidos no início da vida, e a escola tem a missão de promover ou estimular o desenvolvimento desses talentos, permitindo a possibilidade da progressão do domínio e a expressão da sobredotação pelo compromisso, pelas oportunidades e pelas necessidades do aprendiz. Importa destacar que deve existir a oportunidade de a criança poder expor seus talentos, os seus potenciais e as suas capacidades, de modo que exista um compromisso do educador em colaborar com o desenvolvimento da mesma (Cross & Coleman, 2014). Porter (2005) cita o espaço da educação de infância como um ambiente que oportuniza estímulos, atividades, tarefas e incentivos diferenciados do que poderá vir a ser

permitido aos estudantes nos demais ciclos educacionais. A sinalização de indícios de um potencial diferenciado, de uma capacidade acima da média, de criatividade e de domínios superiores aos pares, é um processo possibilitador para a criança expor, desde o pré-escolar, as suas singularidades no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que futuramente essas diferenças amenizem, e a curva de desempenho normalize com a faixa etária (Gagné, 2009; Guenther, 2011; Havigerová & Haviger, 2014; Mosquera, Strobaüs, & Freitas, 2013; Renzulli, 2014).

Guhur (2009) expõe a educação de infância como uma etapa significativa de descobertas, principalmente do indivíduo acerca de si, do que lhe agrada, interessa, motiva e o satisfaz. Guenther (2009) complementa essa percepção da educação de infância descrevendo que o que a criança experiencia nessa fase educacional poderá acompanhar todo o seu processo de formação escolar. Ainda assim, as narrativas das educadoras indicam que os profissionais da educação que atuam nessa etapa não sentem que esse espaço é reconhecido pelo seu significado. Importa recordar que a aprendizagem da criança é em espiral, e que o seu desenvolvimento contínuo implica que tudo o que ela internaliza, aprende, compreende e descobre no pré-escolar influenciará o seu envolvimento e desenvolvimento escolar (Dawson-Tunika, Fischerb, & Steinc, 2004; Stoltz, et al., 2015).

Para além das questões de estímulo do desenvolvimento e de análise do processo de ensino-aprendizagem da criança, a sinalização e o reconhecimento de indícios de sobredotação na criança reporta, ainda, a um ensino inclusivo. Na perspectiva da educação inclusiva, importa reconhecer as singularidades do aprendiz e possibilitar métodos, intervenções e um ambiente educacional que respondam às necessidades educativas especiais de cada criança, em qualquer etapa de ensino (Bahia & Oliveira, 2013; Baptista, 2013; Brandão, 2013; Flecha, 2015). Muitas crianças e jovens em

processo de aprendizagem escolar sofrem frente às suas diferenças, por não se sentirem envolvidos numa determinada abordagem metodológica, ou sem motivação para aprender quando o método de ensino é expositivo, sem relação com a descoberta, a investigação, a pesquisa e a autonomia (Bahia & Oliveira, 2013; Baptista, 2013; Oliveira & Alencar, 2014). Quando se descreve a escola do século XXI, inclui-se nela o pré-escolar, a importância dessa etapa educacional, a primordialidade de se compreender que as necessidades educativas especiais não iniciam aos 6 anos de idade, quando a criança chega ao primeiro ciclo (Bahia & Trindade, 2012; Flecha, 2015; Guenther, 2009; 2011). Índícios dessas singularidades estão presentes em todo o desenvolvimento do indivíduo, sendo preciso que o educador receba uma formação que alcance além das informações acerca do que é: o que é a sobredotação e o que é a criatividade (Cross & Coleman, 2014; Flecha, 2015; Tomazi, 2013).

Nesta investigação notou-se que os educadores já sabem descrever o que é a sobredotação através da caracterização dessa singularidade. O passo seguinte é a formação de profissionais que saibam como intervir perante essas singularidades com métodos de ensino que envolvam, motivam e permitam que ter interesses diferenciados seja um desafio para a criança, e não para o educador (Flecha, 2015; Gagné, 2014; Heller, 2012; Renzulli, Koehler, & Fogarty, 2006). Seguidamente descrevem-se as limitações deste estudo e apresentam-se sugestões para futuros trabalhos.

6.3. Limitações e Desenvolvimento de Futuros Estudos

Nesta seção serão discutidas as limitações da presente investigação e feitas algumas considerações para o desenvolvimento de novos estudos envolvendo as temáticas da sobredotação e da criatividade em contexto escolar.

6.3.1. Limitações desta investigação.

Considera-se que uma das limitações desta investigação se prende com os instrumentos aplicados, esperando-se o desenvolvimento de novas investigações que envolvam a realização de teste-reteste dos resultados obtidos nas diferentes dimensões dos instrumentos, bem como da consideração de novos critérios de validade, especialmente no que respeita às escalas adaptadas: a Escala de Caracterização da Sobredotação (ECS) e a Escala de Caracterização da Criatividade (ECC).

Outra limitação a apontar é que, em alguns dos resultados obtidos, foram encontradas diferenças significativas apenas numa das 4 dimensões da ECS, ou numa das 5 dimensões da ECC, quanto à perceção da sobredotação e da criatividade pelos educadores que integraram a amostra. O facto de ser em apenas uma dimensão torna esse resultado discutível, no sentido de que, tanto a criatividade quanto a sobredotação são constructos multidimensionais, em que os grupos de características de cada dimensão se encontram relacionados uns com os outros. Do mesmo modo, demonstrou-se que, em algumas dimensões em relação a outras, os educadores de infância do Brasil e de Portugal percebem de modo diferenciado tais relações.

Em relação à amostra desta investigação, esta não foi de constituição homogénea, atendendo às dimensões dos países, Brasil e Portugal, pelo que qualquer generalizações dos resultados obtidos a outras populações, ainda que semelhantes, deverão ser feitas com prudência. É também importante notar que, embora fosse garantido o anonimato dos sujeitos, é possível que as suas respostas tenham sido condicionadas por percepções tendenciosas no momento do preenchimento do questionário.

Considera-se que as percepções dos educadores que integraram a amostra têm subjacente a ideia de que o conceito de desenvolvimento global da criança, conforme

descreveu Piaget (1972) já começa a perder lugar para uma preocupação avaliativa de duas grandes áreas do conhecimento, que se sobrevalorizam através de exames, da área da linguística e da lógico-matemática, romovendo um desajuste de interesses entre o que os profissionais da educação querem desenvolver nos aprendizes e o que realmente há de espaço e condições de atuação que promovam a inserção da criança, já no pré-escolar, nas lições de matemática e língua portuguesa.

No entanto, de acordo com Dawson-Tunik, Fischer e Stein (2004), a teoria de Piaget continua atual, em particular se operacionalizarmos os estádios de desenvolvimento como uma série de integrações hierárquicas (Stoltz, et al, 2015). Sprinthall e Sprinthall (1993) descrevem que as competências básicas e os conflitos com as áreas de interesse precisam ser melhor analisadas em contexto de sala de aula, desde que o profissional da educação se sinta à vontade para, autonomamente, procurar harmonizar essas duas vertentes do desenvolvimento e aprendizagem em qualquer criança (Guenther, 2009; Heller, 2012; Pérez & Freitas, 2011; Reis & Renzulli, 2010).

6.3.2. Desenvolvimento de estudos futuros.

São feitas algumas sugestões quanto ao desenvolvimento de futuros estudos acerca das duas variáveis: percepção da sobredotação e percepção da criatividade, decorrentes das análises dos dados coletados nesta investigação, a considerar na continuidade, ampliação e aprofundamento deste tópico para futuras pesquisas. Assim, considerando as relações encontradas, as conclusões e as limitações deste trabalho, apresenta-se as seguintes sugestões para futuros estudos: (1) ampliar a representatividade da amostra da investigação em contextos educacionais diversificados, principalmente nas regiões Centro Oeste, Sudeste e Norte do Brasil e nas regiões do Alentejo e do Algarve de Portugal, as quais tiveram uma baixa participação

neste estudo; (2) aprofundar as informações acerca da formação dos educadores quanto aos conceitos de sobredotação e criatividade, no contexto do jardim-de-infância, programas curriculares e conteúdos acadêmicos dos cursos de Ciências da Educação (Portugal), Educação Infantil e Pedagogia (Brasil); bem como, (3) avaliar mais especificamente as formações dos educadores quanto à avaliação da sobredotação e da criatividade, e o modo como esses profissionais se sentem - numa perspectiva emocional e da teoria social cognitiva (Bandura, Azzi, & Polydoro, 2008) – de forma a realizar o processo avaliativo com crianças dos 3 aos 5 anos de idade, para além da avaliação da autoeficácia desses profissionais. Sugere-se, ainda, (4) investigar aprofundadamente as abordagens qualitativas da percepção da sobredotação no contexto do pré-escolar, e verificar se uma sinalização nessa etapa educacional colabora para um maior incentivo ao estudante no primeiro ciclo.

A realização de posteriores investigações de aprofundamento podem ter em conta importantes estudos já realizados, quer no que respeita à criatividade (Cropley, 2005; Diaz-Herrero, Ruiz-Esteban, Bernardino, Gomes, & Iglesias, 2013; Galvan, Horcas, Arbiol, & Garrido, 2014; Kim, & Tassel-Baska, 2010; Miller, 2012; Veiga, Goulão, Bahia, & Galvão, 2014; Veiga, Reeve, Bahia, Galvão, Tagarro, & Dal-Forno, 2014), quer também no que respeita à sobredotação (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Dal-Forno, Veiga, & Bahia, 2013; Dal-Forno, Veiga, & Bahia, 2014; Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer, & Fernandez-Fernandez, 2013; Grantham, 2013; Marques & Veiga, 2001; Taucei, & Stoltz, 2014; Veiga, Garcia & Miranda, 2003; Veiga, Moura, Menezes, Ribeiro, & Abreu, 1997).

A formação de professores é uma variável que necessita ser melhor analisada em função da sobredotação, da educação inclusiva e da avaliação das necessidades educativas especiais em contexto escolar (Flecha, 2015; Oliveira & Alencar, 2014). O

processo de avaliar um estudante como possuindo indícios de um potencial superior apresenta-se, ainda, como algo complexo e difícil de ser realizado pelo profissional da educação (Guenther, 2011). Essa percepção pode ser constatada, nesta investigação, através dos resultados obtidos quanto à experiência pedagógica com crianças sobredotadas e as narrativas acerca de como se avalia a sobredotação.

Quanto à variável criatividade, nota-se que os educadores do pré-escolar consideram esse constructo com apresentando um papel significativo no desenvolvimento da criança, enquanto uma expressão de capacidades e habilidades (Vygotsky, 2004), mas ainda muito associada às artes, e pouco avaliada numa perspectiva multidimensional. A criatividade precisa ser assistida, na prática pedagógica, como um constructo onde estão incluídas as dimensões cognitivas, motivacionais e de personalidade do indivíduo (Miranda & Almeida, 2014). Exige-se que o profissional da educação compreenda a curiosidade e também a resposta que a criança oferta a essa necessidade de saber, aprender, entender e dominar os conhecimentos, as atividades, as expressões, as situações, e os problemas do seu processo de ensino-aprendizagem (Cramond, 2008; Miranda & Almeida, 2014; Santos & Fleith, 2014). Os resultados desta investigação sugerem que o educador compreende a teoria desse constructo multidimensional, mas ainda não sente-se formado para avaliar a multidimensionalidade da criatividade nas ações e produções da criança.

Importa que os formadores e os formandos na área da Educação compreendam que, antes de intervir, anteriormente as práticas pedagógicas, preciso é necessário que se compreenda como se avalia, quer a sobredotação, quer a criatividade, em contexto escolar, incluindo o pré-escolar (Guenther, 2000; Hansen & Toso, 2007; Whybra, 2000), promovendo, assim, o bem-estar socio emocional da criança par com o processo de ensino-aprendizagem (Porter, 2005). Destaca-se, ainda, a necessidade de serem

sempre abordados os indícios de sobredotação e de criatividade para além de uma perspectiva de desempenho, mas envolvendo o global do indivíduo (social, emocional, cognitivo), numa avaliação ajustada à idade, ao nível de desenvolvimento e aos objetivos de aprendizagem que a criança apresenta (Bahia, 2011; Bahia & Trindade, 2012; Renzulli, 2011).

Em síntese, esta tese delimitou um campo de estudo que demanda ser abordado com maior profundidade. Existem grandes possibilidades para a continuidade na exploração de variáveis relacionadas, quer em conjunto, quer independentes, que podem contribuir para uma melhor compreensão dessa realidade, especialmente ligadas às perceções de sobredotação dos educadores e às crenças que estes possuem em relação à criança sobredotada e aos indícios de sobredotação, bem como à valorização da criatividade enquanto uma expressão do potencial da criança e não apenas da sua imaginação.

Atender à sobredotação e à criatividade das crianças mais novas é um imperativo educativo, social e ético. Como refere Guenther (2000), um talento não reconhecido é um talento perdido, um potencial não aproveitado. As crianças sobredotadas de hoje serão os adultos sobredotados de amanhã e terão impacto na construção do mundo futuro. Trata-se de uma população vulnerável com necessidades especiais e adequações escolares e familiares (e.g. Alencar, 2007b). Possuem necessidade de desafio, reconhecimento, valorização e aceitação pelo que são e não pelo que sabem (Whybra, 2000). Mas mais do que atender às especificidades de cada uma, trata-se de um direito fundamental – o direito à educação – pois qualquer criança precisa que ser estimulada, desafiada, motivada e encorajada (Hansen & Toso, 2007) e tem o direito de aprender coisas novas todos os dias (Colangelo et al., 2010).

Por último, nas palavras de George Shaw, prêmio Nobel de Literatura em 1925, “tem-se passado muito tempo a descrever as coisas como elas e a dizer por quê, em vez de sonhar com coisas que não existem e perguntar por que não”. Ainda inseridos numa busca por compreender essa afirmação, bem preciso é haver indivíduos criativos e talentosos, com motivação para liderar países e sociedades, na busca pelo bem-estar em qualquer grupo de pertença (Veiga, 2014; Veiga, Garcia, & Miranda, 2003). As respostas da ciência e da investigação para os problemas mundiais dos nossos dias têm de ser encontradas, com criatividade, na busca por uma educação para todos (Veiga, Garcia, & Caldeira, 2005). Quando isto for feito, então deixará de haver necessidade de se continuar a investigar os simples elementos que assim aqui deixam.

Referências

- Afonso-Belliure, V., Meléndez, J., & García-Ballesteros, M. (2013). Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers. *Thinking Skills and Creativity, 10*, 112-120.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. CRUP.
- Albergaria, F., & Bahia, S. (2012/2013). Desafios e necessidades dos professores na resposta a alunos sobredotados em contexto de sala de aula. *Sobredotação, 13/14*, 66-89.
- Albergaria, M. (2011). *Desafios e Necessidades dos Professores na Resposta a Alunos Sobredotados em Contexto de Sala de Aula*. Faculdade de Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alencar, E. (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. (2007). Criatividade no Contexto Escolar: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*, 45-49.
- Alencar, E. (2007b). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12(2)*, 371-378.
- Alencar, E. (2006). Creativity and Barriers to its Expression in Online Education Courses. *Gifted Education International, 21*, 54-62
- Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19(1)*, 01-08.
- Alencar, E., & Fleith, D. (2008). Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24(1)*, 59-66.
- Alencar, E., Fleith, D., & Bruno-Faria, M. (2010). A Medida da Criatividade: Possibilidades e Desafios. Em E. Alencar, M. Bruno-Faria, & D. Fleith, *Medidas de Criatividade: Teoria e Prática* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed.
- Al-Hadabi, A. (2010). Yemeni Basic Education Teacher's Perception of Gifted Students' Characteristics and the Methods used for Identifying these Characteristics. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7*, 480-487.
- Almeida, L. (2011). As Dificuldades na Identificação dos Talentos e das Altas Habilidades. *Revista Diversidades, 34(9)*, 4-5.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L., & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia, 7(1)*, 10-13.

- Almeida, L., Fleith, D., & Oliveira, E. (2013). *Sobredotação: Respostas Educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L., Silva, E., Oliveira, E., Palhares, C., Melo, A., & Rodrigues, A. (2001). Conhecimento e Percepções dos Professores na Área da Sobredotação. *Sobredotação*, 2 (2), pp. 139-153.
- Almeida, M., & Capellini, V. (2005). Alunos Talentosos: Possíveis Superdotados não Notados. *Revista Educação*, 1 (55), pp. 45-64.
- Amabile, T. (2001). Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.
- Amabile, T., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *The Journal of Creativity Behavior*, 46(1), 3-15.
- Andiliou, A., & Murphy, P. (2010). Examining Variations Among Researchers' and Teachers' Conceptualizations of Creativity: a review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-2019.
- Antipoff, C.A., Campos, R.H.F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309.
- Ariès, P. (2006). *História Social da Criança e da Família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: TLC.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de Mestre*. Petrópolis: Vozes.
- Azevedo, I., Morais, M., & Braga, A. (2010). Criatividade em alunos do ensino básico: que confronto com a percepção dos seus professores? *Revista RecreArte*, 11(2), 1-22.
- Azevedo, S., & Mettrau, M. (2010). Altas Habilidades/Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(1), 32-45.
- Aymes, G.L., Acuña, S.R., Vijil, B.M. (2014). Análisis de programas para el desarrollo del pensamiento, la creatividad, y las habilidades sociales a través del juego. *Revista AMAzônica*, XIV (2), 219-257.
- Bahia, S. (2006). Estimular Talentos na Sala de Aula: Os Múltiplos Prismas da Questão. Em A. Candeias, *Múltiplos Olhares Sobre Como Intervir* (pp. 160-174). Évora: Universidade de Évora.
- Bahia, S. (2008). Promoção de Ethos Criativo. Em M. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção* (pp. 229-252). Braga: Psiquilíbrios.
- Bahia, S. (2008b). Criatividade e Universidade Entrecruzam-se? *Sisífo*, 7, 51-62.
- Bahia, S. (2011). A vida emocional e afetiva dos alunos sobredotados. *Revista Diversidades*, 34, 7-10.
- Bahia, S., & Ibérico-Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. Em G. Miranda, & S. Bahia, *Temas de Psicologia Educacional: Temas de*

- Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S., & Oliveira, E. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. Em F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 583-361). Lisboa: Climepsi.
- Bahia, S., & Trindade, J. (2012). O que podem aprender os alunos: uma perspectiva desenvolvimentista. Em F. Costa, *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador* (pp. 109-131). Lisboa: Santillana.
- Bahia, S., & Trindade, J. (2013). Transformar o Velho em Novo: a integração da criatividade na educação. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola: questões teóricas e práticas* (pp. 15-32). Curitiba: Juruá.
- Bahiense, T., & Rossetti, C. (2014). Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artemed.
- Bandura, A., Azzi, R.G., & Polydoro, S. (2008). Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: ARTMED.
- Baptista, M.I.S.D. (2013). O intraduzível de cada um. Em M.T.E. Mantóan, *Para uma Escola do Século XXI* (pp. 52-67). Campinas: UNICAMP.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo* (5^o ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreto, C., & Mettrau, M. (2011). Altas Habilidades: Uma Questão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (17)3, 413-426.
- Bates, J., & Munday, s. (2007). *Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas habilidades*. São Paulo: Galpão.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento* (12^a ed.). Porto Alegre, Artmed.
- Bejes-de Bock, K.M., Ruyter, D.J. (2011). Five Values of Giftedness. *Roeper Review*, 33(3), 198-207.
- Besacon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative Giftedness and Educational Opportunities. *Educational and Child psychology*, 30(2), 79-88.
- Boden, M. (2013). Creativity as a Neuroscientific Mystery. In O. Vartanian, A. Bristol, & J. Kaufman, *Neuroscience of Creativity* (pp. 3-18). London: MIT Press.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Editora Porto.

- Brandão, A. (2013). Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI. Em M.T.E. Mantóan, *Para uma Escola do Século XXI* (pp. 19-33). Campinas: UNICAMP.
- Buresova, I., Havigerová, J.M., Simikoa, M. (2012). Information behavior of gifted children: the quality study. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 242-246.
- Bzuneck, J. (1996). Crenças de Auto-Eficácia de Professores do 1º Grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), 57-89.
- Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2003). Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.
- Calderhead, J. (1993). The Contribution of Research on Teachers' Thinking to the Professional Development of Teachers. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo, *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 11-18). London: Falmer Press.
- Camargo, D. (2013). Imaginação, Criatividade e Escola. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos* (pp. 131-139). Curitiba: Juruá.
- Camargo, R., Negrini, T., & Freitas, S. (2012). Acessibilidade Educacional dos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: Compromisso da Universidade e da Escola. *Seminário em Pesquisa da Educação da Região Sul* (pp. 1-14). Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul - UPPLAY.
- Campos, M., & Rosemberg, F. (2009). *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (6º ed.). Brasília: MEC/SEB.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva Integrativa sobre o Conceito e a Sua Avaliação. Em M. Moraes, & S. Bahia, *Criatividade: Conceitos, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilíbrio.
- Carvalho, R. (1999). Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Em M. Brasil, *Educação Especial: Tendências Atuais* (pp. 59-66). Brasília: Estação das Mídias.
- Chacon, M., & Martins, B. (2014). A produção acadêmico- científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987-2011. *Revista Educação Especial*, 27(49), 353-372.
- Cheug, R., & Leung, C. (2014). Preschool teachers' perceptions of creative personality important for fostering creativity: Hong Kong perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 78-89.
- Chien, C., & Hui, A. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 49-60.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Rogers, K., & Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy. *Journal of Advanced Academics*, 21(2), 180–203.
- Copenhaver, R. W., & Intyre, D. (1992). Teachers Perception of Gifted Students. *Journal Roeper Review*, 14(3), 151-153.
- Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 34(1), 3-19.
- Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., & Pinto, J. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Lisboa: Lisboa.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Cramond, B. (2008). Creativity: An International Imperative for Society and the Individual. In M. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 13-40). Braga: Psiquilíbrios.
- CREANET. (2014). *Creanet Policy Recommendation*. The Comenius Network on Creativity in Pre-School Education. E.U.: Lifelong Learning Programme.
- Cross, T., & Coleman, L. (2014). School-Based Conception of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 94-103.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dai, D., Swanson, J., & Cheng, H. (2011). State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138.
- Dal Forno, L., Bahia, S., Negrini, T., & Freitas, S. (2013). As Necessidades Educacionais que Eles Apresentam: Alunos Sobredotados Descrevem a Escola e o Programa de Enriquecimento. *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 1, pp. 5940-5953. Braga: CIEd- Centro de Investigação em Educação.
- Dal-Forno, L., Veiga, F. H., & Bahia, S. (2013). Índícios de Sobredotação e Criatividade em Crianças: Perceções dos educadores do pré-escolar no Brasil e em Portugal. In: *Fórum de Jovens Investigadores Instituto de Educação, Lisboa*. Livro de Resumos do IV Fórum de Jovens Investigadores. Lisboa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2013. v. 1. p. 75-75.
- Dal-Forno, L., & Veiga, F., & Bahia, S. (2014). Envolvimento dos educadores no reconhecimento das necessidades educativas especiais no pré-escolar. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola – Perspetivas da Psicologia e Educação*, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Dal-Forno, L., Veiga, F. H., & Bahia, S. (2014, Abril). *A percepção de criatividade por educadores de infância do brasil e de Portugal*. Comunicação apresentada no

VII Congreso Internacional De Psicología Y Educación Y XXI INFAD.
Badajoz, Espanha.

- Dal Forno, L., Veiga, F., & Bahia, S. (no prelo). Escala de Caracterização da Sobredotação: Um estudo com educadores de infância portugueses e brasileiros. *Sobredotação*, 1-15.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., How, A., Collier, C., & Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systemic review of literature. *Teaching and Teach Education*, 41, 34-41.
- Dawson-Tunik, T. L., Fischer, K. W., Stein, Z. (2004). Do stages belong at the center of developmental theory? A commentary on Piaget's stages. *New Ideas in Psychology*, 22, 255-263.
- Delpretto, B., & Zardo, S. (2010). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da Educação Inclusiva. Em B. Delpretto, *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas Habilidades/Superdotação* (pp. 19-24). Brasília: Ministério da Educação/SEESP.
- Diaz-Herrero, A., Ruiz-Esteban, C., Bernardino, G., Gomes, M., Iglesias, J. A. (2014). Creatividad en el contexto educativo: Un estudio comparativo entre estudiantes españoles y portugueses / Creativity in the educational context: A comparative study of Spain and Portugal students. In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 176-186). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. URL: http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1608
- Eason, R., Giannangelo, D., & Franceschini, L. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 130-137.
- Echegaray-Bengoa, J., Soriano-Ferrer, M., & Fernandez-Fernandez, R. (2014). Knowledge and beliefs about giftedness: Comparative study between Peru and Spain / Conocimientos y creencias sobre las altas capacidades: Estudio comparativo entre Peru y España (705-717). In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 507-523). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Esteban, C., Sánchez, A., & Sánchez, M. (2006). El desarrollo físico, cognitivo y lingüístico en la educación infantil (3-6 años). Em M. Torres, & J. Cruz, *Psicología de la educación y del Desarrollo en contextos Escolares* (3º ed., pp. 193-216). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Falcão, G. (1984). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Fávero, O., Ferreira, W., Ireland, T., & Barreiro, D. (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO.

- Field, A. (2012). *Discovering Statistics Using SPSS* (3° ed.). Londres: Sage Publication LTD.
- Flecha, R. (2015) *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Barcelona: Springer.
- Fleith, D., & Alencar, E. (2012). Autoconceito e Clima de Criativo em Sala de Aula na Percepção de Alunos do Ensino Fundamental. *PSICO UFS*, 17(2), 195-203.
- Fleith, D., Almeida, L., Alencar, E., & Miranda, L. (2010). Educação do Aluno Sobredotado no Brasil e em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 16, p.75-88.
- Freeman, J. (1985). *Los Niños Superdotados: Aspectos Psicológicos y Pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Freire, P. (1997). *Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'água.
- Freitas, M., & Barbosa, A. (2011). Autoeficácia e características de dotação e talento: análise cientométrica. *Psicologia da Educação*, 33(2), 77-93.
- Freitas, S., & Pérez, S. (2012). *Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE.
- Frota, A. (2011). *Gestão Escolar e Culturas Docentes: o público e o privado em análise*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Gagné, F. (2009). Debating Giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. Shavinina, *Internatonal Handbook on Giftedness* (pp. p. 155-204). Québec: Springer Science+Business Media.
- Gagné, F. (2009b). *Construyendo Talentos a Partir de La Dotación: Breve Revisión del MDDT 2.0*. Obtido de Talented Consultora: http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gagné, F. (2014). The DMGT: Changes within, beneath, and beyond. Em F. Piske, J. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz, *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e Emoção* (pp. 19-42). Curitiba: Juruá Psicologia ABDR.
- Gallagher, J. (2008). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. In S. Pfeiffer, *Handbook of giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 1-11). New York: Springer Verlag.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius* (2ª ed.). London: MACMILLAN AND CO.AND NEW YORK.
- Galvan, D. M., Horcas, V., Arbiol, C., Garrido, A. (2014). Acompanhar el proceder creativo de las maestras en la relación educativa (924-937). In F. Veiga, A. Almeida, C. Carvalho, D. Galvão, F. Goulão, F. Marinha, I. Festas, I. Janeiro, J. Nogueira, J. Conboy, M. Melo, C. Taveira, S. Bahía, S. Caldeira, & T. Pereira (Orgs), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação* (pp. 1916-1928). Lisboa: Instituto de

- García, C., Gómez, M., & Torrano, D. (2013). Evaluación y Desarrollo de la Creatividad. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola* (pp. 51-67). Curitiba: Juruá.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência: Um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. USA: Basic Books.
- Gardner, H. (2011, July 1). *Howard Gardner*. Retrieved from Howard Gardner's Homepage: www.howardgardner.com
- Genovard, C., Gotzens, C., Badia, M., & Dezcallar, M. (2010). Los profesores de alumnos con altas habilidades. *REIFOP*, 13(1), 21-31.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Glaveanu, V. (2011). Children and Creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6, 122-131.
- Glaveanu, V. (2014). *Distributed Creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Denmark: Springer.
- Grantham, T. (2013). Creativity and Equity: The Legacy of E. Paul Torrance as an Upstander for Gifted Black Males. *The Urban Review*, 45 (4), 518 – 538.
- Guenther, Z. (2000). Educando bem dotados: algumas ideias básicas. Em L.S. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. Melo (Orgs.), *Alunos Sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio* (pp. 11-18). Braga: Psiquilíbrios.
- Guenther, Z. (2009). *Nova Psicologia para a Educação*. Bauru: CEDET.
- Guenther, Z. (2011). *Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento*. Lavras: CEDET.
- Guhur, M. (2009). A Constituição da Criança como Sujeito na Realidade Social: As relações de interação e de intersubjetividade. *Cadernos de Educação*, 33, 325-347.
- Hansen, J.B., & Toso, S.J. (2007). Gifted Dropouts: personality, family, social and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 31-41.
- Hany, E. (1993). How Teachers Identify Gifted Students: Feature Processing or Concept Based Classification. *European Journal of High Ability*, 4(2), 196-211.
- Harris, A. (2014). *The Creative Turn: Toward a new aesthetic imaginary*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Harrison, C. (2004). Giftedness in Early Childhood: The search for complexity and connection. *Poeper Review*, 26(2), 78-84.
- Havigerová, J., & Haviger, J. (2014). Where preschool children acquire information about a topic they enjoy: giftedness-based study. *Procedia*, 114, 219-224.
- Heller, K. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Heller, K. (2012). Different research paradigms concerning giftedness and gifted educational: shall ever they meet? *High Ability Studies*, 23(1), 73-75.
- Heller, K., & Schofield, N. (2008). Identification and Nuturing the Gifted from an International Perspective. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 93-114). New York: Springer Verlang.
- Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (2002). *International Handbook of Giftedness and Talent* (2^o ed.). London: Pergamon.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Jones, R., & Wyse, D. (2013). *Creativity in the Primary Curriculum* (2^a ed.). New York: Routledge.
- Kaufman, A. (2009). *IQ Testing 01*. New York: Springer.
- Kaufman, S., & Sternberg, R. (2008). Conceptions Of Giftedness. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 71-91). New York: Springer Verlag.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação*. São Paulo: Ática.
- Kuhlmann, M. (1998). *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Kim, K., & Tassel-Baska, J. (2010). The relationship between creativity and behavior problems among underachieving elementary and high school students. *Creativity Research Journal*, 22(2), 185-193.
- Kuo, C., Maker, J., Su, F., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities multiple intelligence. *Learning and Individual Differences*, 20, 365-379.

- La Taille, Y., Oliveira, M., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Latas, A. (2011). O Desenvolvimento Local: Um Argumento Para Uma Educação Mais Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Educação Inclusiva: Dos Conceitos Às Práticas de Formação* (pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lehrer, J. (2011). *Imagine: de onde vem a criatividade*. Alfragide: Lua de Papel.
- Lemos, M. (2005). Motivação e Aprendizagem. Em G. Miranda, & S. Bahia, *Psicologia da Educação* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio d'água.
- Lima, J. (2013). Por Uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lima, V., & Alencar, E. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19(1), 61-72.
- Long, H., & Pang, W. (2015). Rater effects in creativity assessment: a mixed methods investigation. *Thinking Skills and Creativity*, 15, 13-25.
- Lubart, T. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13 (3,4), 295–308.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Maia-Pinto, R., & Fleith, D. (2002). Percepção de Professores sobre Alunos Superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), p.78-90.
- Makel, M., & Plucker, J. (2008). Creativity. In S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 247-270). New York: Springer.
- Marques, P., & Veiga, F. H. (2001). “Representações dos alunos acerca da sobredotação: Análise diferencial. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, Centro de estudos em Educação e Psicologia.
- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Europress.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas ou modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marta, M. (2003). *Impacto dos contextos de formação inicial e de trabalho na construção da identidade profissional dos educadores de infância*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do século XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175.

- Martinez, A. (2003). *Criatividade, Personalidade e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Martins, B. (2013). *Alunos Precoces com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental I. Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula*. Marília: Universidade Estadual Paulista.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios.
- Matos, D., & Fleith, D. (2006). Criatividade e Clima Criativo entre Alunos de Escolas Abertas, Intermédias e Tradicionais. *ABRAPEE, 10(1)*, 109-120.
- Mayer, R. (2010). Fifty Years of Creativity Research. Em R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (14º ed., pp. 449-460). New York: Cambridge.
- ME, P. (2011). *Currículo e Programas da Educação de Infância*. Portugal: Ministério da Educação.
- ME, P. (1986). Lei de Bases do Sistema Educacional. *Diário da República, 237 (1)*, 3067-3081.
- MEC, B. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: Ministério da Educação.
- MEC, B. (1999). *Educação Especial: Tendências Atuais*. Brasília: Ministério da Educação.
- MEC, B. (2006). *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica.
- MEC, B. (01 de Janeiro de 2008). *Política Nacional de Educação Especial Na perspectiva da Educação Inclusiva*. Fonte: Ministério da Educação/ SEESP: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf
- Melo, A. (2003). Sinalização de alunos sobredotados e talentosos pelos professores. *Sobredotação, 4(1)*, 29-46.
- Miller, A.L. (2012). Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Modelsof. Giftedness. *Roepers Review, 34 (2)*, 94-103.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2010). A Investigação em Portugal em Torno da Sobredotação e da Excelência: Análise a partir de Teses de Mestrado e Doutoramento. *Sobredotação, 3*, 89-103.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2014). Relações entre a criatividade e o desempenho académico: estudo das diferenças num grupo de alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista AMAzônica, XIV (2)*, 27-45.
- Miranda, L.; Almeida, L. (2013). Sinalização das altas habilidades cognitivas pelos professores. validade estrutural da Escala de Habilidade Cognitiva e de Aprendizagem (EHAC). *Revista AMAzônica, XI (2)*, 297-309.

- Miranda, L., Araújo, A., & Almeida, L. (2013). Identification of Gifted Students by Teachers: Reliability and Validity of the Cognitive Abilities and Learning. *Revista de Investigación u Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(2), 14-18.
- Miranda, L., Guenther, Z., Almeida, L., & Freitas, S. (2012). A Produção Científica na Sobredotação em Portugal e no Brasil. *Revista AMAzônica*, X (3), 79-94.
- Monteiro, A., Morais, M., Braga, A., & Nakano, T. (2013). Representações sobre criatividade: diferenças entre docentes portugueses do ensino básico e secundário. *Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 6(1), 327-357.
- Morais, M., & Azevedo, I. (2008). Criatividade em Contexto Escolar: Representações de professores do Ensino Básico e Secundário. Em M. Morais, & S. Bahia, *Criatividade: Conceitos, Necessidades e Intervenções* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios.
- Morais, M., & Azevedo, I. (2009). Avaliação da Criatividade Como um Contexto Delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 1-15.
- Morais, M., & Azevedo, I. (2011). What is Creative Teacher and What is Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 330-339.
- Morais, M., & Bahia, S. (2008). *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Educação Inclusiva: dos Conceitos às Práticas de Formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosquera, J., Strobaüs, C., & Freitas, S. (2013). Altas Habilidades/ Superdotação: abordagem ao longo da vida. *Revista Educação Especial*, 26(46), 401-420.
- Moulding, L., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Mundim, M., Suárez, J., Wechsler, S., & Morais, M. (2014). Expressão da criatividade figural em estudantes de cursos de formação de educadores brasileiros e portugueses. *Revista Amozônica*, 7(2), 127-141.
- Nakano, T. (2012). Criatividade e Inteligência em Crianças: habilidades relacionadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 149-159.
- Nakano, T., & Wechsler, S. (2013). Contribuições da Criatividade e sua Avaliação para o Contexto Educacional: formação e prática do psicólogo escolar. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talentos* (pp. 69-83). Curitiba: Juruá.
- Negreiros, A. (1921). *A Invenção do dia claro*. Lisboa: Olissipo.

- Neumeister, K., Adams, C., Pierce, R., Cassady, J., & Dixon, F. (2007). Fourth-Grade Teacher's Perceptions of Giftedness: Implications for Identifying and Serving Diverse Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), pp.479-499.
- Nevid, J. (2012). *Psychology: concepts and applications* (4^a ed.). Boston: Cengage Learning.
- Newton, L., & Beverton, S. (2012). Pre-service teachers' conceptions of creativity in elementary school English. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 165-176.
- Nogueira, S. (2003). A sobredotação vista por docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. *Sobredotação*, 4(1), 95-107.
- Nogueira, S., & Bahia, S. (2006). A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(8), 47-88.
- Obregón, J. (2003). Las ciencias humanas y la reorientación de la pedagogía. Em G. Sauter, *Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX* (pp. 13-42). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED.
- Oliveira., E. P. (2007). Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa. Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Universidade do Minho.
- Oliveira, E., & Alencar, E. (2010). Criatividade e Escola: limites e possibilidades segundo os gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Pedagogia Psicológica e Educacional*, 14(1), 245-260.
- Oliveira, Z.M., & Alencar, E. (2012). Revitalizando a formação de professores com a presença da criatividade, sustentabilidade e olhar disciplinar. *Revista AMAzônica*, XIV (7), 71-96.
- Oliveira, J., & Barbosa, A. (2012). Bullying entre Estudantes com e sem Características de Dotação e Talento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(4), 747-755.
- Oliveira, J., & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I: Aluno e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Osório, A., Oliveira, E., Rocha, A., Melo, A.S. (2011) Projeto PISA: Contributos para a identificação e caracterização da sobredotação num grupo de risco. *Sobredotação*, 12, 131-151.
- Padilha, C. (2013) Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. Em M.T.E. Mantóan, *Para uma Escola do Século XXI* (pp. 08-13). Campinas: UNICAMP.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitivista e auto-eficácia: uma visão geral. Em A. Bandura, R. Azzi, & S. Polydoro, *Teoria Social Cognitivista: conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artemed.
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2011). *Educación Infantil Respuestas Educativas a la Diversidad* (5º ed.). Madrid: Alianza Editorial.

- Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano* (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (5º ed.). Lisboa: Mac Graw Hill.
- Passow, A. (1985). El Niño Superdotado Como Excepcional. Em J. Freeman, *Los Niños Superdotados* (pp. 42-52). Madrid: Santilla.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: a Pluralidade do Conceito. *Sobredotação, 1* (1;2), pp. 147-178.
- Pérez, S., & Freitas, S. (2011). Encaminhamentos Pedagógicos com Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: Cenário Brasileiro. *Educar em Revista, 41*, 109-124.
- Peroni, V. (2013). As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras, 12*(2), 234-255.
- Pessoa, M. (2011). *Desafios e Necessidades dos Professores na Resposta a Alunos Sobredotados em Contexto de Sala de Aula*. Faculdade de Psicologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pfeiffer, S., & Blei, S. (2008). Gifted Identification Beyond the IQ Test. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 177-198). New York: Springer Verlag.
- Pfeffermann, D., & Landsman, V. (2011). Are private schools better than public schools? Appraisal for Ireland by Methods for Observational Studies. *The Annals of Applied Statistics, 5* (3), 1726–1751.
- Piaget, J. (1966). *O Nascimento da Inteligência* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pinheiro, F. (2009). Modelo Geral da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25* (2), 153-160.
- Pinheiro, I. (2011). *O MAPA DA CRIATIVIDADE: Validade de Constructo por Meio de Análise de Redes*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pino, A. (2004). Infâncias e Cultura: Semelhanças e Diferenças. Em S. Gallo, & R. Souza, *Educação do Preconceito: ensaio sobre poder e resistência* (pp. 147-164). São Paulo: Alínea.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en Contextos Educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Piske, F. (2014). Criatividade e Inovação na Educação de Superdotados. Em F. Piske, & S. Bahia, *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Criatividade e Emoção* (pp. 263-274). Curitiba: Juruá Psicologia.
- Piske, F., & Stoltz, T. (2013). Criatividade na escola: a necessidade de reavaliar as práticas educacionais aos alunos superdotados. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos* (pp. 141-158). Curitiba: Juruá.

- Plucker, J., & Callemann, C.M. (2014). Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80 (4), 390-406.
- Plucker, J., & Esping, A. (2014). *Intelligence 101*. New York: Springer.
- Plucker, J., & Renzulli, J. (2010). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (14^o ed., pp. 35-61). New York: Cambridge.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 3-14.
- Pope, R. (2005). *Creativity: Theory, History, Practice*. New York: Routledge.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young Children: a guide of teachers and parents* (2^a ed.). Buckingham: Open University Press.
- Prentice, R. (2000). Creativity: A reaffirmation of its place in early childhood education. *The Curriculum journal*, 11(2), 145-158.
- Prieto, M., Soto, G., & Vidal, M. (2013). El Aula como Espacio Creativo. Em F. Piske, & S. Bahia, *Criatividade na Escola* (pp. 33-49). Curitiba: Juruá.
- Ramos, M., & Dri, W. (2012). O setor privado no sistema educacional brasileiro: uma vertente da mercantilização da educação. *Acta Scientiarum Education*, 34(1), 71-80.
- Reis, S., & Renzulli, J. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20, pp.308-317.
- Reis, T. (2013). *Sinalização de Alunos Sobredotados: Proposta de um instrumento para a nomeação pelos professores*. Psicologia da Educação e Escolar. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Renzulli, J. (1999). Examen de las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes superdotados y talentosos. *Ideación*, 15, 31-35.
- Renzulli, J. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality: A Special Education*, 10(2), 67-75.
- Renzulli, J. (2010). El Rol del Profesor en el Desarrollo del Talento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13(1), 33-40.
- Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *KAPAN Classic*, 8 (29), 81-88.
- Renzulli, J. (2014). Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, 27(50), 539-562.
- Renzulli, J., Koehler, J.L., Fogarty, E. (2006). Operation Houndsooth Intervention Theory: Social capital in today's schools. *Gifted Child Today*, 29 (1), 15-24.

- Renzulli, J., & Reis, S. (2000). The Schoolwide Enrichment Model. In K. Hellen, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik, *International Handbook of Giftedness Talent* (2º ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science.
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. (2008). History of Giftedness. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13-31). New York: Springer Verlag.
- Robinson, N. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. Em S. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness: Psycho-Educational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 33-51). Florida: Springer.
- Rocha, H. (2013). *Caracterização e Identificação de Crianças e Adolescentes Sobredotados: o contributo dos testes de inteligência e da sinalização dos professores*. Psicologia Clínica e da Saúde. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Rosa, M. (2009). *Conhecimentos e Percepções dos Professores na Área da Sobredotação*. Faro-Portugal: Universidade de Faro.
- Runco, M. (2004). Creativity. *Creativity Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
- Runco, M. (2004b). Everyone has creative potential. Em R. Sternberg, E. Grigorenko, & J. Singer, *Creativity: From Potential to Realization* (pp. 21-30). Washington: American Psychological Association.
- Runco, M. (2014). *Creativity Theories and Themes: research, development and practice* (2ª ed.). London: Elsevier.
- Runco, M., & Sakamoto, S. (2010). Experimental Studies of Creativity. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (14º ed., pp. 62-92). New York: Cambridge.
- Ryan, T., & Coneybeare, S. (2013). The Underachievement of Gifted Students: A Synopsis. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 58-66.
- Salkind, N. (2010). *Encyclopedia of Research Design*. Sag Knowledge.
- Santos, A. (2010). *Um estudo sobre a influência da formação nos índices de utilização efectiva das TIC e na auto-eficácia dos professores*. Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, F. G., & Fleith, D.S. (2014). Criatividade em sala de aula e sua relação com o autoconceito, rendimento escolar e motivação para aprender. *Revista AMAzônica*, XIV (2), 46-70.
- Santos, M., & André, M. (2012). Criatividade na Educação de Infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.
- Santrock, J. (2009). *Psicologia Educacional* (3º ed.). São Paulo: McGrawHill.
- Schwazer, R., & Schmitz, G. (1999). Skala zur lehrer-selbstwirksamkeitserwartung. *Skalen zur erfassung von lehrer-und schulermerkmalen*, 60-61.

- Seifert, K. (2010). O Desenvolvimento Cognitivo e a Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 15-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shaw, M. (2009). Working with Gifted Children. *National Childcare Accreditation Council*, 30, 24-26.
- Shmukler, D. (1985). Fundamentos de la Creatividad: El Ambiente Favorecedor. Em J. Freeman, *Los Niños Superdotados* (pp. 96-114). Madrid: Santillana.
- Silva, E.M. (2006) Dificuldades de Identificação de Alunos Sobredotados: uma reflexão sobre factores impeditivos, inerentes aos professores do 2º e 3º ciclos. Universidade Lusófona: Lisboa.
- Silva, T., & Nakano, T. (2012). Criatividade no Contexto Escolar: análise de publicações periódicas e trabalhos de pos-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38, 743-759.
- Silvia, P., Beaty, R., Nusbaum, E., Eddington, K., Levin-Aspenson, H., & Kwapil, T. (2014). Everyday Creativity in Daily Life: An Experience-Sampling Study of "Little c" Creativity. *Creativity, Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, Advance online publication <http://dx.doi.org/10.1037/a0035722>.
- Simonton, D. (2010). Creativity from a Historiometric Perspective. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (14ª ed., pp. 116-133). New York: Cambridge.
- Simpson, M., Carone Jr., D., Burns, W., Seidman, T., Montgomery, D., & Sellers, A. (2002). Accessing giftedness with the WISC-III and the SB-IV. *Psychology in the Schools*, 39(5), 512-524.
- Solow, R. (1995). Parents' reasoning about the social and emotional development of their intellectually gifted children. *Roeper Review*, 18(2), 142-152.
- Sousa, F. (1998). *A Criatividade Como Disciplina Científica*. Santiago da Compostela: Universidade de Santiago da Compostela.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma abordagem Desenvolvimentista*. Portugal: McGraw-Hill.
- Stahlman, W., Leising, K., Garlick, D., & Blaisdell, A. (2013). There is Room for Conditioning in the Creative Process: Associative Learning and the Control of Behavioral. In O. Vartanian, A. Bristol, & J. Kaufman, *Neuroscience of Creativity* (pp. 45-67). London: MIT Press.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2010). Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium. *Learning and Individual Differences*, 20, 327-336.
- Sternberg, R. (2014). Teaching About the Nature of Intelligence. *Intelligence*, 42, 176-179.

- Sternberg, R., & Davidson, J. (1986). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2010). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg, *Handbook of Creativity* (14^o ed., pp. 3-15). New York: Cambridge.
- Sternberg, R., Jarvin, L., & Grigorenko, E. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stoltz, T., Piske, F.H., Freitas, M.F., D'Aroz, M.S., Machado, J.M. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64-70.
- Storme, M., Myszkowski, N., Çelik, P., & Lubart, T. (2014). Learning to judge creativity: the underlying mechanisms in creativity training for non expert judges. *Learning and Individual Differences*, 32, 19-35.
- Szymanski, H. (2008). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva* (2^a ed.). Brasília: Líber Livro Editora.
- Tan, A., & Majid, D. (2011). Teachers' perceptions of creativity and happiness: a perspective from Singapore. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 173-180.
- Tannebaum, A. (1983). *Gifted Children: Psychological and Educational Perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Taucei, J., Stoltz, T. (2014). Envolvimento dos estudantes na escola: Reflexões sobre práticas pedagógicas interativas com aluno superdotado / Involvement of Students in School: Reflections on Interactive Educational Practices with Gifted Student (pp. 663-678). In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 507-523). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. URL: http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1540199&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Teixeira, J. (2004). *Mudança de Concepções dos Professores*. Portugal: Instituto Piaget.
- Tomazi, G.M. (2013). Competência, Qualificação- o que é certo?. Em M.T.E. Mantóan, *Para uma Escola do Século XXI* (pp. 47-51). Campinas: UNICAMP.
- Tomlinson, C., & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Torrance, E. (1965). *Cómo es el Niño Sobredotado y Cómo Enseñarle*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrego, J. (2011). *Alumnos con Altas Capacidades y Aprendizaje Cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid: Fundación SM.

- Torres, M., & Cruz, J. (2006). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares* (3º ed.). Madrid: Ediciones Piramides.
- Tremblay, G. (2011). Criatividade e pensamento crítico. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 34 (1), 255-266.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudge, J. (1992). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implication for classroom practice. Em L. Moll, *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca: Unesco.
- Vartanian, O., Bristol, A., & Kaufman, J. (2013). *Neuroscience of Creativity*. London: MIT Press.
- Veiga, F. (Coord.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6. URL: http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1608
- Veiga, F., & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. Em F. Veiga, *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 27-66). Lisboa: Climepsi.
- Veiga, F., & Marques, P. (2001). Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação (ERPAS). *Sobredotação*, 2(2), 25-40.
- Veiga, F., Moura, H., Menezes, J., & Ribeiro, A. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI (1,2,3), 261-282.
- Veiga, F. H., Garcia, F. & Miranda, L. (2003). O talento e o atraso em matemática e ciências: diferenças no autoconceito dos alunos. *Sobredotação*, Vol. 4, nº 2, pp. 53-68.
- Veiga, F. H., Goulão, F., Bahia, S., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp: 361-372). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Veiga, F. H.; Moura, H.; Menezes, J.; Ribeiro, A. & Abreu, R. (1997). Alunos sobredotados vistos pelos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI, 1, 2 e 3, pp. 261-282.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Bahia, S., Galvão, D., Tagarro, M., Dal-Forno, L. (2014). Students Engagement in School, Giftedness and Creativity: A literature review. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 507-523). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vieira, N. (2005). *Viagem a "Mojave- Óki!": uma trajetória na identificação das altas habilidades em crianças de quatro e seis anos*. Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Vieria, N. (2008). *Processo de Identificação das Altas Habilidades/Superdotação em Crianças de 4 a 6 anos*. Encontro Nacional ConBrasd. Canela: Conbrasd.
- Virgolim, A. (2007). Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual. Em D. Fleith, & E. Alencar, *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Virgolim, A. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27 (2), 581-610.
- Virgolim, A., Fleith, D.S., & Neves-Pereira, M.S. (2008). Toc, toc, ...plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade (9ª ed.). Campinas: Papirus.
- Vygotsky, L. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal Of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wechsler, S. (2001). Criatividade na Cultura Brasileira: Uma década de estudos. *Revista Portuguesa de Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 6(1), 215-227.
- Wechsler, S., & Souza, V. (2011). *Criatividade e Aprendizagem: caminhos e descobertas em perspectiva internacional*. São Paulo: Edições Loyola.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Weinstein, E., Clark, Z., & DiBartolomeo, D. (2014). A Decline in Creativity? It depends on the domain. *Creativity Research Journal*, 26(2), 174-184.
- Wilson, R., Guilford, J., & Christensen, P. (1953). The Measurement of Individual Differences in Originality. *Psychological Bulletin*, 50(5), 362-370.
- Winner, H. (1997). Giftedness vs Creativity in the visual arts. *Poetics*, 24, 349-377.
- Whybra, J. (2000). Extension and Enrichment Programmes: a place I could fit in. In M.J. Stopper (Org.) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children* (pp. 99-118). London: David Fulton Publishers.

- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., & Johji, I. (2013). A Cross-Cultural Comparison: Teachers' Conceptualizations of Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 239-247.
- Ziegler, A., Grigorenko, E., & Harder, B. (2014). The significance of learning contexts in talent development. *High Ability Studies*, 25(1), 1-3.

Anexos

Anexo A- Entrevista Semiestruturada

- 1) Como percebe ou define o seu papel enquanto educador?

- 2) Como percebe o processo de inclusão dentro da sua escola? Quais são os alunos que considera envolvidos nesse processo?
 - 2a) Descreva como se sente envolvido nesse processo educacional que é a inclusão?

- 3) Como se realiza o reconhecimento de um aluno com necessidades educacionais especiais e como aborda o trabalho em sala de aula?

- 4) Como podem ser reconhecidos na educação de infância alunos sobredotados? Existem momentos mais específicos?
 - 4.1) Teve experiência com alunos sobredotados na sua sala de aula? Quantos? Como os caracterizaria?
#em caso de negativa: 4.1) Considera que conhece alguém com sobredotação?

- 4a) Porque ou como descreveria que reconhece a sobredotação em alunos?
- 4b) Sente que na sua escola há um incentivo para o reconhecimento de alunos sobredotados?
- 4c) E a escola consegue promover ações com os educadores e com as crianças de modo que incentive esse aluno?

- 5) Na sua percepção, como reconhece às crianças criativas? Existem momentos mais específicos em relação com alguma atividade ou área? Como caracteriza o aluno criativo?
 - 5a) Considera a escola como um espaço que possibilita a expressão da criatividade? Porquê?
 - 5b) Considera que a escola é um espaço que incentiva o pensamento criativo?
 - 5c) Considera que é uma pessoa criativa?

- 6) Qual sua conceitualização da função da educação da infância? E o que ela possibilita desenvolver na criança?

Anexo B- Modelo Termo Consentimento Entrevista

Título do estudo: Sobredotação e Criatividade em crianças: Percepções dos educadores de infância no Brasil e em Portugal

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga - fhveiga@ie.ul.pt; Profa. Dra. Sara Bahia - sarabahias@gmail.com; Doutoranda Leticia Fleig Dal Forno – leticia-forno@campus.ul.pt - 917631664

Instituição/Departamento: Universidade de Lisboa- Instituto de Educação

1 – O presente estudo está sendo realizado com os objetivos de: Investigar as percepções dos educadores de infância em relação a sobredotação e a criatividade; Reconhecer quais as características que os educadores de infância percebem como da sobredotação e da criatividade; Analisar os fatores que possam influenciar as percepções dos educadores de infância acerca da sobredotação e da criatividade; Estudar a relação entre a percepção dos educadores de infância sobre a sobredotação e o estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança no pré-escolar; Investigar quais são as possíveis relações entre as percepções dos educadores de infância brasileiros e portugueses sobre a sobredotação e a criatividade; Adaptar as escalas do instrumento para a população do estudo.

2 – Os procedimentos que serão utilizados para este estudo é uma entrevista semiestruturada com educadores desse nível, sendo que a mesma será gravada e depois transcrita. A entrevista é composta por seis questões, que resultarão em respostas que complementarão os objetivos desta pesquisa. Este procedimento não é experimental;

3 – O desconforto pode ocorrer apenas com a não resposta de alguma questão do inquérito ou da entrevista;

4 – Não há benefício direto para o participante desta pesquisa, tratando-se de um estudo que visa compreender qual é a percepção do educador em relação a definição deste profissional da sobredotação e da criatividade. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício deste estudo;

5 – Pode ser vantajoso o entrevistado optar apenas em conversar e não responder diretamente as perguntas;

6 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo;

7 – O entrevistado terá o direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pesquisadores, não sendo divulgado a identificação de nenhum entrevistado;

8 – O entrevistado terá o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa;

9 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Sobredotação e Criatividade em Crianças: Percepções dos educadores de infância no Brasil e em Portugal”.

Eu discuti com **Leticia Fleig Dal Forno** sobre a decisão em permitir que seja gravada e transcrita a minha entrevista. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que há a garantia do acesso a pesquisa se necessário. Concordo voluntariamente em permitir a minha participação neste estudo e poderei retirar o consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Lisboa _____ de _____.

INQUÉRITO EDUCACIONAL

(Versão para investigação. Qualquer utilização requer autorização. Leticia F. Dal Forno, leticia-forno@campus.ul.pt)

Prezado Educador(a) este questionário insere-se numa investigação de doutoramento em Educação na Especialidade Psicologia da Educação e decorre nos países Brasil e Portugal, com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Procura-se estudar as percepções dos educadores de infância acerca da superdotação e da criatividade. A sua participação é importante, sendo confidencial e voluntária. Responda a todos os itens por favor.

Obrigada pela sua participação.

Escala de Caracterização da Superdotação

Classifique o seu grau de concordância em relação a cada um dos aspectos que se segue, atendendo à seguinte escala:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6

Característica	Resposta					
1. Interesse por atividades diferenciadas	1	2	3	4	5	6
2. Desempenho elevado	1	2	3	4	5	6
3. Vivacidade	1	2	3	4	5	6
4. Autonomia	1	2	3	4	5	6
5. Senso de humor	1	2	3	4	5	6
6. Perfeccionismo	1	2	3	4	5	6
7. Facilidade de / em se expressar	1	2	3	4	5	6
8. Precocidade no desenvolvimento	1	2	3	4	5	6
9. Facilidade de aprendizagem	1	2	3	4	5	6
10. Boa memória	1	2	3	4	5	6
11. Capacidade de abstracção	1	2	3	4	5	6
12. Flexibilidade de / com ideias	1	2	3	4	5	6
13. Domínio do conhecimento	1	2	3	4	5	6
14. Pensamento lógico	1	2	3	4	5	6
15. Exigência consigo	1	2	3	4	5	6
16. Domínio de estratégias pessoais	1	2	3	4	5	6

17. Atração pela complexidade	1	2	3	4	5	6
18. Exigência para com os outros (pais, educadores, colegas)	1	2	3	4	5	6
19. Criatividade	1	2	3	4	5	6
20. Atração por desafios	1	2	3	4	5	6
21. Gosto por inovar	1	2	3	4	5	6
22. Sensibilidade	1	2	3	4	5	6
23. Necessidade de privacidade	1	2	3	4	5	6
24. Inquietação	1	2	3	4	5	6
25. Desinteresse por atividades de rotina	1	2	3	4	5	6
26. Questionamento crítico com os outros	1	2	3	4	5	6
27. Perspicácia	1	2	3	4	5	6
28. Indisciplina	1	2	3	4	5	6
29. Capacidade analítica	1	2	3	4	5	6
30. Pensamento divergente	1	2	3	4	5	6
31. Fluidez de ideias	1	2	3	4	5	6
32. Capacidade de gerar soluções diferenciadas	1	2	3	4	5	6
33. Alta habilidade acadêmica	1	2	3	4	5	6
34. Solidariedade	1	2	3	4	5	6
35. Sentido de responsabilidade	1	2	3	4	5	6
36. Gosto pela aventura	1	2	3	4	5	6
37. Sentido de justiça	1	2	3	4	5	6
38. Honestidade	1	2	3	4	5	6
39. Confiança em si mesmo	1	2	3	4	5	6
40. Facilidade de estabelecer relações	1	2	3	4	5	6
41. Autocrítica	1	2	3	4	5	6
42. Persistência	1	2	3	4	5	6
43. Dessincronia no desenvolvimento	1	2	3	4	5	6
44. Capacidade de observação	1	2	3	4	5	6
45. Liderança	1	2	3	4	5	6
46. Capacidade de cooperação	1	2	3	4	5	6
47. Capacidade de organização	1	2	3	4	5	6
48. Capacidade de adaptação (ideias; pessoas)	1	2	3	4	5	6
49. Consciência sobre si mesmo	1	2	3	4	5	6
50. Resistência a interrupção	1	2	3	4	5	6

Considera que já teve presente, em sua sala de aula, uma criança superdotada? Não () Sim ()
Quando _____

Se Sim: Descreva, sucintamente, como foi pedagogicamente essa experiência de ter uma criança superdotada na sua sala de aula:

Indique pela ordem de importância (1, 2, 3), cada uma das áreas que considera que possibilitam a caracterização da superdotação em crianças. Sendo 1 o valor de maior importância, e 3 o de menor

importância.

Cognitiva () Afetiva () Comportamental/ social ()

Escala de caracterização da Criatividade

Classifique o seu grau de concordância em relação a cada um dos aspectos que se segue, atendendo à seguinte escala:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo
1	2	3	4	5	6

Característica	Resposta					
1. Capacidade de gerar projectos diferenciados	1	2	3	4	5	6
2. Curiosidade	1	2	3	4	5	6
3. Capacidade de gerar soluções diferenciadas	1	2	3	4	5	6
4. Gosto por arriscar	1	2	3	4	5	6
5. Capacidade de compreender a ideia do outro	1	2	3	4	5	6
6. Intuição	1	2	3	4	5	6
7. Comportamento questionador	1	2	3	4	5	6
8. Pensamento abrangente	1	2	3	4	5	6
09. Desaprovação do autoritarismo	1	2	3	4	5	6
10. Capacidade de explorar respostas	1	2	3	4	5	6
11. Questiona conhecimentos	1	2	3	4	5	6
12. Gosto por desafios	1	2	3	4	5	6
13. Desaprovação da rotina	1	2	3	4	5	6
14. Aceitação de críticas construtivas	1	2	3	4	5	6
15. Atenção as tarefas	1	2	3	4	5	6
16. Capacidade de gerar problemas	1	2	3	4	5	6
17. Gosto por ser diferente nas acções	1	2	3	4	5	6
18. Aceitação de regras	1	2	3	4	5	6
19. Compreensão das tarefas escolares incomuns	1	2	3	4	5	6
20. Originalidade	1	2	3	4	5	6
21. Inquietação intelectual	1	2	3	4	5	6
22. Organização	1	2	3	4	5	6
23. Imaginação	1	2	3	4	5	6

Considera importante incentivar a criatividade em crianças do pré-escolar? Não () Sim ()

Justifica a tua resposta:

Indique pela ordem de importância (1, 2, 3), cada uma das áreas que considera que possibilitam a caracterização da criatividade em crianças. Sendo 1 o valor de maior importância, e 3 o valor menor

importância.

Cognitiva () Afetiva () Comportamental/ social ()

Escala de Auto-Eficácia do Professor

Classifique o seu grau de concordância em relação a cada um dos aspetos que se segue, atendendo à seguinte escala:

Total desacordo	Bastante em desacordo	Mais em desacordo que de acordo	Mais de acordo que em desacordo	Bastante de acordo	Total acordo	
1	2	3	4	5	6	
1. Estou convencido de que sou capaz de ensinar, com sucesso, qualquer conteúdo, mesmo às crianças com um comportamento mais difícil.	1	2	3	4	5	6
2. Sei que consigo manter um relacionamento positivo com as crianças, mesmo quando surgem tensões.	1	2	3	4	5	6
3. Sei que consigo realizar projetos inovadores na escola, mesmo quando tenho a oposição dos colegas.	1	2	3	4	5	6
4. Estou convencido de que vou ser, cada vez mais, capaz de satisfazer as necessidades e os interesses diversificados das crianças.	1	2	3	4	5	6
5. Tenho confiança na minha capacidade de manter a minha compostura e continuar a ensinar, mesmo quando me interrompem enquanto estou a ensinar.	1	2	3	4	5	6
6. Tenho confiança na minha capacidade de responder às necessidades das crianças, mesmo em dias difíceis.	1	2	3	4	5	6
7. Se me dedicar o suficiente, sei que posso exercer uma influência positiva no desenvolvimento pessoal e académico de qualquer uma das crianças.	1	2	3	4	5	6
8. Estou convencido de que posso desenvolver formas criativas para lidar com os constrangimentos do sistema educativo (como cortes de orçamento e outros problemas administrativos) e continuar a ensinar bem.	1	2	3	4	5	6
09. Sei que consigo motivar as crianças a participarem em projetos inovadores e a serem criativas.	1	2	3	4	5	6
10. Se eu realmente me esforçar, sou capaz de chegar às crianças mais difíceis ou mais desmotivadas.	1	2	3	4	5	6
11. Não posso fazer muito por uma criança que chega desmotivada, pois o seu desempenho e a sua motivação dependem do ambiente familiar.	1	2	3	4	5	6
12. Tenho limitações em relação ao que sou capaz de alcançar, pois o ambiente familiar de uma criança é a grande influência para a sua realização.	1	2	3	4	5	6

Outros Elementos

Idade - _____ Anos de serviço: _____ Sexo – M () F ()

Estado Civil: _____ Número de filhos: _____

Atua em : Escola Pública () Escola Privada ()

Licenciado em: _____ Ano de conclusão da Licenciatura: _____

Habilitações escolares: Licenciatura () Mestrado () Doutoramento () Especialização() Ano: _____

Desempenha funções a tempo inteiro no jardim de infância? Não () Sim ()

Desempenhou funções sempre na mesma faixa etária das crianças? Não () Sim ()

Faixa etária das crianças a seu cargo: _____ anos. Número de crianças a seu cargo _____

O jardim de infância em que desempenha funções promove ações de formação? Não () Sim ()

Já participou de alguma ação de formação sobre sobredotação? Não () Sim () Ano: _____ Quantas horas: _____

Já participou de alguma ação de formação sobre criatividade? Não () Sim () Ano: _____ Quantas horas: _____

Já participou de alguma ação de formação sobre Educação Inclusiva? Não () Sim () Ano: _____
Quantas horas : _____