



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, INTELIGÊNCIA, PERSONALIDADE E
SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Marina Nogueira de Assis Fonseca

Brasília, fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**RELAÇÃO ENTRE CRIATIVIDADE, INTELIGÊNCIA, PERSONALIDADE E
SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Marina Nogueira de Assis Fonseca

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a DENISE DE SOUZA FLEITH

Brasília, fevereiro de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fonseca, Marina Nogueira de Assis

FF676r Relação entre Criatividade, Inteligência, Personalidade e Superdotação no Contexto Educacional / Marina Nogueira de Assis Fonseca; orientador Denise de Souza Fleith. -- Brasília, 2019.

142 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Criatividade. 2. Inteligência. 3. Superdotação. 4. Rorschach. 5. Saúde mental. I. Fleith, Denise de Souza, orient. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, por meio de bolsa de mestrado concedida no período de setembro de 2017 a fevereiro de 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Profa. Dra. Denise de Souza Fleith - Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Jane Farias Chagas Ferreira – Membro
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves – Membro
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Profa. Dra. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar - Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, Fevereiro de 2019

“E ao final de nossas longas explorações,
Chegaremos finalmente ao lugar de onde partimos
E o conheceremos então pela primeira vez”.

(T. S. Eliot)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeira e imensamente à minha orientadora, Denise Fleith, por ter me aberto os olhos e o coração para uma carreira que, até então, não era uma possibilidade em minha vida. Agradeço pelas vezes em que, com razão, fui cobrada; e também por aquelas em que recebi palavras de incentivo, confiança e respeito. Passar por esse percurso ao lado de uma pesquisadora, mulher e guerreira foi inspirador em muitos momentos em que eu pensei em desistir.

Agradeço às minhas colegas de caminhada Nivea, Bianca, Waleska e Rhaissa, por quem nutri um carinho muito especial, por terem me acolhido junto a todas as minhas questões, dúvidas, rancores e desabafos e me feito sentir pertencente a um grupo que compartilhava das mesmas angústias. As tantas vezes em que escutei “eu também já passei por isso” me fizeram sentir que eu não estava sozinha e que era possível chegar até o fim. Hoje, com emoção, me dou conta de que todas nós conseguimos e só tenho a agradecer. Com especial carinho, agradeço à Waleska, por tantos e tantos desabafos, pelo companheirismo, pelo apoio e, principalmente, por estar sempre presente, demonstrando que essa caminhada não precisa ser mais solitária do que já é.

Agradeço à minha mãe que, à sua maneira – e mesmo a distância – sempre se fez presente, me encorajando e me incentivando a cada passo frágil e me fortalecendo nos momentos em que eu me sentia dona do mundo. Junto ao processo de me tornar mestre me tornei, também, filha. A filha de uma mãe que, hoje vejo, é guerreira e vencedora de suas próprias batalhas e que muito me ensinou sobre o ser mulher.

Agradeço ao meu pai, pelo alicerce de sempre. Por se doar por inteiro e me fazer sentir que sempre tenho aonde e a quem recorrer. Agradeço pelos incentivos e pelas tantas vezes em que consegui ver, em seus olhos, o orgulho da filha caçula.

Agradeço ao meu irmão e eterno ídolo, Luís Márcio. A pessoa que sempre me inspirou a olhar mais além e a ter coragem de desbravar caminhos ousados. O símbolo da criatividade e da inteligência para mim, grande inspiração para a realização deste trabalho e para o início da minha caminhada nesta área. Hoje, um grande amigo e confidente insubstituível. Muito obrigada pelos longos debates que me elucidaram em momentos em que me vi perdida.

Agradeço com um carinho especial às minhas sobrinhas, Camila e Valentina, por serem os únicos seres no mundo capazes de me fazer esquecer, mesmo que por pouco tempo, esta dissertação e por me arrancarem sorrisos tão genuínos em dias de tamanha tristeza. Agradeço também à minha irmã Maila, que, além de ter me presenteado com esses dois seres, sempre me fez sentir amada e especial, demonstrando que tenho um lugarzinho no mundo que é só meu.

Agradeço ao meu namorado e companheiro de vida, Fabián, por ter sido muito mais que um ombro para eu chorar. Por ter aceitado o desafio de me dar a mão e estar comigo em todos os momentos. Pelas incontáveis vezes em que eu experienciava uma explosão de sentimentos que nem em mim cabia, mas que passavam por ele como uma calma e retornavam a mim com mais leveza e serenidade. Agradeço por tanto apoio, tanta compreensão e por ter acreditado em mim nas tantas vezes em que eu duvidei. Agradeço, ainda, pelas tantas referências que eu fui capaz de adicionar a este trabalho graças a ele que, em muitas madrugadas, me enviou os artigos que eu não conseguia baixar.

Agradeço às minhas irmãs Adriana Abreu e Carol Novelli que, diante de um momento político tão delicado, me ensinaram o significado de sororidade e me proporcionaram momentos de empoderamento e companheirismo.

Agradeço às minhas colegas de profissão e, hoje, grandes amigas, Luiza Leal, Aleida Carvalho e Tamires Rocha, por todas as conversas que me fizeram refletir acerca da minha

própria saúde mental e que, em muitos momentos, escutaram meus desabaços para que eu conseguisse seguir

Agradeço com especial carinho a todos os meus amigos que em algum momento tiveram que entender que “eu não podia por causa do mestrado”. Hoje este trabalho mostra o fruto de todas as minhas faltas e ausências. Obrigada por continuarem aí e por terem me apoiado nessa caminhada.

Agradeço às professoras que, por sigilo e respeito para com os participantes desta pesquisa, não terão seus nomes citados, mas que foram fundamentais para que eu conseguisse dar vida ao meu projeto. Agradeço, também, à Tânia Guimarães, que me acolheu ao início de minha caminhada e que fez pontuações extremamente relevantes para a continuidade da pesquisa. Agradeço ao professor Fábio Iglesias que, pronta e pacientemente, nos ajudou a estruturar as análises dos dados. Agradeço a todos os professores do *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*, que foram tão acolhedores e inspiradores para mim, tendo me proporcionado um divisor de águas na maneira de ver e fazer pesquisa.

Agradeço ao CNPq, à FAP-DF e ao DPG pelos auxílios financeiros que me foram concedidos e que me deram a segurança e a tranquilidade que eu precisava para concluir este trabalho e, ainda, me proporcionaram experiências singulares para minha carreira como pesquisadora.

Agradeço a todos os participantes dessa pesquisa, que se voluntariaram para fazer parte de um projeto quando este ainda era só um sonho. E agradeço, de antemão, a todos os leitores e leitoras deste trabalho que se dedicam a apreciar, criticar e contribuir com seu aperfeiçoamento.

Por último, agradeço a mim mesma por não ter desistido. Por ter me permitido entrar de cabeça nesta que – hoje vejo – foi uma completa aventura. Me sinto grata por olhar para

trás e ver que o que antes me assombrava é, hoje, motivo de orgulho e motivação para continuar.

RESUMO

A busca pelas pessoas mais inteligentes e mais produtivas da sociedade é algo que vem sendo feito há séculos. Tempos atrás, considerava-se inteligência apenas a partir do Quociente Intelectual (QI), porém, novas visões acerca do fenômeno fizeram emergir concepções multidimensionais, acrescentando importância não apenas aos fatores ambientais, como também a outros fatores cognitivos, como a criatividade. Mais recentemente, pessoas com habilidades acima da média, inclusive na área intelectual, alta criatividade e motivação intrínseca têm sido nomeadas de superdotadas. Essas pessoas, além de possuírem inteligência e criatividade superiores às de seus pares não superdotados, costumam ter, também, traços de personalidade que as diferem das demais como, por exemplo, maior autonomia e abertura a novas experiências, grande curiosidade e flexibilidade de pensamento. Devido a essas peculiaridades, a literatura da área tem apontado para a importância de um atendimento educacional a esses indivíduos que leve em consideração suas características e interesses, para que eles sejam capazes de desenvolver seu potencial. A aceleração de estudos, prática que consiste em cumprir o programa escolar em um tempo reduzido, é uma das formas de atender às necessidades educacionais desses alunos. No entanto, diversos mitos permeiam essa prática, dado que muitas pessoas acreditam que não seria benéfica para o aluno, sobretudo, do ponto de vista socioemocional. Muitos pesquisadores têm se dedicado a estudar os aspectos sociais e emocionais dos superdotados e, apesar de muitos concluírem que eles não possuem desvantagens em relação aos seus pares não superdotados, muitas controvérsias ainda existem sobre o tema como, por exemplo, a associação de alta inteligência e criatividade com transtornos mentais. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo comparar três grupos de alunos – (a) superdotados acelerados (grupo I), (b) não superdotados (grupo II) e (c) superdotados não acelerados (grupo III) – em relação à inteligência, criatividade e personalidade e, ainda, investigar a relação entre essas variáveis. Esta pesquisa

foi realizada com 30 estudantes do ensino médio e superior – 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino – com idades entre 15 e 20 anos ($M = 17,3$ anos; $DP = 1,57$). Quatro instrumentos psicológicos foram utilizados, sendo três psicométricos – Matrizes Progressivas de Raven, Teste Torrance de Pensamento Criativo e Inventário Fatorial de Personalidade II – e um projetivo – Rorschach. Os dados foram analisados utilizando os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney e a correlação não paramétrica de Spearman. Os resultados apontaram diferenças significativas entre os grupos I e II com relação à inteligência ($U = 19,0$, $z = -2,359$, $p = 0,019$) e aos fatores de criatividade Flexibilidade ($U = 16,500$; $Z = -2,542$; $p = 0,011$) e Fluência ($U = 20,000$; $Z = -2,273$; $p = 0,023$), bem como os Índices Criativos Verbais 1 ($U = 18,500$, $Z = -2,382$, $p = 0,017$) e 2 ($U = 18,000$, $Z = -2,420$, $p = 0,016$), em favor do grupo I. Entre os grupos II e III foi percebida uma diferença significativa apenas no fator Fluência ($U = 23,000$; $Z = -2,043$; $p = 0,041$), a favor do grupo III. Não foram encontradas diferenças significativas do ponto de vista estatístico em relação aos fatores de ambos os testes de personalidade. No tangente à correlação entre as variáveis, destaca-se a correlação positiva entre inteligência e as variáveis Analogia ($r_s = 0,426$; $p = 0,019$), um dos fatores de criatividade, e Agressão ($r_s = 0,367$; $p = 0,046$), um dos fatores de personalidade. Destacam-se, ainda, as correlações positivas e significativas encontradas entre os fatores de criatividade com indicadores de pensamento distorcido, como foi o caso entre os Índices Criativos Verbais 1 ($r_s = 0,550$; $p < 0,01$) e 2 ($r_s = 0,589$; $p < 0,01$) em relação ao índice de Transtornos de Percepção de Pensamento, do Rorschach. Corroborando a literatura da área, pode-se afirmar que os alunos superdotados possuem vantagens nos fatores de inteligência e criatividade em relação aos alunos não superdotados e que os superdotados acelerados demonstraram ter maior abertura a novas experiências e mudanças do que os alunos dos outros dois grupos. Os resultados apontam que inteligência e criatividade são construtos diferentes, mas relacionados, e sugerem, ainda, que a inteligência analítica seria um

subconjunto de criatividade verbal. Por fim, conclui-se que apesar de o pensamento criativo e o pensamento distorcido apresentarem uma correlação positiva e significativa, não foram encontradas evidências de um mau ajustamento emocional por parte dos alunos mais criativos, de modo que se pode concluir que os indicadores encontrados de uma psicopatologia estão mais relacionados ao pensamento criativo e divergente do que à suscetibilidade ao transtorno mental. Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a reflexão acerca da importância de se analisar os resultados desses testes considerando as peculiaridades da amostra e de se levantar questionamentos acerca dos mitos e ideias errôneas associadas à aceleração escolar e à maneira como a manifestação da alta criatividade e inteligência é aceita na sociedade. Além disso, esta investigação visa chamar atenção para as características particulares de indivíduos talentosos que, muitas vezes, sofrem com os estereótipos que permeiam os indivíduos muito criativos e com inteligência acima da média, tal como a associação de talento com sofrimento psicológico grave.

Palavras-chave: inteligência, criatividade, personalidade, superdotação, Rorschach, saúde mental.

ABSTRACT

The search for the most intelligent and productive people of society has been carried out for centuries. A while ago, intelligence was conceived only in terms of Intellectual Quotient (IQ), but new multidimensional views about the phenomenon highlighted the importance of environmental factors as well as other cognitive factors, like creativity. More recently, people with above-average abilities – including intellectually – high creativity and intrinsic motivation have been called gifted. In addition to possessing superior intelligence and creativity compared to their non-gifted peers these people commonly have some specific personality traits that differ them from others, such as higher autonomy, openness to new experiences, curiosity and flexibility in thinking. Due to these peculiarities, research has been pointing to the importance of an educational service to these students that takes into consideration their characteristics and interests, so that they can develop their full potential. The acceleration of studies, a practice that consists of fulfilling the school program in a reduced time, is one of the ways of meeting the educational needs of these students. However, there are many myths surrounding this practice, given the amount of people who believe that this would not benefit the students, especially in what concerns their socioemotional needs. Many researchers have been dedicating themselves to the study of the social and emotional aspects of the gifted and, despite the fact that there is much evidence that they do not have disadvantages compared to their non-gifted peers, many controversies remain about that, such as the association between high intelligence and creativity and mental disorder. Therefore, this study aimed to compare the relation of intelligence, creativity and personality in three groups of students – (a) accelerated gifted students (group I), (b) non-gifted students (group II), and (c) non-accelerated gifted students (group III) – as well as to investigate the relation between these variables. The study counted on 30 participants (15 male, 15 female) of high school ($n = 10$) and college ($n = 20$) with ages between 15 and 20

years old ($M = 17, 3$; $DP = 1, 57$). Four psychological instruments were used. Three of them were psychometric – Raven Progressive Matrices, Torrance Test of Creative Thinking and Personality Factorial Inventory II – and one was projective – Rorschach. The data were analyzed using Kruskal-Wallis and Mann-Whitney tests and Spearman's non-parametric correlation. Results showed significant differences between groups I and II concerning intelligence ($U = 19, 0$, $z = -2,359$, $p = 0,019$) and creativity factors Flexibility ($U = 16,500$; $Z = -2,542$; $p = 0,011$) and Fluency ($U = 20,000$; $Z = -2,273$; $p = 0,023$) as well as Verbal Creative Indexes 1 ($U = 18,500$, $Z = -2,382$, $p = 0,017$) and 2 ($U = 18,000$, $Z = -2,420$, $p = 0,016$), in favor of group I. Regarding groups II and III, significant differences were found only in Fluency ($U = 23,000$; $Z = -2,043$; $p = 0,041$), in favor of group III. No statistically significant correlation was found regarding the factors of both personality tests. Concerning the correlation between the variables, the positive correlation between intelligence and Analogy ($r_s = 0,426$; $p = 0,019$) – a creative factor – and Aggression ($r_s = 0,367$; $p = 0,046$) – a personality factor – stands out, as well as the positive and significant correlations found between creativity factors and distorted thinking indicators, demonstrated by the correlation between Verbal Creative Indexes 1 ($r_s = 0,550$; $p < 0,01$) and 2 ($r_s = 0,589$; $p < 0,01$) with the Perceptual Thinking Index (PTI) of the Rorschach test. Corroborating the literature of the field, it can be said that gifted students have advantages in the factors of intelligence and creativity in relation to non-gifted students and that the accelerated gifted have shown a greater openness to new experiences and changes in the environment than the students of the other two groups. The results pointed in the direction that intelligence and creativity are two different, but related constructs and they also suggest that analytical intelligence may be a subset of verbal creativity. Finally, despite the positive and significant correlation found between creative and distorted thinking, no evidence of an emotional maladjustment of the gifted students was found. Therefore, it can be concluded that psychopathology indices found

do not indicate a mental disorder, but rather a creative and divergent thinking style. With this research, we hope to contribute to the reflection about the importance of analyzing the results of these tests considering the peculiarities of the sample and to raise questions about the myths and misconceptions associated with school acceleration and the way in which the manifestation of high creativity and intelligence is accepted in society. In addition, this research aims to draw attention to the particular characteristics of gifted and talented individuals who often suffer from stereotypes that surround highly creative individuals with above-average intelligence, such as the association of talent with severe psychological distress.

Keywords: intelligence, creativity, personality, giftedness, Rorschach, mental health.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vii
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiv
LISTA DE TABELAS	xix
CAPÍTULO I	1
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II.....	8
REVISÃO DE LITERATURA	8
Inteligência: Um Conceito em Transformação.....	8
Superdotação/ Altas Habilidades: Trajetórias, Mitos e Concepções.....	18
Personalidade: Uma Construção Entre o Normal e o Patológico.....	27
Criatividade: O Saber Criar (<i>little c</i>) ou o Criar Saberes (<i>Big C</i>)?.....	37
CAPÍTULO III.....	47
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	47
CAPÍTULO IV.....	50
MÉTODO.....	50
Participantes.....	50
Instrumentos	53
Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral.....	54
Avaliação da Criatividade por Palavras – Teste de Torrance Versão Brasileira.	55
Rorschach – Sistema Compreensivo.....	58
Inventário Fatorial de Personalidade (IFP-II).....	63
Procedimentos	66
Análise de Dados	68
CAPÍTULO V.....	70

RESULTADOS.....	70
Questão de Pesquisa 1	70
Questão de Pesquisa 2	71
Questão de Pesquisa 3	74
Questão de Pesquisa 4	77
Questão de Pesquisa 5	79
CAPÍTULO VI.....	82
DISCUSSÃO.....	82
CAPÍTULO VII	95
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	95
Implicações Psicológicas e Sociais.....	96
Implicações Teóricas e Metodológicas.....	98
Limitações do Estudo e Implicações para Pesquisas Futuras.....	99
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS	118
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – GRUPOS I e II	119
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – GRUPO III	120
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Valores de U , Z e p Resultantes do Teste Mann-Whitney para Comparar os Grupos I, II e III Par a Par	71
Tabela 2. Média e Desvio Padrão dos Escores Brutos de Cada Variável de Criatividade em Relação aos Grupos I, II e III.....	72
Tabela 3. Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Wallis para Cada Variável da Criatividade.....	73
Tabela 4. Classificação dos Fatores de Personalidade para Cada Grupo	75
Tabela 5. Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Willis para Cada Variável de Personalidade	76
Tabela 6. Valores de Média e Desvio Padrão das Pontuações Marcadas nas Constelações Pelos Três Grupos.....	77
Tabela 7. Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Wallis para Cada Variável do Rorschach.....	78
Tabela 8. Correlação de Spearman (r_s) entre as Variáveis de Criatividade e as de Personalidade Mensuradas pelo Rorschach	80

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

É recorrente, na história do mundo, pessoas que se destacaram como muito talentosas em alguma área, gerando produtos e ideias que romperam os paradigmas de sua época. Em menor escala, também é muito comum encontrar, no dia a dia, pessoas que se sobressaem no ambiente escolar ou de trabalho por sua inteligência, criatividade ou personalidade. Esses indivíduos passaram a ser estudados não apenas com o objetivo de se entender o que os diferenciava dos demais, mas também de se identificar caminhos para o desenvolvimento de suas potencialidades (Renzulli, 2016a).

Essas pessoas são denominadas indivíduos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e, de modo geral, são caracterizadas como aquelas que possuem habilidade acima da média em uma ou mais áreas, alta criatividade para geração de novas ideias e resolução de problemas e personalidade mais extrovertida, aberta a novas experiências, imaginativa e independente (Alencar & Fleith, 2001; Oufino & Guimarães, 2007; Renzulli, 1978, 2016b).

Gonçalves e Fleith (2011) realizaram um estudo para examinar se havia diferenças entre grupos de alunos superdotados e não superdotados em relação à inteligência – mensurada pelo Teste das Matrizes Progressivas de Raven – e criatividade – medida pelo Teste Torrance de Pensamento Criativo – e, ainda, se esses dois construtos apresentavam alguma correlação. Não foram encontradas correlações significativas entre criatividade e inteligência em nenhum dos grupos e tampouco diferenças entre eles com relação à inteligência. Já no tangente à criatividade, percebeu-se uma diferença significativa entre os dois grupos no fator originalidade, tanto na versão figurativa quanto verbal do teste, sendo que os alunos superdotados apresentaram maiores médias do que as dos alunos não superdotados. As autoras destacaram que o teste de inteligência utilizado avalia apenas o

aspecto do raciocínio analógico da inteligência, isto é, a capacidade de observação e clareza de pensamento, sugerindo que os superdotados apresentariam diferenças em relação aos seus pares não superdotados em outras facetas desse construto. Por outro lado, ao aplicarem a Escala Wechsler de Inteligência IV (WISC-IV), que mensura velocidade de processamento, memória de curto prazo, inteligência cristalizada, conhecimento quantitativo e processamento visual da inteligência, Macedo, Mota e Mettrau (2017) identificaram diferenças significativas entre os quocientes intelectuais (QI) dos grupos de superdotados e não superdotados, tendo o primeiro obtido uma maior média.

Em um estudo comparando os níveis de habilidade intelectual e potencial criativo em grupos de superdotados e não superdotados, Guignard, Kermarrec e Tordjman (2016) encontraram correlações fracas ou nulas entre inteligência e criatividade. Os achados revelaram, ainda, que os dois grupos não diferiram em relação à criatividade, sugerindo que alta inteligência não contribui, necessariamente, para o processo criativo. No entanto, diferenças significativas foram identificadas entre os grupos no que se refere às habilidades verbais. Indivíduos com índice de habilidade verbal maior que 130 também obtiveram melhor desempenho nas tarefas de criatividade verbal, sugerindo que as tarefas de criatividade e inteligências verbais compartilham de algumas habilidades em comum.

Em relação à personalidade, Zeidner e Shani-Zinovich (2011) conduziram um estudo para verificar se havia diferenças entre um grupo de 374 superdotados e um de 428 não superdotados em relação aos fatores de personalidade descritos pela Teoria dos Cinco Grandes Fatores. Eles concluíram que o grupo de alunos superdotados apresentou escores mais elevados no fator abertura a experiências, mas escores inferiores nos fatores neuroticismo e socialização. Nos demais fatores – extroversão e realização –, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Eles investigaram, ainda, as diferenças entre os dois grupos em relação a ansiedade e saúde mental, em termos de estresse e bem-

estar na vida cotidiana. Os resultados apontaram que, apesar de terem sido encontradas evidências de que os superdotados apresentam menores índices de ansiedade, os índices de estresse e bem-estar não se diferenciaram entre os grupos.

Em consonância com esses resultados, Bergold, Wirthwein, Rost e Steinmayr (2015) encontraram resultados semelhantes em uma pesquisa que comparou um grupo de superdotados e um de não superdotados com relação ao nível de satisfação com a vida. O estudo envolveu 655 estudantes – dos quais 75 eram superdotados – de ensino médio de uma escola na Alemanha, nos quais foi aplicada uma escala de satisfação geral com a vida. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos com relação à percepção de satisfação com a vida, levando os autores a concluir que ser superdotado não é um fator de risco para os estudantes, do ponto de vista do bem-estar socioemocional.

Esses achados são compatíveis com os obtidos por Bartell e Reynolds (1986), em uma pesquisa com 145 estudantes superdotados e não superdotados que teve como objetivo verificar se havia diferença entre os grupos com relação a autoestima e índices de depressão. De acordo com o relato dos professores, os estudantes superdotados eram menos deprimidos que os não superdotados. Contudo, essa diferença não foi identificada nos resultados decorrentes das escalas aplicadas para mensuração de depressão e autoestima.

Nota-se que parte dos estudos comparando a personalidade dos estudantes superdotados com a dos não superdotados gira em torno de identificar superdotação como um fator protetivo, ou seja, correlacionando o construto com melhores índices de ajustamento social e emocional, ou como um fator negativo, sendo levantada a hipótese de que a superdotação se correlacionaria positivamente com alta ansiedade, problemas comportamentais ou transtornos mentais. Francis, Hawes e Abbott (2016) concluíram, a partir de uma revisão de literatura sobre estudos relacionando superdotação e psicopatologia, que os indivíduos superdotados não apenas apresentavam menos problemas comportamentais, mas

também demonstravam melhor ajustamento socioemocional do que seus pares não superdotados.

Para avaliar a extensão de mitos e crenças que giram em torno do fenômeno da superdotação, Preckel, Baudson, Krolak-Schwerdt e Glock (2015) realizaram um estudo com professores que não trabalhavam diretamente com crianças superdotadas com vistas a analisar os estereótipos de mau ajustamento emocional nesse grupo. Eles perceberam que a associação de superdotação com mau ajustamento estava presente apenas no caso dos estudantes do sexo masculino. Para explicar esse resultado, eles levantaram a hipótese de que existe grande influência da mídia para fortalecer essa associação, uma vez que a maioria dos casos de gênios loucos retratados são de pessoas do sexo masculino.

Percebe-se que, ao se abordar questões relativas a superdotação, inteligência e criatividade, surge, paralelamente, o interesse por compreender a relação entre esses construtos e os transtornos mentais. Lubart (2007) afirma que uma das perguntas mais frequentes no estudo da criatividade diz respeito à sua associação com os transtornos mentais, ou seja, o questionamento de se a loucura seria uma fonte de criatividade ou, ainda, se a criatividade poderia levar à loucura. Lombroso (1835-1909, citado em Kaufman, 2014), já no século XIX, buscava responder à questão de se as pessoas altamente criativas estariam mais propensas ao desenvolvimento de um transtorno mental.

Becker (2014) fez uma revisão histórica, com início na Grécia Antiga, a respeito dessa relação e de que maneira ela foi mudando com o passar do tempo. Ele pontua que, nesse período, a loucura foi entendida como algo positivo e inerente à genialidade e que os indivíduos que a possuíam se comunicavam, de alguma forma, com os deuses. Eles, no entanto, acreditavam que havia uma diferença entre essa loucura, considerada como algo bom, e a loucura patológica, que era, por sua vez, desprovida de qualquer possibilidade de obtenção de sucesso. Nesse contexto, foi Aristóteles quem, pela primeira vez, falou da

ligação entre personalidade melancólica e alta criatividade (Becker, 2014; Lubart, 2007). Para Platão, “o poeta, indivíduo extraordinário porque foi escolhido pelos deuses, exprime as ideias criativas que ele recebeu” (Lubart, 2007, p. 11). Percebe-se então que nesse período a criatividade era entendida como algo divino concedida pelos deuses a um número muito limitado de pessoas, fazendo com que elas categorizassem uma parcela especial da sociedade.

Devido às pressões políticas e religiosas durante o Império Romano, ao sistema feudal e ao aumento do poder da igreja na sociedade, o interesse pela temática da criatividade no mundo ocidental diminuiu consideravelmente, retornando apenas no período do Renascimento (Lubart, 2007). Nessa época, o interesse voltou-se aos que foram, na época, denominados gênios, isto é, àqueles que possuíam uma habilidade criativa superior, mas eram, ainda assim, descritos de forma muito atrelada à loucura e à melancolia. A crença era a de que somente as pessoas melancólicas eram capazes de alta criatividade (Becker, 2014). No entanto, acreditava-se, ainda, que os gênios eram criativos quanto a imitar o que já havia sido feito, e não eram, na mesma proporção, capazes de produzir algo novo. Assim, o que vinha sendo considerado como algo ilustre foi, aos poucos, se tornando alvo de críticas e, ao final do século XVI, já era considerado um escárnio. No século XVII, os artistas abandonaram a imagem do místico e da melancolia e misturaram-se, discretamente, aos intelectuais da sociedade (Becker, 2014).

Apesar de se manter a ideia de que a genialidade deveria ser respeitada e reverenciada, na prática, os gênios sentiam-se pouco privilegiados, misturados com a massa de pessoas anônimas (Becker, 2014). Foi nesse contexto que os românticos do século XVIII iniciaram um movimento de resgatar as ideias de seus antepassados e ressaltar a conexão entre genialidade e loucura com uma conotação positiva e um lugar de prestígio, mas, ao mesmo tempo, buscando uma forma de demonstrar uma independência intelectual em relação ao passado. Dessa forma, eles redefiniram o conceito de gênio de tal forma que se criou um

sistema que impossibilitava a ideia de uma total sanidade nos indivíduos criativos, colocando a loucura em nítido contraste com a normalidade (Becker, 2014). A retirada do divino dessa relação entre genialidade e loucura fez com que a loucura patológica fosse vista como uma condição inevitável e até mesmo desejada por aqueles que, em algum momento, fossem considerados gênios.

Hoje pode-se dizer que o gênio “deu lugar a uma visão mais ampla de superdotação, com ênfase na ideia de que existe um *continuum* em termos de habilidade, seja ela intelectual, social, musical, artística etc” (Alencar & Fleith, 2001, p. 53). O termo gênio ficou reservado aos indivíduos que deram contribuições originais e extraordinárias para a sociedade, quebrando paradigmas antes vigentes em alguma área do conhecimento (Alencar & Fleith, 2001; Cupertino, 2008).

Nota-se que, a partir do momento em que se estabelece ser a loucura o preço que se paga pela genialidade (Silva & Santos, 2012), diminuem-se as possibilidades de a criança superdotada crescer sem pagar um preço pelo seu talento. Como questiona Becker (2014), em que medida a ideia de que loucura e genialidade são interdependentes poderia criar uma profecia autorrealizadora envolvendo pessoas altamente criativas, influenciando a forma como elas foram tratadas durante sua trajetória escolar, por seus pais e pares? Pérez (2011) também reflete acerca da influência desses mitos e de associações errôneas com a superdotação e afirma que eles “podem conduzir à criação de uma imagem patologizada e deturpada desse ser humano diferente, negando-lhe, em última instância, o direito de construir uma identidade sadia” (p. 513). Kaufman (2014) afirma que a maioria dos estudos que se propõem a compreender a relação entre criatividade e saúde mental não usa parâmetros claros de determinação de qual dimensão da criatividade está sendo correlacionada a qual tipo de psicopatologia, dificultando conclusões mais concisas acerca do tema.

Tendo em vista os mitos e controvérsias citados em relação aos indivíduos superdotados que, por terem alta inteligência e criatividade, muitas vezes sofrem com o estereótipo do gênio louco, neste estudo foi investigada a correlação entre aspectos verbais cognitivos e afetivos da criatividade, a inteligência analítica e indutiva e os transtornos psicótico e depressivo e as dificuldades de ajustamento social. Comparou-se, ainda, personalidade, criatividade e inteligência entre grupos de alunos superdotados e não superdotados, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre eles.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem como objetivo fazer uma revisão de modelos, teorias e estudos empíricos que concernem às definições, mitos e implicações dos conceitos de inteligência, superdotação, criatividade e personalidade e da maneira como a interação entre eles tem sido abordada na literatura. A primeira seção faz um levantamento da evolução histórica do conceito de inteligência e de como isso afetou a definição e os instrumentos disponíveis para mensuração desse construto. A segunda perpassa um histórico da superdotação no Brasil e no mundo, trazendo estudos teóricos e empíricos para ilustrar essa trajetória. O histórico e a evolução das teorias e instrumentos de medida de personalidade e a maneira como esse conceito relaciona-se com os outros aqui estudados são temas da terceira seção deste capítulo. Por fim, a quarta seção oferece uma revisão histórica do conceito de criatividade e traz reflexões acerca de como este sempre esteve relacionado à ideia de loucura.

Inteligência: Um Conceito em Transformação

A busca pelas pessoas mais inteligentes e, portanto, potencialmente mais produtivas da sociedade é algo que vem sendo feito há muito tempo (Alencar & Fleith, 2001). Na China do século XIII já havia sido desenvolvido um método de recrutamento especializado para selecionar as pessoas mais bem dotadas intelectualmente para comporem o serviço público chinês (Flores-Mendoza & Saraiva, 2018). Isso, supostamente, garantiria a qualidade do serviço prestado pelos funcionários do governo, além de favorecer a construção da conexão existente entre inteligência e *status* social. No estudo de Alencar (1984) desenvolvido com alunos de 3ª e 4ª séries com o intuito de identificar qual era a característica mais desejada entre as crianças dentro do contexto escolar, observou-se que inteligência destacava-se entre

as respostas dos participantes. Foi apresentada aos alunos uma lista de 10 estudantes hipotéticos em que cada um se destacava em um aspecto diferente – social, intelectual, físico – e foi questionado às crianças qual perfil elas prefeririam ter. Os resultados permitiram concluir que ser o aluno mais inteligente era não apenas a característica que os alunos mais almejavam, mas também a que eles achavam que seus professores mais queriam que eles tivessem.

Francis Galton foi um dos pioneiros nos estudos sobre as diferenças intelectuais (Gardner & Hatch, 1989) e, em 1869, influenciado pelas ideias de Darwin sobre a evolução das espécies, lançou seu famoso livro *Hereditary Genius*, no qual determinava que a inteligência era passada, hereditariamente, de pais para filhos (Flores-Mendoza & Saraiva, 2018). Esse feito foi considerado como a primeira análise quantitativa da inteligência humana (Alencar & Fleith, 2001) e foi, também, alvo de muitas críticas por ter estabelecido a noção de eugenia da raça humana, gerando, por um lado, indivíduos potencialmente capazes de trazer melhorias à espécie, mas por outro, indivíduos desprezíveis para a reprodução e, conseqüentemente, para a sociedade.

Galton desprezava completamente a influência do ambiente em sua concepção sobre a inteligência humana. Chegou a afirmar, segundo Flores-Mendoza e Saraiva (2018), que a eminência só era possível para os indivíduos superdotados, mesmo que estes fossem de classe social desfavorecida; conseqüentemente, afirma que mesmo aqueles indivíduos mais bem amparados socialmente não eram capazes de alcançar tal feito se não fossem dotados de um bom intelecto.

No Ocidente também havia interesse em diferenciar as pessoas conforme seu potencial intelectual, mas neste o objetivo era, majoritariamente, identificar os indivíduos com deficiência intelectual, pois eles deveriam ser protegidos (Flores-Mendoza & Saraiva, 2018). Foi nesse contexto que, no início do século XX, Alfred Binet (1857-1911) e Theodore

Simon (1873-1961) receberam um convite do Ministro de Instrução Pública da França para elaborarem “um instrumento que possibilitasse separar as crianças sem condições de acompanhar o programa das escolas públicas regulares das demais” (Alencar & Fleith, 2001, p. 21). Assim, eles realizaram a primeira tentativa bem sucedida de quantificação da inteligência. Em 1908 a escala foi levada para os Estados Unidos, tendo sido adaptada e validada ao contexto norte-americano por pesquisadores da Universidade de Stanford, da qual Terman fazia parte (Mäder, 1996). Após uma série de adaptações, o instrumento ficou conhecido como Escala de Inteligência Stanford-Binet, que dava como resultado uma medida para identificar a idade mental das crianças – conhecida como Quociente Intelectual (QI) (Virgolim, 2007). Binet, ao contrário de Galton, acreditava que a inteligência era composta por uma série de habilidades independentes e, mais ainda, que ela poderia ser desenvolvida ao longo da vida (Alencar & Fleith, 2001).

Spearman deu continuidade ao estudo psicométrico da inteligência e, por meio do desenvolvimento da análise fatorial, encontrou dois fatores do construto, que ficaram conhecidos como inteligência geral (fator *g*) – fator comum a todos os comportamentos intelectuais – e inteligência específica (fator *s*) – fatores que não obtiveram correlações com outros e que é único para cada teste (Alencar & Fleith, 2001; Flores-Mendoza & Saraiva, 2018). Muitas críticas surgiram em relação ao fator *g* por aqueles que acreditavam que “haveria diferentes tipos de inteligência, como a social e a mecânica, a serem considerados” (Flores-Mendoza & Saraiva, 2018, p. 20), como foi o caso de Thorndike e Thurstone, que propuseram a independência das habilidades. Em seus estudos, Thurstone foi capaz de identificar sete fatores da inteligência, que chamou de habilidades mentais primárias – habilidade numérica, habilidade verbal, memória, raciocínio, espacial, percepção e fluência verbal – e que o levou a discordar de um índice único, como o QI, para descrever a inteligência (Alencar & Fleith, 2001).

Raymond Cattell e seu aluno John Horn também foram pesquisadores que consideravam a inteligência de modo não hierárquico, isto é, em que ela “era vista como um sistema de dimensões diferenciadas e sem generalidade” (Flores-Mendoza & Saraiva, 2018, p. 20). Assim, eles propuseram que ela seria formada pela inteligência fluida – capacidade de resolução de problemas e raciocínio sem conhecimento prévio ou ensinamento formal sobre o tema – e inteligência cristalizada – habilidade de utilizar conhecimentos prévios para resolução de problemas.

Posteriormente, John Carroll criou um modelo hierárquico da inteligência, composto por três estratos. No primeiro e mais elevado nível da hierarquia está o fator *g*. No segundo, o que ele denominou de habilidades amplas, e que incluem as inteligências fluidas e cristalizadas. No último estrato estariam cerca de 60 fatores específicos. Por fim, Kevin McGrew e Dawn P. Flanagan (citados em Flores-Mendoza & Saraiva, 2018) idealizaram a integração de ambas as teorias e denominaram de modelo de Cattell, Horn e Carroll (CHC), uma teoria hierárquica da inteligência que, segundo uma perspectiva cognitivista, seria o que há de mais próximo a um consenso em respeito à definição do termo (Flores-Mendoza & Saraiva). Muitos dos atuais instrumentos utilizados para mensuração do construto têm se baseado nessa teoria (Muniz & Lins, 2018).

Por outro lado, outros pesquisadores também interessados em uma abordagem interacionista da inteligência começaram a elaborar teorias que, assim como a de CHC, entendiam o construto como multidimensional, mas não necessariamente como hierarquizado ou como fatores independentes, e sim como um sistema de habilidades em interação (Alencar & Fleith, 2001). Piaget, por exemplo, foi um dos primeiros estudiosos a enxergar a inteligência a partir de uma ótica interativa, na qual ela não era apenas fruto de componentes genéticos, mas também ambientais (Virgolim, 2007). Isso foi importante para o

reconhecimento de outros fatores, para além dos cognitivos, no potencial intelectual de uma pessoa.

Nesse sentido, os trabalhos de Guilford tiveram singular importância (Guilford, 1959). Em sua Teoria Multifatorial da Inteligência, ele propõe que “a inteligência seria formada por 120 fatores componentes, cada um dos quais se constituiria em uma habilidade única, necessária para que a pessoa realize satisfatoriamente determinadas tarefas” (Virgolim, 2007, p. 29). Além disso, ele introduziu o conceito de pensamento divergente, que diz respeito à capacidade de gerar o maior número de possibilidades de resoluções para um mesmo problema (Guilford, 1959) – conceito que introduz a importância da criatividade e do potencial criativo do indivíduo.

A inserção do papel da criatividade no desenvolvimento cognitivo levantou uma série de questionamentos acerca da relação que essas duas variáveis teriam. Segundo Alencar e Fleith (2001) existem, hoje, cinco vertentes que explicariam essa associação: “(a) criatividade como um subconjunto da inteligência, (b) inteligência como um subconjunto da criatividade, (c) inteligência e criatividade como construtos que se superpõem, (d) inteligência e criatividade como um único construto e (e) inteligência e criatividade como construtos totalmente diferentes” (p. 39).

Os resultados de estudos empíricos acerca dessa relação também não permitem, ainda, alcançar um consenso. Nakano (2012), por exemplo, investigou a relação entre criatividade e inteligência em 90 crianças que responderam a instrumentos não verbais de inteligência e criatividade. Os resultados demonstraram uma correlação significativa entre as duas variáveis, sugerindo, então, uma relação entre elas. Esse resultado vai de encontro aos achados de Gonçalves e Fleith (2011) e Guignard, Kermarrec e Tordjman (2016), que não identificaram correlação significativa entre os dois construtos. Wechsler, Nunes, Schelini, Ferreira e Pereira (2010), além de também não terem encontrado correlações significativas,

sugeriram que não haveria um limiar de inteligência a partir da qual a criatividade poderia ser observada.

Com o intuito de verificar se a relação entre criatividade e inteligência modificava-se a partir de QIs muito altos ($QI > 120$), Preckel, Holling e Wiese (2006) conduziram um estudo com 1.328 estudantes utilizando instrumentos que mensuram a inteligência a partir de testes de memória, velocidade e capacidade de processamento e a criatividade por meio de testes verbais, figurativos e numéricos. Os resultados apontaram relação significativa entre inteligência e criatividade e que esta se deu independente do QI, ou seja, a relação foi igualmente significativa para pessoas com QI acima e abaixo de 120.

Sternberg defende a ideia de que a inteligência seria um subconjunto da criatividade (Alencar & Fleith, 2001) e propõe que inteligência pode ser definida como a capacidade de adaptação ao ambiente e de aprendizado a partir de experiências passadas (Sternberg, 2005a). Ele lançou a Teoria Triárquica da Inteligência Humana (1984), na qual define o construto a partir de três subteorias – contextual, componencial e experiencial – que dizem respeito ao mundo externo e interno do sujeito e à sua experiência, que seria mediadora entre os dois mundos (Alencar & Fleith, 2001).

A subteoria contextual se refere à capacidade que o indivíduo possui de se adaptar ao ambiente ou, ainda, de procurar outro ambiente no qual ele se encaixe melhor. A componencial diz respeito aos mecanismos responsáveis por aprendizagem, planejamento, execução e avaliação do comportamento. Para isso, existem os metacomponentes, responsáveis por controlar o processamento de informações e, posteriormente, avaliá-los; os componentes de desempenho, encarregados de executar os planos gerados pelos metacomponentes; e, por fim, os componentes de aquisição de conhecimento, que permitem o aprendizado de novas informações a partir da comparação com informações já aprendidas.

A última subteoria, experiencial, diz respeito à capacidade de adaptação ao novo e à automatização do processamento de informação (Sternberg, 1984).

Sternberg (1999, 2005a) defende, ainda, que as visões convencionais acerca da inteligência favorecem os indivíduos que são bons em memória e em atividades analíticas, desfavorecendo uma gama de outras pessoas que têm diferentes habilidades e não são, durante a vida, consideradas como inteligentes. Por isso, ele cria a Teoria de Inteligência Bem Sucedida, que é definida como “(1) a habilidade para alcançar metas na vida dentro de um contexto sociocultural, (2) maximizando suas qualidades e tentando corrigir ou compensar os pontos fracos (3) para se adaptar ao ambiente ou selecionar um novo (4) a partir da combinação de habilidades práticas, analíticas e criativas” (Sternberg, 2005b, p. 328).

Além de Sternberg, Gardner (1983) também propôs uma teoria de inteligência, que, segundo Alencar e Fleith (2001), é uma das mais difundidas no Brasil. Segundo ele, a inteligência pode ser definida como “a capacidade para resolver problemas ou desenvolver produtos que são valorizados em um ou mais contextos culturais” (Gardner & Hatch, 1989, p. 5). Ele acredita que não há um único fator de inteligência (fator *g*), mas uma série de fatores relativamente autônomos em relação aos outros. Assim, ele criou a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) na qual estabeleceu inicialmente oito tipos diferentes de inteligência: lógico-matemática, relativa à capacidade de algumas pessoas como, por exemplo, cientistas, de discernir padrões lógicos e numéricos; linguística, caracterizada como uma sensibilidade geralmente encontrada em poetas, por exemplo, aos sons, ritmos e significados das palavras e às funções da linguagem; musical, exemplificada por compositores ou pessoas que têm habilidades de distinguir padrões musicais e sensibilidade à expressão e ao ritmo musical; espacial, característico de pessoas que, assim como escultores, têm grandes capacidades viso-espaciais e abertura à modificação das ideias iniciais;

cinestésica, voltada à capacidade de algumas pessoas, como atletas e dançarinos, de controlar os movimentos corporais e se expressar através deles; interpessoal, referente à capacidade que têm os terapeutas, por exemplo, de discernir e responder apropriadamente às demandas do outro, pontuando e identificando seus desejos, motivações e formas de ser; e, por fim, intrapessoal, identificada em pessoas com grande capacidade de autoanálise e relacionada à apurada capacidade de conscientizar-se dos próprios sentimentos e identificar pontos fortes e fracos e guiar, a partir disso, seus comportamentos (Gardner, 1983; Gardner & Hatch, 1989). Mais tarde, Gardner (1999, 2000) acrescentou mais dois tipos de inteligência: naturalista – que se refere à capacidade de identificar complexos padrões da natureza – e espiritual (ou existencial) – um conceito muito polêmico esboçado por Gardner para se referir às pessoas que têm preocupações e inspirações existenciais e espirituais.

Apesar de ser psicólogo, Gardner viu muitas implicações no contexto educacional decorrerem de sua teoria. A escola, tradicionalmente, é um lugar onde são priorizadas as inteligências linguística e lógico-matemática. No entanto, Gardner defende que nenhuma inteligência é superior à outra e que diferentes formas de avaliação deveriam ser usadas pelas instituições escolares para alcançar potenciais de outras crianças que escapam à definição tradicional de inteligência (Gardner & Hatch, 1989). Ele defende, ainda, o importante papel da cultura e das experiências prévias no desenvolvimento da inteligência.

Pode-se dizer que a inteligência tem sido um construto mais fácil de se avaliar do que de se definir (Virgolim, 2007), muito embora ainda existam muitos questionamentos acerca de o que, precisamente, os testes de inteligência estão mensurando. Os instrumentos de avaliação da inteligência configuram-se como um importante marco para os estudos na área de superdotação, pois apresentam resultados relevantes para dar o encaminhamento mais adequado a cada aluno. Por outro lado, “o QI foi o grande responsável na determinação de

rótulos de ‘retardamento’ ou ‘superdotação’, bem como na definição de quem deve receber educação especial e outras oportunidades educacionais” (Virgolim, 2007, p. 27).

Percebe-se que a existência de uma medida quantitativa da inteligência tirou de foco outras variáveis cognitivas, ambientais e pessoais igualmente importantes para a identificação do potencial de um indivíduo. Os testes de inteligência penalizam, por exemplo, crianças que não têm um bom raciocínio lógico-matemático ou linguístico e que, por outro lado, apresentam grande potencial criativo e imaginativo (Virgolim, 2007). No entanto, conforme afirma Virgolim, “o problema com os testes de QI não reside no instrumento, mas sim no seu uso inapropriado e abusivo” (p. 28). Como sugerem alguns autores (McGrew & Wendling, 2010; Virgolim, 2007), os testes podem ser um bom preditor do desempenho acadêmico e permitem, por exemplo, identificar alunos com grandes potenciais, mas que não demonstram bons resultados nas avaliações escolares.

Por mais que hoje ainda se utilizem majoritariamente os testes psicométricos de inteligência para diferenciar as crianças de acordo com suas habilidades intelectuais, é importante lembrar que os testes de QI não foram criados com o objetivo de apresentar uma medida única da inteligência de uma pessoa e que seu uso inapropriado pode gerar rótulos que causam muito sofrimento para a criança e seus familiares (Virgolim, 2007). Ressalta-se a importância de contribuições como as de Sternberg e Gardner, que inserem a possibilidade de as crianças se desenvolverem assincronicamente em diferentes áreas de acordo com diferentes culturas, interesses e possibilidades de acesso ao conhecimento prévio de cada um, sem que isso seja visto como um problema.

Para além do significativo ganho de se acrescentar outros componentes cognitivos ao conceito de inteligência, dois outros conceitos não cognitivos também têm sido alvo de numerosos estudos atualmente: inteligência cultural (Henderson, Stackman, & Lindekilde, 2018; Ott & Michailova, 2018) e inteligência emocional (Parker, Saklofske, & Keefer, 2017;

Zeidner & Matthews, 2017). O primeiro foi introduzido por Earley (2002) e pode ser definido como a capacidade de uma pessoa de adaptar-se com sucesso a novas culturas. Pode-se dizer que as pessoas que têm alta inteligência cultural “são culturalmente competentes e têm um repertório de habilidades cognitivas, comportamentais e motivacionais para trabalhar efetivamente com diferentes culturas e se adaptar a ambientes estrangeiros” (Ott & Michailova, 2018, p. 99).

Já o conceito de inteligência emocional (IE) “refere-se a um conjunto de competências e habilidades centrais organizadas hierarquicamente para identificar, expressar, processar e regular as emoções - tanto em si quanto nos outros” (Zeidner & Matthews, 2017, p. 165). Apesar de o termo ter sido cunhado por Salovey, Mayer e Caruso (Primi, 2003) no início da década de 1990, ele foi popularizado com o livro *Emotional Intelligence* de Goleman (1995). O estudo de Parker et al. (2017) demonstra a importância da IE para o sucesso acadêmico dos alunos. Eles conduziram um estudo com 171 alunos com altas habilidades que estavam no início da graduação com o objetivo de identificar os preditores de uma passagem bem sucedida do ensino médio para o ensino superior. Para isso, eles aplicaram uma escala de inteligência emocional nos alunos e observaram, a partir dos históricos escolares da universidade, o rendimento acadêmico deles durante seis anos. Os resultados apontaram que os alunos que, no início da graduação, obtiveram uma baixa pontuação na escala de IE tiveram mais desistências durante o curso – somando um total significativo de 80 alunos que desistiram de seus cursos no decorrer dos seis anos.

Por isso, apesar de alguns estudos (Austin, Parker, & Petrides, 2008) sugerirem que a inteligência emocional não tem correlação com os aspectos tradicionais da inteligência cognitiva, percebe-se que esses aspectos não cognitivos da inteligência têm sido cada vez mais relevantes. Apesar de algumas pesquisas (Plomin & Stumm, 2018) apontarem ainda hoje um forte componente genético da inteligência, vale ressaltar que “as emoções têm

efeitos importantes na adaptação e têm poderosos efeitos na cognição, tantos nos processos de pensamento, isto é, no como pensamos, quanto no conteúdo do pensamento, isto é, no que pensamos” (Primi, 2003, p. 72).

Superdotação/ Altas Habilidades: Trajetória, Mitos e Concepções

O Brasil deu um grande passo na educação das crianças superdotadas em 1996, quando foi instituída a Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Ministério da Educação, 1996), em que se garantiu o direito de um atendimento educacional especializado e público a todas as crianças com necessidades educacionais especiais. Somado a isso, foi homologada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC) em agosto de 2001 a Resolução CNE/CEB nº 2, que estabelecia os alunos com superdotação como parte dos educandos com necessidades educacionais especiais (Ministério da Educação, 2001, Art. 5º, III). Considerava, ainda, que

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: ... atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (Ministério da Educação, 2001, Art. 8.º, IX)

A Secretaria de Educação Especial do MEC lançou, em 2006, o volume intitulado “Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” da sua série de *Saberes e Práticas da Educação Inclusiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ministério da Educação, 2006). Neste, são destacadas algumas características específicas dos alunos superdotados, tais como:

- Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos.
- Tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria.
- Originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e ideias não estereotipadas.
- Habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento.
- Aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse.
- Tédio em relação à rotina.
- Espírito crítico, capacidade de análise e síntese.
- Senso de humor altamente desenvolvido.
- Fluência verbal e/ou vocabulário extenso.
- Baixo limiar de frustração.

Para atender às necessidades especiais de ensino foi criado o Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, na modalidade de salas de recursos, com o intuito de oferecer um atendimento com professores capacitados que pudessem trabalhar com os potenciais de seus alunos focando em trabalhos e observações independentes baseadas em seus interesses e habilidades (Sabatella & Cupertino, 2007). Entre outros ganhos, isso foi importante para dar visibilidade aos alunos superdotados, levando em conta suas características sociais, emocionais, intelectuais e acadêmicas.

Em 2008 foi lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que se configurou como outro passo importante no reconhecimento das peculiaridades e especificidades de ensino do aluno superdotado. Esse documento redefiniu o público alvo da educação especial, incluindo os

alunos superdotados junto aos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento e considerou como superdotados aqueles estudantes que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Ministério da Educação, 2008, p. 11).

Um dos modelos que inspirou a definição de superdotação adotado pelo Ministério da Educação foi o Modelo dos Três Anéis, de Joseph Renzulli (1978, 2002, 2005, 2016b), que compreende o fenômeno a partir da interação de três variáveis: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, sendo estas compreendidas dentro de um determinado contexto social. Nota-se que esse modelo leva em conta as características do indivíduo superdotado e a maneira como ele interage com seu meio, além de desmistificar a ideia de que o superdotado não precisa de estímulos do ambiente para desenvolver ou mesmo aprimorar suas habilidades, uma vez que ele já tem recursos internos suficientes para promoção do seu talento (Alencar, 2007; Fleith, 2007).

Renzulli (2005, 2016b) diferencia dois tipos de superdotação, que são igualmente importantes e, não raro, coexistem. São eles: a superdotação acadêmica e a criativo produtiva. Em relação à primeira, ele a descreve como aquela mais fácil de se observar em testes de QI e que envolve habilidades cognitivas bastante semelhantes àquelas demandadas pela escola, sendo também a mais valorizada pelos professores e, muitas vezes, pelos pais. Ele destaca que essas habilidades costumam ser estáveis ao longo dos anos. Sobre a superdotação criativo produtiva, Renzulli afirma que é aquela na qual existe um potencial criativo muito grande, no sentido de conseguir gerar mudanças na sociedade a partir de ideias originais. As pessoas criativas produtivas agem mais de acordo com suas crenças e um conhecimento intuitivo do que com a maneira tradicional de adquirir e armazenar conhecimento.

Assim como Renzulli, outros autores formularam uma teoria de superdotação que tira o foco somente do indivíduo e considera as variáveis ambientais. Ziegler (2005) propôs um modelo sistêmico de superdotação, denominado *The Actiotope Model of Giftedness*, no qual considera como foco as ações do indivíduo e seus determinantes. Assim, afirma que “superdotação e talento devem ser algo mais que meros atributos pessoais e que ao menos o ambiente no qual o indivíduo está atuando deve ser integrado ao construto” (p. 413).

Gagné (1995, 2005), em seu *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), propõe uma diferenciação entre talento – o *top* 10% de pessoas que alcançam a eminência em alguma área – e superdotação que, em seu modelo, é dividida em quatro áreas de domínio chamadas de habilidades naturais – intelectual, criatividade, socioafetivo e sensório-motor. Ele afirma que a emergência do talento consiste em transformar as habilidades naturais – que, segundo ele, estão presentes em todas as crianças em diferentes medidas – em habilidades sistematicamente desenvolvidas. Isso se daria por meio dos fatores catalisadores, ou seja, fatores que contribuem significativamente para o alcance do talento, mas não fazem parte do produto final, sendo eles intrapessoal, ambiental e sorte. Para Tannenbaum (1986), o talento aprimorado e desenvolvido é exclusividade dos adultos, cabendo, então, às crianças superdotadas o potencial de se tornarem adultos talentosos e críticos nas esferas física, moral, intelectual, social ou estética.

Terman (citado em Alencar, 2007; Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2016b), um dos pioneiros no estudo da superdotação, propôs, como superdotadas, na década de 20 do século XX, as pessoas que estivessem no *top* 1% da habilidade intelectual geral superior. Seu estudo longitudinal tinha como objetivo “acompanhar um grupo de crianças superdotadas durante toda a sua vida, com vistas a investigar, entre outros aspectos: 1) os traços físicos, intelectuais e de personalidade que caracterizam esse grupo de sujeitos; 2) o tipo de adultos que estas crianças se tornariam” (Alencar & Fleith, 2001, p. 62). Foram selecionadas 1.528 crianças

com QI médio de 150, sendo que o critério de inclusão para participação na pesquisa era um QI mínimo de 135 (Alencar, 2007). O estudo durou mais de 40 anos e mostrou resultados importantes para o desenvolvimento da área. Os resultados revelaram que os superdotados não estavam acima da média apenas com relação à inteligência: eles também possuíam um desenvolvimento físico mais acelerado, um melhor ajustamento social, mais estabilidade psicológica, além de mais maturidade, demonstrada por meio de maior domínio de conhecimento e atitudes morais (Alencar & Fleith, 2001; Alencar, 2007).

Por outro lado, a pesquisa revelou que os indivíduos, que, na infância, representavam o grupo mais seletivo de pessoas com alto QI, não necessariamente obtinham sucesso equivalente em sua vida adulta em termos de produtividade e desempenho (Alencar & Fleith, 2001). Interessados em saber quais eram os fatores não intelectuais que influenciaram a trajetória de vida delas, Terman e Oden (citado em Renzulli 2016b) selecionaram um grupo composto pelas 150 pessoas que, dentre os 1.528 participantes iniciais, obtiveram mais sucesso na vida adulta e as compararam com outro formado pelas 150 pessoas menos bem sucedidas. Eles concluíram que a maior diferença entre os dois grupos estava, precisamente, nos aspectos de ajustamento emocional e social, ou seja, perceberam que os traços de personalidade também se configuravam como fatores extremamente importantes na determinação do sucesso.

Esses achados, somados às novas concepções acerca da inteligência, abriram caminhos para a investigação de outras variáveis que poderiam influenciar na obtenção do sucesso e alta performance na vida real, para além do potencial intelectual expresso nos instrumentos psicométricos. Embora os testes de inteligência tenham uma alta correlação com o desempenho acadêmico, um alto QI não é, necessariamente, preditor de grandes feitos na vida real (Renzulli, 2016b). Renzulli (1978, 2002, 2016b), ao propor a sua concepção de superdotação, pensou em uma concepção que fosse além da teoria, isto é, que permitisse

orientar práticas de atendimento educacional ao superdotado, considerando suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Heller e Feldhusen (1985), o Modelo dos Três Anéis de Renzulli é um dos mais aceitos no mundo na área da superdotação e ele se mostrou muito eficiente no estabelecimento de pontes entre teoria e prática, possibilitando o desenvolvimento de programas de atendimento educacionais adequados às necessidades dos alunos com superdotação.

Tannenbaum (citado em Alencar & Fleith, 2001) destaca que programas voltados para superdotados objetivam “ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades” e “fortalecer um autoconceito positivo” (p. 125). No entanto, Renzulli (2016a) expressa que é preciso algo mais para justificar social e politicamente a criação de programas especiais para alunos superdotados e o amplo investimento na formação e capacitação de professores na área, pois se esses fossem os principais objetivos, não haveria razão de eles serem implementados apenas para um grupo limitado de alunos, quando poderiam ser aproveitados por todos nas classes regulares. Assim, Renzulli (2016a) argumenta que esses programas estariam aumentando o reservatório de pessoas com alto potencial criativo e com habilidades acima da média capazes de lançarem mão dessas características para produzir algo inovador e útil para a sociedade. Ele afirma que “se fosse criado nessas pessoas um senso de responsabilidade social, então a área estaria contribuindo para tornar o mundo um lugar melhor” (p. 195). Tannenbaum (citado em Alencar & Fleith, 2001) também destaca como objetivos de programas para superdotados “desenvolver no aluno uma consciência social e favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória” (p. 125). Renzulli (2016a) destaca ainda que, muitas vezes busca-se atender indivíduos com um potencial excepcionalmente alto, quando, na verdade, dever-se-ia focar em conseguir o maior número possível de alunos para

participar dos programas de atendimento educacional especial, dado que as características de superdotação não são estáveis e podem mudar ao longo do tempo, gerando a possibilidade de um adulto não ter mais o interesse em desenvolver o potencial na área em que, quando criança, foi estimulado.

Uma das propostas de atendimento desenvolvidas por Renzulli (2016a) é o denominado Modelo Triádico de Enriquecimento que foi delineado para desenvolver e estimular especialmente a superdotação criativo produtiva. Os objetivos desse modelo são:

- (a) expor os alunos a diferentes áreas do conhecimento e selecionar experiências motivacionais para que, a partir delas, eles possam começar a pensar em áreas de interesse;
- (b) promover o desenvolvimento dos processos de pensamento e sentimento e estimular os alunos a pensar nos problemas de forma mais aprofundada, fazendo pesquisas sobre o assunto e pensando em diferentes maneiras de solucionar questões relacionadas à área de interesse;
- (c) oferecer oportunidades de ação e resolução de problemas na vida real e prover oportunidades, recursos e encorajamento para selecionar um problema e encontrar uma solução de maneira autônoma e independente para que os alunos não fiquem apenas na esfera teórica.

Outra forma que pode ser utilizada para atender às necessidades educacionais dos alunos superdotados é a aceleração de estudos, que consiste em cumprir o programa escolar em menos tempo, provendo ao aluno oportunidades de estar envolvido com atividades desafiadoras, de modo que a escola não se torne um lugar enfadonho. A aceleração pode ser feita em conjunto com outros métodos de atendimento ao aluno superdotado e de diferentes maneiras como, por exemplo, a entrada precoce no ensino fundamental, médio ou superior ou a finalização dos estudos da graduação em um tempo reduzido (Souhern & Jones, 2004). Contudo, uma série de mitos acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional e social permeiam essa prática. Um dos mais difundidos é a crença de que a pessoa que foi acelerada

não irá acompanhar social e emocionalmente seus colegas mais velhos, podendo enfrentar dificuldades de ajustamento social.

No entanto, como alguns autores apontam (Alencar & Fleith, 2001; Alencar, 2007; Ministério da Educação, 2006), os alunos superdotados costumam ter preferências por conversar com pessoas mais velhas ou com idade mental semelhante à sua, já que as pessoas de sua idade não compartilham dos mesmos interesses que eles. Além disso, muitas pesquisas (Alencar & Fleith, 2001; Alencar, 2007) têm apontado que o ajustamento social de pessoas superdotadas muitas vezes é melhor do que o de seus pares não superdotados. Brody, Muratori e Stanley (2004) afirmam que a maioria dos estudos com participantes que tiveram ingresso precoce na universidade revela que eles obtiveram bons resultados acadêmicos assim como não demonstraram dificuldades de ajustamento social ou emocional.

Alencar (2007) destaca uma pesquisa realizada por Gross cujos resultados indicaram que os alunos com habilidades acadêmicas superiores que não foram acelerados tiveram mais dificuldades de se ajustar socialmente e tiveram índices mais baixos de motivação e autoestima. Conclui-se que a aceleração instiga no aluno a curiosidade, ampliação e aprofundamento do conhecimento, impedindo que ele crie hábitos inadequados de estudo ou, ainda, desinteresse em aprender.

Acredita-se, ainda, que, se a pessoa avança uma série, ela ficará em desvantagem em relação aos demais alunos, pois não terá todo o conteúdo que outras crianças tiveram (Alencar & Fleith, 2001). No entanto, a criança que avança de série ou cujo currículo é compactado, isto é, cujo currículo regular é adaptado, substituindo-se os conteúdos que o aluno já domina por outros mais desafiadores, já tem domínio dos conteúdos do currículo regular que serão passados ao longo daquele ano. Se a escola for um ambiente pouco desafiador para a criança, pode gerar sub-rendimento e evasão escolar, culminando em frustrações para ela e para a família e cobranças por parte da escola (Alencar, 2007).

Reis, Westberg, Kulikowich e Purcell (2016) compararam o rendimento escolar de alunos cujos currículos foram compactados com o de alunos que não tiveram ajustes curriculares. Os resultados indicaram que, mesmo quando cerca de 40 a 50% do conteúdo havia sido eliminado do currículo do aluno, não foram encontradas diferenças significativas nos resultados dos alunos com currículo compactado em relação ao grupo controle. Alguns dos alunos que passaram pela compactação curricular demonstraram, ainda, melhores resultados com relação ao rendimento acadêmico, o que enfatiza a importância de um currículo adequado ao ritmo de aprendizagem do aluno. Brody, Assouline e Stanley (1990) compararam o rendimento acadêmico de 65 alunos que ingressaram precocemente na universidade com o de seus pares que ingressaram no tempo regular e perceberam que não só os alunos acelerados se graduavam com menor tempo, como também recebiam mais prêmios durante a graduação.

Não se pode afirmar, contudo, que a aceleração seria benéfica em todos os casos. Cada caso tem de ser analisado cuidadosamente, levando-se em conta as características pessoais da criança, a possibilidade da família de dar suporte às necessidades dela e a maneira como isso seria amparado prática e teoricamente pela escola e pelos profissionais que a receberiam. Evidencia-se que, para lidar com a educação da criança superdotada, não basta levar em conta apenas suas características cognitivas. As características sociais e emocionais são igualmente relevantes, pois se a criança estiver em sofrimento, isto é, se estiver sendo muito pressionada ou sentir que não é capaz de alcançar a expectativa dos pais e da escola, ela poderá não ter interesse em investir no seu potencial.

Muitas são as características socioemocionais das crianças superdotadas que tanto podem ser um estímulo ao seu potencial quanto podem configurar como fonte geradora de ansiedade. Alencar e Fleith (2001) elencam algumas dessas características: (a) idealismo e senso de justiça aguçados, (b) perfeccionismo, (c) alto nível de energia envolvido na

realização da atividade, (d) senso de humor aguçado, (e) paixão por aprender, (f) perseverança, (g) inconformismo, (h) sensibilidade às expectativas dos outros, (i) sensibilidade emocional, (j) consciência aguçada de si mesmo. Considerar esses aspectos emocionais e sociais, para além dos cognitivos, é importante no processo de identificação dos superdotados e no planejamento educacional apropriado às necessidades do aluno.

Personalidade: Uma Construção Entre o Normal e o Patológico

O estudo da personalidade, assim como o da inteligência, surgiu a partir das pesquisas acerca das diferenças individuais, e foi, inicialmente, tratado no âmbito da psicologia social. No entanto, como afirma Goldberg (citado em Nunes, Zanon, & Hutz, 2018) “se uma característica humana é relevante o suficiente para ser notada por outros e importante para as interações sociais, ela será descrita na linguagem por meio de um termo específico” (p. 217). Por sua relevância, o construto da personalidade passou a ter seu próprio campo de estudos, e não foi mais considerado apenas uma subárea da psicologia. Gordon Allport (1897-1967), um dos primeiros pesquisadores a se debruçar sobre o tema, criou, a partir de investigações envolvendo descritores de personalidade de dois grandes dicionários, uma teoria que determinava esse construto como uma estrutura hierárquica de três níveis: cardinal, o mais elevado, que diz respeito às características mais marcantes de cada pessoa e que modela seu comportamento; central, que representa os traços mais genéricos e varia em um *continuum* na maioria das pessoas; e secundário, que representa características menos estáveis, que podem se manifestar apenas em uma situação específica (Nunes et al., 2018).

Allport obteve um número elevado de adjetivos que descreviam traços observáveis de personalidade – inicialmente 18 mil e, ao final, 4,5 mil (Allport & Odbert, 1936). Seu trabalho foi, aos poucos, sendo refinado e reformulado por seus sucessores. Cattell (1905-1998) trabalhou próximo a Allport e utilizou-se das contribuições estatísticas de Spearman

em seus estudos sobre a inteligência para elencar fatores que caracterizavam a personalidade. Como Allport, Cattell não acreditava na compreensão desse construto em termos absolutos (ter ou não ter determinado traço), mas na ideia de que os traços de personalidade se apresentariam em um *continuum* em cada pessoa. Ao final de suas pesquisas, ele obteve, por meio de análises fatoriais, 16 fatores que descreviam os traços de personalidade, entre eles emotividade, abertura à mudança, perfeccionismo, privacidade, inteligência e autoconfiança (Nunes et al., 2018).

Eysenck (1916-1997) focou suas pesquisas nas diferenças de personalidade geneticamente produzidas, e definiu o conceito como “uma organização relativamente estável e duradoura do caráter, do temperamento, do intelecto e do físico de uma pessoa, a qual determina seus ajustamentos próprios ao ambiente” (Nunes et al., 2018, p. 220). Ele concebia a personalidade em três dimensões, que variavam de um extremo a outro: extroversão *versus* introversão, neuroticismo *versus* estabilidade e psicoticismo *versus* socialização. Seus estudos contribuíram para o desenvolvimento dos primeiros instrumentos específicos para avaliação de personalidade (Nunes et al., 2018) e têm, ainda hoje, influência nos estudos genéticos acerca desse construto.

Hill et al. (2018), por exemplo, realizaram um estudo na Escócia com 24.090 indivíduos – dentre os quais haviam familiares, irmãos e casais – para verificar a influência genética no que tange à inteligência e à personalidade. Para isso, foram utilizados procedimentos genéticos com amostras de DNA dos participantes extraídos através de sangue ou saliva e, no caso da personalidade, utilizaram ainda o instrumento *Eysenck Personality Questionnaire Revised Short Form* para aferir os traços de neuroticismo e extroversão de personalidade. Os resultados apontam que cerca de 15 a 30% desses traços de personalidade são hereditários e podem ser predizíveis geneticamente.

Percebe-se que o conceito de inteligência tem sido considerado, por muitos autores, como associado à, e até mesmo como um traço da, personalidade (DeYoung, 2011; Zeidner & Matthews, 2000). Santos e Nascimento (2012) realizaram um estudo para verificar se existia correlação entre inteligência – mensurada pelos testes Matrizes Progressivas de Raven e Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) – e personalidade – avaliada pelo Inventário Fatorial de Personalidade (IFP). A amostra foi composta por 266 estudantes universitários do curso de psicologia de uma universidade federal brasileira. Os resultados foram analisados por intermédio da correlação de Pearson e demonstraram que os construtos obtiveram correlações fracas, mas significativas apenas entre o IFP e o BPR-5 – não tendo sido encontrada correlação significativa entre o IFP e as Matrizes Progressivas de Raven. As autoras constataram que os fatores de desempenho, agressão e exibição do IFP foram os que mais se correlacionaram com inteligência, sendo o raciocínio mecânico e o escore geral do BPR-5 os índices de inteligência com correlações mais significativas com os de personalidade.

Atualmente, o modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF) de personalidade tem sido um dos mais aceitos e utilizados como referencial teórico para a construção dos instrumentos de avaliação do construto (Nunes et al., 2018). Esse modelo baseia-se na ideia de que a personalidade pode ser entendida e avaliada a partir de cinco dimensões que são relativamente independentes entre si: extroversão, que diz respeito aos tipos de interações sociais em que as pessoas se engajam; socialização, que se refere à qualidade da interação social e a aspectos como empatia e nível de confiança nos outros; realização, que engloba os traços de persistência, foco e motivação do indivíduo; neuroticismo, que se refere aos componentes emocionais da personalidade, de como as pessoas reagem emocionalmente aos outros e às diferentes situações; e abertura a experiências, que reflete traços como flexibilidade, curiosidade e interesse em viver novas experiências (Nunes et al., 2018).

Farsides e Woodfield (2003) realizaram um estudo com base na teoria CGF para verificar se os traços de personalidade descritos por ela – assim como a inteligência – prediziam sucesso acadêmico. Para isso, eles aplicaram escalas de personalidade e de inteligência em 432 estudantes universitários que já haviam completado com sucesso o 3º ano do ensino superior e analisaram situações motivacionais em que os alunos se envolviam academicamente, como, por exemplo, a frequência às aulas de seminário. Os achados revelaram que apenas abertura a experiências e socialização correlacionaram-se positivamente com o sucesso acadêmico. No entanto, os autores ressaltaram que, para além de listar os traços de personalidade que se correlacionaram com a predição do sucesso acadêmico, uma das grandes contribuições do estudo foi a possibilidade de se entender como essa relação ocorre. Para eles, abertura à experiência pode ser um facilitador no uso das estratégias de aprendizagem, tornando-se um elemento tão importante para o sucesso acadêmico quanto motivação e inteligência. Além disso, eles perceberam que a socialização correlacionava-se positivamente com a predição do sucesso acadêmico quando se consideravam as situações motivacionais observadas. Dessa forma, os autores concluíram que os alunos mais propensos a altos índices de socialização tendiam a enfrentar melhor o desafio das aulas de seminários, por exemplo, o que lhes dava pontos a mais e, por consequência, resultava em um melhor desempenho acadêmico.

Em concordância com esses resultados e também demonstrando a importância de outros fatores para o sucesso para além da inteligência, Silva e Santos (2012), ao analisarem biografias de ícones de diferentes áreas de conhecimento na história do mundo, afirmam que “é muito provável que, devido aos feitos exigidos para entrar neste panteão de reconhecimento universal, alta inteligência seja um dos requisitos para se tornar um grande personagem da humanidade, mas alta inteligência não garante a realização de grandes feitos valorizados socialmente” (p. 4).

Allport (citado em Nunes et al., 2018) já havia reconhecido, desde seus primeiros estudos, que as variáveis do meio social em que o indivíduo está inserido têm singular importância e está em constante interação com o próprio sujeito. Isso fez com que a personalidade fosse entendida, estudada e conceitualizada por muitos teóricos (Allport & Odbert, 1936; Eysenck, 1953) como um mecanismo de adaptação ou ajustamento da pessoa ao meio. Em consequência, gerou-se, automaticamente, uma relação dicotômica entre os indivíduos que se adaptam com relativo sucesso ao meio e os que não o fazem.

Para Oliveira e Bandeira (2018), o funcionamento da personalidade pode ser classificado, de maneira ampla, em dois extremos: funcionamento adaptativo e funcionamento patológico. Contudo, eles alertam para o fato de que ambos funcionam como extremos de um mesmo contínuo e que personalidades consideradas normais ou patológicas compartilhariam da mesma estrutura.

Ao entender determinadas facetas da personalidade como patológicas, catalogaram-se, nos manuais psiquiátricos, os chamados transtornos de personalidade. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), por exemplo, é o sistema de classificação de transtornos mentais da *American Psychiatric Association* e é um dos mais utilizados mundialmente (Oliveira, 2018). Hoje em dia já está em sua quinta edição e, apesar de já ter passado por diversas modificações e adaptações, os transtornos de personalidade estão presentes como classificação de transtorno mental desde sua primeira edição, que os definia como “defeitos desenvolvimentais ou tendências patológicas na estrutura da personalidade, com mínima ansiedade subjetiva e pouco ou nenhum sofrimento” (*American Psychiatric Association*, 1952, p. 34). Essa primeira edição considerava, ainda, os distúrbios de aprendizagem como transtornos de personalidade na categoria de reações com sintomas especiais (Oliveira, 2018).

Com novos estudos na área observou-se a necessidade de uma classificação mais objetiva e estável dos transtornos (Oliveira, 2018) e, com o advento da Reforma Psiquiátrica (Yasui & Barzaghi, 2018), os olhares acerca dos transtornos mentais começaram a mudar e, em sua quinta edição, o DSM especificou que “um transtorno da personalidade é um padrão persistente de experiência interna e comportamento que se desvia acentuadamente das expectativas da cultura do indivíduo, é difuso e inflexível, começa na adolescência ou no início da fase adulta, é estável ao longo do tempo e leva a sofrimento ou prejuízo” (*American Psychiatric Association*, 2013, p. 684).

Freud (1856-1939), com sua teoria psicanalítica, tirou o foco da personalidade como um processo apenas de adaptabilidade do indivíduo ao meio e passou a considerar a dimensão da subjetividade, ou seja, de como o contexto e o sujeito interagem, mas sem que o sujeito precise, necessariamente, responder às demandas do meio. Segundo Wellausen e Trentini (2018):

Um dos diferenciais do modelo psicanalítico em sua concepção de homem em comparação com outros é o de que não apenas a realidade externa (acontecimentos, fatos, eventos) mas também a realidade interna, ou seja, o modo com que cada um percebe, interpreta e compreende esses acontecimentos, fatos e eventos têm papel central. (p. 233)

Freud (1917/1974) afirmou que ele, Copérnico e Darwin integraram as três maiores feridas narcísicas da humanidade. Copérnico, em primeiro lugar, demonstrou que a Terra não era o centro do universo. Em seguida, Darwin desmistificou a ideia de que o homem teria uma linhagem divina, e Freud, por sua vez, estabeleceu a noção de inconsciente, sinalizando que as pessoas não têm controle absoluto nem mesmo de seus próprios sentimentos, comportamentos ou atitudes. A noção de inconsciente fez parte do que Freud (1915/1972) chamou de primeira tópica do aparelho psíquico, do qual também fazem parte os conceitos de

consciente e pré-consciente. Com isso, Freud estabeleceu que a personalidade seria parte da estrutura psíquica, e não neurológica, do sujeito. Wellausen e Trentini (2018) afirmam que uma importante contribuição deixada por Freud é a de que a motivação, por exemplo, é compreendida “não como uma intencionalidade consciente para agir desse ou daquele modo, ... mas como uma poderosa força inconsciente que impele cada ser humano a realizar ou deixar de fazer algo, mesmo que seja racionalmente planejado” (p. 234).

Henry Murray (1893-1988), inspirado pelas ideias psicanalíticas (Lelé, 2018), acreditava que a personalidade teria uma natureza dinâmica e complexa, sendo influenciada pelas vivências da infância e pelas variáveis ambientais atuais da vida do indivíduo. Ele desenvolveu uma teoria de personalidade denominada de personologia (Pacanaro, Brito, & Leme, 2015) e utilizou-se do conceito de necessidades, que seria “uma força psicoquímica no cérebro que organiza e direciona a capacidade intelectual e perceptiva” (Pacanaro et al., 2015, p. 21), para explicar a motivação e o rumo do comportamento. Ele afirma que as necessidades podem advir de processos internos e fisiológicos ou externos e ambientais. Assim, ele elencou 20 tipos de necessidades dos indivíduos para que estes fossem entendidos de maneira holística, e não em partes isoladas. São elas: humilhação, realização, afiliação, agressão, autonomia, contrarreação, defesa, deferência, domínio, exibição, autodefesa física e psíquica, altruísmo, ordem, entretenimento, rejeição, sensibilidade, sexo, apoio e compreensão.

Diferentes visões acerca de motivação, personalidade e inteligência afetam o modo como se vêem e se estudam os indivíduos superdotados, uma vez que, na literatura, é frequentemente mencionado que tais sujeitos compartilham uma série de traços em comum, como alta motivação intrínseca, abertura a experiências e perfeccionismo (Ourofino & Guimarães, 2007). Alguns estudos (Silverman, 2007) referem-se a essas características como adaptativas ao meio, o que conferiria uma vantagem ao indivíduo com altas habilidades. No entanto, outros (Johnson, Panagioti, Bass, Ramsey, & Harrison, 2017) acreditam que ter tais

características podem gerar enormes expectativas por parte da sociedade, acarretando, por consequência, em muita pressão aos indivíduos, o que levaria a um alto nível de sofrimento psíquico. Cross e Cross (2018) fazem uma análise desse tema, levando em conta o alto índice de suicídio entre crianças e adolescentes superdotados. Eles constataam que características como extrema sensibilidade aos problemas sociais e dificuldades de separar realidade de ficção, isolamento social devido à dificuldade de se ajustar aos pares, perfeccionismo e desejo de cumprir com as expectativas dos outros em relação a eles são fatores decisivos de muito sofrimento nos casos de indivíduos superdotados que cometeram ou pensaram em cometer suicídio.

Matta, Gritti e Lang (2018) realizaram um estudo com o objetivo de verificar diferenças nos traços de personalidade entre adultos superdotados e não superdotados. Para isso, eles aplicaram uma escala de inteligência e uma de personalidade em 241 pessoas – das quais 75 foram identificadas como superdotadas, tendo sido utilizado como critério a participação em um grupo específico para pessoas com alto QI. Seus resultados reforçaram a hipótese de que os indivíduos superdotados têm necessidades sociais e emocionais particulares e diferenciadas das demais pessoas, o que pode levá-los à vulnerabilidade psicológica. O traço que mais se diferenciou entre os dois grupos foi o de rejeição, reforçando a crença de que as pessoas superdotadas sentem-se diferentes das demais em diversos aspectos. Nesse sentido, os autores ressaltam a importância das relações interpessoais e dos ambientes saudáveis de convivência para gerar maior suporte social e emocional a essas pessoas. Os resultados demonstraram, ainda, maiores índices de insensibilidade e desconfiança em relação aos outros, o que, na literatura tradicional de personalidade, configura-se como traços de personalidade patológica – sugerindo comportamentos manipulativos e exploradores. No entanto, os autores discutem que esses traços, somados aos altos índices de introversão encontrados no grupo de superdotados, podem referir-se à falta de

confiança nos pares, pela falta de suporte social e emocional durante a vida. Essa hipótese também seria reforçada pelos altos índices de baixa afiliação e expressão de emoção, o que, segundo os autores, sugere dificuldades de estabelecer relações afetivas e de engajar-se em atividades sociais.

As associações entre os traços de personalidade de indivíduos superdotados e psicopatologias vêm sendo estudadas há muito tempo. Eysenck (1993) já afirmava que os indivíduos que alcançam sucesso em determinadas áreas são mais propensos a ter um traço de personalidade determinado de psicoticismo, que é definido pelo DSM como uma “ampla variedade de comportamentos e cognições estranhos ou incomuns culturalmente incongruentes” (*American Psychiatric Association*, 2013, p. 815), o que inclui desregulação cognitiva e perceptiva, crenças e experiências incomuns e excentricidade. Em outras palavras, Eysenck acreditava que tanto as pessoas consideradas gênios quanto as consideradas loucas compartilhavam de um mesmo traço de personalidade, e o que as diferenciava era a qualidade do uso que elas faziam desse traço.

O uso dos testes psicológicos para identificação dos traços de personalidade tem se mostrado muito útil para compreender melhor a dimensão dessa relação. O teste projetivo do Rorschach, por exemplo, é um instrumento de personalidade que tem sido largamente utilizado no contexto de avaliações psicológicas em casos de psicopatologias. Embora não seja utilizado com frequência na literatura tradicional de identificação ou encaminhamento de indivíduos superdotados, ele tem sido muito difundido em pesquisas com o objetivo de investigar a relação entre as características dos superdotados com as de personalidade patológica (Ferracuti, Cannoni, Burla, & Lazzari, 1999; Franklin & Cornell, 1997; Gallucci, 1989; Schwartz & Canetti, 2014).

Um desses estudos é o de Franklin e Cornell (1997), que analisaram os resultados dos protocolos de Rorschach de adolescentes que entraram precocemente na universidade.

Segundo eles, os resultados desse teste nesse tipo de amostra deve ser analisado cuidadosamente, pois muitas vezes podem aparentar uma psicopatologia. Eles selecionaram 43 alunas entre 12 e 17 anos que tiveram uma entrada precoce na universidade e um grupo controle de 19 adolescentes do sexo feminino entre 13 e 15 anos que participavam de programas para alunos superdotados, mas que não tinham a intenção de tentar uma entrada precoce na universidade. O grupo controle tinha o objetivo de verificar as diferenças relativas a características como pensamento autônomo, iniciativa e alguns traços de liderança. Para discriminar psicopatologia do pensamento criativo e averiguar os problemas de ajustamento e depressão entre os estudantes que ingressaram precocemente na universidade, eles utilizaram três constelações do Rorschach – o índice de esquizofrenia, a constelação da depressão e a constelação do déficit relacional – em comparação com três escalas do Inventário Psicológico da Califórnia (CPI), sendo elas ajustamento emocional, ajustamento social e pensamento autônomo; duas escalas do Perfil de Auto Percepção para Adolescentes (SPPA), que são a aceitação social e a autoestima; e uma escala estruturada de auto-realização. Eles aplicaram, ainda, um teste de inteligência em todas as participantes.

Os resultados das análises de testes *t* mostraram que as meninas que haviam sido aceleradas obtiveram um escore maior do que as do grupo controle nos índices de esquizofrenia, depressão e pensamento autônomo; em contrapartida, esse escore foi menor no índice de aceitação social. Constatou-se, ainda, que a média de QI do grupo de participantes aceleradas apresentada foi mais alta que a do grupo controle. O primeiro grupo apresentou escores mais altos no índice de esquizofrenia, e esses foram positivamente correlacionados com um ajustamento emocional saudável tanto no CPI quando no SPPA, confirmando a hipótese de que é mais provável que alto escore no índice de esquizofrenia esteja relacionado mais ao pensamento criativo do que a uma psicopatologia. Já o índice de depressão nesse mesmo grupo de alunas aceleradas foi negativamente correlacionado com o

índice de ajustamento emocional, fazendo com que os pesquisadores concluíssem que os resultados de mau ajustamento do Rorschach coincidiam com outros resultados de mau ajustamento.

Os estudos têm demonstrado, de maneira geral, que as associações existentes entre os traços de personalidade compartilhados pelas pessoas superdotadas e os associados a psicopatologias devem-se mais ao fato de eles possuírem alta capacidade de pensamento divergente e criativo e alta inteligência do que de possuírem uma personalidade disfuncional. Como defendem Matta et al. (2018), apesar de os superdotados apresentarem traços de personalidade em comum, não é apropriado referir-se a uma personalidade superdotada, porque a formação e constituição da personalidade de cada um depende de inúmeros fatores biológicos, culturais, sociais e subjetivos. Assim, vale a pena atentar-se ao fato de que, além de os traços de personalidade informarem acerca de importantes adaptações do sujeito ao meio, eles são, também, fontes de diversas informações acerca do funcionamento psíquico do sujeito e dos impactos tanto positivos como negativos que esse meio provoca. Como afirma Shapiro (citado em Exner, 1999), a depender do meio, “a natureza psicológica particular de cada indivíduo está inevitavelmente constituída por elementos que podem, às vezes, ser benéficos e outras vezes podem ser prejudiciais” (p. 24).

Criatividade: O Saber Criar (*little c*) ou o Criar Saberes (*Big C*)?

É inevitável, ao se abordar o fenômeno da criatividade, que se revisitem aspectos da história desde a Grécia Antiga. Nesse período, embora ainda não houvesse um estudo formal do construto, já se fazia referência a pessoas que se sobressaíam pela criação de novos produtos, fosse na área das artes, da física ou da matemática. Nessa época, acreditava-se que a produção criativa estava vinculada a uma manifestação divina e que os artistas e cientistas

eram, portanto, vistos como indivíduos escolhidos pelos deuses para expressar e representar suas ideias (Lubart, 2007).

Mais tarde, com Aristóteles, a criatividade perdeu essa noção do divino, e passou-se a acreditar que ela emergia do interior do indivíduo, de seus pensamentos e esforços mentais (Lubart, 2007). A partir de então, questões importantes começaram a surgir acerca do fenômeno como, por exemplo, quais seriam as características das pessoas criativas que as diferenciariam das demais ou, ainda, no que consistiria a criatividade.

Francis Galton (1822-1911) começou a esboçar os primeiros trabalhos nesse sentido e, com seus estudos acerca das diferenças individuais, pode-se dizer que ele marcou o início do estudo empírico da criatividade (Lubart, 2007). No entanto, até 1950, a temática da criatividade dominava menos que 0,2% dos resumos das principais revistas em psicologia da época (Kaufman & Beghetto, 2009; Lubart, 2007). Foi a partir do discurso de Guilford, em 1950, como presidente da *American Psychological Association* (APA), sugerindo a possibilidade de haver mais sistematização e estudos na área, que as pesquisas em criatividade começaram a crescer (Lubart, 2007; Rhodes, 1961).

Daí em diante, junto com as inúmeras indagações acerca da criatividade, várias teorias foram desenvolvidas. Uma das que teve muito impacto foi a elaborada por Rhodes (1961), denominada de os 4 P's da criatividade, que seriam a Pessoa, o Produto, o Processo e o ambiente (*Press*). Assim, ele definia o construto como “um substantivo nomeando um fenômeno em que a pessoa comunica um novo conceito (que seria o produto). Atividade mental (ou processo mental) está implícita nessa definição e, sem dúvida, ninguém poderia conceber uma pessoa vivendo e operando em um vácuo, então o termo ambiente (*press*) também está implícito” (p. 305).

A categorização de Rhodes (1961) foi importante para chamar atenção não apenas para o produto final, mas também para apresentar o processo como um ato criativo,

valorizando a motivação e os processos de percepção, aprendizagem e pensamento. Segundo Wallace (citado em Rhodes, 1961), o processo criativo é formado por quatro estágios: (a) preparação, que envolve leitura, observação, comparação e coleta de dados; (b) incubação, que diz respeito a um momento consciente e inconsciente ao mesmo tempo, pois envolve tanto raciocínio quanto um período de descanso; (c) inspiração, etapa em que surgem os *insights* e, com frequência, ocorre durante o período de descanso; e, por fim, (d) verificação, momento de conversão da ideia em um produto final para ser apresentado de forma articulada.

A proposta de Rhodes contribuiu para desmistificar a crença de que a criatividade não pode ser ensinada ou praticada. Ajudou, ainda, a derrubar a ideia de que a criatividade é fruto apenas dos *insights*, isto é, de ideias que surgem “a partir do nada”. Em concordância com Rhodes, Morais (2011) afirma que para surgirem “esses momentos de descoberta súbita e inexplicável... um lento percurso de trabalho, de conhecimento, de persistência, de reavaliações e de manutenção teimosa num sentido de objectivo tiveram de ir acontecendo” (p. 8).

Levar em conta a pessoa e o ambiente no qual ela está inserida ajuda a elucidar outra controvérsia sobre se a criatividade seria um fenômeno dependente especialmente de fatores individuais ou ambientais (Morais, 2011). Alencar e Fleith (2003) afirmam que as teorias recentes sobre criatividade “atribuem a produção criativa a um conjunto de fatores, que interagem de forma complexa, referentes tanto ao indivíduo quanto a variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente onde o indivíduo se encontra inserido” (p. 1).

Uma dessas teorias é o Modelo Componencial de Criatividade (Amabile, 1988), que entende ser o fenômeno desenvolvido por meio da interação de (a) habilidades de domínio, relativas ao conhecimento prático e teórico em uma área; (b) processos criativos relevantes, que englobam estilos de trabalho, estilo cognitivo, domínio de estratégias e traços de

personalidade que contribuem para a produção de novas ideias, como concentração, clareza, organização e tolerância a ambiguidades; e (c) motivação, em especial a intrínseca, ou seja, a motivação pelo interesse próprio, pelo desafio e pela satisfação, não englobando pressões externas.

Também a Perspectiva de Sistema (Csikszentmihalyi, 1988) tem sido muito referenciada nos estudos acerca da criatividade e, apesar de apresentar algumas diferenças em relação ao Modelo Componencial, também entende a criatividade a partir de uma interação de fatores, os quais foram denominados de (a) indivíduo, composto pelos aspectos genéticos e pelas experiências vividas, bem como pelos processos cognitivos, personalidade e motivação da pessoa criativa; (b) domínio, que envolve “corpo de saberes formalmente organizado que está relacionado a uma determinada área do conhecimento” (Gontijo, 2007, p. 25); e (c) campo, referente ao sistema de pessoas que compõem o domínio e julgam as produções incorporadas.

Assim, apesar de Lubart (2007) propor como relativamente consensual a noção de que “a criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (p. 8), percebe-se que não existe, ainda, uma definição de criatividade que possa, de fato, ser considerada como um consenso entre todos os pesquisadores da área. Isso porque o “fenômeno criativo ora (é) definido como um processo cognitivo, outras vezes como característica de personalidade, ou ainda pela qualidade do produto realizado, determinado por sua relevância ou impacto na sociedade” (Wechsler, 2004, p. 21).

Essa dificuldade de definição do construto leva, também, a uma outra questão relativa a como mensurá-lo por meio de instrumentos psicométricos. A criatividade seria avaliada em termos de potencial ou de performance? Seria julgada por juízes ou pela própria pessoa? Seria examinada em termos de produto ou processo criativo? Wechsler (2004) afirma que

“talvez o problema a ser colocado... seria justamente o de se esperar que um teste tenha relação com um produto externo, quando, na verdade, deveria ser avaliado o processo de se pensar para se compreender um fenômeno tão complexo como é a criatividade” (p. 22).

Um dos testes mais aceitos e utilizados mundialmente (Wechsler, 2004) para avaliação e pesquisas em criatividade é o Teste de Torrance de Pensamento Criativo, que foi desenvolvido por Paul Torrance em 1966 baseado nas quatro dimensões do pensamento divergente propostas por Guilford (fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração). Torrance (1966) elaborou o teste nas formas verbal e figurativa e, mais tarde, além das quatro dimensões originalmente desenvolvidas, ele propôs, para o teste figurativo, mais 13 indicadores de criatividade, a saber: expressão de emoções, contextualização das ideias, presença de movimento, expressividade de títulos, combinações de estímulos, perspectiva incomum, perspectiva interna, extensão de limites, títulos expressivos e extensão de limites, humor, riqueza de imagens, e expressividade de ideias. Com relação ao teste verbal, Wechsler (1985), ao realizar pesquisas de validação dos testes de Torrance para o Brasil, obteve mais quatro indicadores de criatividade verbal: expressão de emoção, perspectiva incomum, fantasia e analogia/metáfora.

Wechsler (2004) realizou outro estudo de validação da criatividade verbal no Brasil a partir do Teste de Torrance adaptado para o cenário brasileiro. Para isso, ela utilizou uma amostra de 128 pessoas, das quais 63 foram definidas como criativas, selecionadas pelo fato de terem alguma premiação reconhecida como criativa ou original em alguma área. A todos os participantes foi aplicada a forma verbal do Teste de Torrance e, ainda, um questionário no qual cada um deveria descrever suas produções criativas, tanto as reconhecidas quanto as não reconhecidas por pares. Os resultados indicaram que não apenas o teste apresentava alta validade preditiva da criatividade em relação aos feitos da vida real, como também possuía alta validade de construto, isto é, grande capacidade de distinguir entre as pessoas criativas

das não criativas. Em relação aos dois grupos, a autora constatou que havia uma diferença significativa entre o número de produções criativas reconhecidas, mas a diferença diminuía significativamente quando se consideravam as produções não reconhecidas.

Duas grandes questões envolvendo o estudo da criatividade têm sido debatidas pelos pesquisadores da área: quem julga o produto criativo? São juízes e pares da sociedade ou a própria pessoa? Além disso, qual seria a distribuição populacional da criatividade? Seria ela um potencial universal ou diferenciada dependendo das ferramentas utilizadas em cada processo criativo? (Dow, 2017; Morais, 2011). Em outras palavras, o que permeia essa polêmica é se seriam passíveis de crédito apenas aqueles que apresentam uma alta criatividade, cuja produção teria um grande impacto na sociedade – *Big-C* –, ou se estariam também inclusos aqueles com produções e manifestações criativas cotidianas – *little-c* (Silva & Nakano, 2012). Para diminuir o *gap* entre os grandes artistas, pensadores e cientistas que tiveram um considerável impacto com um trabalho de extrema originalidade (*Big-C*) e a criança que se expressa criativamente na produção de algum trabalho na escola (*little-c*), Kaufman e Beghetto (2009) propuseram o *Four C Model of Creativity* acrescentando, para além do *Big-C* e do *little-c*, o *mini-c* e o *Pro-c*, que dizem respeito, respectivamente, à gênese da expressão criativa e à produção criativa que já alcançou um nível profissional, mas não, ainda, a eminência.

Como mencionado anteriormente, desde Aristóteles já se destacava o papel das características pessoais dos indivíduos criativos (Lubart, 2007). Estudos têm sido realizados no sentido de identificar traços de personalidade das pessoas mais criativas, ou seja, o que as difere das demais pessoas (Garcês et al., 2015; Puryear, Kettler, & Rinn, 2017). Segundo Rato (2009), pode-se dizer que a pessoa criativa seria uma pessoa autônoma, extrovertida, com abertura a experiências, de grande curiosidade e com flexibilidade de pensamento. Lubart (2007) descreve seis traços de personalidade que apresentam relações significativas

com criatividade: (a) perseverança, (b) tolerância a ambiguidade, (c) abertura para novas experiências, (d) individualismo, (e) disponibilidade para correr riscos e (e) psicoticismo.

Puryear et al. (2017) conduziram um estudo para verificar a relação entre os construtos de personalidade e criatividade, porém, levando em conta diferentes instrumentos para mensurar cada um, partindo do pressuposto de que diferentes maneiras de conceber a criatividade ou, ainda, a mensuração das suas diferentes facetas, poderiam gerar alguma diferença nessa relação. O estudo foi guiado por duas questões de pesquisa, a saber: se haveria diferença entre os dois construtos quando (a) se considerava a criatividade como performance ou como potencial e (b) se considerava a criatividade a partir do julgamento dos outros ou da própria pessoa. Os resultados indicaram que os traços de personalidade poderiam prever a criatividade com mais precisão nos casos em que foram utilizados instrumentos de criatividade como performance e nos casos em que o próprio sujeito julgou a criatividade do seu produto. Em relação aos traços de personalidade, abertura à experiência foi considerado o melhor preditor da criatividade, seguido por extroversão. Esses mesmos traços foram, segundo Bass, Boot, Nijstad e DeDreu (2016), correlacionados positivamente com indicadores de sintomas positivos da esquizofrenia – como alucinação e pensamento mágico – e de transtorno bipolar, especialmente da fase de mania.

A questão acerca da relação entre os transtornos mentais e a criatividade é uma das mais endereçadas nas pesquisas dessa área e emerge desde o início dos estudos em criatividade, quando o fenômeno ainda estava associado ao divino (Becker, 2014). Segundo Lubart (2007), a criatividade é um dos traços que mais distingue a espécie humana das outras. Assim, considerando a valorização que a criatividade tem na sociedade e sua importância para resolução de problemas na vida diária, é muito importante que se conheça, também, suas relações e correlações. Ainda, a compreensão de sua relação com os transtornos mentais poderia ajudar em um melhor entendimento dos pacientes com diagnósticos psiquiátricos e,

por consequência, no direcionamento de diversos tratamentos para essas pessoas (Bass et al., 2016; Kyaga et al., 2011).

Oliveira, Nakano e Wechsler (2016) revisaram a produção científica nacional e internacional da pesquisa relacionada à criatividade e à saúde mental na última década e encontraram apenas 58 artigos, dos quais apenas 10,35% eram brasileiros. Foi constatado que a medicina é a área com mais publicações na área, somando 25 estudos, enquanto a psicologia publicou 16 trabalhos que, em sua maioria, eram “referentes ao impacto de práticas artísticas visualizadas como estratégia de enfrentamento e de alívio para as condições traumáticas” (p. 1499). Ainda, apenas 22 artigos foram dedicados ao estudo da relação da criatividade com os transtornos psicóticos e com o transtorno de humor depressivo.

Sabe-se que não são incomuns, na história do mundo, menções ao que é popularmente denominado de gênio louco. Pessoas como Vincent Van Gogh, por exemplo, são lembradas tanto por sua genialidade como pela aparente insanidade (Silva, Brito, & Dressler, 2012). Lange-Eichbaum (citado em Kyaga et al., 2011) afirma que é nos grupos dos indivíduos mais talentosos diagnosticados com algum transtorno psiquiátrico que se encontram os indivíduos mais eminentes da história. Silva e Santos (2012) analisaram biografias de alguns ícones da história que foram considerados gênios loucos, dentre eles: Van Gogh, Mozart, Galileu e Darwin. Sobre eles, os autores afirmam que “frequentemente, a expressão ‘gênio louco’ é popularizada na sociedade, de modo que se reconheça que ‘insanidade’ pode gerar ‘originalidade’, ou, então, que alguma forma especial de insanidade é parte intrínseca da definição de criatividade” (p. 9), fazendo-se inferir que a loucura é o preço que se paga, necessariamente, pela genialidade. Na pesquisa, eles concluem que a linhagem familiar exerce uma grande influência na criação dessas pessoas e que “a taxa e a intensidade dos sintomas variam de acordo com o domínio da criação” (p. 8). Isto é, foram encontradas evidências de que há mais pessoas na área da criação artísticas diagnosticadas com alguma

psicopatologia do que em outras áreas. Eles concluem, ainda, que “a taxa e a intensidade da psicopatologia parecem ser elevadas nos criadores supremos, permitindo-nos inferir que ambas ... correlacionam-se positivamente com a magnitude do gênio criativo” (p. 10), o que seria o mesmo que dizer que quanto mais gênio, mais louco.

Considerando-se essa relação a partir do ponto de vista da linhagem familiar, Kinney et al. (2001) realizaram um estudo que revelou altos índices de pensamento criativo entre parentes saudáveis de pessoas com diagnóstico de esquizofrenia e, ainda, constataram picos mais altos de criatividade em pacientes com sinais esquizotípicos. Com o mesmo intuito, Kyaga et al. (2011) conduziram uma pesquisa com a população total da Suécia, com registro formal no país, totalizando 300.000 pessoas. Os resultados revelaram que as pessoas com algum diagnóstico psicopatológico não se diferenciaram muito no tangente à criatividade em comparação com a média populacional. No entanto, seus parentes diretos, sim. Os resultados mostraram que seus parentes tendem a ter profissões consideradas mais criativas, como no caso de profissões artísticas ou acadêmicas.

Sakamoto, Lapastini e Silva (2003) fizeram um levantamento dos estudos existentes, no período de 1887 até 2001, relacionando criatividade e psicodiagnóstico por meio do teste do Rorschach, e encontraram apenas 72 trabalhos. No entanto, estudar essa correlação torna-se essencialmente relevante, uma vez que o Rorschach, apesar de ser um teste de personalidade, oferece inúmeros indicadores de criatividade. O próprio Hermann Rorschach (citado em Sakamoto, Lapastini, & Silva) já afirmava que protocolos com prevalência de respostas de percepção de movimento sobre as de cor caracterizam os indivíduos imaginativos.

Alguns estudos (Baker, 1978; Ferracuti, Cannoni, Burla, & Lazzari, 1999) verificaram se havia alguma correlação entre as variáveis do teste do Rorschach e as do Teste de Torrance de Pensamento Criativo. Apesar de Baker sugerir que os testes mensuram diferentes fases do

processo criativo ou, ainda, diferentes tipos de criatividade, de modo geral os resultados indicaram fortes correlações entre as variáveis dos dois testes. Inclusive, muitas das variáveis do Rorschach que obtiveram correlações positivas com índices de criatividade têm sido, tradicionalmente, utilizadas nos indicadores de esquizofrenia.

Como se pode perceber, muitos estudos na área têm sido conduzidos no sentido de identificar se há ou não uma relação causal entre criatividade e problemas de saúde mental e os resultados não chegaram, ainda, a um consenso. Segundo Kaufman (2014), tem-se pesquisado a respeito, mas parece que, frequentemente, a conclusão é a de que mais estudos sobre o tema são necessários. O que ele afirma ser preciso é, na realidade, determinar, de forma mais específica, qual das psicopatologias está sendo investigada e em relação a qual variável de criatividade. De uma forma mais clara, o estabelecimento de um panorama geral da relação entre criatividade e transtornos mentais acaba gerando desdobramentos e estereótipos que não são, posteriormente, analisados e estudados de maneira a oferecer um suporte (a) aos indivíduos que apresentam algum sofrimento psíquico grave (Morais, 2011) e (b) àqueles que, de alguma forma, sofrem desde muito cedo com a associação da criatividade com indisciplina ou mau comportamento em sala de aula, como é, muitas vezes, o caso das crianças superdotadas (Delou, 2007). Essa associação, somada à crença de que a criatividade está ligada à arte de forma quase que exclusiva, pode restringir as possibilidades de expressão da criatividade de um aluno em outras áreas e até mesmo dificultar no reconhecimento, por parte dos professores, do seu processo e produto criativos. Em escala um pouco maior, pode-se dizer que esse mito contribui desde muito cedo para a associação da criatividade com comportamentos desviantes.

CAPÍTULO III

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considerando o exposto acerca das diferenças entre indivíduos superdotados e não superdotados em relação a inteligência, criatividade e personalidade; das controvérsias acerca da aceleração escolar; e do histórico de estudos envolvendo associações entre superdotados e psicopatologias, esta pesquisa foi realizada com o objetivo de comparar três grupos – (a) estudantes que foram aprovados e ingressaram na universidade antes de concluir o ensino médio (grupo I), (b) estudantes que ingressaram na universidade após a conclusão do ensino médio (grupo II) e (c) estudantes de ensino médio que frequentavam um Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (grupo III) – em relação à inteligência, criatividade e personalidade. O estudo buscou ainda investigar a relação entre essas variáveis. Para tanto, cinco questões de pesquisa foram estabelecidas:

- 1) Existem diferenças entre os grupos I, II e III com relação à inteligência?
- 2) Existem diferenças entre os grupos I, II e III com relação à criatividade?
- 3) Existem diferenças entre os grupos I, II e III com relação aos fatores de personalidade avaliados pelo Inventário Fatorial de Personalidade II (IFP-II)?
- 4) Existem diferenças entre os grupos I, II e III com relação aos fatores de personalidade avaliados pelo Teste de Rorschach?
- 5) Existem correlações entre inteligência, criatividade e os fatores de personalidade avaliados tanto pelo IFP-II quanto pelo Teste de Rorschach?

A partir da revisão de literatura exposta, hipotetizou-se que haveria diferenças entre os grupos com relação a inteligência, criatividade e personalidade, sobretudo entre os grupos I e III, e II e III, esperando-se índices mais altos de inteligência e criatividade nos grupos I e III, assim como maiores indicadores de autonomia, abertura a experiências e independência nos

testes de personalidade. Outra hipótese foi a de que seriam identificadas fortes correlações entre criatividade e indicadores de problemas de saúde mental mensurados pelo teste do Rorschach, uma vez que a literatura tem apontado, muitas vezes, o pensamento divergente – um dos fortes fatores da criatividade – como associado ao pensamento distorcido.

Destaca-se que, neste estudo, as concepções de inteligência, personalidade e criatividade utilizadas foram as mesmas empregadas pelos instrumentos psicométricos utilizados para a coleta de dados. Portanto, criatividade foi entendida como

O processo de tornar-se sensível a problemas, deficiências, lacunas, elementos ausentes ou desarmonias; identificar as dificuldades ou elementos faltantes nas informações; formular hipóteses, fazendo adivinhações a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar estas hipóteses, possivelmente modificá-las e retestá-las novamente; e finalmente, comunicar os resultados encontrados. (Torrance, citado em Wechsler, 2004, p. 1).

Tendo em vista que o instrumento de mensuração de inteligência utilizada neste estudo é um teste de inteligência fluida (Primi, 2003) e de pensamento analítico e indutivo (Carpenter, Just, & Shell, 1990; Muniz & Lins, 2018), utilizou-se a concepção de Raven que embasa o teste das Matrizes Progressivas, em que inteligência é a capacidade de pensar claramente e obter sentido a partir de dados complexos e a capacidade de armazenar e reproduzir informações (Raven, 1948).

Com relação ao conceito de personalidade, foi adotada a concepção de Henry Murray, que entende o conceito como:

uma série de acontecimentos que abrangem a vida do indivíduo e que se reflete como elemento recorrente e duradouro do comportamento da pessoa, cujos processos e estruturas consistentes se manifestam repetidamente com condutas novas que

podem ser internas ou externas na vida de cada indivíduo (Pacanaro, Brito, & Leme, 2015, p. 21).

Murray considera, ainda, aspectos culturais e ambientais em sua concepção de personalidade, isto é, cultura e acontecimentos da infância são cruciais para a formação da personalidade do adulto (Pacanaro et al., 2015). Este estudo foi realizado com dois instrumentos de personalidade – Inventário Fatorial de Personalidade e Rorschach: Sistema Compreensivo –, mas apenas o primeiro baseia-se explicitamente nessa concepção. No entanto, escolheu-se por fazer uso desse conceito nesta pesquisa, uma vez que ele também está alinhado com alguns aspectos interpretativos do teste do Rorschach.

A concepção de superdotação como fruto da interação de habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, que leva em conta o contexto cultural e ambiental no qual essa interação ocorre foi utilizada para embasar este estudo, ancorada no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (Renzulli, 1978, 2005, 2016a, 2016b).

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para a reflexão acerca da importância de se analisar os resultados desses testes considerando-se as peculiaridades da amostra e de se levantar questionamentos acerca dos mitos e ideias errôneas associadas à aceleração escolar e à maneira com que a manifestação da alta criatividade e inteligência é aceita na sociedade. Além disso, esta investigação visa a chamar atenção para as características particulares de indivíduos talentosos que, muitas vezes, sofrem com os estereótipos que permeiam os indivíduos muito criativos e com inteligência acima da média, tal como a associação de talento com sofrimento psicológico grave.

CAPÍTULO IV

MÉTODO

Participantes

Esta pesquisa foi realizada com 30 estudantes do ensino médio e superior – 15 do sexo feminino e 15 do sexo masculino – com idades entre 15 e 20 anos ($M = 17,3$ anos; $DP = 1,57$). Eles foram divididos em três grupos e selecionados de acordo com diferentes critérios que serão descritos a seguir. Destaca-se que para todos os grupos foi utilizada uma amostra de conveniência.

Grupo I. Os participantes desse grupo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: (a) ter sido aprovado em uma instituição pública de ensino superior antes da conclusão formal do ensino médio e (b) estar cursando o primeiro, segundo ou terceiro semestre do curso. Participaram desse grupo 10 estudantes (sendo cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino) de uma universidade federal da região centro-oeste dos cursos de Psicologia ($n = 3$), Economia ($n = 1$), Direito ($n = 1$), Farmácia ($n = 1$), Estatística ($n = 1$), Ciência da Computação ($n = 1$), Relações Internacionais ($n = 1$) e Engenharia Mecatrônica ($n = 1$), matriculados no primeiro ($n = 2$), segundo ($n = 7$) ou terceiro ($n = 1$) semestre do curso, e com média de idade de 17,7 anos ($DP = 1,15$), variando de 16 a 20 anos.

A maioria dos participantes afirmou ter cursado o ensino médio na rede pública de ensino ($n = 6$) e apenas um declarou ter sido acelerado durante sua trajetória escolar. Além disso, dois participantes relataram ter frequentado um atendimento educacional especializado – classe especial dentro da escola regular indicada para os melhores alunos em determinadas disciplinas. Foram unânimes as afirmações de que o ensino médio foi concluído em dois anos e meio e as de que foram aprovados na universidade pelo vestibular tradicional, sendo que seis ingressaram pelo sistema de cotas e quatro pelo sistema universal. Nove participantes

afirmaram que não estão inseridos no mercado de trabalho atualmente e um não respondeu a essa questão. Questionados se já haviam feito algum tipo de acompanhamento psicológico, metade afirmou que sim e a outra metade, que não.

Com relação à posição na família, seis participantes eram primogênitos ou filhos únicos e quatro se declararam como filho do meio ou mais novo. Com respeito ao nível de escolaridade da mãe, a predominância foi de pós-graduação ($n = 6$), seguido de ensino médio completo ($n = 2$) e ensino superior completo ($n = 2$). Já com relação ao pai, a maioria declarou ter ensino superior completo ($n = 4$), seguido por pós-graduação ($n = 3$), ensino médio completo ($n = 2$) e ensino superior incompleto ($n = 1$).

Grupo II. Esse grupo foi utilizado como controle e, para a seleção dos participantes, foram estabelecidos três critérios: (a) ter sido aprovado em uma instituição pública de ensino superior apenas após a conclusão formal do ensino médio; (b) estar cursando o primeiro, segundo ou terceiro semestre do curso e (c) ter no máximo 20 anos. Neste, o critério de idade máxima foi acrescido para que a média de idade ficasse o mais próxima possível da dos outros grupos. Assim, participaram 10 estudantes (quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino) de uma universidade federal da região centro-oeste dos cursos de Psicologia ($n = 7$), História ($n = 1$), Biotecnologia ($n = 1$) e Estatística ($n = 1$), matriculados no primeiro ($n = 7$) e no terceiro ($n = 3$) semestres do curso, com idades entre 18 e 20 anos ($M = 18,6$ anos; $DP = 0,84$). Questionados se já haviam feito algum tipo de acompanhamento psicológico, apenas três participantes afirmaram que sim.

Com relação às suas trajetórias escolares, todos afirmaram que nunca foram acelerados durante o percurso escolar, que não participaram de nenhum atendimento educacional especializado e que concluíram o ensino médio em três anos. Além disso, foi unânime a afirmação de que eles não estão inseridos no mercado de trabalho no momento.

Com relação à rede na qual o ensino médio foi cursado, metade dos participantes afirmou ter cursado na pública e metade na privada; ainda, metade afirmou ter ingressado na universidade por meio do sistema universal e a outra metade, pelo sistema de cotas. Com relação à forma de ingresso, cinco ingressaram pelo vestibular tradicional e cinco pelo Programa de Avaliação Seriado (PAS) – modalidade de acesso a uma instituição federal de ensino superior da região centro-oeste que consiste na realização de uma prova ao final de cada ano do ensino médio, sendo a nota final calculada através da soma das notas das três etapas.

No tangente à posição na família, sete participantes desse grupo afirmaram ser o filho mais novo ou do meio e três, o primogênito. Com respeito ao nível de escolaridade dos pais, a predominância foi de ensino superior completo ($n = 4$) tanto em relação à mãe quanto ao pai, seguido por pós-graduação ($n = 2$), ensino médio completo ($n = 2$) e ensino fundamental incompleto ($n = 1$). Um participante não respondeu sobre o nível de escolaridade do pai e também apenas um afirmou que o nível de escolaridade da mãe era ensino fundamental completo.

Grupo III. Esse grupo foi estabelecido como um segundo grupo controle, cuja participação incluía ser estudante do ensino médio e frequentar um Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Assim, o grupo contou com 10 participantes (quatro do sexo feminino e seis do sexo masculino) com idades entre 15 e 17 anos ($M = 15,6$ anos; $DP = 0,84$), identificados como talentosos na área de ciências exatas ($n = 7$) e ciências humanas ($n = 3$). O tempo médio de participação no programa foi de 3 anos, variando de 1 a 6 anos. Questionados se já haviam feito algum tipo de acompanhamento psicológico para além da avaliação feita pela psicóloga do programa, metade afirmou que sim e a outra metade, que não.

Desses alunos, quatro são da primeira série do ensino médio, quatro da segunda e dois da terceira série. A maioria declarou estar cursando o ensino médio na rede privada de ensino ($n = 7$) e apenas uma pessoa afirmou ter sido acelerada durante sua trajetória escolar. Todos os alunos declararam que não estão envolvidos com nenhuma atividade laboral no momento. No tangente às aspirações para o ensino superior, todos afirmaram ter interesse em ingressar em alguma instituição de nível superior, porém também declararam que nunca foram aprovados em nenhuma seleção de ingresso até o momento da coleta de dados.

Com relação à posição na família, a maioria declarou ser o primeiro filho ($n = 6$) ou filho único ($n = 1$), seguido por três estudantes que afirmaram ser filhos mais novos. Com relação ao nível de escolaridade dos pais, a prevalência, para a mãe, foi a de pós-graduação ($n = 6$) e, para o pai, ensino superior completo ($n = 6$). Duas mães tinham ensino superior completo; uma, o ensino superior incompleto; e uma, o ensino médio. Quatro pais tinham pós-graduação.

Esse grupo foi escolhido como grupo de comparação, tendo em vista sua similaridade com o perfil de estudantes universitários ingressantes precocemente na universidade. Para além da faixa etária semelhante, infere-se que os estudantes de ambos os grupos apresentam características de superdotação, seja em função da sua participação em um atendimento especializado para alunos superdotados, ou pela aprovação em uma concorrida seleção de ingresso a universidade pública antes de concluir formalmente os estudos no ensino básico. No entanto, para além da semelhanças, esse grupo permitirá comparar as diferenças entre os grupos de alunos superdotados acelerados e não acelerados.

Instrumentos

Para realização deste estudo foi utilizado um questionário sociodemográfico, além de quatro testes psicológicos: Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral (Campos, 2002),

Avaliação da Criatividade por Palavras: Teste de Torrance Versão Brasileira (Wechsler, 2004), Rorschach: Sistema Compreensivo (Exner, 1999a) e Inventário Fatorial de Personalidade – IFP-II (Leme, Rabelo, & Alves, 2015). São instrumentos de mensuração de inteligência, criatividade e personalidade, respectivamente. Foram escolhidos dois testes de personalidade pelo fato de eles utilizarem-se de metodologias distintas para mensurar o construto e focarem em diferentes dimensões do fenômeno.

Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral. Esse instrumento foi desenvolvido por J. C. Raven em 1938 e foi traduzido e adaptado pela primeira vez ao contexto brasileiro na década de 1940. A última versão brasileira do teste foi feita por Francisco Campos em 2002, hoje em sua 5ª edição. “As Matrizes são um instrumento válido para apurar a capacidade atual de uma pessoa para pensar claramente e realizar um trabalho intelectual preciso” (Campos, 2002, p. 10). Raven (citado em Campos) enfatiza que esse é um teste de observação e clareza de pensamento, não sendo correto afirmá-lo como um teste de inteligência geral. Afirma, ainda, que

A Escala Geral das Matrizes Progressivas, Séries A, B, C D e E, se constitui em um teste que revela a capacidade que um indivíduo possui, no momento de fazer a prova, para aprender figuras sem significado que se submetem a sua observação, descobrir as relações que existem entre elas, imaginar a natureza da figura que completaria o sistema de relações implícito e, ao fazê-lo, desenvolver um método sistemático de raciocínio. (p. 5)

O caderno de teste é composto por 60 matrizes divididas em cinco séries de 12. Cada matriz tem seu desenho incompleto e a tarefa do indivíduo é de encontrar, dentro de uma série de opções, o padrão de desenho que completaria perfeitamente a matriz. O nível de dificuldade dos exercícios vai aumentando gradualmente durante as cinco séries, mas, segundo

Raven (citado em Campos, 2002), as duas primeiras séries funcionam, para os adultos, como um treinamento do método de resolução do problema.

Em 2002 foi realizado, pelo departamento técnico do Centro Editor de Psicologia Aplicada – CEPA – (citado em Campos, 2002), um estudo de atualização da amostra de normatização do teste com 1.759 pessoas de ambos os sexos, com idades entre 13 e 73 anos e com escolaridade variando de ensino fundamental incompleto a nível superior completo, tendo sido encontrados índices satisfatórios de precisão e validade. Além disso, a fidedignidade de teste-reteste, a partir da correlação de Pearson, oscila entre 0,83 e 0,93.

O instrumento pode ser aplicado de forma individual ou grupal e não tem limitação de tempo, sendo os participantes instruídos a realizarem a prova em seu próprio ritmo. Além disso, é um instrumento não verbal, sendo abrangente para pessoas não alfabetizadas, e é composto pelas escalas infantil, recomendada para crianças e pessoas idosas; geral, para pessoas de todas as idades; avançada, para crianças maiores de 11 anos que possuem inteligência média ou superior. Neste estudo optou-se por utilizar a escala geral, uma vez que ela abrange todas as idades e níveis de ensino e pelo fato de a pesquisa não estabelecer como critério de inclusão dos participantes a apresentação de inteligência superior ou média.

A correção do teste é feita de forma manual, dando-se um ponto para cada acerto. Ao final, a soma dos pontos resulta em um escore bruto total, que pode ser convertido para um percentil, de acordo com as tabelas de normatização contidas no manual do teste. A partir desse percentil, tem-se sete possibilidades de classificação da inteligência, que variam de inteligência superior a indício de deficiência mental.

Avaliação da Criatividade por Palavras – Teste de Torrance Versão Brasileira.

Esse instrumento é uma tradução e adaptação brasileira do Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTPC) (Torrance, 1966) realizada por Wechsler (2004). O TTPC é um dos instrumentos mais utilizados no Brasil e no mundo para avaliação desse construto (Remoli &

Capellini, 2017) e “permite avaliar algumas das dimensões relacionadas ao processo criativo e à personalidade criativa por meio de indicadores expressos em forma de palavras” (Wechsler, 2004a, p. iii).

O instrumento é composto pela avaliação verbal e figurativa da criatividade, sendo as duas independentes uma da outra, isto é, a avaliação pode ser feita com as duas ou apenas com uma delas. Neste estudo, optou-se pela utilização apenas da forma verbal, de forma a não cansar os participantes, tendo em vista a quantidade e a duração de aplicação dos instrumentos selecionados para coleta de dados. O teste avalia os seguintes fatores:

- **Fluência:** pontuada em todas as atividades. É a capacidade de gerar um vasto número de ideias e soluções para um mesmo problema. Acredita-se que inicialmente são expressas as ideias mais comuns e, depois, outras mais originais.
- **Flexibilidades:** pontuada nas atividade de 1 a 5. É a “habilidade de olhar para o problema sob diferentes ângulos e de mudar os tipos de propostas para solucionar um problema” (Wechsler, 2004a, p. 3).
- **Elaboração:** pontuada em todas as atividades. É a capacidade de acrescentar detalhes e riqueza de informações a uma ideia, de modo que esta se torne esteticamente mais elegante e harmônica.
- **Originalidade:** pontuada em todas as atividades. “É a capacidade de produzir ideias raras ou incomuns, quebrando padrões habituais de pensar e gerando respostas incomuns dentro de um determinado grupo de pessoas” (Wechsler, 2004a, p. 4).
- **Expressão de emoções:** pontuada em todas as atividades. Acredita-se que o fator emocional é facilitador para a produção de novas ideias sendo, muitas vezes, descrito como mais importante do que os fatores cognitivos.
- **Fantasia:** pontuada em todas as atividades. É a capacidade de imaginação, de ir para o mundo dos sonhos e pensar no impossível como uma possibilidade.

- Perspectiva incomum: pontuada nas atividades de 1 a 3. É a “capacidade de resistir às pressões da sociedade e a de ter uma atitude inconformista perante fatos considerados, até então, como inquestionáveis, retrata a necessidade da pessoa criativa de obter uma perspectiva incomum sobre a informação” (Wechsler, 2004, p. 5).
- Uso de analogias e metáforas: pontuada nas atividades 4 e 6. É a capacidade de procurar semelhanças e fazer conexões entre coisas que, naturalmente, não são tidas como parecidas.
- Índice criativo verbal 1 (ICV 1): consiste na soma dos escores brutos de Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade.
- Índice criativo verbal 2 (ICV 2): é a adição das oito características criativas. Segundo Wechsler (2004), esse índice é um excelente indicador da criatividade na vida real.

Destaca-se que a padronização brasileira do teste foi feita com 879 pessoas com idades entre 14 e 36 anos que estavam cursando os níveis de ensino médio e superior. A precisão do teste foi verificada pelo método teste-reteste, atingindo níveis satisfatórios de significância na correlação com $p < 0,05$. A precisão de correção do instrumento também atingiu níveis consistentes quando testada entre diferentes juízes.

O teste pode ser aplicado de forma individual ou grupal e é composto por seis atividades com tempo limitado para realização de cada uma, totalizando 40 minutos ao final do teste. Os avaliandos são instruídos a esperar acabar o tempo estipulado para cada atividade antes de prosseguir para a próxima e, caso acabem suas ideias antes de o tempo terminar, eles podem continuar pensando e adicionar novas ideias, se surgirem.

Para realização das atividades de 1 a 3 é apresentada uma imagem de um indivíduo se olhando no reflexo de um rio. A partir disso, é demandado que a pessoa faça o maior número de perguntas possível para descobrir qual é o motivo da cena e hipotetize sobre possíveis causas e consequências daquela situação. Para essas atividades é atribuído um tempo de 5

minutos. Na atividade 4 é apresentada a imagem de um elefante de brinquedo e a tarefa do testando seria apresentar, em 10 minutos, o máximo possível de possibilidades para modificá-lo, fazendo com que ele se torne mais divertido para as crianças brincarem. Na atividade 5 a tarefa pedida é a de escrever, em 5 minutos, o maior número possível de usos que as caixas de papelão possam ter. Por último, para realização da atividade 6, é apresentada uma situação improvável na qual as nuvens teriam barbantes pendurados nelas que chegariam até a terra. A partir disso, é pedido para que os participantes escrevam, em 10 minutos, o maior número possível de fatos que poderiam acontecer em consequência dessa situação.

Para efetuar a correção do teste atribui-se um ponto para cada variável presente em cada resposta e, ao final, a soma bruta dos pontos em cada variável é convertida em percentil de acordo com as tabelas de normatização do instrumento. A partir disso, estabelece-se a classificação da criatividade entre superior, acima da média, média, abaixo da média e inferior.

Rorschach – Sistema Compreensivo. Trata-se de um teste projetivo de personalidade idealizado por Hermann Rorschach no início da década de 1920 e desenvolvido por John Exner Jr em 1970 (Amaral, Silva Neto, & Nascimento, 2003; Freitas, 2005). Foi traduzido e validado no Brasil por Amaral, Silva Neto e Nascimento (2003) e, segundo esses autores, “conta com numerosos estudos de validade e constitui fonte inesgotável de pesquisas em todo o mundo” (p. 7). No Brasil, diversas pesquisas foram feitas atestando sua validade (Leonel, Semer, & Yazigi, 2012; Semer, 1999), precisão (Silva Neto, 1999) e padronização (Nascimento, 2002; Nascimento, 2012). Por ser um teste projetivo, ele não tem limite de tempo, embora na maioria das vezes a aplicação leve em média de 90 a 120 minutos.

É um teste muito útil para avaliar aspectos relativos à organização e ao funcionamento da personalidade (Exner, 1999b). Segundo Sendín (1999a), o teste de Rorschach “constitui

provavelmente o instrumento de medida de personalidade mais completo e cheio de gradações de que dispomos atualmente” (p. 35). Pela natureza subjetiva do teste, pode-se dizer que não é um instrumento fácil de se manipular e não é muito afetado pelas variáveis de desejabilidade social. Exner (1999b) afirma que uma boa interpretação do Rorschach fornecerá tanto as deficiências quanto os aspectos positivos da personalidade do sujeito. No entanto, como afirma o autor, “vem-se menosprezando a importância de situar os achados em um quadro mais amplo que, baseando-se nos pontos centrais da personalidade, também capte seus aspectos positivos” (p. 20).

O Rorschach é composto por 10 manchas de tintas padronizadas, isto é, são sempre as mesmas figuras apresentadas sempre na mesma ordem aos sujeitos. A aplicação do instrumento envolve duas etapas: a primeira tem o intuito de saber o que o desenho poderia ser. Dessa forma, a única pergunta que é feita ao mostrar cada prancha é “o que isto poderia ser?”. Nesse momento o sujeito vai expressar o conteúdo que ele vê na mancha que, de acordo com o manual do teste, pode ser classificado em: figura humana inteira, figura para-humana inteira, detalhe humano, detalhe para-humano, experiência humana, figura animal inteira, figura para-animal inteira, detalhe animal, detalhe para-animal, anatomia, arte, antropologia, sangue, botânica, vestuário, nuvens, explosão, fogo, comida, geografia, utensílios domésticos, paisagem, natureza, ciência, sexo e raio-x (Exner, 1999a). Todas as respostas dadas pelo sujeito são anotadas na íntegra antes de prosseguir para a próxima etapa.

Na segunda etapa, chamada de inquérito, o examinador necessita saber quais características têm na mancha que fizeram com que ela se parecesse com o referido objeto e em que parte da mancha ele foi identificado. Nesse momento, o sujeito fornece respostas acerca da localização das respostas – que pode ser global (respostas vistas em toda a extensão da figura) ou apenas um detalhe da mancha – e dos determinantes, isto é, as características da mancha que o ajudaram a enxergar determinado conteúdo. Esses determinantes podem ser

baseados na forma da figura, em perceptos de movimento, nas cores (tanto as coloridas como os diferente tons de preto e cinza), no sombreado (que pode dar sensação de constrate, textura ou profundidade), na impressão de dimensionalidade causada pelos contornos ou nos perceptos de reflexos e pares das figuras. Nessa etapa, as respostas dadas pelos sujeitos também são anotadas na íntegra.

Antes de iniciar a aplicação do teste é importante que o examinando esteja ciente de todas as fases do processo de testagem e, inclusive, de que suas respostas estão sendo anotadas. Exner (1999a) discorre acerca da importância de as cadeiras estarem dispostas lado a lado no momento da aplicação do teste, uma vez que “é sabido que sugestões não verbais podem criar situações de aplicação com resultados equivocados” (p. 13).

Para realizar a correção do teste, as respostas são codificadas, isto é, encaixa-se cada uma delas em uma categoria de conteúdo, de determinante e assim por diante. Essa parte deve ser feita manualmente. Uma vez com a codificação completa, existe um programa que a coloca em um sumário estrutural, “que representa a composição das frequências dos códigos, mais várias proporções, razões, porcentagens e derivações numéricas. São os dados a partir dos quais são gerados muitos postulados importantes relativos às características e ao funcionamento psicológico” (Exner, 1999a, p. 88). O agrupamento de algumas variáveis dadas no sumário estrutural formam seis índices, chamados de constelações, que enfatizam o risco de alguns transtornos mais graves, como esquizofrenia ou o risco de suicídio. Para a realização deste estudo, foram escolhidas quatro constelações e dez variáveis que serão descritas a seguir.

- DEPI: Índice de Depressão. É formado por 15 variáveis que se agrupam em sete elementos e, na existência de ao menos cinco delas, a constelação é considerada positiva, o que indicaria fortemente a presença de comportamentos depressivos no sujeito (Sendín,

1999d). Franklin e Cornell (1997) encontraram correlações positivas entre DEPI e indicativos de depressão em outras escalas de personalidade.

- CDI: Índice de Déficit Relacional. É formado por 11 variáveis que compõem cinco condições, em que, se quatro ou cinco forem cumpridas, a constelação é considerada como positiva. Isso indicaria certa dificuldade do sujeito em lidar com as demandas do meio social (Sendín, 1999c).
- PTI: Índice de Transtornos de Percepção de Pensamento. É formado por seis conjuntos de variáveis e é a única das constelações do Rorschach que não apresenta um ponto de corte para ser considerada positiva. No entanto, sugere-se que, a partir de um PTI = 3, já aumenta a probabilidade de um distúrbio psicótico (Nascimento, 2002). Sendín (1999b) afirma que o índice de falsos negativos dessa constelação é muito pequeno, assim como o de falsos positivos, quando PTI = 6. Os resultados do estudo de Franklin e Cornell (1997) sugerem que essa constelação está significativa e positivamente correlacionada com altos índices de criatividade.
- INTEL: Apesar de ainda não ser considerada uma constelação formal no sistema compreensivo do Rorschach, Sendín (1999b) sugere que existe um conjunto de variáveis que, ao aparecerem juntas em um protocolo, representam boas capacidades intelectuais do sujeito. Segundo uma pesquisa de Sendín e García Alba (citado em Sendín, 1999b), essas variáveis estavam presentes em 75% dos sujeitos com QI superior e ausente em 77,7% nos que tinham QI médio ou abaixo da média. Ressalta-se que, por ainda não estar formalizada, a constelação ainda não tem um nome, tendo sido assim nomeada pela pesquisadora.
- FQu: A Qualidade Formal (*Form Quality*) é um código que fornece informações sobre a precisão perceptiva do sujeito (Exner, 1999a). Quando ela é inusual (FQu), significa que é uma resposta pouco frequente, mas que os contornos da forma não foram

significativamente violados. Estudos (Ferracuti, Cannoni, Burla, & Lazzari, 1999; Franklin & Cornell, 1997) sugerem que essa variável correlaciona-se positivamente com altos índices de criatividade.

- FQ-: Quando a Qualidade Formal recebe um código menos, significa que o sujeito fez uso distorcido ou não realista da forma na criação de sua resposta (Exner, 1999a). Essa é uma das variáveis que, quando encontrada em elevado número em um protocolo, pontua na constelação PTI. Alguns estudos sugerem que FQ- correlaciona-se positivamente com índices de criatividade (Ferracuti et al., 1999; Franklin & Cornell, 1997; Schwartz & Canetti, 2014).
- S: É um código acrescido quando uma resposta é dada utilizando-se uma área de espaço em branco da mancha. Dependendo do grau em que essas respostas ocorram, poderá indicar ou “uma busca de independência e auto-afirmação... ou um estilo de oposição e negativismo” (Sendín, 1999d, p. 132). Ferracuti et al. (1999) encontraram correlações positivas entre S e índices de criatividade.
- DQ+: A Qualidade Evolutiva (*Developmental Quality*) é um código utilizado para informar sobre a qualidade de análise e síntese do sujeito (Sendín, 1999b). Quando ela é sintetizada (DQ+), significa que o sujeito entendeu dois objetos separados como relacionados, o que seria um indicativo de criatividade e inteligência (Exner, 1999a; Schwartz & Canetti, 2014; Sendín, 1999b).
- M: Representa a quantidade de respostas baseadas no movimento humano. “Tem a ver com o pensamento deliberado, com a auto-imagem, com as relações interpessoais e com as capacidades criativas do sujeito” (Sendín, 1999b, p. 44).
- *Blends*: Dizem respeito à quantidade de respostas que utilizaram mais de um determinante em sua formação. Segundo Sendín (1999b), quanto mais *blends*, maior a capacidade cognitiva do sujeito.

- R: representa o número total de respostas dadas pelo sujeito em um protocolo. “Um número elevado de respostas significa capacidade para ser produtivo e, portanto, é um índice de bom potencial intelectual” (Sendín, 1999b, p. 43).
- Sum6: Corresponde à soma bruta dos seis códigos especiais críticos, que são códigos assinalados quando há uma característica incomum na resposta, como a percepção da junção de dois objetos em apenas um (Exner, 1999a). $\text{Sum6} > 6$ é um dos critérios para PTI.
- Lambda: É uma razão que compara a frequência de respostas baseadas apenas na forma da figura em relação às demais respostas (Exner, 1999a). Sakamoto, Lapastini e Silva (2003) sugerem que esse seria um possível indicador criativo, dado que ele representa “o grau em que o sujeito está disposto a se abrir a um campo de estímulos novos” (Exner, 1999b, p. 18). Se o sujeito tiver um valor baixo de lambda significa que ele é mais permeável, menos enrijecido em relação aos elementos do campo de estímulos.
- (H) + (Hd): Correspondem aos perceptos de figuras de ficção ou mitológicas inteiras (H) ou incompletas (Hd). Schwartz e Canetti (2014) encontraram correlações positivas entre essas variáveis e índices de criatividade.

Inventário Fatorial de Personalidade (IFP-II). O Inventário Fatorial de Personalidade (IFP-II) fundamenta-se no *Edwards Personal Preference Schedule* (EPPS), instrumento para avaliação da personalidade desenvolvido nos Estados Unidos, baseado na Teoria das Necessidades de Henry Murray, na qual “uma necessidade é uma prontidão para responder de acordo com as circunstâncias oferecidas e que dizem respeito aos aspectos ambientais e genéticos, de acordo com a vida do sujeito” (Pacanaro, Brito, & Leme, 2013, p. 22).

Os pioneiros na normatização do instrumento para a amostra brasileira foram Pasquali e seus colaboradores em 1997 (Pasquali, Azevedo, & Ghesti, 1997). Em 2015, Leme, Rabelo

e Alves (2015) lançaram a segunda versão do teste com alguns ajustes. Para tanto, utilizaram uma amostra normativa de 3.889 pessoas de 14 a 86 anos ($M = 31,29$, $DP = 10,1$), de ambos os sexos e de todas as regiões do Brasil. Todos os fatores do instrumento obtiveram um valor de alfa de Cronbach de, pelo menos, 0,69 (Ambiel, 2013).

O IFP-II avalia 13 fatores de personalidade, totalizando 100 itens dispostos em escala do tipo Likert, na qual 1 corresponde a nada característico e 7 totalmente característico. Três fatores de segunda ordem foram gerados a partir do agrupamento dos itens, conforme a análise de rotação varimax e normalização Kaiser (Leme et al., 2015). Os fatores serão descritos a seguir.

- **Assistência:** fator composto por oito itens. Está relacionado a grandes desejos de piedade, compaixão e ternura. Exemplo de item: Gosto de prestar favores aos outros.
- **Intracção:** fator composto por sete itens. Diz respeito à tendência do sujeito de se levar pela fantasia, imaginação e pela procura à felicidade. Frequentemente é conduzido por sentimentos e inclinações difusas. Exemplo de item: Gosto de estudar e analisar o comportamento dos outros.
- **Afago:** fator composto por sete itens. Está relacionado a uma busca por proteção e apoio e à tendência a um desejo de ser amado, orientado, protegido. Exemplo de item: Gosto que meus amigos me ajudem quando estou com problemas.
- **Deferência:** fator composto por nove itens que avaliam o desejo de enaltecer e elogiar um superior. Exemplo de item: Quando planejo alguma coisa, procuro sugestões de pessoas que respeito.
- **Afiliação:** fator composto por nove itens relacionados a um desejo de dar e receber afeto de amigos. Pessoas com altos escores nesse fator costumam ser apegadas e leais aos amigos. Exemplo de item: Gosto de manter fortes laços de amizade.

- **Dominância:** fator composto de sete itens. Um alto escore remete a um sentimento de autoconfiança e de persuasão em relação aos outros. Exemplo de item: Quando estou com um grupo de pessoas, gosto de decidir sobre o que vamos fazer.
- **Desempenho:** fator composto por nove itens. Um alto escore caracteriza empenho e ambição do sujeito e o desejo de realizar e dominar algo difícil. Exemplo de item: Gosto de ser bem sucedido nas coisas que faço.
- **Exibição:** fator composto por nove itens. Diz respeito ao desejo de impressionar e ser visto e ouvido. Exemplo de item: Gosto de usar palavras cujos significados as pessoas desconhecem.
- **Agressão:** fator composto por cinco itens. É expresso pelo desejo de superar vigorosamente a oposição. Um dos itens desse fator é: Tenho vontade de mandar os outros calarem a boca quando discordo deles.
- **Ordem:** fator composto por seis itens. Refere-se à tendência de manter as coisas limpas, organizadas, ordenadas e equilibradas. Exemplo de item: Gosto de manter minhas coisas limpas e ordenadas em minha escrivaninha ou em meu local de trabalho.
- **Persistência:** fator composto por oito itens. Avalia o desejo de terminar qualquer tarefa iniciada, mesmo que isso signifique reduzir o tempo de repouso e aumentar o cansaço e as preocupações. Exemplo de item: Gosto de ficar acordado(a) até tarde para terminar um trabalho.
- **Mudança:** fator composto por sete itens referentes à tendência a ter facilidade de desligar-se da rotina e das coisas fixas e aproveitar novidades e aventuras. Exemplo de item: Gosto de experimentar e provar coisas novas.
- **Autonomia:** fator composto por nove itens que representam a tendência a desafiar e questionar as convenções e regras impostas por autoridades. Exemplo de item: Gosto de fazer coisas que outras pessoas consideram fora do comum.

- Fator de segunda ordem 1: Necessidades afetivas. Formado pelos fatores afiliação, assistência, afago, intracepção, deferência e mudança. Refere-se à necessidade de afeto, apoio e proteção de pessoas próximas.
- Fator de segunda ordem 2: Necessidades de organização. Formado pelos fatores persistência, ordem e desempenho. Diz respeito às ambições de realizar algo importante de forma eficaz, organizada e precisa.
- Fator de segunda ordem 3: Necessidades de controle e oposição. Formado pelos fatores exibição, agressão, autonomia e dominância. Refere-se ao desejo de ser notado pelas pessoas, de fugir às convenções e de exercer influência sobre o comportamento dos outros.

O teste pode ser aplicado individualmente ou em grupo e não tem limite de tempo (Ambiel, 2013). Esse instrumento foi escolhido, entre outros de personalidade, por ser um inventário psicométrico e objetivo da personalidade que tem sido muito utilizado em pesquisas brasileiras (Pacanaro et al., 2015). Além disso, apesar de não ter limitação de tempo, a sua aplicação tem duração média de 30 minutos, adequada para este estudo, tendo em vista a preocupação da pesquisadora em não cansar o participante, dado o número de instrumentos respondidos. A correção do teste pode ser feita por meio do sistema informatizado oferecido pela Casa do Psicólogo, editora do instrumento.

Procedimentos

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas de uma universidade da região centro-oeste com o parecer nº 2.712.606. Em seguida, foi solicitada autorização à instituição responsável pelo Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação para a realização da coleta de dados do grupo III. Após o aceite da instituição, foram feitos

contatos com as professoras do atendimento para agendamento da aplicação dos instrumentos.

Em um segundo momento, a pesquisadora entrou em contato com os alunos dos grupos I e II com o intuito de convidá-los a participar da pesquisa e de agendar, caso aceitassem, as datas para aplicação dos instrumentos conforme disponibilidade dos participantes. A aplicação foi individual e ocorreu em dois dias com duração de aproximadamente 2 horas em cada dia. A coleta de dados foi realizada nas instalações da referida instituição de ensino superior.

No primeiro dia de aplicação dos instrumentos nos grupos I e II, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes maiores de idade (ver Anexo 3) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos menores (ver Anexo 5). Neste caso, antes do primeiro dia era enviado aos participantes via e-mail um TCLE para ser assinado por um responsável (ver Anexo 4) e levado posteriormente no dia da aplicação. Todos esses documentos foram elaborados em duas vias e assinados pelos participantes ou seus responsáveis e pela pesquisadora responsável, sendo que cada parte ficou em posse de uma via.

Após a leitura e assinatura do TCLE, foi solicitado aos participantes que preenchessem o questionário sociodemográfico (ver Anexos 1 e 2). Em seguida, foram aplicados o Teste Torrance de Pensamento Criativo e o Inventário Fatorial de Personalidade. No segundo dia, os participantes responderam ao Teste das Matrizes Progressivas de Raven e ao Rorschach: Sistema Compreensivo. A aplicação, para a maioria dos integrantes dos grupos I e II, ocorreu de forma individual. Porém, quando foi possível agendar para um mesmo horário, a aplicação se deu coletivamente, dado que os manuais preveem essa possibilidade. Ao final do segundo dia de coleta, foi perguntado aos participantes se eles teriam indicações

de colegas que se encaixassem nos critérios de cada grupo e que poderiam indicar para a pesquisa.

Paralelamente à coleta de dados com os grupos I e II, foi realizada a coleta com o grupo III. No caso desse grupo, como todos os participantes eram menores de idade, os termos de consentimento a serem assinados pelos responsáveis foram deixados previamente com as professoras responsáveis pelas salas para que elas repassassem a eles. Todos os alunos de ensino médio das respectivas salas do Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD foram convidados a participar e a pesquisa foi feita com os primeiros dez alunos que entregaram o TCLE e o TALE assinados pelos responsáveis e por eles, respectivamente.

Neste grupo, a coleta de dados foi realizada nas salas do atendimento ou na biblioteca da escola em que se situa a sala. Como os alunos frequentam o atendimento apenas uma vez por semana durante 4 horas, optou-se por aplicar o Inventário Fatorial de Personalidade e o Teste Torrance de Pensamento Criativo de forma grupal para otimizar o tempo. O teste de Rorschach e o Teste das Matrizes Progressivas foram administrados individualmente.

Análise de Dados

Os dados foram analisados pelo programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) na versão 23.0 por meio de análises estatísticas descritivas e inferenciais. Ao efetuar o teste Kolmogorov-Smirnov de normalidade da amostra e o teste Levene de homogeneidade das variâncias, pôde-se verificar que algumas das variáveis não estavam distribuídas de maneira normal e não eram homogêneas. Segundo Marôco (2018), no caso de não cumprimento de ao menos um dos pressupostos para o uso de testes paramétricos (normalidade, homogeneidade e linearidade da amostra) e, ainda, no caso de amostras pequenas, sugere-se que uma análise não paramétrica dos dados é mais adequada e eficaz.

Por isso, com a intenção de comparar as variáveis independentes (inteligência, criatividade e personalidade) em relação às variáveis dependentes (grupos I, II e III), as questões de pesquisa 1, 2, 3 e 4 foram analisadas utilizando-se o teste de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney – alternativas não paramétricas para a análise de variância univariada (ANOVA) e o test *t*, respectivamente (Marôco, 2018).

Para responder à questão de pesquisa 5, foi utilizada a análise de correlação não paramétrica de Spearman que, segundo Barbetta (2008), é uma boa alternativa não paramétrica no caso de amostras pequenas e que não cumprem os requisitos de normalidade.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados para cada questão de pesquisa obtidos mediante análises estatísticas descritivas e inferenciais. Em relação às questões 1 a 4, são descritos os achados comparativos entre os grupos de alunos que ingressaram precocemente na universidade (grupo I), alunos que ingressaram na universidade em tempo regular (grupo II) e alunos do ensino médio do programa de atendimento especializado para alunos superdotados (grupo III) em relação a inteligência, criatividade e personalidade. Quanto à questão 5, apresenta-se o resultado da correlação entre as variáveis independentes.

Questão de Pesquisa 1: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III com Relação à Inteligência?

A partir das análises descritivas, observou-se que o grupo I obteve uma média no teste de inteligência de 57,2 ($DP = 2,29$), correspondente, segundo o manual do instrumento, à classificação de inteligência definitivamente superior à média. Nesse grupo, quatro participantes foram classificados como tendo inteligência superior, três com inteligência definitivamente superior à média e dois na categoria inteligência superior à média. Apenas uma pessoa desse grupo recebeu a classificação de inteligência mediana.

No grupo II, a média do escore bruto de inteligência dos alunos foi de 53,6 ($DP = 3,40$), correspondente à classificação de inteligência mediana, categoria na qual seis estudantes desse grupo classificaram-se. Além desses, apenas um aluno obteve classificação de inteligência superior e três obtiveram inteligência superior à média.

Os alunos do grupo III alcançaram média de 54,4 ($DP = 3,71$) no escore bruto de inteligência, o que se enquadra na classificação de inteligência superior à média. Dois alunos

desse grupo obtiveram um escore bruto correspondente à inteligência superior, três obtiveram inteligência definidamente superior à média, dois com inteligência superior à média e três com inteligência mediana.

Para comparar se havia alguma diferença significativa do ponto de vista estatístico entres os três grupos foi feita uma análise de Kruskal-Wallis, a qual apontou uma diferença moderadamente significativa entre os grupos ($X^2 [2, N = 30] = 5,975; p = 0,05$).

Com o intuito de identificar entre quais grupos estava essa diferença, foi feita uma análise de Mann-Whitney com os grupos pareados e foi possível perceber que a diferença significativa estava entre os grupos I e II ($U = 19,0, z = -2,359, p = 0,019$). Os participantes do grupo I obtiveram média mais elevada em comparação à do grupo II. Entre os outros grupos a análise não apontou resultados significativos, conforme aponta a Tabela 1.

Tabela 1

Valores de U, Z e p Resultantes do Teste Mann-Whitney para Comparar os Grupos I, II e III Par a Par

Grupo	Grupo	U	z	p
Grupo I	Grupo II	19,000	-2,359	0,018*
	Grupo III	27,000	-1,767	0,077
Grupo II	Grupo I	19,000	-2,359	0,018*
	Grupo III	44,000	-0,455	0,649

Nota. * $p < 0,05$, representando uma diferença significativa entre os grupos.

Questão de Pesquisa 2: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III com Relação à Criatividade?

De acordo com a classificação do teste de criatividade utilizado no estudo, as pontuações médias alcançadas pelos grupos I e III nos Índices Criativos Verbais 1 e 2

correspondem à criatividade acima da média, enquanto que a do grupo II, para ambos os índices, é de criatividade média (ver médias dos grupos na Tabela 2).

Tabela 2

Média e Desvio Padrão dos Escores Brutos de Cada Variável de Criatividade em Relação aos Grupos I, II e III

Variáveis de criatividade	Grupo I		Grupo II		Grupo III	
	M	DP	M	DP	M	DP
Fluência	73,90	22,16	51,50	14,13	75,60	39,88
Flexibilidade	33,20	5,45	25,50	6,13	30,30	11,82
Elaboração	12,00	7,19	10,30	5,01	12,10	5,83
Originalidade	33,80	14,26	27,60	9,91	38,80	29,05
Expressão de emoção	4,30	2,90	3,90	3,14	4,40	4,32
Fantasia	5,30	4,66	2,90	2,07	4,10	5,30
Perspectiva incomum	2,30	1,76	1,90	1,28	3,00	2,16
Analogia	3,00	2,40	2,00	2,00	2,60	4,50
ICV I	155,90	35,09	115,10	31,36	155,80	84,58
ICV II	173,10	33,88	125,80	34,80	170,50	93,28

Nota. ICV = índice criativo verbal.

Ao efetuar a análise de Kruskal-Wallis, apenas Fluência ($X^2 [2, N = 30] = 6,302; p = 0,043$) e Flexibilidade ($X^2 [2, N = 30] = 6,415; p = 0,040$) demonstraram um resultado significativo, sugerindo que haveria diferença entre os grupos (ver Tabela 3).

Tabela 3

Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Wallis para Cada Variável da Criatividade

Variáveis de criatividade	X^2	df	p
Fluência	6,302	2	0,043*
Flexibilidade	6,415	2	0,040*
Elaboração	0,475	2	0,789
Originalidade	1,121	2	0,571
Expressão de Emoção	0,128	2	0,938
Fantasia	1,188	2	0,552
Perspectiva incomum	0,908	2	0,635
Analogia	2,893	2	0,235
ICV I	5,803	2	0,055
ICV II	5,493	2	0,064

Nota. * $p < 0,05$, sugerindo diferença significativa entre os grupos.

Para identificar entre quais grupos estaria situada a diferença, foi feita a análise de Mann-Whitney par a par entre os grupos. Com isso, foi possível identificar que, em relação à Fluência, houve uma diferença significativa entre os grupos I e II ($U = 20,000$; $Z = -2,273$; $p = 0,023$), apresentando os participantes do grupo I média mais elevada, e entre os grupos II e III ($U = 23,000$; $Z = -2,043$; $p = 0,041$), revelando média significativamente superior do grupo III em relação ao II. Já em relação à Flexibilidade, a diferença foi percebida apenas entre os grupos I e II ($U = 16,500$; $Z = -2,542$; $p = 0,011$), em que o primeiro grupo obteve desempenho significativamente superior nessa medida.

A análise de Mann-Whitney também foi realizada nos casos em que o resultado de significância, no teste de Kruskal-Wallis, ficou próximo a $p = 0,05$ (ver Tabela 3), pois uma vez que essa análise não permite verificar a diferença entre grupos dois a dois, hipotetizou-se que, por p estar próximo a um resultado significativo, poderia haver alguma diferença entre os grupos, se analisados par a par. A partir dessas análises, pôde-se perceber que houve uma diferença significativa entre os grupos I e II com relação aos Índices Criativos Verbais 1 ($U = 18,500$, $Z = -2,382$, $p = 0,017$) e 2 ($U = 18,000$, $Z = -2,420$, $p = 0,016$). Os participantes do grupo I apresentaram médias mais elevadas em comparação às do grupo II, conforme indicado na Tabela 2.

Questão de Pesquisa 3: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III com Relação aos Fatores de Personalidade Avaliados pelo Inventário Fatorial de Personalidade (IFP-II)?

A partir da análise descritiva dos escores brutos de cada uma das variáveis do Inventário Fatorial de Personalidade, pôde-se notar que não houve diferenças significativas entre as médias dos grupos. De acordo com a Tabela 4, observou-se que em relação aos fatores de Persistência, Ordem e o fator de segunda ordem 2, referente às necessidades de organização, os três grupos obtiveram pontuações referentes a um escore extremamente baixo, fraco ou médio fraco.

Já em relação aos fatores de Desempenho, Dominância, Autonomia, Intracepção, Exibição, Agressão e ao fator de segunda ordem 3, correspondente às necessidades de controle e oposição, os três grupos obtiveram pontuações referentes a escores médio fortes, fortes ou extremamente altos. O fator de segunda ordem 1, referente às necessidades afetivas, não obteve correspondência em nenhum dos grupos, tendo sido classificado como tendo escore médio no grupo I, forte no grupo II e fraco no grupo III.

Tabela 4

Classificação dos Fatores de Personalidade para Cada Grupo

Grupo I	Fracos	Fator de segunda ordem 2, persistência, deferência, afiliação, ordem.
	Médios	Fator de segunda ordem 1, assistência, afago.
	Fortes	Fator de segunda ordem 3, desempenho, dominância, mudança, autonomia, intracepção, exibição, agressão.
Grupo II	Fracos	Fator de segunda ordem 2, persistência, ordem.
	Médios	Mudança, deferência, afiliação.
	Fortes	Fatores de segunda ordem 1 e 3, desempenho, dominância, autonomia, intracepção, exibição, agressão, afago, assistência.
Grupo III	Fracos	Fatores de segunda ordem 1 e 2, persistência, deferência, ordem, deferência, afiliação.
	Médios	Mudança, assistência, afago.
	Fortes	Fator de segunda ordem 3, desempenho, dominância, autonomia, intracepção, exibição.

Nota. Fracos = escores extremamente baixos, fracos e médio fracos. Médios = escores médios. Fortes = escores extremamente altos, fortes e médio fortes.

O teste de Kruskal-Wallis confirma a análise descritiva, pois demonstrou que não houve diferenças significativas do ponto de vista estatístico entre os grupos em nenhum dos escores de personalidade desse teste, conforme ilustra a Tabela 5.

Tabela 5

Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Willis para Cada Variável de Personalidade

Variáveis de Personalidade	X^2	df	p
Dominância	0,210	2	0,900
Persistência	1,656	2	0,437
Mudança	0,456	2	0,796
Autonomia	1,248	2	0,536
Assistência	1,070	2	0,586
Intracepção	0,567	2	0,753
Afago	4,442	2	0,108
Deferência	1,157	2	0,561
Afiliação	1,161	2	0,560
Desempenho	2,602	2	0,272
Exibição	0,520	2	0,771
Agressão	0,317	2	0,853
Ordem	3,173	2	0,205
Fator 1	2,771	2	0,250
Fator 2	0,295	2	0,863
Fator 3	0,210	2	0,900

Nota. Fatores 1, 2 e 3 correspondem aos fatores de segunda ordem 1, 2 e 3, respectivamente.

Questão de Pesquisa 4: Existem Diferenças entre os Grupos I, II e III com Relação aos Fatores de Personalidade Avaliados pelo Teste de Rorschach?

A análise descritiva das variáveis do teste de Rorschach evidenciou que, com relação à DEPI, seis alunos dos grupos I e III e sete alunos do grupo II alcançaram um escore de cinco pontos ou mais, fazendo com que a constelação fosse positivada. Em relação à CDI, seis alunos do grupo I, cinco do grupo II e quatro do grupo III obtiveram o índice positivo. Três alunos dos grupos I e III obtiveram um escore de três ou mais na constelação de PTI e apenas dois do grupo II. Por último, em relação à INTEL, obtiveram índices positivos dois alunos dos grupos I e III e nenhum aluno do grupo II. A Tabela 6 ilustra as médias e desvios padrão de cada um dos grupos em relação a essas quatro constelações.

Tabela 6

Valores de Média e Desvio Padrão das Pontuações Marcadas nas Constelações Pelos Três Grupos

	Grupo I		Grupo II		Grupo III	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
DEPI	5,00	0,942	4,50	1,08	4,70	0,94
CDI	3,40	1,07	3,00	1,24	3,00	1,24
PTI	1,40	1,42	0,90	1,19	1,80	1,75
INTEL	2,60	1,17	2,20	0,63	2,80	0,78

Os dados obtidos pela análise de Kruskal-Wallis, conforme apontado na Tabela 7, demonstraram que entre os grupos não há nenhuma diferença significativa do ponto de vista estatístico com relação às variáveis medidas pelo teste de Rorschach.

Tabela 7

Valores de X^2 , df e p Resultantes do Teste Kruskal-Wallis para Cada Variável do Rorschach

Variáveis do Rorschach	X^2	df	p
DEPI	0,903	2	0,342
CDI	0,569	2	0,451
PTI	0,852	2	0,356
INTEL	1,687	2	0,194
FQu	0,369	2	0,544
FQ-	0,579	2	0,447
S	0,06	2	0,939
DQ+	0,700	2	0,403
M	0,254	2	0,614
<i>Blends</i>	0,839	2	0,360
R	0,516	2	0,472
Lambda	0,281	2	0,596
Sum6	0,147	2	0,702
(H)+(Hd)	0,257	2	0,612

Questão de Pesquisa 5: Existem Correlações entre Inteligência, Criatividade e os Fatores de Personalidade Avaliados tanto pelo Inventário Fatorial de Personalidade, Quanto pelo Teste de Rorschach?

Para responder a essa questão de pesquisa, foi feita uma análise de correlação de Spearman entre as variáveis. A partir disso, pôde-se observar que, com relação à variável de inteligência, houve uma correlação positiva significativa apenas com as variáveis Analogia ($r_s = 0,426$; $p = 0,019$) do teste de criatividade e Agressão ($r_s = 0,367$; $p = 0,046$), do IFP-II.

Com relação à criatividade, todas as variáveis obtiveram correlações significativas com ao menos uma variável medida pelos outros testes e, com exceção de Perspectiva Incomum e Analogia – que se correlacionaram positivamente com Dominância ($r_s = 0,375$; $p = 0,41$) e inteligência ($r_s = 0,426$; $p = 0,019$) respectivamente, todas as outras variáveis de criatividade correlacionaram-se significativamente com alguma variável do Rorschach, conforme ilustrado na Tabela 8.

Percebe-se que, com exceção da variável determinantes mistos (*blends*), que se correlacionou positivamente com o Índice Criativo Verbal 2 ($r_s = 0,390$; $p = 0,033$), os Índices Criativos Verbais 1 e 2 apresentaram correlação com as mesmas variáveis do Rorschach. Destaca-se, ainda, que a única correlação significativa negativa entre essas variáveis foi entre Expressão de Emoção e Lambda ($r_s = -0,409$; $p = 0,025$).

Tabela 8

Correlação de Spearman (r_s) entre as Variáveis de Criatividade e as de Personalidade Mensuradas pelo Rorschach.

	PTI	FQu	FQ-	S	DQ+	M	Bl	R	Sum6	Lamb	(H+)
Flu	.573**	.510**	.551**	.467**	.329	.371*	.342	.509**	.345	.117	.103
Fle	.582**	.458**	.552**	.418**	.317	.457**	.253	.463**	.301	.061	.098
Ela	.374*	.350	.355	.442*	.412*	.436*	.513**	.388*	.474**	-.334	.503**
Ori	.564**	.571**	.558**	.457**	.469**	.422*	.359	.556*	.374*	.026	.122
E. E.	.106	.188	.184	.048	.185	.249	.340	.126	.258	-.409*	.296
Fan	.392*	.280	.383*	.397*	.142	.279	.200	.322	.451**	-.018	.363*
P. I.	.197	.070	.193	.259	.198	.142	.235	.127	.286	-.194	.260
Ana	.320	.266	.283	.201	.301	.138	.271	.245	.255	.028	-.023
ICV1	.550**	.508**	.525**	.430*	.407*	.406*	.359	.491**	.381*	.030	.211
ICV2	.589**	.524**	.555**	.450*	.457*	.438*	.390*	.502**	.422*	.006	.248

Nota. Flu = Fluência; Fle = Flexibilidade; Ela = Elaboração; Ori = Originalidade; E. E = Expressão de Emoção; Fan = Fantasia; P. I. = Perspectiva Incomum; Ana = Analogia; ICV1 = Índice Criativo Verbal 1; ICV2 = índice criativo verbal 2. Bl = *Blends*. (H+) = (H) + (Hd). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Com relação às variáveis de personalidade aferidas pelo IFP-II, apenas Agressão, Dominância, Desempenho e Intracepção obtiveram correlações significativas com pelo menos uma variável medida pelos outros instrumentos. Agressão demonstrou correlação positiva com inteligência ($r_s = 0,367$; $p = 0,046$) e correlações negativas com Elaboração ($r_s = -0,362$; $p = 0,049$) e Fantasia ($r_s = -0,372$; $p = 0,043$). Dominância correlacionou-se, de forma positiva, apenas com Perspectiva Incomum ($r_s = 0,375$; $p = 0,041$), ao passo que Desempenho apresentou correlação negativa apenas com DEPI ($r_s = -0,417$; $p = 0,022$). Por último, Intracepção apresentou correlações positivas significativas com FQu ($r_s = 0,458$; $p = 0,011$), S ($r_s = 0,381$, $p = 0,038$) e R ($r_s = 0,429$; $p = 0,018$).

Das variáveis do Rorschach, apenas CDI e INTEL não se correlacionaram de maneira significativa com nenhuma variável medida pelos outros instrumentos. No entanto, entre as quatro constelações do Rorschach analisadas, a única que não apresentou nenhuma correlação significativa com outras variáveis do mesmo instrumento foi DEPI. Vale a pena destacar que apesar de INTEL não ter se correlacionado significativamente com nenhuma variável dos outros testes, entre as variáveis do Rorschach, a constelação correlacionou-se de maneira significativa e negativa com CDI ($r_s = -0,470$, $p = 0,009$) e positiva com PTI ($r_s = 0,451$; $p = 0,012$), FQ- ($r_s = 0,432$; $p = 0,017$), S ($r_s = 0,399$; $p = 0,029$), DQ+ ($r_s = 0,660$; $p = 0,000$), M ($r_s = 0,417$; $p = 0,022$), *Blends* ($r_s = 0,649$; $p = 0,000$), S ($r_s = 0,645$; $p = 0,000$), R ($r_s = 0,370$; $p = 0,044$), Sum6 ($r_s = 0,629$; $p = 0,000$) e (H)+(Hd) ($r_s = 0,382$; $p = 0,037$).

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO

Considerando as controvérsias mencionadas no Capítulo II acerca dos temas inteligência, criatividade e personalidade de indivíduos com comportamentos de superdotação, este estudo teve como objetivo investigar a relação entre inteligência, criatividade e personalidade em três grupos de alunos (I - estudantes que foram aprovados e ingressaram na universidade antes de concluir o ensino médio, II - estudantes que ingressaram na universidade após a conclusão do Ensino Médio e III - estudantes de ensino médio que frequentavam um programa para alunos superdotados), bem como investigar a relação entre essas variáveis. Ressalta-se que estas foram avaliadas por meio de instrumentos psicométricos específicos, de modo que foi feito uso das mesmas referências teóricas utilizadas por eles com relação aos seus respectivos construtos.

Destaca-se ainda que, para realização dessa pesquisa, utilizou-se como um dos critérios para inferência de comportamentos de superdotação a aprovação do aluno em uma concorrida seleção de ingresso à universidade pública antes de ele concluir formalmente os estudos no ensino básico (grupo I). Essa suposição pôde ser confirmada pelo fato de os alunos desse grupo, além de terem sido acelerados do ensino básico para o ensino superior, terem obtido as maiores médias tanto no teste de inteligência quanto no de criatividade. Além disso, foram encontrados, nesse grupo, alunos que já haviam passado pela aceleração de estudos no ensino básico e/ou por algum programa de educação especializada para alunos mais avançados em uma ou mais áreas, não tendo sido encontradas pessoas com esse perfil no outro grupo de alunos universitários. Apesar de esses fatos não serem determinantes para a identificação de um aluno como AH/SD, a literatura da área aponta que a aceleração de estudos e a participação em salas de ensino especiais são muito comuns e indicadas para

atender alunos com esse perfil (Alencar & Fleith, 2001; Reis, Westberg, Kulikowich, & Purcell, 2016; Renzulli, 2016a). Além disso, a literatura aponta que o superdotado é, geralmente, o filho mais velho ou o primogênito da família (Aspesi, 2007; Neves-Pereira, 2007). Isso está de acordo com o perfil de estudantes superdotados encontrado nesse estudo, no qual 65% dos alunos dos grupos I e III declararam ser filhos únicos ou primogênitos, enquanto do grupo II foram apenas 30%.

Muitas controvérsias são tecidas em torno do tema da aceleração de estudos, principalmente no tangente às questões de ajustamento social e emocional (Alencar & Fleith, 2001). No entanto, como afirma Brody et al. (2004), Steenbergen-Hu e Moon (2011), e Maia-Pinto e Fleith (2012), a maior parte das pesquisas sugere que os alunos acelerados não enfrentam mais problemas socioemocionais do que os seus pares não superdotados. Os resultados desta investigação vão ao encontro de tais achados, tendo em vista que não foram encontradas diferenças significativas do ponto de vista estatístico nos testes de personalidade em relação aos grupos I e III e tampouco foram encontradas grandes diferenças com relação à média dos escores brutos. Além disso, apesar de não terem sido identificadas diferenças significativas no tangente à inteligência entre os grupos I e III, destaca-se que o grupo I obteve maiores médias no escore bruto com relação a essa medida. Levanta-se a hipótese de que, com uma amostra maior, os dados iriam ao encontro do que afirmam Reis et al. (2016) acerca do melhor rendimento acadêmico encontrado nos alunos cujos currículos foram compactados, ou seja, acelerados.

Estudos teóricos e empíricos (Alencar & Fleith, 2001; Gagné, 2005; Gonçalves & Fleith, 2011; Macedo, Mota, & Mettrau, 2017; Renzulli, 1978, 2016a) revelam que os alunos superdotados têm maiores escores de inteligência e criatividade em relação aos seus pares não superdotados. Os resultados da presente pesquisa corroboram esses achados, uma vez que os grupos I e III – grupos de alunos superdotados – obtiveram uma classificação de

inteligência e criatividade superior à média, ao passo que a média do grupo II – de alunos não superdotados – apontou inteligência e criatividade medianas. Gonçalves e Fleith (2011), em contrapartida, não encontraram diferenças entre alunos superdotados e não superdotados no construto de inteligência, mensurado por meio do teste das Matrizes Progressivas de Raven.

No entanto, apesar de o escore bruto de inteligência dos grupos I e III ter sido superior ao do grupo II, apenas a média do grupo I demonstrou ser significativamente superior, do ponto de vista estatístico, em relação à do grupo II. Inicialmente, esperava-se que o grupo III, por ser um dos grupos formado por alunos superdotados, também obtivesse média significativamente superior em relação à do grupo II. Campos (2002) afirma que o Teste das Matrizes Progressivas de Raven “pretende abranger toda a amplitude do desenvolvimento intelectual mais do que diferenciar claramente entre os indivíduos” (p. 7). Tendo em vista que o instrumento de inteligência utilizado nessa pesquisa mensura apenas o pensamento analítico e indutivo (Carpenter, Just, & Shell, 1990; Gonçalves & Fleith, 2011; Muniz & Lins, 2018), pode-se supor que alunos dos grupos II e III se diferenciariam mais em outros testes de inteligência que avaliem outras facetas do construto.

Por outro lado, no que diz respeito à constelação do Rorschach que “possui um elevado poder discriminador do nível de desenvolvimento cognitivo” (Sendín, 1999a, p. 44) – INTEL –, apesar de não ter sido identificada diferença estatisticamente significativa entre os grupos, ela só foi positivada por alunos dos grupos I e III, não tendo tido nenhum aluno do grupo II alcançado todos os critérios para obter uma constelação positiva nesse quesito. Isso indica a possibilidade de os alunos superdotados apresentarem maior capacidade de processamento de dados e adaptação com uma adequação razoavelmente convencional, isto é, maior desenvolvimento cognitivo em termos qualitativos (Sendín, 1999a).

Apesar de o resultado do teste de inteligência e INTEL não ter apresentado correlação significativa, Sendín (1999a) afirma que

Os estudos estatísticos, nos que se tentou correlacionar medidas como o QI com pontuações concretas do Rorschach, não trouxeram, até agora, muitos resultados positivos, mas isso não significa que a informação sobre os processos cognitivos do sujeito que esta prova traz não possa complementar e enriquecer aquele procedente de outras fontes. (p. 42)

Com relação à criatividade, Gonçalves e Fleith (2011) encontraram diferenças entre os grupos de superdotados e não superdotados apenas no tangente à originalidade, tanto na versão verbal quanto figurativa do teste. Esse resultado corrobora parcialmente os achados do presente estudo, no qual houve diferenças significativas com relação à criatividade, porém nos fatores de Fluência, Flexibilidade e no Índice Criativo Verbal 1 – sendo que os grupos de alunos superdotados obtiveram maiores escores nos três fatores. Esses resultados são convergentes com a literatura da área, a qual defende que os alunos superdotados possuem, de modo geral, maior criatividade em relação a seus pares não superdotados (Alencar & Fleith, 2001, Renzulli, 2016b).

Inicialmente, hipotetizou-se que os alunos dos grupos I e III, por terem sido caracterizados como superdotados, apresentariam índices de criatividade mais altos que os do grupo II. No entanto, isso só foi percebido com relação à Fluência. Nos fatores de Flexibilidade e ICV 1 (Índice Criativo Verbal 1), a diferença foi encontrada apenas entre os grupos I e II. Dado que Flexibilidade envolve “a sensibilidade à mudança como a capacidade de se libertar de uma ideia inicial para explorar novas pistas” (Lubart, 2007, p. 21), esse resultado pode ser explicado pelo fato de o grupo I ter sido o único que apresentou um escore forte no fator Mudança do IFP-II e, ainda, o único que escolheu a aceleração de estudos para o ensino superior, diante da opção de seguir com seus estudos no tempo convencional, tomando, assim, uma decisão disruptiva em relação aos participantes dos outros grupos.

Por fim, Gonçalves e Fleith (2011) não encontraram correlações significativas entre inteligência e criatividade mensuradas pelas Matrizes Progressivas de Raven e pelo Teste Torrance de Pensamento Criativo (TTPC). Por outro lado, esta pesquisa, utilizando-se dos mesmos instrumentos psicométricos de inteligência e criatividade, demonstrou correlações significativas e positivas entre o escore bruto de inteligência e o fator de Analogia, de criatividade. Lubart (2007) afirma que analogia e metáfora são capacidades que compõem a inteligência sintética e analítica e são, ainda, capacidades intelectuais essenciais dentro do ato criativo. Dessa forma, a partir dos achados desta investigação, pode-se sugerir que a inteligência analítica seria um subconjunto da criatividade, corroborando as ideias de Sternberg (citado em Alencar & Fleith, 2001) e os achados de Nakano (2012), que também encontrou relações significativas entre os dois construtos em seu estudo.

Inúmeras controvérsias existem acerca de se a AH/SD seria um fator de risco para os indivíduos, sobretudo no sentido emocional e social. Porém, muitos estudos (Bartell & Reynolds, 1986; Bergold et al., 2015; Francis et al., 2016) sugerem que os superdotados não apenas apresentam níveis de autoestima iguais aos de seus pares não superdotados, como, muitas vezes, apresentam melhor ajustamento social e emocional e menos problemas comportamentais. A correlação negativa encontrada entre INTEL e o Índice de Déficit Relacional (CDI) confirma essa hipótese, uma vez que sugere que quanto maior a inteligência, menores são as dificuldades de ajustamento social do indivíduo.

É importante destacar o fato de que, ainda que não tenham sido encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos com relação aos fatores de personalidade do IFP-II, o único grupo que apresentou altos escores no fator de segunda ordem 1 – referente às necessidade afetivas – foi o grupo II, demonstrando que seriam pessoas com mais “necessidade de receber afeto, apoio e proteção de pessoas próximas, das quais espera ter seus desejo satisfeitos” (Ambiel, 2013, p. 50) e corroborando, portanto, Francis et al. (2016)

que indicam que os superdotados possuem certa vantagem no quesito emocional em relação aos seus pares.

Ainda assim, são muitas as controvérsias a respeito do ajustamento emocional e social do superdotado e, sobretudo, é muito comum na literatura estudos que discutem a relação entre criatividade e psicopatologia (Bass et al., 2016; Francis et al., 2016; Gallucci, 1989; Kyaga et al., 2011; Simonton, 2019). No entanto, Kaufman (2014) e Bass et al. (2016) sugerem que, a fim de obter resultados mais concisos a respeito dessa relação, é preciso determinar, de forma mais específica, qual psicopatologia está sendo investigada e em relação à qual variável de criatividade. Neste estudo foram investigadas as correlações existentes entre índices verbais cognitivos e afetivos da criatividade em relação à depressão, transtornos psicóticos e dificuldades de ajustamento social.

Franklin e Cornell (1997) analisaram os resultados dos protocolos de Rorschach de adolescentes que entraram precocemente na universidade e compararam com um grupo controle de pessoas que, apesar de participarem de um programa de atendimento para alunos com AH/SD, não optaram pela aceleração de estudos. Eles compararam os resultados do Rorschach com outras duas escalas mensurando ajustamento emocional e social, pensamento autônomo, autorrealização, aceitação social e autoestima. Foi levantada, inicialmente, a hipótese de que indicativos de psicopatologia na amostra estariam mais relacionados às características do pensamento criativo do que à psicopatologia em si. Os resultados demonstraram maiores índices de esquizofrenia nos estudantes que foram acelerados, porém, também foram encontradas correlações positivas entre o índice de esquizofrenia e ajustamento emocional saudável, confirmando, portanto, a hipótese inicial dos autores. A presente pesquisa reforça os resultados de Franklin e Cornell (1997), uma vez que foram encontradas correlações significativas e positivas entre o índice de Transtornos de Percepção de Pensamento (PTI) e os Índices Criativos Verbais 1 e 2 do TTPC. Esse fato pode ser

confirmado pelas significativas correlações existentes entre ICV 1 e 2 com FQ- e Sum6, que são variáveis que, segundo Exner (1999a), descrevem a distorção do pensamento e a violação do uso dos contornos de forma.

Também vale a pena destacar o fato de que o fator de Fantasia do TTPC se correlacionou de forma positiva e significativa com PTI, FQ-, S, Sum6 e (H) + (Hd). Isso sugere a hipótese de que, uma vez que se considera fantasia como um componente da criatividade e como um traço da pessoa criativa, estabelece-se a possibilidade de que o pensamento fantasioso e imaginativo não seja, necessariamente, distorcido, mas sim proveniente de ideias pouco convencionais. Segundo Wechsler (2004a), “a fantasia tem sido utilizada como um recurso importantíssimo na resolução de conflitos da vida, tanto de ordem emocional quanto de natureza educacional ou profissional” (p. 5). Esses resultados vão ao encontro dos achados de Schwartz e Canetti (2014), que realizaram um estudo correlacionando as variáveis do Rorschach com as medidas de um teste de criatividade verbal para avaliar a relação entre criatividade e estresse emocional. Eles encontraram correlações significativas e positivas entre criatividade e as variáveis FQ- e (H) + (Hd) do Rorschach. Sakamoto, Lapastini e Silva (2003) também elencam essas variáveis como importantes indicadores da produção criativa a partir desse teste projetivo.

Por outro lado, Schwartz e Canetti (2014) alertam para o fato de que, apesar de (H) + (Hd) supor um alto índice de criatividade e imaginação, é uma variável tradicionalmente descrita na literatura do Rorschach como o reflexo de uma percepção irreal de si mesmo. Dado que o único fator de criatividade relacionado com essa variável do Rorschach foi Fantasia e que esta, por sua vez, relacionou-se significativamente com todos os outros indicadores de pensamento distorcido do Rorschach, é possível que o pensamento criativo se correlacione, de fato, com algumas facetas do pensamento distorcido. Como afirma Runco (2005), “as pessoas que apresentam algum transtorno psicótico compartilham, com as pessoas

criativas, a tendência de construir significados originais e interpretações idiossincráticas” (p. 300).

Apesar disso, um ajustamento emocional saudável foi percebido entre os alunos superdotados dos grupos I e III apontados pelos traços do IFP-II que indicam um sujeito imaginativo e fantasioso, aberto a novas experiências e mudanças, com grande senso de autoestima, autoconfiança e autonomia, ambicioso para realizar tarefas difíceis, que tende a quebrar padrões e desafiar as convenções e que gosta de ser valorizado por seu talento. Essas características identificadas no presente estudo estão em sintonia com resultados de estudos empíricos prévios (Farsides & Woodfield, 2003; Zeidner & Shani-Zinovich, 2011), os quais revelam que os alunos superdotados possuem maior abertura a novas experiências do que seus pares não superdotados. Estão, também, de acordo com a literatura da área (Alencar, 2007; Alencar & Fleith, 2001, 2003; Ministério da Educação, 2006), que afirma que esses traços são muito comuns nos indivíduos com comportamentos de AH/SD. A correlação positiva encontrada entre o fator Intração com as variáveis FQu – maneira não convencional, porém aceitável, de ver a forma dos contornos da figura; S – que pode representar tanto “uma busca de independência e auto-afirmação... (quanto) um estilo de oposição e negativismo” (Sendín, 1999d, p. 132), e R – em que “um número elevado de respostas significa capacidade para ser produtivo e, portanto, é um índice de bom potencial intelectual” (Sendín, 1999a, p. 43) – também vai ao encontro desses resultados, sugerindo que um indivíduo fantasioso tende a apresentar, também, ideias originais, alta inteligência e um perfil mais independente e autônomo.

O fato de não terem sido encontradas muitas correlações significativas entre as variáveis do Rorschach e do IFP-II corrobora os resultados de Pianowski e Carvalho (citado em Ambiel, 2013) em um estudo correlacionando as variáveis do IFP-II com as do teste Zulliger – um teste projetivo muito semelhante ao Rorschach. Os resultados demonstraram

poucas correlações significativas entre as variáveis dos dois testes e a maioria das correlações encontradas não confirmaram as hipóteses traçadas inicialmente. Os autores concluem que os instrumentos avaliam aspectos distintos da personalidade e são, de alguma forma, complementares.

Uma das características descritas na literatura (Alencar, 2007; Alencar & Fleith, 2001; Ministério da Educação, 2006; Ourofino & Guimarães, 2007) presente em grande parte dos indivíduos com altas habilidades é a dificuldade de lidar com a frustração, devido, muitas vezes, ao alto nível de perfeccionismo e autocobrança. Nesse estudo, foi encontrada uma correlação positiva entre inteligência – medida pelo Teste das Matrizes Progressivas de Raven – e o fator Agressão, demonstrando que quanto mais altos forem os níveis de inteligência do indivíduo, maior será seu índice de agressão. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Santos e Nascimento (2012), que encontraram correlações positivas entre os dois fatores.

No entanto, como sugere o próprio manual do IFP-II (Leme et al., 2015), altos escores no fator Agressão podem estar relacionados à dificuldade em lidar com frustrações, como é exemplificado pelo item “às vezes, fico tão irritado(a) que sinto vontade de jogar e quebrar as coisas”. Por outro lado, Agressão apresentou correlações negativas com os fatores de Elaboração e Fantasia do TTPC, sugerindo que, uma vez que o indivíduo tem espaço para expressar sua criatividade, ele tende a demonstrar menos comportamentos agressivos. Sakamoto et al. (2003) afirmam que a utilização construtiva da agressividade e da assertividade é uma das características da pessoa criativa.

Com relação às variáveis afetivas da criatividade, destaca-se a correlação negativa encontrada entre o fator Expressão de Emoção, do teste de criatividade, e Lambda, do Rorschach. Tendo em conta que Lambda é “o grau em que o sujeito está disposto a se abrir a um campo de estímulos novos” (Exner, 1999b, p. 18) e que quanto mais baixo for o valor,

mais facilidade e disponibilidade o indivíduo tem para se abrir aos elementos do campo, o fato de essa variável ter se correlacionado negativamente com o fator Expressão de Emoção sugere que a criatividade expressa através da emoção não prejudica ou enrijece a interação do indivíduo com o meio e, pelo contrário, a potencializa. Ainda, a correlação positiva encontrada entre os determinantes mistos (*blends*) e o ICV 2 – mas não com o ICV 1 – demonstra que as características afetivas da criatividade agregam valor qualitativo à complexidade intelectual, dado que ICV 2 é composto por todos os fatores do ICV 1 acrescido das variáveis afetivas de criatividade e que a qualidade, e a quantidade dos determinantes mistos é um importante indicador da complexidade intelectual e elaboração (Sendín, 1999a). Isso pode ser confirmado pela correlação positiva encontrada entre *Blends* e Elaboração, tendo em vista que este último diz mais da qualidade do pensamento criativo do que da quantidade – como é o caso de Fluência, por exemplo.

Ferracuti et al. (1999) também realizaram uma pesquisa com o objetivo de observar se havia correlação entre as variáveis de criatividade mensuradas pelo TTCP e o Rorschach. Inicialmente, eles hipotetizaram que o número total de respostas do Rorschach (R) apresentaria uma correlação positiva com o fator Fluência, de criatividade. No entanto, isso não foi verificado, levando os autores a concluírem que o processo cognitivo envolvido na produção de respostas de ambos os testes é diferente. Os resultados da presente investigação não corroboram esses resultados, uma vez que foi encontrada uma forte correlação positiva entre número total de respostas do Rorschach e Fluência, assim como Flexibilidade, Elaboração e Originalidade, levando à conclusão de que R estaria mais relacionado aos fatores cognitivos de criatividade.

Devido à significativa correlação encontrada entre criatividade e as variáveis S (resposta dada utilizando uma área de espaço em branco da mancha), FQu (Qualidade Formal) e DQ+ (Qualidade Evolutiva), Ferracuti et al. (1999) concluíram que essas seriam as

três variáveis do Rorschach mais associadas ao pensamento criativo. Esses resultados são compatíveis com os achados deste estudo. Chama-se atenção para o fato de que DQ+ correlacionou-se apenas com Elaboração e Originalidade, indo ao encontro da definição apresentada por Sendín (1999a) de que DQ+ está relacionada à capacidade de reorganizar o campo de estímulos a partir de um trabalho cognitivo elaborado.

Baker (1978) e Ferracuti et al. (1999) analisaram, ainda, a relação entre as respostas de movimento humano (M) do Rorschach com índices de criatividade. No entanto, ambos os estudos encontraram correlações nulas ou muito fracas entre as duas variáveis, sugerindo que M mensuraria mais uma criatividade artística, intuitiva e associativa, enquanto que TTPC estaria mensurando pensamento divergente. No entanto, esses achados não são compatíveis com os resultados da presente pesquisa, uma vez que foram encontradas correlações positivas e significativas entre M e os fatores de criatividade Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, ICV e ICV 2. Isso vai de acordo com o que afirma Sendín (1999b), acerca de este índice estar relacionado com as capacidades criativas do sujeito.

Franklin e Cornell (1997) encontraram, além de maiores índices de esquizofrenia, um escore maior do grupo de indivíduos acelerados nos índices depressão e pensamento autônomo; em contrapartida, o escore desse grupo foi menor no índice de aceitação social. Já o índice de depressão nesse mesmo grupo foi negativamente correlacionado com o índice de ajustamento emocional, fazendo com que os pesquisadores concluíssem que os resultados de mau ajustamento do Rorschach coincidem com outros resultados de mau ajustamento. Em consonância com esses resultados, Bass et al. (2016) afirmam, a partir de uma meta-análise, que depressão e os sintomas negativos da esquizofrenia estariam negativamente correlacionados com a criatividade e, ao contrário, que o transtorno afetivo bipolar e os sintomas positivos da esquizofrenia apresentariam uma correlação positiva com a mesma. Eles concluem, ainda, que a partir de uma perspectiva empírica, a vulnerabilidade para

psicopatologia explica muito pouco da variância para criatividade, sugerindo que, ainda que elas estejam correlacionadas, existem outros fatores que promovem ou inibem o pensamento criativo.

Na presente pesquisa, apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas entre os grupos com relação aos Índices de Depressão e Déficit Relacional, houve mais alunos dos grupos de universitários com CDI (Índice de Déficit Relacional) positivada do que do grupo de alunos do ensino médio. Destaca-se, ainda, que 63% do número total de alunos obteve a constelação da depressão positivada, indicando fortes indícios de desenvolver a doença ou já estar experienciando sintomas depressivos. Esse número é bastante expressivo, tendo em vista que, de acordo com a tabela normal para adultos não pacientes, a incidência de DEPI positiva é de apenas 3% (Exner, 1999a). Chama-se atenção para o fato de que apenas 43% do total de alunos afirmou estar fazendo ou já ter feito acompanhamento psicológico, sendo que o grupo II, que apresentou o maior número de alunos com DEPI positiva, foi, também, o grupo com menos estudantes que fazem ou já fizeram acompanhamento psicológico. Destaca-se que a fase de transição do ensino médio para o ensino superior, assim como a adaptação à nova cultura universitária, tem sido descrita na literatura como um fator ansiogênico e estressor muito grande, principalmente pelo afastamento dos familiares, maiores demandas e responsabilidades e maior e mais diversificado contato social (Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Efner, 2007; Leal, Ribeiro, Silva, & Marques, 2008; Mortier et al., 2018; Pellá & Magnabosco-Martins, 2018).

A correlação negativa encontrada entre DEPI (Índice de Depressão) e o fator Desempenho do IFP-II, que diz respeito à ambição de realizar uma tarefa difícil de maneira independente e com alto padrão de qualidade (Ambiel, 2013), destaca a importância ressaltada por muitos autores (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2016a; Sabatella & Cupertino, 2007) de um atendimento correto, estimulante e desafiador aos alunos e,

sobretudo, aos que apresentam comportamentos de AH/SD, pois sugere que quanto maior a chance de o indivíduo exercer atividades advindas da motivação intrínseca e ser livre para expressar e realizar suas ideias, menor o risco de ele desenvolver sintomas depressivos. Partindo do pressuposto de que a criatividade é um importante fator para prevenir desajustamentos emocionais e impulsionar o bem-estar psicológico, profissional e social, Garcês, Pocinho e Jesus (2013) concluem, a partir dos resultados de sua pesquisa, que é possível prever o pensamento e o comportamento criativos a partir de instrumentos de processo, produto e pessoa criativos e que essa possibilidade de predição pode ser usada na prevenção de problemas de saúde mental e na promoção do bem-estar psicológico.

Por fim, a correlação positiva encontrada entre o fator Perspectiva Incomum do TTPC e o fator Dominância do IFP-II não estava sendo esperada a partir das hipóteses iniciais. Porém, tendo em vista que o fator de Perspectiva Incomum refere-se a “resistir às pressões da sociedade e a ter uma atitude inconformista perante fatos considerados, até então, como inquestionáveis” (Wechsler, 2004a, p. 5), pode-se entender a Dominância, que é definida como “desejo de controlar os outros, influenciar ou dirigir o comportamento deles através de sugestão, sedução, persuasão ou comando” (Ambiel, 2013, p. 84), como as diversas tentativas do indivíduo criativo de mostrar uma ideia controversa, ainda não aceita dentro dos padrões sociais vigentes. Runco (2005) chama atenção para a necessidade de saber distinguir a hora de apresentar ideias originais, pois, caso apresentadas em um momento em que as pessoas ainda não estejam abertas a aceitá-las, o sujeito será, em vez de criativo, considerado excêntrico, pouco convencional e, não raro, louco.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este estudo teve como objetivo investigar inteligência, criatividade e personalidade considerando três grupos de alunos – (a) estudantes que foram aprovados e ingressaram na universidade antes de concluir o ensino médio, (b) estudantes que ingressaram na universidade após a conclusão do ensino médio e (c) estudantes de ensino médio que frequentavam um Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação –, bem como investigar a relação entre essas variáveis.

Os resultados permitem concluir que existem diferenças entre alunos superdotados acelerados e não superdotados em relação à inteligência, tanto quantitativa quanto qualitativamente, sendo que os alunos com AH/SD apresentaram maiores escores nessa medida. Da mesma forma, pode-se dizer que existem diferenças entre alunos com e sem comportamentos de superdotação em relação à criatividade, sendo essa diferença expressa, principalmente, pelos fatores cognitivos desse construto.

Apesar de este estudo não ter apresentado evidências suficientes para afirmar que existem diferenças significativas no tangente à personalidade de alunos superdotados e não superdotados, os resultados sugerem que os alunos com AH/SD apresentam certa vantagem no aspecto emocional. Porém, ressalta-se que essa relação deve ser mais investigada para se chegar a resultados mais precisos. Além disso, pode-se concluir que, nessa pesquisa, inteligência e criatividade foram vistos como fatores diferentes, porém relacionados. Os resultados sugerem, ainda, a possibilidade de que inteligência analítica seja um subconjunto de criatividade verbal.

Com relação à aceleração de estudos, os resultados desta investigação demonstram que ingressar na universidade antes de concluir os estudos no ensino básico não foi maléfico

para os estudantes e sugerem que os alunos acelerados têm maiores índices de criatividade, inteligência e uma personalidade com maior abertura a novas experiências e mudanças. Por outro lado, apesar de não terem sido demonstradas fortes evidências nesse sentido, é possível que os alunos acelerados para o ensino superior estejam passando por maiores dificuldades de ajustamento social. Nesse sentido, ressalta-se a dificuldade de transição do ensino médio para o ensino superior – não apenas dos alunos acelerados – e a necessidade de um acompanhamento mais próximo com esses estudantes. Pode-se afirmar, ainda, que a depressão e os comportamentos depressivos interferem no desempenho do aluno; mas, por outro lado, sugere-se que boas oportunidades de o aluno trabalhar com o que o motiva e ter liberdade para criar e se desafiar também podem prevenir ou ajudar nos sintomas depressivos.

Por fim, conclui-se que o pensamento criativo e o pensamento distorcido apresentam uma correlação positiva e significativa; porém, não foram encontradas evidências de um mau ajustamento emocional por parte dos alunos mais criativos, de modo que se pode concluir que os indicadores encontrados de uma psicopatologia estão mais relacionados ao pensamento criativo e divergente do que à suscetibilidade ao transtorno psicótico. Dessa forma, ressalta-se que o indivíduo fantasioso não tem, necessariamente, um pensamento distorcido, mas a capacidade de pensar em situações e soluções incomuns, que não são compartilhadas pela maioria das pessoas.

Implicações Psicológicas e Sociais

Este estudo permite refletir acerca da maneira como os padrões sociais determinam e diferenciam o gênio do louco. Sternberg (2005b) afirma que ideias criativas desafiam a sociedade e, quando propostas, são majoritariamente entendidas como algo bizarro. “A sociedade geralmente percebe a oposição ao *status quo* como irritante, ofensiva e motivo suficiente para ignorar ideias inovadoras” (Sternberg, p. 329). É nesse sentido que Runco

(2005) defende que o indivíduo deve saber a hora certa de apresentar ideias originais, para que não soe apenas como um excêntrico oposicionista.

As concepções acerca de criatividade também influenciam a maneira como o indivíduo criativo é visto e aceito socialmente. Wechsler (2004a) afirma que “uma ideia só será considerada original, ou trará novidade, quando além de diferente e incomum, ela puder apresentar sugestões para futuros produtos e forçar uma mudança na maneira com que a realidade é percebida” (p. 4). Essa ideia vai ao encontro da Teoria de Inteligência Bem Sucedida, de Sternberg (2005), que é definida como “(1) a habilidade para alcançar metas na vida dentro de um contexto sociocultural, (2) maximizando suas qualidades e tentando corrigir ou compensar os pontos fracos (3) para se adaptar ao ambiente ou selecionar um novo (4) a partir da combinação de habilidades práticas, analíticas e criativas” (p. 328).

Lubart (2007) propõe uma definição relativamente consensual acerca do conceito de criatividade afirmando que seria “a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta” (p. 8). No entanto, vale a pena refletir acerca dos tantos rompimentos de paradigmas aos quais a sociedade já foi exposta por conta daqueles que apresentaram ideias originais, porém não adaptadas ao meio e que, apesar de a sociedade ter colhido os frutos dessas ideias, as pessoas morreram sendo consideradas loucas.

É importante destacar que, hoje, pesquisas como a de Silva e Santos (2012) estudam os gênios que, pela realização de algo grandioso em sua área de domínio, tornaram-se famosos. No entanto, existem muitas outras pessoas, como no caso dos indivíduos superdotados, que muitas vezes não alcançam a eminência dos gênios, mas que ainda assim podem passar por questões que, se não forem acolhidas, podem levar igualmente ao estereótipo e ao adoecimento psíquico. Sendín (1999) alerta para a importância de um pensamento intelectual complexo vir acompanhado de abundantes recursos afetivos, para que

não se arrisque a estabilidade e a coerência interna do indivíduo. Isso chama atenção para a necessidade de uma identificação precisa e um acompanhamento correto do indivíduo superdotado, inclusive no sentido preventivo.

Este estudo chama atenção, ainda, para os cuidados que devem ser tomados ao se apresentar um diagnóstico. Para além dos diagnósticos psiquiátricos, o diagnóstico de superdotação também pode ser difícil para a criança e seus familiares, uma vez que, com ele, vem implícita uma série de estereótipos relacionados ao mau comportamento ou mau ajustamento social e emocional. É importante, então, que se esteja muito atento às peculiaridades do superdotado no momento de levar em conta seu pensamento criativo e sua habilidade acima da média, para não acabar reforçando o estereótipo de gênio louco e, conseqüentemente, gerando mais sofrimento e dificuldade de autoaceitação na criança. Essa diferenciação é importante, ainda, para não patologizar pessoas por suas formas diferentes de ver o mundo.

Implicações Teóricas e Metodológicas

Este estudo permite pensar em novas possibilidades de avaliação e identificação de alunos superdotados. Segundo Brown et al. (2016), o processo de identificação é feito, principalmente, por meio de testes psicométricos de inteligência, criatividade e motivação, avaliação de portfólio e avaliação dos pais e professores. No entanto, como afirma Sakamoto et al. (2003), “o Rorschach com seu rico material interpretativo, pode contribuir muito na compreensão das dificuldades psicológicas apresentadas pelo indivíduo, assim como no discernimento de seu potencial de recursos afetivos, cognitivos e integradores-criativos” (p. 23).

Devido a tantos indicadores do potencial intelectual e criativo que podem ser aferidos pelo Rorschach, Schwartz e Canetti (2014) sugerem a criação de um índice de criatividade,

de modo que ele possa funcionar, também, como um alerta aos falsos positivos de diagnósticos de psicose. Os autores destacam, ainda, que existem poucos estudos comparando os resultados do Rorschach com os de testes de criatividade. No Brasil, poucas pesquisas foram encontradas nesse sentido, de modo que esta investigação contribui para o avanço científico, especialmente no que tange à produção brasileira de conhecimento, e com possibilidade de se visualizar um campo de estudos que permeia tanto as questões da psicologia clínica, quanto da psicologia escolar e do desenvolvimento.

Ressalta-se, ainda, a contribuição trazida às pesquisas com a constelação de inteligência sugerida por Sendín (1999) que ainda não foi oficialmente validada no Rorschach, mas que demonstrou, de fato, evidências de ser um bom indicador do potencial intelectual, sobretudo em termos qualitativos.

Limitações do Estudo e Implicações para Pesquisas Futuras

Como limitações desse estudo, ressaltam-se: (a) o reduzido tamanho do amostra; (b) uma amostra selecionada por conveniência, o que não permitiu grande variação de alunos por área de interesse; (c) o grande espaçamento de tempo para realização dos testes com os alunos do grupo III, devido ao período de férias e às atividades que já estavam previamente programadas; (d) a impossibilidade de realizar todos os testes de forma padronizada com os alunos, devido às limitações de tempo da pesquisa.

Como sugestões para estudos futuros, pode-se destacar a possibilidade de:

1. Replicar esta pesquisa com uma amostra maior e mais diversificada de estudantes, em termos de áreas de interesses.
2. Replicar este estudo comparando o resultado do Rorschach com outros testes de inteligência, criatividade e personalidade.

3. Realizar um estudo longitudinal com alunos que ingressaram precocemente na universidade, a fim de avaliar seu desempenho e desenvolvimento, e confirmar, com dados empíricos de rendimento acadêmico, a hipótese de que esses alunos possuem características de superdotação.
4. Realizar mais pesquisas no cenário brasileiro comparando alunos superdotados que passaram pela aceleração de estudos e alunos superdotados que não passaram.
5. Realizar uma pesquisa comparando índices de criatividade com o Rorschach, porém, utilizando-se de seus aspectos interpretativos, mais do que apenas as classificações.
6. Realizar um estudo comparando inteligência, criatividade e personalidade em alunos superdotados e não superdotados, porém, que compartilhem da mesma área de interesses.
7. Investigar a relação entre criatividade e saúde mental a partir de uma metodologia qualitativa, com um estudo de caso ou com uma comparação entre grupos focais realizados com pessoas superdotadas e pessoas com transtornos mentais.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1984). Características psicossociais de crianças mais e menos criativas. *Interamerican Journal of Psychology, 18*, 89–99.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 371–378.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento* (2ª ed.). São Paulo, SP: EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19*(1), 1–8. doi: 10.1590/S0102-37722003000100002
- Allport, G. W., & Odbert, H. S. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs, 47*(1), i-147. doi: 10.1037/h0093360
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior, 10*, 123–167.
- Amaral, A. E. de V., Silva Neto, A. C. P., & Nascimento, R. S. G. F. (2003). *O método de Rorschach no sistema compreensivo: Notas sobre estudos brasileiros*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ambiel, R. A. M. (2013). Atualização dos estudos psicométricos em uma amostra brasileira. In I. F. A. S. Leme, I. S. Rabelo, & G. A. S. Alves (Eds.), *Inventário fatorial de personalidade* (pp. 35–79). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- American Psychiatric Association. (1952). *Diagnostic and statistical manual: mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5ª ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Aspesi, C. C. (2007). A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol 2, pp. 29–48). Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Austin, E. J., Parker, J. D. A., & Petrides, K. V. (2008). Emotional intelligence. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. (Vol 1, pp. 576–596). London, UK: SAGE Publications.
- Baker, M. (1978). The Torrance Test of Creative Thinking and the Rorschach Inkblot Test: Relationships between two measures of creativity. *Perceptual Motor Skills*, *46*, 539–547.
- Barbetta, P. A. (2008). *Estatística aplicada às ciências sociais* (7^a ed.). Florianópolis, SC: Editora da UFSC.
- Bartell, N. P., & Reynolds, W. M. (1986). Depression and self-esteem in academically gifted and nongifted children: A comparison study. *Journal of School Psychology*, *24*(1), 55–61. doi: 10.1016/0022-4405(86)90042-7
- Bass, M., Boot, N., Nijstad, B. A., & DeDreu, C. K. W. (2016). Mad genius revisited: Vulnerability to psychopathology, biobehavioral approach-avoidance, and creativity. *Psychological Bulletin*, *142*(6), 668–692. doi: 10.1037/bul0000049
- Becker, G. (2014). A socio-historical overview of the creativity-pathology connection: From antiquity to contemporary times. In J. C. Kaufman (Ed.), *Creativity and mental illness* (pp. 3–24). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, *6*, 1–10. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01623
- Brody, L. D., Assouline, S., & Stanley, J. (1990). Predicting successful achievement in

- college. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 138–142.
- Brody, L. E., Muratori, M. C., & Stanley, J. C. (2004). Early entrance to college: Academic, social, and emotional considerations. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest student* (Vol II, pp. 97–108). Washington, DC: GERRIC.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2016). Assumptions underlying the identification of the gifted and talented students. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 151–172). Waco, TX: Prufrock Press.
- Campos, F. (2002). *Matrizes progressivas de Raven: Escala geral* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: CEPA.
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404–431. doi: 10.1037/0033-295X.97.3.404
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2018). *Suicide among gifted children and adolescents: Understanding the suicidal mind* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 325–339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cupertino, C. M. B. (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol 1, pp. 25–40). Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- DeYoung, C. G. (2011). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman

- (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 711–737). New York, NY: Cambridge University Press.
- Dow, G. T. (2017). Defining creativity. In J. A. Pluckert (Ed.), *Creativity & innovation. Theory, research, and practice* (pp. 5–21). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24, 271–299.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Efner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534–542. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534
- Exner, J. E. (1999a). *Manual de classificação do Rorschach para o sistema compreensivo*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Exner, J. E. (1999b). Validade e objetivos do Rorschach. In J. E. Exner & C. Sendín (Eds.), *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo* (pp. 11–32). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Eysenck, H. J. (1953). *The structure of human personality*. London, UK: Methuen.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry*, 4(3), 147–178. doi: 10.1207/s15327965pli0403_1
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00111-3
- Ferracuti, S., Cannoni, E., Burla, F., & Lazzari, R. (1999). Correlations for the Rorschach with the Torrance Tests of Creative Thinking. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 863–870.
- Fleith, D. S. (2007). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: novos cenários e*

- contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245–264). Campinas, SP: Alínea.
- Flores-Mendoza, C., & Saraiva, R. (2018). Avaliação da inteligência: Uma introdução. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 17–33). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302. doi: 10.1177/0014402915598779
- Franklin, K. W., & Cornell, D. G. (1997). Rorschach interpretations with high-ability adolescent females: Psychopathology or creative thinking? *Journal of Personality Assessment*, 68(1), 184–196.
- Freitas, M. H. de. (2005). As origens do método de Rorschach e seus fundamentos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(1), 100–117. doi: 10.1590/S1414-98932005000100009
- Freud, S. (1972). Artigos sobre metapsicologia. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol 14, pp. 111–116). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Obra originalmente publicada em 1915).
- Freud, S. (1974). Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol 17, pp. 145–153). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Obra originalmente publicada em 1917).
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103–111. doi: 10.1080/02783199509553709
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In J. R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 98–119). New York, NY: Cambridge University Press.

- Gallucci, N. T. (1989). Personality assessment with children of superior intelligence : Divergence versus psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 53(4), 749–760. doi: 10.1207/s15327752jpa5304
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2013). Predição da criatividade e saúde mental. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 272–279.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. M. (2015). Estudo De Validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 17–24.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basics Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basics Books.
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27–34. doi: 10.1207/S15327582IJPR1001_3
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4–10. doi: 10.3102/0013189X018008004
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263–268.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do ensino médio (Tese de doutorado não publicada)*. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Guignard, J. H., Kermarrec, S., & Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and non-gifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209–215. doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.006

- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *The American Psychologist*, *14*(8), 469–479. doi: 10.1037/h0046827
- Heller, K. A., & Feldhusen, J. F. (1985). *Identifying and nurturing the gifted: An international perspective*. Lewiston, NY: Hans Huber.
- Henderson, L. S., Stackman, R. W., & Lindekilde, R. (2018). Why cultural intelligence matters on global project teams. *International Journal of Project Management*, *36*(7), 954–967. doi: 10.1016/j.ijproman.2018.06.001
- Hill, W. D., Arslan, R. C., Xia, C., Luciano, M., Amador, C., Navarro, P., ... Penke, L. (2018). Genomic analysis of family data reveals additional genetic effects on intelligence and personality. *Molecular Psychiatry*, *1*, 1–16. doi: 10.1038/s41380-017-0005-1
- Johnson, J., Panagioti, M., Bass, J., Ramsey, L., & Harrison, R. (2017). Resilience to emotional distress in response to failure, error or mistakes: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, *52*(1), 19–42. doi: 10.1016/j.cpr.2016.11.007
- Kaufman, J. C. (2014). Creativity and mental illness: Reasons to care and beware. In J. C. Kaufman (Ed.), *Creativity and mental illness* (pp. 403–407). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, *13*(1), 1–12. doi: 10.1037/a0013688
- Kinney, D. K., Richards, R., Loring, P. A., LeBlanc, D., Zimbalist, M. E., & Harlan, P. (2001). Creativity in offspring of schizophrenic and control parents: An adoption study. *Creativity Research Journal*, *13*(1), 17–25. doi: 10.1207/S15326934CRJ1301
- Kyaga, S., Lichtenstein, P., Boman, M., Hultman, C., Långström, N., & Landén, M. (2011). Creativity and mental disorder: Family study of 300 000 people with severe mental disorder. *British Journal of Psychiatry*, *199*(5), 373–379. doi:

10.1192/bjp.bp.110.085316

- Leal, I., Ribeiro, J. L. P., Silva, I., & Marques, S. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213–216). Porto: Universidade do Porto.
- Lelé, J. A. (2018). Teste de apercepção temática (TAT): Abordagem da escola de Paris. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 365–384). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Leme, I. F. A., Rabelo, I. S., & Alves, G. A. S. (2015). *Inventário fatorial de personalidade - IFP-II*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Leme, I. F. A. S., Rabelo, I. S., & Alves, G. A. S. (2015). Aplicação, pontuação e interpretação. In I. F. A. S. Leme, I. S. Rabelo, & G. A. S. Alves (Eds.), *Inventário Fatorial de Personalidade* (pp. 81–86). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Leonel, J. de C., Semer, N. L., & Yazigi, L. (2012). Estudo brasileiro de validação para localização e lista de qualidade formal do Rorschach-SC: Não-pacientes psiquiátricos. *Psico-USF*, *17*(1), 119–127. doi: 10.1590/S1413-82712012000100013
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Macedo, M. M. F., Mota, M. E., & Mettrau, M. B. (2017). WISC-IV: Evidências de validade para grupos especiais de superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, *11*(1), 65–73. doi: 10.24879/2017001100100213
- Mäder, M. J. (1996). Avaliação neuropsicológica: Aspectos históricos e situação atual. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *16*(3), 12–18. doi: 10.1590/S1414-98931996000300003
- Maia-Pinto, R. R., & Fleith, D. S. (2012). Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: Argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología*, *30*(1), 189–214. [

- Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS statistics* (7ª ed.). Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Matta, M., Gritti, E. S., & Lang, M. (2018). Personality assessment of intellectually gifted adults: A dimensional trait approach. *Personality and Individual Differences, 1*(1), 1–6. doi: 10.1016/j.paid.2018.05.009
- McGrew, K. S., & Wendling, B. J. (2010). Cattell–Horn–Carroll cognitive-achievement relations: What we have learned from the past 20 years of research. *Psychology in the Schools, 47*(7), 651–675. doi: 10.1002/pits
- Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC.
- Ministério da Educação (2001). *Resolução nº 02/2001, institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed). Brasília: Secretaria de Educação Especial.
- Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Morais, M. D. F. (2011, Junho). *Criatividade: Desafios ao conceito*. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação, Manaus, AM.
- Mortier, P., Cuijpers, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Demyttenaere, K., & Green, J. G. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviours among college students: A meta-analysis. *Psychological Medicine, 48*(4), 554–565. doi: 10.1017/S0033291717002215

- Muniz, M., & Lins, M. R. C. (2018). Avaliação da inteligência: Aspectos não verbais. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 73–88). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: Habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 149–159.
- Nascimento, R. S. G. F. (2002). Estudo normativo do sistema compreensivo do Rorschach para a cidade de São Paulo. *Psico-USF*, 7(2), 127–141.
- Nascimento, R. S. G. F. (2012). Estudo normativo para o sistema compreensivo do Rorschach. *Avaliação Psicológica*, 11(3), 361–374.
- Neves-Pereira, M. S. (2007). Estratégias de promoção da criatividade. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação* (Vol 2, pp. 13–34). Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Nunes, C. H. S. S., Zanon, C., & Hutz, C. S. (2018). Avaliação da personalidade a partir de teorias fatoriais de personalidade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 217–232). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, K. S., Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2016). Criatividade e saúde mental: Uma revisão da produção científica na última década. *Temas Em Psicologia*, 24(4), 1493–1506. doi: 10.9788/TP2016.4-16
- Oliveira, S. E. S. (2018). O modelo híbrido de diagnóstico dos transtornos da personalidade no DSM-5. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 280–299). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Oliveira, S. E. S., & Bandeira, D. R. (2018). Avaliação da patologia da personalidade por

- meio do inventário de organização da personalidade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 265–279). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ott, D. L., & Michailova, S. (2018). Cultural intelligence: A review and new research avenues. *International Journal of Management Reviews*, 20(1), 99–119. doi: 10.1111/ijmr.12118
- Ourofino, V. T. A. T., & Guimarães, T. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In Fleith, D. S. (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol. 1, pp. 41–52). Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial.
- Pacanaro, S. V., Brito, L. O., & Leme, I. F. A. S. (2015). Introdução. In I. F. A. S. Leme, I. S. Rabelo, & G. A. S. Alves (Eds.), *Inventário Fatorial de Personalidade* (pp. 19–34). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Parker, J. DA, Saklofske, D. H., & Keefer, K. V. (2017). Giftedness and academic success in college and university: Why emotional intelligence matters. *Gifted Education International*, 33(2), 183–194. doi: 10.1177/0261429416668872
- Pasquali, L., Azevedo, M. M., & Ghesti, I. (1997). *Inventário Fatorial de Personalidade: manual técnico de aplicação*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pellá, L. M., & Magnabosco-Martins, C. R. (2018). Vidas em formação: Narrativas de acadêmicos sobre a experiência na graduação em Psicologia. *Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 385–399. doi: 10.17267/2317-3394rps.v7i3.1936
- Pérez, S. G. P. B. (2011). O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação? *Psicologia Argumento*, 29(67), 513–531.
- Plomin, R., & Stumm, S. V. (2018). The new genetics of intelligence. *Nature Reviews Genetics*, 19, 148–159. doi: 10.1038/nrg.2017.104

- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1–25. doi: 10.3102/0002831215596413
- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40(1), 159–170. doi: 10.1016/j.paid.2005.06.022
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 1, 67–77.
- Puryear, J. S., Kettler, T., & Rinn, A. N. (2017). Relating personality and creativity: Considering what and how we measure. *Journal of Creative Behavior*, 0(0), 1–14. doi: 10.1002/jocb.174
- Rato, I. E. M. N. (2009). *A pessoa criativa: Perspectivas em saúde mental* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Raven, J. C. (1948). The comparative assessment of intellectual ability. *British Journal of Psychology*, 39(1), 12–19. doi: 10.1111/j.2044-8295.1948.tb00198.x
- Raven, J. C. (2012). *Matrizes Progressivas Escala Geral: Manual* (5ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Centro Editor de Psicologia Aplicada.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J. M., & Purcell, J. H. (2016). Curriculum compacting and achievement test scores: What does the research say? In *Reflections on gifted education* (pp. 271–285). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Remoli, T. C., & Capellini, V. M. F. (2017). Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: Uma análise crítica das produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 455–470. doi: 10.1590/S1413-65382317000300010
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*,

60, 180–184.

- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: building a bridge to the new century. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(2), 67–75. doi: 10.1207/S15327035EX1002
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). New York, NY: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511610455.015
- Renzulli, J. S. (2016a). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 193–210). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Renzulli, J. S. (2016b). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55–90). Waco, TX: Prufrock Academic Press.
- Rhodes, M. (1961). Analysis of creativity: Can it be taught? *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Runco, M. A. (2005). Creative Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 295–311). New York, NY: Cambridge University Press.
- Sabatella, M. L., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação* (Vol 1, pp. 67–80). Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.
- Sakamoto, C. K., Lapastini, M. A. B., & Silva, S. M. (2003). A criatividade no psicodiagnóstico de Rorschach: Uma possibilidade de enriquecimento à interpretação

- dos resultados. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 13–25.
- Santos, M. T., & Nascimento, E. (2012). Inteligência e personalidade: Um estudo correlacional em uma amostra de universitários. *Estudos de Psicologia*, 29(2), 163–171.
- Schwartz, H., & Canetti, L. (2014). Creativity and emotional distress on the Rorschach test. *Rorschachiana*, 35, 23–41. doi: 10.1027/1192-5604/a000043
- Semer, N. L. (1999). *Estudo da auto-estima de crianças enuréticas pelo método de Rorschach* (Tese de doutorado não publicada). Retrieved from <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/16565>.
- Sendín, C. (1999a). Introdução ao processo interpretativo. In J. E. Exner & C. Sendín (Eds.), *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo* (pp. 33–38). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sendín, C. (1999b). Questões preliminares. In J. E. Exner & C. Sendín (Eds.), *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo* (pp. 39–52). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sendín, C. (1999c). Relações interpessoais. In J. E. Exner & C. Sendín (Eds.), *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo* (pp. 163–171). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Sendín, C. (1999d). Traços afetivos. In J. E. Exner & C. Sendín (Eds.), *Manual de interpretação do Rorschach para o sistema compreensivo* (pp. 119–162). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Silva, T. F. da, & Nakano, T. de C. (2012). Criatividade no contexto educacional: Análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 743–759. doi: 10.1590/S1517-97022012005000013
- Silva, J. A., & Santos, R. C. (2012). Gênios: Origens e traços. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, 12(12), 1–12.

- Silva Neto, A. C. P. (2015). *Características de personalidade de jogadores patológicos avaliados pelo método de Rorschach* (Dissertação de mestrado). Retrieved from <http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/16490>
- Silva, R. A., Brito, C. M. D., & Dressler, C. V. G. (2012). Vincent Van Gogh e a utilização das artes nas práticas de reabilitação em saúde mental. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, 3(7), 1–15.
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23, 233–245. doi: 10.1177/026142940702300304
- Simonton, D. K. (2019). Creativity and psychopathology: The tenacious mad-genius controversy updated. *Behavioral Sciences*, 27, 17–21. doi: 10.1016/j.cobeha.2018.07.006
- Souhern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 5–12). Washington, DC: GERRIC.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53. doi:10.1177/0016986210383155
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269–315. doi: 10.1017/S0140525X00044629
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292–316.
- Sternberg, R. J. (2005a). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189–202. doi: 10.1037/1061-4087.55.3.139
- Sternberg, R. J. (2005b). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–342). New York, NY: Cambridge

University Press.

- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 21–52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1966a). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Torrance, E. P. (1966b). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talento e altas habilidades: Orientações para pais e professores* (pp. 25–38). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Wechsler, S. M. (1985). A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *1*, 140–147.
- Wechsler, S. M. (2004a). *Avaliação da criatividade por palavras: Teste de Torrance versão brasileira* (2^a ed.). Campinas, SP: Duo Paper Gráfica Expressa.
- Wechsler, S. M. (2004b). Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, *1*(3), 53–59. doi: 10.1590/S1413-85571998000200003
- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Schelini, P. W., Ferreira, A. A., & Pereira, D. A. P. (2010). Criatividade e inteligência: Analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, *15*(3), 243–150.
- Wellausen, R. S., & Trentini, C. M. (2018). Modelos teórico-clínicos psicodinâmicos e o método Shedler-Westen Assessment Procedure (SWAP-200) de avaliação da personalidade. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica da inteligência e da personalidade* (pp. 233–264). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Yasui, S., & Barzagli, N. (2018, Abril). História, memória e luta: A construção da Reforma Psiquiátrica no Brasil. *Convención Internacional de Salud Pública*, Havana, Cuba.
- Retrieved from
<http://www.convencionsalud2018.sld.cu/index.php/convencionsalud/2018/paper/viewFile/792/895>
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2000). Intelligence and personality. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 581–610). New York, NY: Cambridge University Press.
doi: 10.1017/CBO9780511807947.027
- Zeidner, M., & Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students. *Gifted Education International*, 33(2), 163–182. doi: 10.1177/0261429417708879
- Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566–570. doi: 10.1016/j.paid.2011.05.007
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411–436). New York, NY: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – GRUPOS I e II

Idade: _____ anos **Gênero:** _____

Curso: _____ **Semestre atual do curso:** _____ semestre

Trabalha? Sim Não

Rede na qual cursou o Ensino médio: Pública Privada Ambas

Já participou de algum atendimento educacional especializado? Sim Não

▪ **Se sim, qual?** _____

Em quanto tempo você concluiu o ensino médio? _____

Você pulou alguma série durante a sua trajetória escolar? Sim Não

Forma de ingresso na universidade: PAS Vestibular tradicional ENEM Outros (qual? _____)

Sistema de ingresso na universidade: Universal Cotas

Em que momento foi aprovado na universidade? Antes da conclusão do ensino médio

Imediatamente após a conclusão do ensino médio 1 ou mais semestres após a conclusão do Ensino Médio

Faz ou já fez algum tipo de acompanhamento psicológico? Sim Não

Posição na família: Filho(a) único(a) Primogênito(a) Filho(a) do meio Filho(a) mais novo

Qual o nível de escolaridade de sua mãe? Sem escolarização formal Ensino

Fundamental Ensino Médio Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação

Qual o nível de escolaridade de seu pai? Sem escolarização formal Ensino Fundamental

Ensino Médio Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO – GRUPO III

Idade: _____ anos

Gênero: _____

Série que está cursando do ensino médio: _____

Área de interesse na sala de recursos: _____

Tempo que participa da sala de recursos: _____

Trabalha? Sim Não

Rede na qual cursa o ensino médio: Pública Privada

Você pulou alguma série durante a sua trajetória escolar? Sim Não

Tem interesse em ingressar em alguma instituição de nível superior? Sim Não

Já foi aprovado em uma seleção de ingresso em alguma instituição de nível superior?

Sim Não

Faz ou já fez algum tipo de acompanhamento psicológico? Sim Não

Posição na família: Filho(a) único(a) Primogênito(a) Filho(a) do meio Filho(a) mais novo

Qual o nível de escolaridade de sua mãe? Sem escolarização formal Ensino

Fundamental Ensino Médio Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação

Qual o nível de escolaridade de seu pai? Sem escolarização formal Ensino Fundamental

Ensino Médio Ensino superior incompleto Ensino superior completo Pós-graduação

ANEXO 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e convido-o(a) a participar de uma pesquisa que estou realizando com o objetivo de verificar a relação entre inteligência, criatividade, personalidade e saúde mental, sob a orientação da Prof^a Dra Denise de Souza Fleith.

No estudo serão utilizados instrumentos sobre criatividade, personalidade e inteligência, além de um questionário sociodemográfico. Os instrumentos serão aplicados em dois dias, agendados com antecedência. Informo que se durante a aplicação dos instrumentos você demonstrar qualquer sinal de desconforto ou ansiedade, a pesquisa será interrompida imediatamente para que seja feito um acolhimento, ficando à sua escolha a opção de remarcar ou retirar-se da pesquisa, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Esclareço que você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Informo-lhe, ainda, que os dados obtidos serão analisados coletivamente. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente.

Gostaria de ressaltar que os resultados individuais de testes não serão entregues, mas você poderá ter acesso ao resultado final da pesquisa, bem como tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a mesma no seguinte endereço eletrônico: marinanogueira@outlook.com. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Assumo a responsabilidade pela realização deste estudo segundo as normas do Código de Ética e da Resolução CNS 196/96. Ainda segundo essa Resolução, tanto este termo, como o questionário sociodemográfico e as folhas de resposta dos seus testes serão arquivados em lugar protegido durante o período de 5 anos.

Desde já, agradeço a disposição e o interesse em fazer parte da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 20 ____

Marina Nogueira de Assis Fonseca

Participante da Pesquisa

ANEXO 4**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e convido seu (sua) filho(a) a participar de uma pesquisa que estou realizando com o objetivo de verificar a relação entre inteligência, criatividade, personalidade e saúde mental, sob a orientação da Prof^a Dra Denise de Souza Fleith.

No estudo serão utilizados instrumentos sobre criatividade, personalidade e inteligência, além de um questionário sociodemográfico. Os instrumentos serão aplicados em dois dias, agendados com antecedência. Informo que, se durante a aplicação dos instrumentos, seu (sua) filho(a) sentir qualquer sinal de desconforto ou ansiedade, a pesquisa será interrompida imediatamente para que seja feito um acolhimento, ficando aberta a opção de ele(a) remarcar ou se retirar da pesquisa, sem que isso o(a) cause qualquer prejuízo.

Seu filho (sua filha) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que o nome dele(a) não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Esclareço que ele(a) poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. A participação é voluntária, isto é, não há pagamento pela colaboração dela(a). Informo-lhe, ainda, que os dados obtidos serão analisados coletivamente. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente.

O(A) senhor(a) poderá ter acesso ao resultado final da pesquisa, bem como tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a mesma no seguinte endereço eletrônico: marinanogueira@outlook.com ou pelo celular (61) 98161-2801. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o(a) senhor(a)

Assumo a responsabilidade pela realização deste estudo segundo as normas do Código de Ética e da Resolução CNS 196/96. Ainda segundo essa Resolução, tanto este termo, como o questionário sociodemográfico e as folhas de resposta dos instrumentos serão arquivados em lugar protegido durante o período de 5 anos.

Desde já, agradeço a disposição e o interesse em fazer parte da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 20 ____

Marina Nogueira de Assis Fonseca

Responsável

ANEXO 5**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sou aluna de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e convido-o(a) a participar de uma pesquisa que estou realizando com o objetivo de verificar a relação entre inteligência, criatividade, personalidade e saúde mental, sob a orientação da Prof^a Dra Denise de Souza Fleith.

No estudo serão utilizados instrumentos sobre criatividade, personalidade e inteligência, além de um questionário sociodemográfico. Os instrumentos serão aplicados em dois dias, agendados com antecedência. Informo que se durante a aplicação dos instrumentos você demonstrar qualquer sinal de desconforto ou ansiedade, a pesquisa será interrompida imediatamente para que seja feito um acolhimento, ficando a sua escolha a opção de remarcar ou retirar-se da pesquisa, sem que isso te cause qualquer prejuízo.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Esclareço que você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não lhe acarretará qualquer prejuízo. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Informo-lhe, ainda, que os dados obtidos serão analisados coletivamente. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados pela Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente.

Gostaria de ressaltar que os resultados individuais de testes não serão entregues, mas você poderá ter acesso ao resultado final da pesquisa, bem como tirar quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre a mesma no seguinte endereço eletrônico: marinanogueira@outlook.com. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Assumo a responsabilidade pela realização deste estudo segundo as normas do Código de Ética e da Resolução CNS 196/96. Ainda segundo essa Resolução, tanto este termo, como o questionário sociodemográfico e as folhas de resposta dos seus testes serão arquivados em lugar protegido durante o período de 5 anos.

Desde já, agradeço a disposição e o interesse em fazer parte da pesquisa.

Brasília, ____ de _____ de 20 ____

Marina Nogueira de Assis Fonseca

Participante da Pesquisa