

PROGRAMA PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE A ALUNOS COM E SEM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Taís Crema Remoli¹; <https://orcid.org/0000-0001-5279-7718>

Ana Paula de Oliveira²; <https://orcid.org/0000-0001-5044-6551>

Gislaine Ferreira Menino Mencia³; <https://orcid.org/0000-0001-5913-196X>

Vera Lucia Messias Fialho Capellini⁴; <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

Carina Alexandra Rondini⁵; <https://orcid.org/0000-0002-5244-5402>

Resumo

No Brasil, embora o interesse pelo tema Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tenha se ampliado nos últimos anos, ainda há pouca identificação e trabalho com tais pessoas – que também são parte do público atendido pela educação especial brasileira de acordo com a legislação vigente. Assim, devido à importância de se conhecer mais e proporcionar o enriquecimento educacional a alunos com tais características, foram desenvolvidas atividades extracurriculares para crianças com AH/SD com o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade dos participantes por meio de suplementação em língua estrangeira (inglesa). Alunos sem indicativos de AH/SD, todavia, com o mesmo perfil do primeiro grupo, foram convidados a participar do projeto, totalizando 12 participantes, seis meninos e seis meninas. O trabalho foi realizado em uma escola localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A criatividade dos alunos foi avaliada por meio do Teste de Torrance e a língua inglesa por meio de avaliação elaborada pela pesquisadora. Como resultados, obteve-se que diferentes medidas de criatividade foram ampliadas nos grupos, havendo maior significância para os alunos sem indicativos de AH/SD, revelando a importância de se estimular tal habilidade em todos os alunos.

Palavras-chave: Educação especial; Atividades extracurriculares; Criatividade; Língua estrangeira; Alunos.

Program for the development of creativity for students with and without giftedness

Abstract

Although the interest in giftedness has expanded in recent years in Brazil, there is still little identification and work with these people – who are also part of the public assisted by Brazilian special education in accordance with current legislation. Due to the importance of knowing more and promoting educational enrichment to students with such characteristics, extracurricular activities were developed for children with giftedness aiming to promote the development of participants' creativity through foreign language (English) supplementation. However, students without signs of giftedness and with the same characteristics of the first group were invited to participate in the project, totaling 12 participants, six boys and six girls. The work was carried out in a school located in a medium-sized city in the state of São Paulo. Students' creativity was evaluated through the Torrance Test and the English through an evaluation elaborated by the researcher. As results, it was obtained that different measures of creativity were developed in the groups with more significant results for the students without signs of giftedness, revealing the importance of stimulating this ability in all students.

Keywords: Special education; Extracurricular activities; Creativity; Foreign language; Students.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Marília – SP – Brasil; taiscrema@hotmail.com

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; ana_paula_apo@hotmail.com

3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; gilafeli@gmail.com

4 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Bauru – SP – Brasil; verinha@fc.unesp.br

5 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – São José do Rio Preto – SP – Brasil; carina@ibilce.unesp.br

*Programa para el desarrollo de la creatividad a alumnos con y sin superdotación***Resumen**

En Brasil, aunque el interés por el tema superdotación se ha ampliado en los últimos años, aún hay poca identificación y trabajo con tales personas – que también son parte del público atendido por la educación especial brasileña de acuerdo con la legislación vigente. Así, debido a la importancia de conocer más y promover enriquecimiento educativo a alumnos con tales características se desarrollaron actividades extracurriculares para niños con superdotación con el objetivo de promover el desarrollo de la creatividad de los participantes por medio de suplementación en lengua extranjera (inglés). Alumnos sin indicativos de superdotación pero con el mismo perfil del primer grupo del primer grupo fueron invitados a participar del proyecto, totalizando 12 participantes, seis niños y seis niñas. El trabajo fue realizado en una escuela ubicada en una ciudad de mediano porte del interior del estado de São Paulo. La creatividad de los alumnos fue evaluada por medio del Test de Torrance y la lengua inglesa por medio de una evaluación elaborada por la investigadora. Como resultados, se obtuvo que diferentes medidas de creatividad fueron ampliadas en los grupos, habiendo mayor significancia para los alumnos sin indicativos de superdotación, revelando la importancia de estimular tal habilidad en todos los alumnos.

Palabras clave: Educación especial; Actividades extracurriculares; Creatividad; Lengua extranjera; Superdotación, Alunos.

INTRODUÇÃO

A temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem suscitado um interesse crescente em pesquisadores (Antipoff & Campos, 2010), pois envolve aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade aliados a influências do meio social, histórico e cultural, apresentando-se por meio de comportamentos únicos percebidos “por distintas capacidades atuando de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho” (Pereira, 2014, p. 376).

O conceito de pessoas com AH/SD proposto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) caracteriza-se pelo alto desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo e/ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora. Essas pessoas também podem apresentar elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse (Almeida & Capellini, 2005).

No entanto, embora as habilidades criativas possam ser educáveis e desenvolvidas (Mercedes, Sáinz, Soto, Fernández & Valverde, 2015), apenas 12 trabalhos, entre teses e dissertações brasileiras, abordam a interação entre criatividade e AH/SD (Zavitoski, 2015).

A relação entre criatividade e educação pode ser verificada em diferentes situações, como nas rápidas

mudanças mundiais nas quais é possível verificar o papel importante da criatividade para as conquistas econômicas e a ampliação da competitividade; por isto, tal habilidade deve ser desenvolvida a fim de melhor preparar as gerações futuras. No entanto, Shaheen (2010) aponta o grande foco dos professores na aquisição de conhecimento como uma das barreiras do trabalho com a criatividade no ambiente escolar.

Assim, muito importantes são os estímulos, as circunstâncias e as oportunidades que um ambiente tem de favorecer ou inibir a expressão criativa; portanto, considera-se essencial o investimento “na promoção de condições no ambiente, seja na família, instituição escolar ou no ambiente de trabalho, para que a criatividade possa de fato florescer e produzir os frutos desejáveis” (Alencar, 2015, p. 19).

Segundo Bahia (2016), as crenças sociais, culturais e econômicas vigentes podem se constituir como barreiras à criatividade, envolvendo o medo de falhar e o imperativo da perfeição, os quais podem causar bloqueios à expressão do potencial criativo e se refletem diretamente na educação, ou seja, o meio, especialmente o educacional, muitas vezes acaba proporcionando entraves ao incentivar a comparação, as avaliações constantes, a competição, a falta de tempo e de espaço para estimular a curiosidade.

Mendonça e Fleith (2005) observaram que uma maneira de se desenvolver a criatividade é por meio da proficiência em uma segunda língua, trabalho que as autoras realizaram junto a crianças, adolescentes e adultos bilíngues, os quais apresentaram escores superiores nas medidas de criatividade verbal e figurativa

que seus pares monolíngues; porém, pesquisas nesta área ainda são escassas, especialmente ao se delimitar o público-alvo, como produções a respeito do desenvolvimento da criatividade por meio do ensino de línguas a alunos com AH/SD, inexistentes no banco de dados da CAPES em 2015 e 2016 (Remoli, 2017).

Outro ponto importante a ser levado em conta por professores ao ensinarem um idioma é a preocupação em conhecer os alunos com os quais se está trabalhando, considerando-se não apenas aqueles com dificuldades, mas também os que têm facilidade para aprendê-lo, pois, de acordo com o guia *“Identifying Gifted and Talented English Language Learners”*, do estado de Iowa – EUA (Iowa, 2008), acredita-se que crianças com AH/SD adquirem uma segunda língua mais rapidamente e têm a capacidade de pensar em ambas as línguas.

A relação entre criatividade e ensino de línguas foi comprovada por Lee e Kim (2011), os quais avaliaram 114 estudantes bilíngues (coreano/inglês) por meio do Teste Torrance de Pensamento Criativo, indicando que o grau do bilinguismo se correlacionava positivamente com a criatividade independentemente de sexo ou idade.

Quanto à criatividade, diferentes autores definem o termo de maneiras diversas, como a capacidade de remoldar o mundo ao qual se pertence (Vergan, 2009), a mais alta expressão da subjetividade (Camargo, 2013) e resolução de problemas, modelagem de produtos ou levantamento de novas questões em determinado campo de forma considerada incomum e que depois passa a ser aceita por pelo menos um grupo cultural (Gardner, 1999).

Nakano (2015) ressalta que a maioria das teorias da criatividade defende que esta pode ser treinável e desenvolvida por ensino e prática, especialmente com programas e estratégias orientadas visando ao favorecimento do pensamento criativo, por isto, deve ser cultivada no processo de ensino-aprendizagem.

Um programa de ensino de língua inglesa para estrangeiros do Reino Unido (Maley & Peachey, 2015) aponta que o ensino da criatividade em programas de *English Language Teaching* auxilia a: ampliar o engajamento e a motivação para o aprendizado de uma língua estrangeira; fazer com que o aprendizado da língua seja prazeroso e memorável; permitir respostas divergentes para crianças que possam ter pontos fortes em outras áreas; desenvolver qualidades como paciência,

persistência e desenvoltura; bem como fornecer uma base para o desenvolvimento do pensamento criativo mais sofisticado, conceitual e abstrato no futuro.

Embora ainda exista pequeno número de estudos publicados sobre o impacto de programas de enriquecimento na literatura nacional, Nakano (2015) descreve que os programas de criatividade do Brasil e do exterior têm revelado mudanças possíveis, especialmente em relação a comportamento de alunos e professores, por meio de objetivos voltados a desenvolver não apenas as habilidades ligadas ao potencial criativo, mas com recursos e técnicas relacionadas à resolução de problemas de maneira criativa, assim como o despertar da consciência para fatores que possam inibir a criatividade. No entanto, ao consultarem a produção brasileira na área de criatividade entre 2005 e 2015 por meio de artigos das plataformas CAPES, SCIELO e PEPSIC, Braga e Fleith (2016) analisaram 156 resumos e encontraram apenas 8 estudos empíricos, obtendo, como resultado, a dificuldade que professores ainda encontram para desenvolver tal habilidade em sala de aula devido a barreiras emocionais, sociais e culturais.

Visando à maior compreensão da criatividade em crianças com e sem AH/SD, Gonçalves (2010) avaliou 48 alunos de 6º ano e obteve maiores escores nos fatores originalidade verbal e figurativa no grupo de alunos com AH/SD, mas não encontrou diferenças nos grupos quanto à fluência verbal e figurativa e flexibilidade verbal e figurativa, concluindo não haver relação entre inteligência e criatividade em ambos os grupos por meio de resultados dos testes Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral e Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Bain, McCallum, Bell, Cochran e Sawyer (2010) verificaram que graduandos americanos com AH/SD que aprendiam espanhol como segunda língua demonstraram atitudes mais positivas quanto ao aprendizado do idioma que seus pares, sem tais características. Entretanto, não foram encontradas diferenças quanto habilidade e esforço entre os grupos; assim, os pesquisadores recomendam que os professores não façam distinção entre eles, mas busquem desenvolver atitudes positivas em todos.

Em um programa para alunos com AH/SD austríaco, o ensino da língua inglesa é realizado por meio de métodos e materiais autênticos com o objetivo de ser o mais significativo possível para que não ocorra mecanicamente. Uma das estratégias utilizadas pelos

professores é “ver pelos olhos dos alunos”, inserindo desafios para que todos se beneficiem, independentemente de suas características (Thomä, 2016).

Um exemplo criativo brasileiro do ensino de línguas para alunos com AH/SD é o de Silveira (2014), que atuou junto a cinco alunos de uma sala de recursos do Paraná utilizando histórias em quadrinhos. A pesquisadora comprovou que o ensino da língua inglesa por meio dessa estratégia se mostrou eficaz para desenvolver habilidades linguísticas, favorecendo também a interação e a discussão de ideias entre os participantes.

Para Renzulli (2014), o maior desafio dos educadores é criar condições para transformar o potencial dos alunos, especialmente porque estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar seu meio social e as pessoas que nele vivem.

Assim, considera-se importante que se continue a pesquisar maneiras de se estimular a criatividade das crianças, contando com professores com o olhar atento e voltado para uma atmosfera que não envolva apenas o ensino tradicional e conteudista, mas aberto ao novo, à curiosidade e à experimentação. Investir em formação de professores para que possam identificar alunos com AH/SD é imprescindível, bem como que sejam capazes de estimular toda a turma com a qual trabalham para que se tornem cidadãos capazes de encontrar soluções incomuns aos problemas cotidianos.

Partindo desses princípios, esta pesquisa teve por objetivo avaliar a criatividade de alunos com e sem indicativos de AH/SD antes e depois de um programa de suplementação com língua inglesa, bem como comparar o conhecimento da segunda língua dos alunos.

MÉTODOS

Participantes

Doze alunos participaram da pesquisa, sendo seis meninas e seis meninos de 7 a 10 anos, do 2º ao 5º ano. Seis deles foram identificados e confirmados com AH/SD por Mendonça (2015) (Grupo 1), os demais não apresentavam indicativos de AH/SD (Grupo 2) e foram selecionados com o objetivo de estabelecer um grupo similar às características básicas do grupo com AH/SD quanto ao sexo, à idade e ao ano escolar. Destaca-se que, na escola em que estudavam, não era ofertado o ensino de língua estrangeira e nenhum dos participantes frequentava curso de idiomas. Os participantes ratificaram a sua anuência com a assinatura

do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 do CONEP.

Local

A pesquisa foi realizada na escola estadual na qual os alunos estudavam com intuito de facilitar o deslocamento dos participantes, que residiam no mesmo bairro da instituição de ensino, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Os espaços destinados à pesquisa foram sala de aula, sala de informática e pátio.

Materiais

Testes para conhecimento prévio e adquirido após o trabalho foram utilizados. Além disso, materiais como revistas, diferentes tipos de papeis, lápis de cor, cola, tesoura, cola colorida, lantejoulas, lousa e giz, jogos de computador disponíveis *on-line*, pincel e tinta guache foram disponibilizados aos alunos como maneira de ampliar sua criatividade.

Procedimento de Coleta de dados

Após aprovação da pesquisa pela Comissão de Ética, a proposta de intervenção foi apresentada à escola na qual os alunos estudavam. Notado que seria uma oportunidade de proporcionar enriquecimento extracurricular por meio de suplementação aos alunos, a escola aceitou ser parceira e sediar a pesquisa, especialmente porque grande parte dos alunos com AH/SD havia apresentado interesse por em língua inglesa ao serem questionados sobre o que gostaria de aprender além do que já estudavam na escola (Mendonça, 2015).

Em seguida, apresentou-se a pesquisa aos responsáveis pelos alunos com AH/SD, os quais demonstraram interesse na proposta, especialmente porque seus filhos teriam a oportunidade de iniciar o aprendizado de uma segunda língua gratuitamente. Após o aceite e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a mesma reunião foi realizada com os pais dos alunos sem indicativos de AH/SD (composto pela coordenação escolar a partir das características dos primeiros participantes, tendo como critério de desempate o melhor rendimento escolar). Todos os responsáveis pelos integrantes do segundo grupo igualmente aceitaram a proposta e assinaram o mesmo termo.

O último passo foi apresentar a pesquisa aos alunos, os quais se interessaram pela possibilidade de entrar em contato com uma nova língua, e também assinaram os devidos termos de assentimento.

Procedimentos de intervenção

Os doze alunos participaram simultaneamente de um programa de desenvolvimento da criatividade por meio de suplementação em língua inglesa, reunindo-se semanalmente por duas horas, após o período de aulas regulares, em um total de dez encontros destinados à intervenção. O tempo de trabalho foi dividido em três momentos: *aquecimento* (visando retomar conteúdos da aula anterior de forma motivadora e divertida, como por meio de música, jogo de memória com imagens e vocabulário estudado, diálogo em inglês etc.), *ensino formal* (com foco principal no conteúdo programático a ser trabalhado, por meio da prática escrita e oral, leitura de diferentes tipologias textuais, atividades de fixação de conteúdo etc.) e *produto final* (voltado à prática do conteúdo aprendido por meio da exploração diferentes materiais, tendo como objetivo elaborar histórias em quadrinhos, máscaras, autorretrato/auto-descrição, quadros representando rotinas etc.).

Instrumentos

A fim de comparar se haveria ganho no idioma e diferença entre os grupos nesta questão, elaborou-se uma avaliação de língua inglesa a partir dos conteúdos que se pretendia trabalhar com os participantes e esta foi utilizada como pré e pós-teste (Remoli, 2017, p. 41-42). O instrumento foi elaborado e corrigido pela primeira autora, graduada em Letras Português- Inglês, com base nos conteúdos e objetivos para alunos de Ensino Fundamental I, norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998). A avaliação foi composta por quatro perguntas, com duas respostas abertas e duas fechadas, todas com valor 2,5. Nas abertas, os alunos foram incentivados a responder da maneira mais correta possível, mesmo que precisassem recorrer à sua língua materna, o português. Solicitou-se que não deixassem questões em branco, sendo proporcionado o tempo necessário para que toda a avaliação fosse realizada por todos os

alunos – os quais levaram, em média, quarenta minutos. Como critérios de correção, respostas em língua portuguesa foram desconsideradas, frases elaboradas em ambas as línguas ou com erros de gramática na língua inglesa foram parcialmente consideradas e frases completas e corretas em língua inglesa receberam pontuação total.

Teste de Torrance – Versão Brasileira, adaptado do *Torrance Tests of Creative Thinking* – TTCT por Wechsler (2004), utilizado para prever a criatividade dos alunos a partir de nossa cultura. Dentre os subtestes dos Testes Torrance do Pensamento Criativo, os selecionados para a pesquisa foram os da forma A, verbais (Torrance, 1974), que avaliam, por meio de respostas abertas e escritas, as seguintes características do pensamento criativo: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Expressão de Emoção, Fantasia (habilidade de ir além do real), Perspectiva Incomum e uso de Analogias e Metáforas, fornecendo, assim, o Índice Criativo Verbal 1 (ICV 1) – composto pela soma das quatro características criativas relacionadas ao funcionamento cognitivo (Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração) e o Índice Criativo Verbal 2 (ICV 2) – soma das oito características citadas, tanto as do funcionamento cognitivo quanto as demais, que refletem os aspectos afetivos da personalidade criativa (Wechsler, 2004). Este teste foi corrigido às cegas e por dois juízes que entraram em consenso quanto à padronização das correções para a obtenção de um resultado final.

Análise de dados

A análise estatística do teste de criatividade foi realizada a partir das instruções para categorização do instrumento utilizado, cujos dados foram submetidos a análises por meio do BioEstat versão 5.3. Foram empreendidos testes não paramétricos entre os grupos analisados, comparando-se os grupos com e sem AH/SD por meio do teste de Mann-Whitney, bem como comparação pré e pós-testes de cada grupo por meio do teste Wilcoxon, tendo como nível de significância de 5%.

A análise do teste de línguas foi realizada por meio de soma das respostas certas, comparando-as por participantes e por grupos antes e após a intervenção.

RESULTADOS

Para identificar o repertório inicial e final dos alunos, foi realizada comparação do conhecimento de língua inglesa entre os grupos antes e após a intervenção.

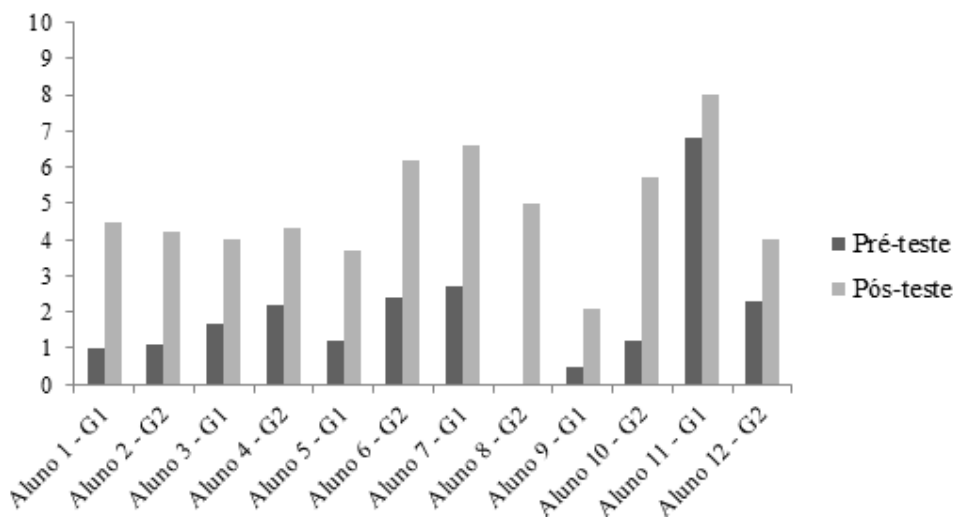


Figura 1. Comparação entre pré e pós-teste de língua inglesa dos alunos do Grupo com Altas Habilidades/Superdotação (G1) e sem Altas Habilidades/Superdotação (G2)

Embora o valor máximo da avaliação fosse 10, observa-se que, no pré-teste, apenas um aluno obteve nota acima de 3,0 (aluno 11) – o qual relatou ter recebido estímulos em casa antes de frequentar o programa de intervenção –, o que se inverte no pós-teste, com apenas um aluno com nota abaixo de 3,0 (aluno 9). É possível verificar, ainda, que todos os alunos com AH/SD (G1) apresentaram aumento nos escores do pós-teste de língua inglesa, com o menor ganho para o aluno 9 (com nota 2,1 no pós-teste) e o aluno 11 destacando-se, novamente, por maior rendimento, obtendo 8,0.

O pré-teste dos alunos sem indicativos de AH/SD (G2) tem escores mais baixos que os do grupo anterior, com nenhum deles pontuando mais que 2,5, o que demonstra menor conhecimento prévio da língua alvo. Destaca-se que um dos alunos (aluno 8) não havia acertado nenhuma das questões da avaliação proposta. No entanto, após o programa de intervenção, foi possível observar melhora em todos os participantes desse grupo, com pontuação mínima de 4,0 (aluno 12) e máxima de 6,2 (aluno 6).

Os dados são apresentados na figura a seguir, que explicita a pontuação dos dois grupos, sendo o Grupo 1 (G1) composto pelos alunos com AH/SD e o Grupo 2 (G2) por alunos sem indicativos de AH/SD.

A fim de exemplificar melhor o rendimento de ambos os grupos, destaca-se a média geral dos resultados obtidos na avaliação de língua inglesa: os alunos do Grupo 1 obtiveram maior média (2,3) que os do Grupo 2 na avaliação inicial da língua estrangeira (1,5); no entanto, a média do Grupo 2 (4,9) superou em 0,1 a do Grupo 1 no pós-teste (4,8). A diferença na média dos grupos revela que a pontuação dos alunos do Grupo 1 dobrou após a intervenção (2,3 para 4,8, diferença de 2,08), enquanto a do outro grupo, sem indicativos de AH/SD, mais que triplicou (1,5 para 4,9, diferença de 3,26).

A criatividade dos alunos também foi avaliada. A Tabela 1 apresenta os resultados do pré-teste do Teste de Torrance de ambos os grupos.

Por meio dos dados apresentados na Tabela 1, nota-se que não houve significância estatística em nenhum dos fatores avaliados, o que evidencia a semelhança entre os grupos antes da intervenção.

Com intuito de avaliar a intervenção em relação à criatividade, realizou-se a comparação entre pré e pós-teste de todos os alunos (Grupos 1 e 2) conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 1
 Comparação de pré-teste dos Grupo 1 e 2 por Mann-Whitney

| Fatores | Mediana | | U | p* |
|----------------------|---------|---------|------|-------|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | | |
| Fluência | 24,5 | 23,0 | 15 | 0,631 |
| Flexibilidade | 13,5 | 14,5 | 16 | 0,748 |
| Elaboração | 1,5 | 1,5 | 13,5 | 0,471 |
| Originalidade | 3,5 | 5,5 | 13 | 0,423 |
| Expressão de Emoção | 0,0 | 1,0 | 11 | 0,262 |
| Fantasia | 0,0 | 0,5 | 14,5 | 0,575 |
| Perspectiva Incomum | 0,0 | 1,0 | 11 | 0,262 |
| Analogia e Metáforas | 0,5 | 0,0 | 9 | 0,149 |
| ICV. 1 | 46,5 | 44,0 | 17,5 | 0,936 |
| ICV. 2 | 48,0 | 47,0 | 16,5 | 0,810 |

Nota: * bilateral

Tabela 2
 Comparação de pré e pós-teste de todos os alunos por Wilcoxon

| Fatores | Mediana | | U | p* |
|----------------------|-----------|-----------|----|-------|
| | Pré-teste | Pós-teste | | |
| Fluência | 23,5 | 47,0 | 3 | 0,004 |
| Flexibilidade | 13,5 | 23,0 | 0 | 0,002 |
| Elaboração | 1,5 | 3,5 | 11 | 0,092 |
| Originalidade | 4,5 | 13,0 | 2 | 0,003 |
| Expressão de Emoção | 0,5 | 1,0 | 11 | 0,173 |
| Fantasia | 0,0 | 0,5 | 4 | 0,345 |
| Perspectiva Incomum | 1,0 | 1,0 | 21 | 0,812 |
| Analogia e Metáforas | 0,0 | 1,0 | 2 | 0,042 |
| ICV. 1 | 44,0 | 88,5 | 1 | 0,002 |
| ICV. 2 | 47,0 | 95,0 | 1 | 0,002 |

Nota: * bilateral

Ao avaliar o resultado de pré e pós-testes de todos os alunos, representado na Tabela 2, observa-se significância dos dados em seis itens, sendo eles: Fluência, Flexibilidade, Originalidade, Analogias e Metáforas, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2. É possível notar ainda que, embora o resultado estatístico não tenha sido significativo para os demais fatores avaliados, todos eles tiveram seus escores elevados no pós-teste, indicando relevância no programa de suplementação oferecido a todo o grupo.

A fim de melhor compreender os resultados obtidos pelos Grupos 1 e 2, visualizando-se suas peculiaridades, também foram comparados seus resultados

separadamente. Assim, a Tabela 3 apresenta apenas os dados dos alunos com AH/SD (Grupo 1), contrastando seus resultados de pré e pós-teste.

Os dados revelam que, ao avaliar apenas os alunos com AH/SD, três fatores obtiveram significância estatística: Flexibilidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, todos com maiores pontuações no pós-teste. É possível observar que os demais itens, com exceção de Fantasia, apresentaram aumento no pós-teste, mas não foram estatisticamente significativos.

A Tabela 4 apresenta a mesma comparação, entre pré e pós-teste, dos alunos sem indicativos de AH/SD (Grupo 2).

Tabela 3
Comparação de pré e pós-teste do Grupo 1 por Wilcoxon

| Fatores | Mediana | | U | p* |
|----------------------|-----------|-----------|---|-------|
| | Pré-teste | Pós-teste | | |
| Fluência | 24,5 | 41,0 | 3 | 0,115 |
| Flexibilidade | 13,5 | 22,0 | 0 | 0,027 |
| Elaboração | 1,5 | 3,0 | 6 | 0,589 |
| Originalidade | 3,5 | 13,5 | 2 | 0,592 |
| Expressão de Emoção | 0,0 | 1,5 | 2 | 0,074 |
| Fantasia | 0,0 | 0,0 | 1 | 0,654 |
| Perspectiva Incomum | 0,0 | 1,0 | 5 | 0,418 |
| Analogia e Metáforas | 0,5 | 1,0 | 2 | 0,273 |
| ICV. 1 | 46,5 | 85,0 | 1 | 0,046 |
| ICV. 2 | 48,0 | 89,5 | 1 | 0,046 |

Nota: * bilateral

Tabela 4
Comparação de pré e pós-teste do Grupo 2 por Wilcoxon

| Fatores | Mediana | | U | p* |
|----------------------|-----------|-----------|---|-------|
| | Pré-teste | Pós-teste | | |
| Fluência | 23,0 | 49,0 | 0 | 0,027 |
| Flexibilidade | 14,5 | 24,0 | 0 | 0,027 |
| Elaboração | 1,5 | 4,0 | 0 | 0,043 |
| Originalidade | 5,5 | 13,0 | 0 | 0,027 |
| Expressão de Emoção | 1,0 | 0,0 | 3 | 1,000 |
| Fantasia | 0,5 | 1,0 | 2 | 0,422 |
| Perspectiva Incomum | 1,0 | 0,5 | 3 | 0,361 |
| Analogia e Metáforas | 0,0 | 1,0 | 0 | 0,108 |
| ICV. 1 | 44,0 | 88,5 | 0 | 0,027 |
| ICV. 2 | 47,0 | 96,0 | 0 | 0,027 |

Nota: * bilateral

Observa-se que os alunos sem indicativos de AH/SD obtiveram significância estatística entre pré e pós-teste em seis fatores: Fluência, Flexibilidade, Elaboração, Originalidade, Índice Criativo Verbal 1 e Índice Criativo Verbal 2, três itens a mais que o com AH/SD, salientando que a intervenção apresentou melhores resultados para alunos sem indicativos de AH/SD em relação à criatividade por palavras. Nota-se que Perspectiva Incomum e Expressão de Emoção apresentaram resultados mais baixos no pós-teste, sem, no entanto, significância estatística. Destaca-se ainda que, diferentemente do grupo

anterior, houve aumento no Grupo 2 quanto aos escores de Fantasia.

Os dados de ambos os grupos (com AH/SD e sem indicativos de AH/SD) após a intervenção também foram comparados e disponibilizados na Tabela 5.

Após a intervenção, também não houve significância estatística para nenhum dos fatores entre os Grupos 1 e 2, confirmando que os dez encontros de língua inglesa foram capazes de ampliar a criatividade verbal de ambos os grupos em diferentes fatores, conforme dados apresentados nas Tabelas 4 e 5, sem que, no entanto, houvesse significância estatística em favor de um dos grupos ao final do programa.

Tabela 5
 Comparação de pós-teste dos Grupos 1 e 2 por Mann-Whitney

| Fatores | Mediana | | U | p* |
|----------------------|---------|---------|------|-------|
| | Grupo 1 | Grupo 2 | | |
| Fluência | 41,0 | 49,0 | 9 | 0,149 |
| Flexibilidade | 22,0 | 24,0 | 12,5 | 0,378 |
| Elaboração | 3,0 | 4,0 | 17,5 | 0,936 |
| Originalidade | 13,5 | 13,0 | 16,5 | 0,810 |
| Expressão de Emoção | 1,5 | 0,0 | 9,5 | 0,173 |
| Fantasia | 0,0 | 1,0 | 13 | 0,423 |
| Perspectiva Incomum | 1,0 | 0,5 | 12,5 | 0,378 |
| Analogia e Metáforas | 1,0 | 1,0 | 17 | 0,872 |
| ICV. 1 | 85,0 | 88,5 | 15 | 0,631 |
| ICV. 2 | 89,5 | 96,0 | 15 | 0,631 |

Nota: * bilateral

DISCUSSÃO

Por meio da análise dos dados relacionados ao aprendizado da língua inglesa, verificou-se que a intervenção se mostrou eficaz a ambos os grupos, demonstrando a importância do estímulo a todos os alunos, conforme apontam Thomä (2016) e Bain et al. (2010). Entretanto, o programa oferecido foi insuficiente para que os alunos fossem capazes de obter conceito 10,0 no teste, o que pode estar relacionado à quantidade de conteúdo diferente trabalhado em poucos encontros, impossibilitando maior aprofundamento em cada tópico.

No entanto, embora o resultado final dos Grupos 1 e 2 tenha sido muito próximo na avaliação da língua inglesa, a média entre pré e pós-teste retrata que o ganho foi maior para o grupo sem AH/SD, que apresentava menor conhecimento prévio antes do programa de intervenção, mas conseguiu se igualar ao outro grupo por meio de estímulo recebido. O mesmo foi verificado em relação ao teste de criatividade em relação ao número de fatores ampliado em cada grupo, resultados que vão ao encontro do que postula o autor Renzulli (1998): uma maré ascendente é capaz de elevar todos os navios, ou seja, o estímulo a um determinado grupo é capaz de se estender aos demais, beneficiando a todos os estudantes.

Assim, a execução da presente proposta direciona para a possibilidade do aprendizado de uma segunda língua favorecer o desenvolvimento da criatividade de crianças com ou sem indicativos de AH/SD, corroborando os achados de Mendonça e Fleith (2005),

mesmo em alunos ainda não considerados bilíngues devido à pouca exposição ao segundo idioma. Do mesmo modo, os dados desta pesquisa vão ao encontro daqueles obtidos por Lee e Kim (2011), indicando que o aumento da criatividade por meio do aprendizado de um segundo idioma tem se refletido nos escores do Teste Torrance de Pensamento Criativo.

Os resultados estatisticamente satisfatórios observados neste trabalho assinalam que os professores devem minimizar as barreiras à utilização de metodologias, práticas e estratégias voltadas ao desenvolvimento da criatividade em sala de aula, visto que, no mundo moderno, esta seria capaz de auxiliar alunos na resolução de problemas e serem capazes de fazer, positivamente, a diferença (Shaheen, 2010), conforme já compreendido por países de primeiro mundo, os quais estão inserindo tal trabalho nos currículos educacionais. Por isto, considera-se importante oportunizar a todos os alunos a aprendizagem de uma segunda língua, de maneira significativa e criativa, como mecanismo facilitador para o enriquecimento acadêmico.

Reafirmando o ponto de vista de Renzulli (2014), é necessário que os educadores promovam espaços cada vez mais produtivos, inovadores e estimulantes para o aprimoramento da aprendizagem e da criatividade das crianças, pois, desta maneira, não somente alunos com AH/SD serão beneficiados, mas também toda a turma. Portanto, o aprendizado de uma segunda língua mostra-se promissor ao desenvolvimento da criatividade de todos os alunos, pois atende os objetivos de ampliar práticas potencializadoras de habilidades cognitivas, emocionais e culturais.

É importante ressaltar que um ponto positivo da pesquisa foi a possibilidade de comparar os dados dos alunos com AH/SD com alunos sem indicativos (com as mesmas características, tais como sexo, idade e série). Como limitações, destaca-se o pequeno número de participantes identificados com AH/SD na região em que a pesquisa foi realizada e os poucos encontros de intervenção, os quais foram suficientes para expressar os ganhos em diferentes fatores de criatividade, objetivados pela pesquisa, mas não para o aprendizado total do conteúdo programado. Sugere-se, então, que novos estudos incluam práticas semelhantes, preferencialmente com maior número de participantes identificados com AH/SD, mais encontros, inclusão de grupo controle e avaliações correspondentes a fim de beneficiar outros alunos e verificar se os resultados se comprovam em diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2015). Promoção da criatividade em diferentes contextos: entraves e desafios. In: Morais, M. F.; Miranda, L. C. de & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 15-32). São Paulo: Vetor.
- Almeida, M. A., & Capellini, V. L. M. F. (2005). Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, 55, 45- 64. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>, em março de 2017.
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 301-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2>, em março de 2017.
- Bahia, S. (2016). Criatividade na avaliação e intervenção na sobredotação. In: Piske, F. H. R.; Stoltz, T.; Machado, J. M., & Bahia, S. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade*. Identificação e Atendimento. (pp. 145-164). Curitiba: Juruá.
- Bain, S. K., McCallum, R. S., Bell, S. M., Cochran, J. L., & Sawyer, S. C. (2010). Foreign Language Learning Aptitudes, Attitudes, Attributions, and Achievement of Postsecondary Students Identified as Gifted. *Journal of Advanced Academics*, 22, 130-156. 10.1177/1932202X1002200106
- Braga, N. P., & Fleith, D. S. (2016). Análise da Produção Científica Brasileira sobre Criatividade e Docência na Educação Superior. Coimbra. *Livro de resumos do congresso internacional ANEIS 2016 sobredotação: saberes consolidados e desenvolvimentos promissores*. (pp. 36-37). Coimbra.
- Brasil. (2008). Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.
- Camargo, D. (2013). Imaginação, criatividade e escola. In: Piske, F. H. R., & Bahia, S. (Orgs.). *Criatividade na escola: O desenvolvimento de Potencialidades, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Talentos*. (pp. 131-140). Curitiba: Juruá.
- Conep. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores. In: Boden, A. M. (Org.). *Dimensões da criatividade*. (pp. 149-164). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Gonçalves, F. C. (2010). *Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade*. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Iowa. (2008). *Identifying gifted and talented english language learners*. Iowa: The
- Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Recuperado de <https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf>, em junho de 2016.
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50, 1186-1190. 10.1016/j.paid.2011.01.039
- Maley, A., & Peachey, N. (2015). *Creativity in the English language classroom*. London: British Council.
- Mendonça, L. D. (2015). *Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação a partir de uma avaliação multimodal*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

- Mendonça, P. V. C. F., & Fleith, D. S. (2005). Relação entre criatividade, inteligência e autoconceito em alunos monolíngues e bilíngues. *Psicol. Esc. Educ.*, 9(1), 59-70. 10.1590/S1413-85572005000100006.
- Mercedes, F., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M., & Valverde, J. (2015). Estratégias para incentivar a criatividade na educação infantil. In: Morais, M. F.; Miranda, L. C. de; & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 155-180). São Paulo: Vetor.
- Nakano, T. C. (2015). Sugestões práticas e estratégias para o desenvolvimento e treinamento de características associadas à criatividade. In: Morais, M. F., Miranda, L. C. de; & Wechsler, S. M. (Orgs.). *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*. (pp. 229-256). São Paulo: Vetor.
- Pereira, V. L. P. (2014). Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. (pp. 373-388). Campinas: Papyrus.
- Remoli, T. C. (2017). *A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M. R., & Konkiewitz, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. (pp. 219-264). Campinas: Papyrus.
- Renzulli, J. S. (1998). A rising tide lifts all ships: Developing the gifts and talents of all students. *Phi Delta Kappan*, 80, 1-15. Recuperado em: <https://curriculumcompacting.wikispaces.com/file/view/Comp3.pdf>, em junho de 2016.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 3, 166-169.
- Silveira, F. R. C. (2014). *Grandes poderes, grandes responsabilidades: o ensino-aprendizagem de inglês por meio de histórias em quadrinhos por meio de histórias em quadrinhos para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino público*. (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
- Thomä, S. (2016). *Eine begabungsfördernde Fachdidaktik für den Englischunterricht*. Wie können sprachbegabte Schüler/innen gefördert werden? OZBF. Recuperado de http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/Dossier%20Sprachbegabung%20FD%20Englisch%20.pdf, em maio de 2017.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Norms-technical manual. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Vergan, T. (2009). A criatividade como destino: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física.
- Wechsler, S. M. (2004). *Teste de Torrance*. Avaliação da Criatividade por Palavras. Versão Brasileira. Campinas: Imprensa Digital do Brasil.
- Zavitoski, P. (2015). *Superdotação e Criatividade: análise de dissertações e teses brasileiras*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

Recebido: 24 de agosto de 2017
Aprovado: 10 de novembro de 2019