

## Criatividade, Motivação para Aprender, Ambiente Familiar e Superdotação: Um Estudo Comparativo<sup>1</sup>

Denise de Souza Fleith<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília

**RESUMO** - Este estudo comparou alunos superdotados e não superdotados em relação à percepção do clima de sala de aula para criatividade, do ambiente familiar e motivação para aprender. Participaram 107 alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. Entre eles, 41 frequentavam um programa de atendimento ao aluno superdotado. Três instrumentos foram empregados: Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula, Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental e Escalas de Qualidade de Interação Familiar. Diferenças entre os alunos superdotados e não superdotados foram observadas no que diz respeito à percepção do clima de sala de aula e à motivação para aprender. Ambos os grupos avaliaram satisfatoriamente o ambiente familiar.

**Palavras-chave:** criatividade, motivação para aprender, superdotação, família

## Creativity, Motivation to Learn, Family Environment, and Giftedness: A Comparative Study

**ABSTRACT** - This study compared gifted and non-gifted students with respect to the perception of classroom climate for creativity, family environment, and motivation to learn. The participants were 107 4<sup>th</sup> grade students. Among them, 41 attended a program for gifted students. Three instruments were administered: the Classroom Climate for Creativity Scale, the Evaluation of Elementary School Students' Motivation to Learn Scale, and Quality of Family Interaction Scales. Differences between gifted and non-gifted students were noted regarding the perception of classroom climate for creativity and motivation to learn. Both groups evaluated positively the family environment.

**Keywords:** creativity, motivation to learn, giftedness, family

São vários os desafios enfrentados e a serem superados no século XXI que requerem do ser humano soluções urgentes e inovadoras. Como profetiza Garcia Marques, “não esperem nada do século XXI, é ele que espera de nós”. Nesse cenário, é fundamental preparar homens e mulheres, desde os primeiros anos de vida, para antecipar e resolver problemas de maneira criativa. Isso implica criar condições que favoreçam o desenvolvimento e a expressão do potencial criativo.

Desde o final do século passado, o fenômeno da criatividade passou a ser examinado sob uma perspectiva sistêmica, sendo considerado um processo dinâmico e contínuo, resultante de fatores intraindividuais e ambientais (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2014; Martínez, 2007; Nakano & Wechsler, 2012; Robinson, 2013; Sternberg & Lubart, 1991; Sawyer, 2012; Simonton, 2008). Entre os atributos pessoais ressaltados pelos estudiosos da área como elemento essencial para o ato criativo, destaca-se a motivação (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith & Alencar, 2010; Lubart, 2007). Até o final da década de 1980, a motivação intrínseca era considerada elemento-chave na produção criativa, ao passo que a motivação extrínseca era vista como um obstáculo ao processo criativo. Posteriormente, essa abordagem foi substituída por uma perspectiva integradora das duas

formas de motivação (Amabile, 1996). Choi (2004) defende que pessoas motivadas extrinsecamente podem apresentar uma *performance* altamente criativa quando o critério de recompensa envolve criatividade, ao passo que podem demonstrar um desempenho convencional quando o critério de recompensa passa a ser o da eficácia da solução. Embora reconheça que a motivação extrínseca possa ter efeito positivo sobre a criatividade, Lubart (2007) afirma que esses efeitos são menos significativos do que os advindos da motivação intrínseca. O estudo de Prabhu, Sutton e Sauser (2008) com 124 estudantes de graduação apresentou evidências de que a motivação intrínseca é um poderoso mediador da relação criatividade e autoeficácia, ao passo que a motivação extrínseca contribuiu apenas moderadamente para explicar essa relação.

O papel da motivação no processo de aprendizagem também tem sido discutido por estudiosos da área (Boruchovitch & Bzuneck, 2004; Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010; Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999). De acordo com Neves e Boruchovitch (2007), um aluno pode ser identificado como intrinsecamente motivado para aprender quando seu envolvimento com as atividades escolares é caracterizado pela satisfação e interesse na tarefa em si. Já quando o aluno realiza as atividades escolares com o intuito de obter recompensas materiais ou sociais, sua motivação para aprender é tipicamente extrínseca. Essas autoras enfatizam que a motivação para aprender constitui uma variável fundamental

1 Apoio: CNPq

2 Endereço para correspondência: [denisefleith@gmail.com](mailto:denisefleith@gmail.com)

para medida da autorregulação da aprendizagem. Adelman e Taylor (1983) ressaltam, contudo, que a aprendizagem não depende exclusivamente da motivação do aluno, uma vez que outros fatores, como a ausência ou insuficiência de conhecimentos prévios, além de práticas de ensino inadequadas, podem influir negativamente no desempenho escolar. Identificar características do clima de sala de aula que favorecem ou inibem a criatividade também é uma proposta que pode contribuir para a compreensão de distintas dimensões do processo de ensino e aprendizagem (Alencar, Bruno-Faria & Fleith, 2010; Cropley, 2005; Kaufman, Beghetto & Pourjalali, 2011; McCluskey, 2013; Wechsler & Souza, 2011).

Esquivel e Hodes (2003) lembram que o desenvolvimento da criatividade, especialmente durante a infância, é influenciado não somente pelo ambiente escolar mas também pelo ambiente familiar. A família é um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, exercendo um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. É também um espaço de transmissão de cultura, valores, crenças e conhecimento agregado ao longo das gerações. A família constitui, portanto, fonte primária de influência genética, social e psicológica (Dessen & Braz, 2005; Wagner *et al.*, 2011; Weber, 2008).

Csikszentmihalyi (1996), ao entrevistar cientistas, artistas e executivos considerados altamente criativos, deparou com relatos de famílias estimuladoras, responsivas aos interesses dos filhos e flexíveis. Em continuação a esse estudo, Gute, Gute, Nakamura e Csikszentmihalyi (2008) analisaram as respostas de nove indivíduos criativos que integraram a amostra da pesquisa prévia. Os autores concluíram que pais que realizam atividades com seus filhos, apresentam valores consistentes e estabilidade em suas rotinas, fornecem apoio psicológico e social, evitam controlar em demasia seus filhos, encorajam a autonomia, a independência e comportamentos de exploração, e acreditam no potencial de seus filhos, contribuem para o desenvolvimento de habilidades criativas.

Por outro lado, Kerr e Chopp (1999) levantam a hipótese de que ambientes familiares conflituosos e estressantes podem motivar o indivíduo a desenvolver formas criativas de solucionar o problema e minimizar a tensão, favorecendo assim o processo criativo. As autoras sugerem, ainda, que a distância emocional entre pais e filhos pode gerar uma rebelião no filho, estimulando sua autonomia e independência. Neste sentido, Kerr e Chopp alertam para a importância de laços afetivos saudáveis e moderados entre pais e filhos: por um lado, dar suporte para que a criança se sinta segura ao explorar novos ambientes e possibilidades de aprendizagem; por outro, criar oportunidades para o desenvolvimento de sua autoconfiança. O papel da família no desenvolvimento da criatividade permanece um campo controverso e fértil para os pesquisadores.

O fenômeno da criatividade tem sido também foco de investigação de estudiosos da área de superdotação. Nos últimos trinta anos, tem caído por terra a noção de superdotação atrelada exclusivamente a um QI alto. Os pesquisadores têm destacado a necessidade de se considerar outros aspectos, como influência do ambiente, sorte, autoconceito positivo, motivação e criatividade (Fleith & Alencar, 2013; Gagné & Guenther, 2012; Pfeiffer & Wechsler, 2013). A concepção dos três anéis, proposta por Renzulli (1978, 1988, 1994), por

exemplo, concebe superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. No Brasil, a definição empregada pelo Ministério da Educação afirma que “alunos com altas habilidades/superdotação 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. 15).

Para Davis e Rimm (1994), não existe tema mais importante na educação do superdotado do que criatividade, pois dois importantes objetivos dessa educação são desenvolver talentos e habilidades, auxiliando esses indivíduos a atualizarem seu potencial e se tornarem criativos; e habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade. Embora na última década tenha avançado a discussão acerca das concepções e práticas de inclusão escolar e social, os superdotados ainda constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. Segundo Delou (2007), alunos superdotados raramente são identificados em sala de aula. Além disso, as práticas implementadas nem sempre acompanham o nível de desenvolvimento que apresentam. Alencar (2007) esclarece que a baixa motivação, o tédio e a ausência de desafios na vida escolar podem gerar, no aluno superdotado, falta de compromisso, desinteresse e pouco envolvimento com as atividades de sala de aula, comprometendo, assim, seu desempenho escolar.

Jin e Moon (2006) compararam alunos superdotados de Ensino Médio que frequentavam uma escola de ciências na Coreia com alunos superdotados matriculados em escolas regulares acerca do grau de satisfação escolar. Os resultados indicaram que os alunos da escola de ciências avaliaram mais positivamente o contexto escolar do que os das escolas regulares, destacando, especialmente, o currículo avançado, o nível de *expertise* de seus mestres e o bom relacionamento com professores e colegas. Já no estudo longitudinal conduzido por Gottfried e Gottfried (1996), envolvendo alunos superdotados entre 9 e 13 anos de idade, observou-se que ao longo dos anos houve um aumento no nível de motivação intrínseca dos participantes em todas as disciplinas curriculares. Os autores explicam que alunos com habilidade intelectual superior sentem prazer com o processo de aprendizagem.

A escola não é o único sistema que merece atenção quando analisamos a situação dos alunos superdotados. Vale lembrar que a família, tanto quanto a escola, é um contexto crítico e essencial no desenvolvimento dos superdotados. Famílias desses indivíduos têm sido caracterizadas como ambientes que estimulam a independência dos filhos, sem deixar de monitorá-los e apoiá-los em suas decisões, valorizam a educação, são centradas nas necessidades do filho, estabelecem altos padrões de desempenho (Winner, 1996). Além disso, segundo Aspesi (2007), famílias de superdotados são mais harmoniosas, afetivas, coesas e com menos conflitos em comparação às de crianças que não demonstram características de superdotação. No estudo conduzido por Chan (2005) acerca da percepção de alunos superdotados sobre o ambiente familiar, coesão familiar e altas expectativas parentais em relação ao desempenho do filho emergiram como variáveis preditoras de talento. Por outro lado, Ochse

(citado em Aspesi, 2003) sugere que a presença de estresse e adversidades na vida familiar pode impulsionar a busca de altos níveis de desempenho entre seus integrantes. Delisle (1992) conclui que o fenômeno da superdotação produz um impacto nos papéis exercidos pelos pais e pela criança no contexto familiar, demandando mudanças nas interações entre pais e filhos. Nesse sentido, conhecer o funcionamento familiar é um passo importante para a compreensão do desenvolvimento da superdotação.

Resultados de um estudo comparativo envolvendo alunos superdotados e não superdotados, conduzido por Mueller (2009), revelaram que suporte social da família e da escola contribui para a redução de problemas emocionais (a depressão, por exemplo) e para o desenvolvimento de comportamentos de resiliência em ambos os grupos de alunos. Também Preuss e Dubow (2004) compararam crianças superdotadas e não superdotadas quanto ao emprego de estratégias de resolução de eventos estressores no ambiente escolar. Os dados apontam que as primeiras fazem mais uso desse tipo de estratégia do que as segundas. Os professores relataram que os superdotados eram mais ajustados acadêmica e socialmente em comparação aos demais.

Observa-se que a grande maioria dos estudos comparativos envolvendo alunos superdotados e não superdotados foi realizada em outros países, revelando a escassez de pesquisas sobre o tema no Brasil. Além disso, no momento pelo qual passa a educação brasileira, de discussão de princípios e práticas de inclusão educacional e social, torna-se imperativo investigar também as necessidades e demandas dos alunos que apresentam um potencial promissor, bem como os contextos nos quais tais alunos estão inseridos. Nesse sentido, este estudo teve como objetivo comparar alunos superdotados e não superdotados – considerados nesta investigação como aqueles não identificados como superdotados e que não frequentavam programas especiais – em relação à percepção do clima de sala de aula, do ambiente familiar e motivação para aprender.

## Método

### Participantes

Participaram do estudo 107 alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, sendo 58 (54,2%) do sexo masculino e 40 do feminino (45,8%), 91 (85%) de escolas públicas e 16 (15%) de instituições particulares da região Centro-Oeste. A idade média foi de 10,32 anos, variando de 8 a 13 anos ( $DP = 0,82$ ). A maioria morava com seus pais ( $n = 64$ ; 59,8%) ou com a mãe ( $n = 30$ ; 28%). Dos participantes, 41 frequentavam um programa para superdotados que oferece ao aluno atendimento em salas de recursos uma ou duas vezes por semana em horário contrário ao da sala de aula regular. Atividades de enriquecimento curricular são desenvolvidas, considerando suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem e expressão. O modelo teórico dos três anéis (Renzulli, 1988, 1994) é adotado no programa. Do grupo de superdotados, 29 (70,73%) eram do sexo masculino e 12 (29,27%) do feminino; 25 (60,98%) eram provenientes de escolas públicas e

16 (39,02%) de particulares, com idade média de 9,90 ( $DP = 0,66$ ). Entre os não superdotados ( $n = 66$ ), 29 (43,94%) eram meninos e 37 (56,06%) meninas; todos frequentavam escola pública e tinham idade média de 10,58 ( $DP = 0,81$ ). Dada a dificuldade de seleção randômica da amostra neste estudo, uma amostra de conveniência foi utilizada.

### Instrumentos

**Clima para criatividade em sala de aula.** A Escala sobre Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith, 2010), composta de 22 itens, identifica fatores associados à criatividade em sala de aula, segundo a percepção de alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Uma escala de frequência de 5-pontos é utilizada para a resposta aos itens: (1) nunca, (2) poucas vezes, (3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre. Cinco fatores são medidos por essa escala. O fator 1, denominado Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno, inclui cinco itens relativos ao apoio que a professora fornece ao aluno para manifestar sua opinião, gerando um clima de respeito às ideias apresentadas pelos alunos, contribuindo para que o aluno se sinta seguro em manifestar suas ideias em sala de aula (ex: a professora dá atenção às minhas ideias). O fator 2, Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade, inclui quatro itens que dizem respeito à imagem que o aluno tem de si mesmo em relação a seu nível de criatividade (ex: eu me acho criativo). O fator 3, denominado Interesse do Aluno pela Aprendizagem, engloba seis itens relativos ao envolvimento do aluno com o trabalho escolar (ex: os trabalhos que faço são divertidos). O fator 4, Autonomia do Aluno, inclui quatro itens que dizem respeito a um traço de personalidade do aluno associado à criatividade (ex: eu posso escolher o que quero fazer). O fator 5, Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno, inclui três itens relativos à postura de incentivo e aceitação por parte do professor às ideias geradas pelos alunos (ex: a professora me pede para pensar em novas ideias). Os coeficientes alfa de fidedignidade obtidos foram: 0,73 para o fator 1; 0,65 para o fator 2; 0,66 para o fator 3; 0,55 para o fator 4; e 0,58 para o fator 5.

**Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental (EMA).** Essa é uma escala brasileira, validada para alunos do Ensino Fundamental e composta por 31 itens que investigam a vontade (motivação) dos alunos em estudar e aprender e suas alegações de motivos para se dedicarem, ou não, aos estudos (Neves & Boruchovitch, 2007). A EMA é uma escala de frequência de 3-pontos: sempre, às vezes e nunca. Dois fatores são avaliados por essa escala: Motivação Intrínseca – MI (Fator 1) e Motivação Extrínseca – ME (Fator 2). O total máximo de pontos que inclui MI e ME é 93. O grau máximo da MI é 51 pontos e da ME é 42 pontos. Quanto maior a pontuação do aluno na escala, maior sua orientação motivacional. Segundo as autoras, a motivação intrínseca está relacionada à satisfação, ao interesse, ao desafio, à curiosidade e à novidade na realização da tarefa. Já a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais, visando a reconhecimento, demonstração de competência ou habilidades em relação a outras pessoas está associada à motivação extrínseca.

Dezessete itens compõem o Fator 1 - Motivação Intrínseca (ex.: Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem; Eu gosto de estudar assuntos difíceis). Quatorze itens compõem o Fator 2 - Motivação Extrínseca (ex.: Eu só estudo para agradar meus pais; Eu estudo porque meus pais prometem me dar presentes se as minhas notas forem boas). Com relação à precisão, a escala possui um índice satisfatório de fidedignidade, com coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,80, sendo de 0,86 para o Fator 1 (MI) e 0,80 para o Fator 2 (MI).

#### **Escalas de Qualidade de Interação Familiar (EQIF).**

O instrumento desenvolvido por Weber, Salvador e Brandenburg (2006, 2009) é composto de nove escalas que avaliam práticas parentais e aspectos de interação familiar. Os aspectos de interação familiar são acessados por meio do relato dos filhos, que respondem separadamente sobre o pai e sobre a mãe. São 40 itens a serem respondidos em uma escala de 5-pontos (nunca, quase nunca, às vezes, quase sempre, sempre). Seis escalas abordam aspectos da interação familiar considerados positivos: (1) Envolvimento, (2) Regras e Monitoria, (3) Comunicação Positiva dos Filhos, (4) Modelo, (5) Sentimento dos Filhos e (6) Clima Conjugal Positivo. Três escalas abordam aspectos negativos: (7) Comunicação Negativa, (8) Punição Física e (9) Clima Conjugal Negativo. A escala Envolvimento, com oito itens, corresponde à participação dos pais na vida dos filhos. Os itens investigam se os pais dão apoio, são sensíveis às reações dos filhos, estão presentes e disponíveis no dia a dia dos filhos, dão oportunidade para o diálogo e para a autonomia do filho. Essa escala engloba também a demonstração de afeto dos pais para seus filhos. Exemplos de itens são: Meus pais costumam dizer o quanto eu sou importante para eles; Meus pais procuram saber o que aconteceu comigo quando estou triste. A escala Regras e Monitoria, com seis itens, inclui dois aspectos: a existência de normas definindo o que o filho deve fazer, como e quando; e a ocorrência da supervisão do cumprimento das regras estabelecidas e do monitoramento das atividades do filho. Exemplos de itens são: Meus pais me dizem o que é certo e o que é errado; Meus pais costumam ver se eu já fiz as minhas obrigações. A escala Comunicação Positiva dos Filhos, que inclui três itens, verifica existência de diálogo construtivo na interação, investiga se os filhos se sentem à vontade para falarem de si para seus pais. Eu costumo contar as coisas boas que me acontecem para meu pai/minha mãe é exemplo de um item. Apresentação de Modelo Parental Positivo (três itens) verifica se os pais se comportam de maneira coerente com o que ensinam, ou seja, se são exemplos positivos para os filhos (ex: O que meus pais me ensinam de bom eles também fazem). Sentimento dos Filhos, com cinco itens, é uma escala mais subjetiva que busca verificar como os filhos se sentem em relação a seus pais. Eu penso que meu pai/minha mãe são os melhores pais que eu conheço e Eu me sinto amado pelos meus pais são exemplos de itens dessa escala. A escala Clima Conjugal Positivo (cinco itens) corresponde à boa relação entre o casal, incluindo afeto, diálogo e respeito (ex: Meus pais fazem carinho um no outro). A sétima escala Comunicação Negativa, com cinco itens, significa diálogo prejudicial para a relação entre pais-filhos e envolve questões sobre falta de controle emocional e maneiras inadequadas de os pais se dirigirem a seus filhos. Meus pais costumam

descontar em mim quando estão com problemas e Meus pais brigam comigo por qualquer coisa são exemplos de itens. A Punição Física, com três itens, corresponde à palmada utilizada pelos pais para corrigir ou controlar comportamentos dos filhos (ex: Meus pais costumam me bater quando faço alguma coisa errada e Meus pais costumam me bater sem eu ter feito nada de errado). A décima escala Clima Conjugal Negativo (quatro itens) demonstra se os pais interagem de forma agressiva. Exemplos de item: Meus pais falam mal um do outro. Os índices alfa de fidedignidade variaram entre 0,67 e 0,92 (Weber, Prado, Salvador & Brandenburg, 2008).

#### **Procedimentos e Análise de Dados**

Após a aprovação do projeto por um comitê de ética em pesquisa, foram realizadas reuniões com psicólogas e/ou professoras do programa para superdotados para agendamento da aplicação dos instrumentos. No caso dos alunos não identificados como superdotados, entrou-se em contato com uma escola pública que atendia alunos de 4ª série do Ensino Fundamental, e agendou-se um dia com o diretor para aplicação dos instrumentos em duas turmas desse nível de ensino. Os instrumentos foram aplicados tanto coletiva quanto individualmente, por alunos treinados do curso de Psicologia, ou seja, bolsistas de iniciação científica e alunos matriculados em pesquisa, pela autora do estudo ou por uma das psicólogas do programa para superdotado. Análises de variância e de correlação foram utilizadas para investigar os objetivos do estudo.

### **Resultados**

#### **Percepção do Clima de Sala de aula para Criatividade**

Considerando os dois grupos de alunos, o fator melhor avaliado foi o Fator 3, Interesse do Aluno pela Aprendizagem ( $M = 4,13$ ;  $DP = 0,58$ ), seguido do Fator 2, Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade ( $M = 4,02$ ;  $DP = 0,79$ ) e do Fator 1, Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno ( $M = 3,96$ ;  $DP = 0,72$ ). Os fatores avaliados mais negativamente foram o Fator 4, Autonomia do Aluno ( $M = 2,85$ ;  $DP = 0,76$ ) e o Fator 5, Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno ( $M = 3,73$ ;  $DP = 0,72$ ). Os resultados da análise de variância indicaram diferenças significativas entre alunos superdotados e não superdotados apenas para o Fator 2 da Escala de Clima de Sala de Aula para Criatividade,  $F(1,105) = 4,985$ ,  $p = 0,028$ ,  $\eta^2 = 0,045$ . Os alunos superdotados ( $M = 4,23$ ;  $DP = 0,68$ ) se perceberam como mais criativos quando comparados aos não superdotados ( $M = 3,89$ ;  $DP = 0,82$ ). Para os demais fatores, Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno,  $F(1,105) = 0,674$ ,  $p = 0,41$ ,  $\eta^2 = 0,006$ ; Interesse do Aluno pela Aprendizagem,  $F(1,105) = 0,738$ ,  $p = 0,392$ ,  $\eta^2 = 0,007$ ; Autonomia do Aluno,  $F(1,105) = 1,969$ ,  $p = 0,164$ ,  $\eta^2 = 0,018$ , e Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno,  $F(1,105) = 1,227$ ,  $p = 0,27$ ,  $\eta^2 = 0,012$ , não foram encontradas diferenças significativas.

Buscou-se ainda examinar se havia diferença na percepção de alunos superdotados considerando o clima para criatividade na sala de aula regular e na sala de recursos do programa para superdotados. De maneira geral, a sala de recursos foi avaliada mais positivamente, com médias, em todos os fatores, superiores às de sala de aula regular. Os resultados da análise de variância sinalizaram diferenças significativas em quatro fatores: Fator 1, Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno,  $F(1,80) = 20,444$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,204$ ; Fator 3, Interesse do Aluno pela Aprendizagem,  $F(1,80) = 13,225$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,142$ ; Fator 4, Autonomia do Aluno,  $F(1,80) = 11,931$ ,  $p = 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,130$ ; e Fator 5, Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno,  $F(1,80) = 4,654$ ,  $p = 0,034$ ,  $\eta^2 = 0,055$ . Apenas no Fator 2, Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade, não foram encontradas diferenças significativas,  $F(1,80) = 0,906$ ,  $p = 0,344$ ,  $\eta^2 = 0,011$ .

### Motivação para Aprender

Os resultados revelam média superior dos participantes no Fator Motivação Intrínseca ( $M = 2,69$ ;  $DP = 0,22$ ) em comparação a do Fator Motivação Extrínseca ( $M = 1,80$ ;  $DP = 0,44$ ), indicando que os alunos da pesquisa, de modo geral, possuem uma maior motivação intrínseca para aprender

quando comparada à motivação extrínseca. Os resultados da análise de variância indicaram diferença estatisticamente significativa entre alunos superdotados e não superdotados em relação ao Fator Motivação Extrínseca,  $F(1,105) = 8,566$ ,  $p = 0,004$ ,  $\eta^2 = 0,075$ . Os alunos não superdotados relataram possuir uma motivação extrínseca maior ( $M = 1,89$ ;  $DP = 0,4$ ) quando comparados aos superdotados ( $M = 1,65$ ;  $DP = 0,33$ ). Quanto ao Fator Motivação Intrínseca, embora os alunos não superdotados tenham apresentado média mais elevada ( $M = 2,72$ ;  $DP = 0,19$ ) em comparação aos superdotados ( $M = 2,64$ ,  $DP = 0,25$ ), essa diferença não foi significativa.

### Ambiente familiar

Conforme Tabela 1, verifica-se que os Fatores 1 e 5 das Escalas de Qualidade de Interação Familiar (fatores positivos do ambiente familiar) possuem as médias mais altas considerando a figura materna, relatados pela amostra do presente estudo. Esses dados demonstram que há um alto envolvimento das mães e sentimentos positivos dos filhos para com as mães. Já os Fatores 7, 8 e 9 (fatores negativos do ambiente familiar) apresentaram as médias mais baixas para as mães, indicando que a comunicação negativa, a punição física e o clima conjugal negativo são baixos nas famílias dos alunos participantes da pesquisa.

Tabela 1. Média e Desvio-Padrão dos Alunos em Cada um dos Fatores das Escalas de Qualidade de Interação Familiar Considerando as Figuras Materna e Paterna

Fatores	Mãe		Pai	
	M	DP	M	DP
Fator 1 Envolvimento	4,60	0,60	4,34	0,75
Fator 2 Regras e Monitoria	4,50	0,87	4,16	0,87
Fator 3 Comunicação Positiva dos Filhos	4,03	0,92	3,45	1,20
Fator 4 Modelo	4,52	1,57	4,05	1,01
Fator 5 Sentimentos dos Filhos	4,68	0,66	4,52	0,76
Fator 6 Clima Conjugal Positivo	3,61	1,24	3,69	1,21
Fator 7 Comunicação Negativa	1,72	0,71	1,71	0,67
Fator 8 Punição Física	1,81	0,67	1,81	0,78
Fator 9 Clima Conjugal Negativo	1,71	0,72	1,80	0,85

Globalmente, no que tange às mães os alunos não superdotados avaliaram mais positivamente os Fatores de 1 a 6 quando comparados aos alunos superdotados. Com relação aos Fatores 7, 8 e 9, os alunos superdotados apresentaram médias menores, indicando que esses eventos ocorrem com menos frequência quando comparados com as médias dos alunos não superdotados. Os resultados da análise de variância apontaram, entretanto, diferenças significativas entre alunos superdotados e não superdotados somente em relação ao Fator Punição Física,  $F(1,101) = 7,771$ ,  $p = 0,006$ ,  $\eta^2 = 0,071$ ). Os alunos não superdotados sinalizaram que a punição física é mais utilizada pela mãe do que os alunos superdotados (ver Tabela 2).

Quanto à figura paterna, nota-se que os Fatores 1 e 5 (fatores positivos do ambiente familiar) possuem as médias

mais altas relatados pela amostra do presente estudo. Esses dados demonstram que há um alto envolvimento dos pais e sentimentos positivos dos filhos para com os pais. Já os fatores 7, 8 e 9 (fatores negativos do ambiente familiar), em consonância com os resultados para mães, apresentaram as médias mais baixas para pais, indicando que a comunicação negativa, a punição física e o clima conjugal negativo têm baixa ocorrência nas famílias dos alunos participantes da pesquisa (ver Tabela 3).

Assim como nos resultados apresentados para mães na Tabela 2, os alunos não superdotados avaliaram mais positivamente os fatores de 1 a 6, com exceção do 2, quando comparados aos alunos superdotados. Com relação aos fatores 7, 8 e 9, os alunos superdotados apresentaram médias menores

para os fatores 8 e 9, indicando que esses eventos ocorrem com menos frequência quando comparados com as médias dos alunos não superdotados. Os resultados da análise de

variância indicaram, no entanto, diferença estatisticamente significativa apenas para o Fator Punição Física,  $F(1,92) = 5,256$ ,  $p = 0,024$ ,  $\eta^2 = 0,054$  (veja Tabela 3).

Tabela 2. Média, Desvio-padrão, Valor de F e p em Cada um dos Fatores das Escalas de Qualidade de Interação Familiar para Mãe

Fatores	Grupo	M	DP	F	p
Fator 1 Envolvimento	Superdotado	4,56	0,66	0,288	0,593
	Não superdotado	4,62	0,56		
Fator 2 Regras e Monitoria	Superdotado	4,49	0,56	0,008	0,927
	Não superdotado	4,50	0,71		
Fator 3 Comunicação Positiva	Superdotado	3,94	1,06	0,633	0,428
	Não superdotado	4,09	0,81		
Fator 4 Modelo	Superdotado	4,54	2,35	0,012	0,914
	Não superdotado	4,50	0,67		
Fator 5 Sentimentos dos Filhos	Superdotado	4,64	0,71	0,233	0,630
	Não superdotado	4,71	0,72		
Fator 6 Clima Conjugal Positivo	Superdotado	3,60	1,16	0,004	0,948
	Não superdotado	3,62	1,29		
Fator 7 Comunicação Negativa	Superdotado	1,71	0,68	0,005	0,943
	Não superdotado	1,72	0,74		
Fator 8 Punição Física	Superdotado	1,59	0,61	7,771	0,006**
	Não superdotado	1,95	0,68		
Fator 9 Clima Conjugal Negativo	Superdotado	1,60	0,67	1,487	0,226
	Não superdotado	1,78	0,75		

\*\*p < 0,01.

Tabela 3. Média, Desvio-padrão, Valor de F e p em Cada um dos Fatores das Escalas de Qualidade de Interação Familiar para Pai

Fatores	Grupo	M	DP	F	p
Fator 1 Envolvimento	Superdotado	4,27	0,85	0,513	0,476
	Não superdotado	4,38	0,68		
Fator 2 Regras e Monitoria	Superdotado	4,23	0,79	0,346	0,558
	Não superdotado	4,12	0,92		
Fator 3 Comunicação Positiva	Superdotado	3,28	1,23	1,224	0,272
	Não superdotado	3,56	1,72		
Fator 4 Modelo	Superdotado	3,92	0,93	0,873	0,353
	Não superdotado	4,13	1,05		
Fator 5 Sentimentos dos Filhos	Superdotado	4,44	0,83	0,527	0,470
	Não superdotado	4,56	0,72		
Fator 6 Clima Conjugal Positivo	Superdotado	3,63	1,15	0,149	0,700
	Não superdotado	3,73	1,26		
Fator 7 Comunicação Negativa	Superdotado	1,72	0,63	0,007	0,932
	Não superdotado	1,71	0,70		
Fator 8 Punição Física	Superdotado	1,59	0,62	5,256	0,024*
	Não superdotado	1,95	0,84		
Fator 9 Clima Conjugal Negativo	Superdotado	1,62	0,66	2,584	0,111
	Não superdotado	1,91	0,95		

\*p < 0,05.

## Relação entre Percepção do Clima de Sala de Aula para Criatividade, Motivação para Aprender e Ambiente Familiar

Os resultados sugerem uma correlação significativa positiva (variando entre 0,20 e 0,42) entre clima de sala de aula para criatividade e motivação intrínseca para aprender; uma correlação significativa positiva (variando entre 0,21 a 0,40) entre os fatores positivos do ambiente familiar e motivação intrínseca e entre fatores negativos do ambiente familiar e motivação extrínseca (correlações variando entre 0,23 e 0,25); uma correlação significativa positiva (variando entre 0,20 e 0,49) entre clima de sala de aula para criatividade e fatores positivos do ambiente familiar e uma correlação significativa negativa (variando entre 0,20 e 0,31) entre clima de sala de aula para criatividade e fatores negativos do ambiente escolar. Embora as correlações tenham sido significativas do ponto de vista estatístico, elas podem ser consideradas de fracas a moderadas.

### Discussão e Conclusões

Observa-se, de modo geral, que alunos superdotados e não superdotados avaliaram positivamente o clima de sala de aula para criatividade. O fator mais bem avaliado foi Interesse do Aluno pela Aprendizagem, sugerindo que os estudantes têm interesse na busca por conhecimento e estão dispostos a executar as tarefas escolares com prazer. Já o fator com menor média foi o Autonomia do Aluno. Esse resultado confirma achados de estudos anteriores sobre o clima para criatividade em sala de aula (Fleith & Alencar, 2006, 2008, 2012; Gonçalves, Fleith & Libório, 2011). A baixa avaliação desse fator pode refletir a rigidez do sistema educacional formal e o foco na memorização e reprodução do conhecimento, bem como na obediência e passividade do aluno (Alencar & Fleith, 2009).

O estudo aponta ainda que alunos superdotados e não superdotados percebem o clima da sala de aula regular de forma similar, com exceção do fator Autopercepção com relação à Criatividade em que os superdotados apresentaram média significativamente superior à dos não superdotados. Ao compararem o clima psicológico do programa para superdotados e o da sala de aula da escola regular, os alunos superdotados indicaram, contudo, ser o primeiro muito mais favorável à criatividade do que o segundo. Esse dado corrobora a proposta educacional do programa de atendimento ao superdotado, no qual a criatividade é um dos componentes a ser estimulado. O referencial teórico que embasa o programa elenca criatividade como uma dimensão a ser desenvolvida na educação de alunos superdotados (Renzulli, 1978, 1994). A concepção de altas habilidades/superdotação defendida pelo Ministério da Educação (2008) também destaca a criatividade. Isso nos leva a refletir acerca da extensão em que estratégias de atendimento educacional do aluno superdotado poderiam ser adotadas em sala de aula regular envolvendo todos os alunos (Burns *et al.*, 2002).

Os participantes desta pesquisa apresentaram escore de motivação intrínseca mais elevado do que o de motivação extrínseca, em consonância com a avaliação do clima de sala de aula para criatividade, em que o fator Interesse do Aluno

pela Aprendizagem foi o que recebeu escore mais elevado. Compreender a relação entre a motivação intrínseca e as tarefas realizadas na escola é fundamental na medida em que a motivação para aprender constitui-se em uma variável fundamental para medida da autorregulação da aprendizagem (Neves & Boruchovitch, 2007). Já a baixa motivação pode gerar no aluno superdotado desinteresse e falta de compromisso com as atividades escolares, comprometendo assim seu desempenho escolar (Alencar, 2007). Além disso, a motivação impulsiona a criatividade e leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver nas atividades com prazer e dedicação. A atividade deve ser desafiadora e acompanhar o ritmo de aprendizagem do aluno, de modo a captar seu interesse, levando-o a desenvolver sentimentos de autoeficácia e a se envolver com a atividade por conta própria (Alencar & Fleith, 2009).

Os dados das análises comparativas revelaram que os alunos não superdotados são mais motivados extrinsecamente do que os superdotados, que, por sua vez, se percebem como mais criativos. Modelos teóricos de criatividade (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996, 2014; Sternberg & Lubart, 1991) ressaltam a relevância do componente motivacional, em especial a motivação intrínseca, para a produção criativa. Segundo Amabile (1996), a motivação extrínseca pode limitar o envolvimento e o prazer do indivíduo com a tarefa porque o foco é na antecipação da recompensa, desviando a atenção da pessoa da tarefa. Ademais, para Lubart (2007), os efeitos da motivação extrínseca são menos significativos para a criatividade do que os advindos da motivação intrínseca, embora ambos os tipos de motivação possam se combinar para fortalecer a criatividade.

Os resultados acerca do ambiente familiar indicam, em geral, uma boa qualidade da interação familiar na amostra estudada, sejam de alunos superdotados ou não. Pode-se afirmar, com base nas respostas dos respondentes, que são famílias harmoniosas, afetivas e com poucos conflitos. Há, aparentemente, suporte familiar para ambos os grupos de alunos. A única diferença estatisticamente significativa entre eles foi quanto ao uso de punição física por parte da mãe e do pai, reportado mais por alunos não superdotados. Os pais de crianças superdotadas raramente são rígidos e autoritários; ao contrário, nutrem sentimentos de independência e autonomia de seus filhos (Aspesi, 2007; Winner, 1998). Em um estudo conduzido por Aspesi (2003) com famílias de crianças superdotadas em idade pré-escolar, concluiu-se que as famílias utilizavam práticas de socialização indutivas com mais frequência do que práticas coercitivas. Segundo os pais dessa pesquisa, seus filhos eram capazes de compreender por meio do diálogo o que era certo ou errado ou o que se esperava de suas condutas.

Os achados acerca das correlações significativas entre clima de sala de aula para criatividade, motivação para aprender e ambiente familiar estão em consonância com a literatura da área, que ressalta a visão sistêmica do fenômeno da criatividade (Alencar & Fleith, 2009; Sawyer, 2012). É interessante notar que todos os fatores do clima de sala de aula para criatividade correlacionaram-se positivamente com motivação intrínseca, mas nenhum com motivação extrínseca, confirmando a inter-relação criatividade e motivação, defendida em vários modelos teóricos (Amabile,

1996; Csikszentmihalyi, 1996; Sternberg & Lubart, 1991). Isso chama atenção também para a urgência de uma reforma curricular nas escolas. Tanto o conteúdo quanto as atividades do currículo escolar parecem ser entediantes e descontextualizadas, e não oferecer possibilidade de escolha ou desafio para alunos talentosos, minando, muitas vezes, a motivação intrínseca para aprender e a criatividade dos alunos.

As correlações entre qualidade da interação familiar, considerando tanto a figura materna quanto a paterna, clima de sala de aula para criatividade e motivação são semelhantes para os dois grupos de alunos, superdotados e não superdotados. Na pesquisa de Ferreira e Fleith (2012) acerca das características e dinâmica da família de adolescentes talentosos, os resultados evidenciaram, ao contrário deste estudo, que os filhos avaliam melhor as mães que os pais nos quesitos comunicação, uso do tempo, ensino, frustração, satisfação e necessidade de informação.

O processo de ensino-aprendizagem, e em especial a produção criativa, é complexa e sofre a influência de inúmeros fatores. Precisamos voltar nossa atenção para a compreensão e a implementação das condições que favorecem seu desenvolvimento em sala de aula e, em especial, para a identificação e a educação do aluno superdotado, cujas habilidades e potencial frequentemente têm sido desperdiçados. É essencial conhecer a realidade escolar vivenciada pelo aluno superdotado, em que medida as práticas pedagógicas consideram seus pontos fortes, interesses, ritmo de aprendizagem, e como ocorre a relação professor-aluno, aluno-aluno, a comunicação entre professores da sala de aula regular e de programas para superdotados e a parceria escola-família (Fleith & Alencar, 2013; Nakano & Siqueira, 2012). A realização de estudos qualitativos com os quantitativos pode ser uma opção promissora. Como limitações da presente pesquisa, destaca-se a quantidade de participantes, em especial de alunos superdotados. Para futuras investigações, recomenda-se a busca de uma amostra maior e mais homogênea, buscando-se também um equilíbrio entre o gênero masculino e feminino e a inclusão de outros instrumentos, como a entrevista, de forma a possibilitar uma análise de natureza qualitativa.

## Referências

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 384-92.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Indivíduo com altas habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Orientação a professores* (pp. 13-23). Brasília: MEC/SEESP.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (4ª ed.). Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S., Bruno-Faria, M. F., & Fleith, D. S. (Eds.). (2010). *Medidas de criatividade. Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Amabile, T. A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento da superdotação em crianças pré-escolares* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- 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. O aluno e a família* (pp. 29-47). Brasília: MEC/SEESP.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Eds.). (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (Eds.). (2010). *Motivação para aprender. Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Burns, D. E., Gubbins, E. J., Reis, S. M., Westberg, K. L., Dinnocenti, S. T., & Tieso, C. L. (2002). *Applying gifted education pedagogy in the general education classroom: Professional development module* [CD Rom]. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Chan, D. W. (2005). Family environment and talent development of Chinese gifted students in Hong Kong. *Gifted Child Quarterly, 49*, 211-221.
- Choi, J. N. (2004). Individual and contextual predictors of creative performance: The mediating role of psychological process. *Creativity Research Journal, 16*, 187-199.
- Cropley, A. (2005). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2014, Setembro). *Creativity in the digital era*. Trabalho apresentado no 14<sup>th</sup> European Council for High Ability Conference, Liubliana, Eslovênia.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3ª ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Delou, C. M. C. (2007). Educação de alunos 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. Orientação a professores* (pp. 25-39). Brasília: MEC/SEESP.
- Dessen, M. A., & Braz, M. P. (2005). A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 113-131). Porto Alegre: Artmed.
- Esquivel, G. B., & Hodes, T. G. (2003). Creativity, development, and personality. In J. Houtz (Ed.), *The educational psychology of creativity* (pp. 135-165). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Ferreira, J. F. C., & Fleith, D. S. (2012). Características e dinâmica da família de adolescentes talentosos. *Estudos de Psicologia (UFRN), 17*, 15-23.
- Fleith, D. S. (2010). Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In E. M. L. S. Alencar, M. F. Bruno-Faria, & D. S. Fleith (Eds.), *Medidas de criatividade. Teoria e prática* (pp. 55-70). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo, 11*, 513 - 521.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características pessoais e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica, 7*, 35-44.

- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2010). A inter-relação entre criatividade e motivação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: Temas atuais e aplicações no contexto educativo* (pp. 209-230). Petrópolis: Vozes.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17, 195-203.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2013). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá.
- Gagné, F., & Guenther, Z. (2012). Desenvolvendo talentos: Modelo diferenciado de dotação e talento. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 19-44). Curitiba: Juruá.
- Gonçalves, F. C., Fleith, D. S., & Libório, A. C. (2011). Criatividade em aula: Percepção de alunos de dois estados brasileiros. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, 22-30.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The early lives of highly creative persons: The influence of complex family. *Creativity Research Journal*, 20, 343-357.
- Jin, S., & Moon, S. M. (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50, 169-184.
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Pourjalali, S. (2011). Criatividade em sala de aula: Uma perspectiva internacional. In S. M. Wechsler & V. L. T. Souza (Eds.), *Criatividade e aprendizagem* (pp. 53-72). São Paulo: Edições Loyola.
- Kerr, B., & Chopp, C. (1999). Families and creativity. In M. Runco (Ed.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 709-715). New York: Academic Press.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- McCluskey, K. W. (2013). *Thoughts about tone, educational leadership, and building creative climates in our schools*. Ulm, Germany: ICIE.
- Martínez, A. M. (2007). Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In A. M. R. Virgolim (Ed.), *Talento criativo: Expressão em múltiplos contextos* (pp. 53-64). Brasília: EdUnB.
- Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Mueller, C. E. (2009). Protective factors as barriers to depression in gifted and nongifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53, 3-14.
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Superdotação: Modelos teóricos e avaliação. In C. S. Hutz (Ed.), *Avanços em avaliação psicológica e neuropsicológica de crianças e adolescentes II* (pp. 277-311). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nakano, T. C. & Wechsler, S. M. (2012). Criatividade: Definições, modelos e formas de avaliação. In C. S. Hutz (Ed.), *Avanços em avaliação psicológica e neuropsicológica de crianças e adolescentes II* (pp. 327-361). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 406-413.
- Pfeiffer, S. I., & Wechsler, S. M. (2013). Youth leadership: A proposal for identifying and developing creativity and giftedness. *Estudos de Psicologia*, 30, 219-229.
- Prabhu, V. Sutton, C., & Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20, 53-66.
- Preuss, L. J., & Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26, 105-111.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184, 261.
- Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception. *Roeper Review*, 11, 18-25.
- Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Robinson, E. (Ed.). (2013). *Exceptional creativity in science and technology. Individuals, institutions, and innovations*. West Conshohocken, PA: Templeton Press.
- Salvador, C. C., Mestres, M. M., Goñi, J. O., & Gallart, I. S. (1999). A organização social da educação: práticas educativas e desenvolvimento humano. In C. C. Salvador (Ed.), *Psicologia da educação* (pp. 141-149). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (2008). *Creativity in science*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Wagner, A., Staudt, A. C. P., Armani, A. B., Magalhães, A. S., Branco, B. M., Cardoso, B. M., ... Pereira, T. F. P. (Eds.). (2011). *Desafios psicossociais da família contemporânea*. Porto Alegre: Artmed.
- Weber, L. (Ed.). (2008). *Família e desenvolvimento*. Curitiba: Juruá.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Salvador, A. P. V. & Brandenburg, O. J. (2008). Construção e confiabilidade das escalas de qualidade na interação familiar. *Psicologia Argumento*, 26, 55-65.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2006). Qualidade de interação familiar: Instrumentos de medida e programas de prevenção. In M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette (Eds.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 125-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Weber, L. N. D., Salvador, A. P. V., & Brandenburg, O. J. (2009). Escalas de qualidade na interação familiar. In L. Weber & M. A. Dessen (Eds.), *Pesquisando a família. Instrumento para coleta e análise de dados* (pp. 57-68). Curitiba: Juruá.
- Wechsler, S. M. & Souza, V. L. T. (Eds.). (2011). *Criatividade e aprendizagem*. São Paulo: Edições Loyola.
- Winner, E. (1996). *Gifted children. Myths and realities*. New York: Basic Books.

Recebido em 04.12.2014

Aceito em 06.11.2016 ■