

... Cadernos :: edição: 2006 - Nº 28 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Criatividade e altas habilidades/superdotação

Denise de Souza Fleith*

Identificar e estimular a criança com altas habilidades/superdotação tem se constituído em um desafio para educadores e psicólogos. Muitas concepções acerca do fenômeno das altas habilidades têm sido propostas por estudiosos desde o início do século XX. Uma das concepções mais conhecidas sobre o superdotado é de que seria aquele indivíduo que se sai bem nos testes de inteligência, ou que apresenta um desempenho intelectual superior. Entretanto, superdotação não pode ser considerada exclusivamente como sinônimo de QI alto. Concepções atuais sobre este fenômeno têm chamado a atenção para a importância de se considerar outros aspectos como influência do ambiente, sorte, autoconceito positivo, motivação e, especialmente, a criatividade. Dois importantes objetivos da educação do aluno com altas habilidades/superdotação são: (a) desenvolver talentos e habilidades, auxiliando estes indivíduos a atualizarem seu potencial e se tornarem criativos, e (b) habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade. O objetivo deste artigo é, portanto, discutir a importância da criatividade no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Superdotação. Altas Habilidades. Criatividade. Inteligência.

* Universidade de Brasília.

Criatividade e altas habilidades

Cultivar os talentos de crianças com altas habilidades/superdotação é uma tarefa promissora e, ao mesmo tempo, desafiadora. Por um lado, noções estereotipadas e preconceituosas, que ainda prevalecem em nossa sociedade, acerca do indivíduo superdotado constituem obstáculos à implantação de serviços e programas de atendimento a esta população. Por outro lado, observa-se, no cenário internacional, um interesse crescente em se investir na educação do superdotado, pois, como bem argumentam Sternberg e Davidson (1986), "superdotação é inquestionavelmente o recurso natural mais precioso que uma civilização pode ter" (p. ix).

Muitas concepções acerca das altas habilidades têm sido propostas por estudiosos desde o início do século XX. Com a elaboração e divulgação de testes de inteligência, especialmente na 1ª metade do século passado, uma concepção bastante enraizada no pensamento popular, até os dias de hoje, é de que o indivíduo com altas habilidades/superdotação seria aquele que se sai bem nos testes de inteligência, ou que apresenta um desempenho intelectual superior. Entretanto, nos últimos trinta anos, diversos estudiosos da área têm contestado a noção de que o fenômeno da superdotação estaria atrelado exclusivamente a um QI alto (FELDHUSEN, 1992; GAGNÉ, 1993; GARDNER, 1995; MARLAND, 1972; RENZULLI, 1978; STERNBERG, 1991; TANNENBAUM, 1991). Ao contrário, estes autores têm destacado a necessidade de se considerar outros aspectos como influência do ambiente, sorte, autoconceito positivo, motivação e, especialmente, criatividade. Para Davis e Rimm (1994), não existe tema mais importante na educação do superdotado do que criatividade, pois dois importantes objetivos desta educação são: (a) desenvolver talentos e habilidades, auxiliando estes indivíduos a atualizarem seu potencial e se tornarem criativos, e (b) habilitá-los a darem contribuições criativas à sociedade. O objetivo deste manuscrito é, portanto, discutir a importância da criatividade no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Inicialmente, serão apresentadas concepções de superdotação, destacando tendências recentes na área. Posteriormente, será examinada a relação entre inteligência e criatividade. A seguir, serão contrastadas características de altas habilidades/superdotação com as associadas à criatividade. Para concluir, resultados e implicações de estudos sobre criatividade e superdotação serão apresentados.

Concepções de altas habilidades/superdotação

Para Feldhusen (1986), por exemplo, superdotação na infância e adolescência consistiria em uma predisposição psicológica ou física para uma aprendizagem e desempenho superiores; na vida adulta envolveria alto nível de desempenho. Entretanto, a manifestação desta predisposição dependeria de um ambiente estimulador que proporcionasse oportunidades de qualidade. A superdotação estaria, então, associada ao alcance de objetivos de alto nível, a um desempenho de excelência e à criação de novas idéias e produtos. Sua concepção de superdotação inclui os seguintes componentes: habilidade intelectual geral, autoconceito positivo, motivação e talento. Para este autor, características

desafiador e sorte.

Com base na sua teoria triárquica de inteligência, Sternberg (1997) apresenta três tipos de superdotação intelectual: analítica, sintética e prática. Superdotação em relação às habilidades analíticas envolve dissecar um problema e compreender suas partes. Indivíduos com altas habilidades nesta área de funcionamento intelectual tende a ter um bom desempenho em testes convencionais de inteligência. Já a superdotação sintética é observada em indivíduos que são intuitivos, criativos e lidam bem com situações novas. De maneira geral, estes indivíduos não se saem bem em medidas tradicionais de inteligência. Portanto, nem sempre estão entre aqueles com maior QI, mas são os que apresentam contribuições mais originais e inovadoras. O terceiro tipo de superdotação, denominada de prática, envolve aplicar qualquer habilidade, seja analítica ou sintética, em situações do dia a dia. O indivíduo com superdotação prática é aquele que consegue visualizar o que é necessário ser feito para se obter êxito em um determinado ambiente. Entretanto, Sternberg ressalta normalmente os indivíduos não possuem um único tipo de superdotação, mas uma combinação deles. Assim, para este autor, superdotação seria resultado de um bom balanceamento destes três tipos de habilidades.

A concepção dos três anéis, proposta por Renzulli (1978, 1986, 1994), concebe superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Habilidade acima da média envolve tanto as habilidades gerais, que consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultam em respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e na capacidade de se engajar em pensamento abstrato (por exemplo, pensamento espacial, memória e fluência de palavras), quanto as habilidades específicas, que consistem na capacidade de adquirir conhecimento e habilidade para atuar em uma ou mais atividades de uma área especializada (tais como química, matemática, fotografia, escultura etc).

O segundo anel, envolvimento com a tarefa, envolve altos níveis de interesse, entusiasmo e fascínio na execução de uma atividade ou resolução de um problema. Neste sentido, o indivíduo envolvido com a tarefa estabelece um padrão de excelência de desempenho, desenvolve um senso estético acerca de seu trabalho e dos outros e pode ser descrito como perseverante, dedicado, autoconfiante, esforçado, trabalhador árduo e consciente de estar desenvolvendo um trabalho importante. O terceiro anel, criatividade, envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade a detalhes e ausência de medo em correr riscos. É necessário salientar que os anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo, ou se manifestar na mesma intensidade, ao longo da vida produtiva. O mais importante é que eles estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir (RENZULLI, 1986).

Renzulli e Reis (1997) reconhecem que algumas habilidades e características associadas a superdotação podem se manifestar apenas quando o aluno estiver engajado em alguma atividade ou área de interesse. Neste sentido, Renzulli (1978, 1986) defende a idéia de que deve haver uma mudança no enfoque das definições de superdotação de "ser ou não ser superdotado" para "desenvolver comportamentos superdotados". Assim, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado seria substituído por uma visão mais dinâmica e flexível, levando-se em consideração a importância da interação entre indivíduo e ambiente no desenvolvimento de comportamentos superdotados.

Para Freeman e Guenther (2000), "alunos superdotados são aqueles que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja em uma amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial não foi reconhecido por testes ou autoridades educacionais" (p. 23). Estas autoras destacam ainda o papel do ambiente na promoção de condições apropriadas e ricas de aprendizagem.

Podemos concluir que as novas tendências na concepção de altas habilidades/superdotação enfatizam o caráter multidimensional, dinâmico e produtivo-criativo do potencial superior (veja Quadro 1).

Relação entre criatividade e inteligência

É interessante observar que até a primeira metade do século XX, o conceito de inteligência se superpôs ao de criatividade. Os estudiosos dos processos de pensamento pressupunham que a criatividade não apresentava nenhum problema especial, uma vez que o conceito de inteligência era tido como suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental. Foi somente a partir do discurso de Guilford na reunião anual da Associação Americana de Psicologia é que criatividade passou a despertar o interesse de pesquisadores, psicólogos e educadores (ALENCAR & FLEITH, 2003).

A relação entre criatividade e inteligência passou, então a ser objeto de estudo de muitos estudiosos da área (ATTWOOD, 1998; GARDNER, 1983, 1993; GETZELS & CSIKSZENTMILAYI, 1975; HAENSLY & REYNOLDS, 1989; RUNCO, 1991; SIMONTON, 1994; STERNBERG & O'HARA, 1999). No entanto, observa-se, ainda nos dias atuais, uma divergência de posicionamentos acerca da relação entre estes dois construtos.

A literatura apresenta cinco as abordagens distintas relacionando criatividade e inteligência (ALENCAR & FLEITH, 2001; STERNBERG & O'HARA,

Quadro 1. Abordagens Antigas versus Tendências Recentes na Concepção de Altas Habilidades/Superdotação.

quadro

fenômeno multidimensional que envolveria operações diversas como memória, cognição, pensamento convergente, pensamento divergente (habilidade associada à criatividade) e avaliação. Gardner (1983, 1993, 1995), ao propor a Teoria das Inteligências Múltiplas, a qual estabelecia que as inteligências podem ser utilizadas de diversas maneiras, incluindo, mas não limitando, as alternativas criativas, também concebe criatividade como um aspecto da inteligência.

Por outro lado, outra abordagem da relação entre inteligência e criatividade estipula que a inteligência seria uma dimensão ou subconjunto da criatividade. Um exemplo desta perspectiva é a teoria do investimento em criatividade apresentada por Sternberg e Lubart (1991). Para estes autores, a inteligência é um dos seis componentes que integram a criatividade.

A terceira abordagem que procura explicar a relação entre inteligência e criatividade estabelece que estas habilidades se sobrepõem até determinado ponto, o que implica dizer que em alguns aspectos, inteligência e criatividade são similares, mas em outros, são diferentes. Um dos principais expoentes desta abordagem é Barron (1969), que examinou a relação entre criatividade e inteligência em várias disciplinas. Os resultados de seus estudos indicaram que inteligência, considerada como QI, e criatividade apresentam uma correlação positiva, até o QI máximo de 120. Acima deste índice, os dois fenômenos apresentam uma correlação baixa ou próxima de zero. Ele denominou este fenômeno de teoria de efeito limiar ou threshold theory. Portanto, acima de um QI de 120, outros fatores poderiam ser mais determinantes do que a inteligência para se prever criatividade. Nesta mesma linha de pensamento, Simonton (1994) considera que um alto nível de inteligência poderia inibir a produção criativa, afirmando que, nesta situação, o indivíduo necessita apresentar respostas adaptativas ao ambiente, o que implica usar o pensamento convergente.

Uma quarta abordagem da relação entre criatividade e inteligência considera ambos os construtos como sendo similares. Haensly e Reynolds (1989) defendem a idéia de que criatividade e inteligência representam o mesmo fenômeno. Eles propõem que “criatividade não é outro ramo do processamento mental, mas é a expressão final de um sistema refinado de pensamento que nós conhecemos como inteligência” (p. 130). Finalmente, a quinta abordagem acerca da relação entre criatividade e inteligência apresenta a noção de os dois construtos são independentes. Getzels e Jackson (1962), Torrance (1975) e Wallach e Kogan (1965) consideram inteligência e criatividade como fenômenos distintos e separados. Para estes autores, uma inteligência superior não seria garantia de alto nível de criatividade. Apesar do grande investimento em pesquisas ao longo das últimas décadas, podemos concluir que ainda não existe um consenso a respeito da relação entre criatividade e inteligência.

Características do indivíduo superdotado e criativo

Criatividade é o processo que resulta em um produto novo e útil para uma dada sociedade em um dado momento (STEIN, 1974). Envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos. Entre as características cognitivas associadas à criatividade (ALENCAR & FLEITH, 2003; DAVIS & RIMM, 1994), podemos ressaltar:

- a) fluência: habilidade para produzir muitas idéias sobre um tema ou várias soluções para um problema;
- b) flexibilidade: habilidade de analisar uma situação sob diferentes ângulos ou de conceber diferentes categorias de respostas a um problema;
- c) originalidade: produção de idéias novas, diferentes, infrequentes ou incomuns;
- d) sensibilidade a problemas: habilidade de ver defeitos em situação onde usualmente não se percebe problemas;
- e) elaboração: habilidade de adicionar detalhes a uma idéia, incluindo seu desenvolvimento e aprimoramento;
- f) definição de problemas: habilidade de identificar problemas reais, isolar aspectos do problema, clarificá-lo e simplificá-lo, identificar “subproblemas”, propor definições de problemas;
- g) pensamento por analogia: habilidade de tomar emprestado idéias/soluções de um contexto/problema e usá-las em outro.
- h) avaliação: processo de decisão, julgamento e seleção de uma ou mais idéias entre um grupo de idéias produzidas

anteriormente.

Com relação aos traços de personalidade, podemos afirmar que indivíduos criativos tendem a ser independentes, curiosos, persistentes, autônomos, imaginativos, energéticos, autoconfiantes, atraídos pelo misterioso e complexo, tolerantes à ambigüidade, abertos a novas experiências, dedicados, motivados intrinsecamente e com coragem para correr riscos. No Quadro 2 são apresentadas sugestões de como desenvolver habilidades cognitivas e traços de personalidade relacionados à criatividade.

Quanto às características comumente encontrados em indivíduos com altas habilidades/superdotação, podemos listar:

- Alto grau de curiosidade.
- Boa memória.
- Atenção concentrada.
- Persistência.
- Independência e autonomia.
- Interesse por áreas e tópicos diversos.
- Facilidade de aprendizagem.
- Criatividade e imaginação.
- Iniciativa.
- Liderança.
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica.
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias).

- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista.
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento.
- Alto nível de energia.
- Preferência por situações/objetos novos.
- Senso de humor.
- Originalidade para resolver problemas.

É interessante observa-se que muitas das características associadas à criatividade estão presentes na descrição dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Algumas das características presentes tanto no indivíduo criativo como no superdotado podem gerar tensões, especialmente em sala de aula. Por isso, os professores devem saber bem orientados a como lidar com alunos que apresentam tais características de forma a não criar um ambiente inibidor do potencial criativo e elevado (veja Quadro 3).

Resultados e implicações de estudos sobre criatividade e altas habilidades

Estudos conduzidos no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília têm investigado o nível de criatividade de alunos com altas habilidades/superdotação. Chagas (2003), por exemplo, investigou a relação entre nível de criatividade de 14 adolescentes identificados como superdotados e 14 não identificados de nível sócio-econômico desfavorecido e seus pais. Os resultados indicaram não haver relação entre criatividade de pais e filhos. Foi evidenciado, porém, que os alunos identificados como superdotados apresentaram um desempenho superior nos testes de criatividade quando comparados aos alunos não identificados como superdotados.

Quadro 2. Desenvolvimento de Habilidades Cognitivas e Traços de Personalidade Associados à Criatividade.

qd2

Quadro 3. Características de Criatividade e Altas Habilidades, Desafios em Sala de Aula e Estratégias Educacionais a serem Implementadas pelo Professor.

qd3

No estudo de Aspesi (2003), buscou-se examinar padrões presentes nos processos familiares relacionados ao desenvolvimento das altas habilidades em 12 crianças de idade pré-escolar. Uma das variáveis investigadas foi criatividade. Observou-se uma correlação positiva moderada, embora não estatisticamente significativa, entre os escores obtidos pelas crianças nos testes de inteligência e de criatividade. Não foi encontrada correlação entre os escores de mães, pais e filhos quanto à criatividade.

Já Maia-Pinto e Fleith (2004) examinaram a influência de um programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação no nível de criatividade de seus participantes. Setenta e sete alunos, de ensino fundamental e médio, constituíram a amostra deste estudo. Os alunos com habilidades artísticas apresentaram um desempenho significativamente superior no teste de criatividade quando comparados aos com habilidades acadêmicas. Ourofino e Fleith (no prelo) compararam alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos em relação à diversas variáveis, inclusive criatividade. Participaram do estudo 114 alunos atendidos pela rede de ensino do Distrito Federal, sendo 52 alunos superdotados, 43 alunos portadores de TDAH e 19 alunos superdotados/hiperativos. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os alunos dos três grupos em favor dos superdotados em uma das medidas de criatividade - originalidade verbal.

Os estudos descritos anteriormente assinalam a necessidade de se considerar a dimensão da criatividade tanto no momento de identificação e avaliação do aluno com indicação de altas habilidades, como também uma habilidade a ser desenvolvidas nos programas e serviços oferecidos a esta clientela. Como bem explica Novaes (1999),

Os superdotados e talentosos só serão verdadeiros atores sociais, quando propuserem, além da contribuição de suas capacidades e talentos, um novo sonho histórico num horizonte de esperança, ao anunciarem pensamentos criadores, ousando organizarem-se na busca de práticas e ações integradoras, respeitando as diversidades sociais e tendo coragem de fazer caminho, onde não há caminho. (p. 54)

Ademais, Renzulli (1980) adverte que não devemos considerar “superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa” (p. 4). Portanto, o papel da criatividade na formação e educação dos alunos com altas habilidades/superdotação não deve ser negligenciado, pois espera-se que estes indivíduos se tornem produtores de novos conhecimentos ao invés de meros consumidores de informações existentes (RENZULLI, 1986).

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. A gerência da criatividade. São Paulo: Makron Books. 1997.
 ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
 ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Criatividade: múltiplas perspectivas. Brasília: EdUnB, 2003.
 ASPESI, C. C. Processos familiares relacionados ao desenvolvimento da superdotação em crianças pré-escolares. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

- superdotação em alunos provenientes de nível sócio-econômico desfavorecido. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- DANIELS, S. Creativity in the classroom: characteristics, climate, and curriculum. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997. p. 292-307.
- DAVIS, G. A.; RIMM, S. B. *Education of the gifted and talented*. 3. ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- FELDHUSEN, J. F. A conception of giftedness. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.), *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University, 1986. p. 112-126.
- FELDHUSEN, J. F. *Talented identification and development in education*. (TIDE). Sarasota, FL: Center for Creative Learning, 1992.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes*. São Paulo: EPU, 2000.
- GAGNÉ, F. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: HELLER, K.A.; MÖNKS, F.J.; PASSOW, A. H. (Orgs.), *International handbook and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993. p. 69-87.
- GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic, 1993.
- GARDNER, H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GETZELS, J. W.; CSIKSZENTMIHALYI, M. From problem solving to problem finding. In: TAYLOR, T. A.; GETZELS, J. W. (Orgs.), *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine Publishing, 1975.
- GETZELS, J. W.; JACKSON, P. W. *Creativity and intelligence: explorations with gifted students*. New York: Wiley, 1962.
- GUILFORD, J. P. *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill, 1967.
- HAENSLEY, P. A.; REYNOLDS, C. R. Creativity and intelligence. In: GLOVER, J. A.; RONNING, R. R.; REYNOLDS, C. R. (Orgs.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press, 1989. p. 111-132.
- MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, p. 55-66, 2004.
- MARLAND, S. *Education of the gifted and talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.
- MATTHEWS, D. J.; FOSTER, J. F. Mystery to mastery: shifting paradigms in gifted education. *Roeper Review*, v. 28, p. 64-69, 2006.
- NOVAES, M.H. *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: NAU, 1999.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*. No prelo.
- RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, v. 60, p. 180-184, 261, 1978.
- RENZULLI, J. S. Will the gifted child movement be alive and well in 1990? *Gifted Child Quarterly*, v. 24, p. 3-9, 1980.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University, 1986, p. 53-92.
- RENZULLI, J. S. *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning, 1994.
- RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The schoolwide enrichment model*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- RUNCO, M. A. *Divergent thinking*. Norwood, NJ: Ablex, 1991.
- SIMONTON, D. K. *Greatness: who made history and why?* New York: Guilford, 1994.
- STEIN, M. I. *Stimulating creativity*. New York: Academic Press, 1974.
- STERNBERG, R. J. Giftedness according to the triarchic theory of human intelligence. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p. 45-54.
- STERNBERG, R. J. A triarchic view of giftedness: theory and practice. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1997. p. 43-53.
- STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, v. 34, p. 1-31, 1991.
- STERNBERG, R. J.; O'HARA, L. A. Creativity and intelligence. In: STERNBERG (Org.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University, 1999. p. 251-172.
- TANNENBAUM, A. J. The social psychology of giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p. 27-44.
- TANNENBAUM, A. J. The meaning and making of giftedness. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. (Orgs.). *Handbook of gifted education*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1997. p. 27-42.
- TORRANCE, E. P. Creativity research in education: still alive. In: TAYLOR, I. A.; GETZELS, J. W. (Orgs.). *Perspectives in creativity*. Chicago: Aldine, 1975. p. 278-296.

Correspondência

Denise de Souza Fleith - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF 70832-080.
E-mail: fleith@unb.br

Recebido em 24 de setembro de 2006

Aprovado em 06 de novembro de 2006

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2006 - Nº 28 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**