

## **O QUE É O QUE É? CRIATIVIDADE PARA SALA DE AULA...**

Ariel Alexandrino Ganassim  
Carina Alexandra Rondini

### **Introdução**

Em uma sociedade agitada, em que a massificação do conhecimento ocorre quase instantaneamente pela reprodução de informações, nem sempre de maneira construtiva, a criatividade tem sido concebida como uma questão de sobrevivência (Rogers, 1977). Assim, alguns autores (Novaes, 1972; Winner, 1998; Alencar, 2001; Alencar & FLeith, 2003) alertam para a importância de desenvolver a capacidade criativa desde a infância.

Apesar das dificuldades metodológicas em investigar empiricamente o assunto e de divergências teóricas, a identificação de algum sinal de criatividade elevada em crianças releva-se no sentido de atendê-las em suas necessidades específicas.

Déficits de aprendizado são amplamente discutidos no contexto escolar, enquanto o conhecimento dos professores sobre capacidade elevada ainda permanece superficial. Quanto ao sistema de ensino, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 atenta para a marginalização dos alunos dotados e talentosos, que na falta de atendimento adequado, tal qual o enriquecimento curricular, tornam-se indisciplinados nas salas de aula.

Para que o devido atendimento educacional especializado e, individualizado, à criança com capacidade elevada seja possível, a identificação dessa capacidade constitui a etapa inicial; um processo delicado, principalmente quanto à criatividade, considerando que indivíduos criativos permeiam todos os grupos sociais, com contribuições nos diversos domínios de capacidade humana.

Além disso, no cenário educacional, Guenther (2006a), alerta que a concepção de criatividade está distante até mesmo de uma abordagem apropriada: “Tradicionalmente, o conceito de criatividade é associado à área das artes e produção artística. Embora algumas vezes seja apontada a relação entre criatividade e produção científica, a Educação não tem conseguido operacionalizar essa ideia” (p. 119).

Ademais, as diversas formas de avaliação de criatividade existentes, como testes, escalas, inventários, entre outras, disponibilizadas/apresentadas aos professores, mostram-se, muitas vezes, deficitárias em abarcar a abrangência do constructo, tal como (a dimensão pessoal/social da criatividade, os seus componentes cognitivos, conativos, emocionais e

ambientais, e a sua generalidade-especificidade de domínio) e, que pode estar sendo ignorada pelos educadores na identificação dos mais criativos.

### **Objetivos**

A partir de um estudo bibliográfico acerca da criatividade e, de como ela pode se manifestar em crianças, pretende-se aqui um breve dispositivo teórico para os professores; frequentemente apontados como importantes agentes na avaliação e identificação dos altamente criativos (Winner, 1998; Guenther, 2006b; Hocevar e Bachelor, 1989).

Deste modo, o presente trabalho busca estabelecer uma compreensão conceitual da criatividade, que na pesquisa em psicologia esbarra em alguns pontos-chave implicados diretamente na sinalização da capacidade elevada: a dimensão pessoal/social da criatividade, os seus componentes cognitivos, conativos, emocionais e ambientais, e a sua generalidade-especificidade de domínio.

### **Mas afinal o que é criatividade?**

Diversos autores têm recorrido a uma diferenciação entre o que é meramente novo e o que é criativo. Para Ostrower, não basta inovar; criatividade pressupõe novidade sim, mas que satisfaça determinadas exigências contextuais (2009).

Lubart (2007, p. 16) chama de “definição consensual da criatividade” a “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adequada ao contexto na qual ela se manifesta”. A partir dessa acepção, sobressaem-se para o autor duas implicações principais. A primeira diz respeito à emergência de um produto tangível, ou seja, considera a existência de um criador concebendo uma piada, um poema, um trabalho científico, uma solução de problema matemático, um comportamento, etc. A segunda trata da recepção social desse produto, que determinará a sua adequação e a sua originalidade. Da relação entre essas duas implicações, o processo criativo pode ser definido (Rogers, 1977).

Rogers (1977) se refere à recepção social como apreciações flutuantes, dada a sua inconstância histórico-cultural. As apreciações flutuantes determinam se uma criação é boa ou má, construtiva ou destrutiva, e se é mais ou menos original ou importante. Por isso, e também, porque muitos produtos “nunca foram socialmente reconhecidos e desapareceram sem nunca terem sido apreciados” (p. 210), esse autor prefere não explorar em sua definição

de criatividade a implicação das apreciações flutuantes, e se dedica a descrever as condições ambientais, no plano interno e externo do indivíduo, que possibilitam uma criatividade socialmente construtiva, de caráter mais pessoal. Segundo ele, a abertura à experiência, associada à capacidade de tolerar a existência de ambiguidades, e a consciência da experiência, contribuem no processo criativo, a partir da pessoa, que depende de segurança e liberdade psicológica.

Para o estudo da criatividade elevada, a distinção das apreciações sociais entre níveis mais ou menos criativos faz-se necessária. Nesse contexto, Boden (1999) apresenta duas caracterizações para a criatividade, que seguem um princípio de continuidade entre si, sendo uma psicológica (P) e outra histórica (H):

Uma ideia valiosa é P-criativa se a pessoa em cuja mente ela surge não poderia tê-la tido antes, não importa quantas vezes outras pessoas já tiveram a mesma ideia. Em contrapartida, uma ideia valiosa é H-criativa se é P-criativa e ninguém mais, em toda a história da humanidade, a teve antes. (Boden, 1999, p. 82)

Maslow (196-) também distingue dois modelos de criatividade, um de talento especial, relacionada à genialidade, e outro individuacionante, correspondente à descrição de Rogers (1977) para uma expressão socialmente construtiva:

(...) a criatividade individuacionante sublinha, primeiro, a personalidade e não as suas realizações, considerando que essas realizações são epifenômenos emitidos pela personalidade e, portanto, secundários em relação a ela. Salienta as qualidades caracterológicas, como a audácia, a coragem, a liberdade a espontaneidade, a perspicácia, a integração, a aceitação do eu (...) (p. 177).

Essas características da criatividade individuacionante são sucedidas por outras quando se trata do modelo de talento especial, pois a pessoa passa a considerar uma apreciação do meio: “(...) ao espontâneo sucede o deliberado; à aceitação total, a crítica; à intuição o pensamento rigoroso; à audácia, a cautela; à fantasia e à imaginação sucede o teste da realidade” (p. 175).

Além de configurações sobre a personalidade, essa dimensão pessoal/social também mobiliza, em formulações mais gerais, recursos cognitivos do indivíduo, de modo que a criatividade pode ser descrita como:

(...) um processo natural nos seres humanos, através do qual uma pessoa se conscientiza de um problema, de uma dificuldade ou mesmo de uma lacuna nas informações, para a qual ainda não aprendeu a solução, procura, então, as soluções possíveis em suas experiências prévias ou nas experiências dos outros (Torrance, 1974, p. 2)

Segundo Guilford (1967), as capacidades cognitivas permitem o reconhecimento da informação, que associadas a capacidades produtivas e avaliativas, compõem o pensamento. Para ele, o pensamento divergente, caracterizado por fatores que possibilitam a produção de ideias multidirecionadas, não combinadas, constitui um processo fundamental para a criatividade.

Outros importantes componentes da capacidade criativa, como a motivação, e a sua relação com o contexto social, podem ser observados pela abordagem múltipla desenvolvida por Lubart (2007), em que se propõe uma interação entre a cognição, o ambiente, a emoção e a conação. A personalidade é concebida como um fator conativo (conação), bem como a motivação e os estilos cognitivos.

A motivação pode ser intrínseca, quando advém da tarefa pela tarefa, pelo gosto, ou extrínseca, tratando-se da tarefa por causas alheias, como recompensas, obrigações, etc. De acordo com o autor, a motivação intrínseca é associada a resultados mais criativos, no entanto, é possível partir da motivação extrínseca e apresentar alto desempenho, dependendo da concentração na tarefa e não na recompensa.

Os estilos cognitivos referem-se a um modo de tratamento da informação. O estilo global, por exemplo, foca-se menos nos detalhes em comparação ao estilo minucioso (Lubart, 2007). Para o autor, eles revelam a natureza da criatividade, sem produzirem níveis mais ou menos criativos.

Nessa perspectiva, a emoção pode, na emergência de produtos ou de comportamentos, corresponder a uma influencia transitória, considerando um estado emocional ou uma disposição de humor, e também a uma influencia ressonante: “há um substrato emocional da vida psíquica – sempre presente e mais ou menos ativo – que cobre as nossas percepções, as nossas decisões, a memória que temos de pessoas encontradas, das situações vividas e dos objetos utilizados em nossas atividades” (p. 66).

Por fim, segundo esse modelo de análise fatorial da criatividade, um componente incide sobre o outro em uma inter-regulação conjunta diferente de pessoa para pessoa, existindo a possibilidade de limitações em algum deles (no conhecimento, por exemplo) e compensações parciais (da motivação sobre um ambiente desfavorável, etc.).

### **E como a criatividade pode se revelar nas crianças?**

Embasado na análise clínica de seus pacientes, Maslow (196-) concluiu que a criatividade individuacionante apresentava muitas semelhanças à criatividade manifestada por todas as crianças felizes e seguras: “Era espontânea, desenvolta, inocente, fácil, uma espécie de liberdade isenta de estereótipos e clichês” (p. 170).

A criatividade individuacionante não configura um módulo exclusivo à infância, mas parece fundamentada nela, de acordo com o autor. De maneira semelhante, Ostrower (2009) concebe a criatividade das crianças como uma constante, uma vez que a sensibilidade e o raciocínio não se distinguem nelas, e as brincadeiras, as associações e os próprios sonhos determinam a experiência infantil como uma necessidade de aprendizado: para explorar o mundo ao redor, as crianças refazem suas formas, e “criar é, basicamente, formar” (p. 9).

Segundo a autora, a criatividade nas crianças é uma ferramenta para o seu próprio desenvolvimento e, apesar de modificar o ambiente de algum modo, não o faz primordialmente, ao contrário da possibilidade adulta (p. 130).

À medida em que [sic] a criança vem a se discriminar [perceber], dentro de si e em relação aos outros, também reestrutura seu potencial estável e racional em níveis mais complexos. A própria realidade terá mudado para a criança e, concomitantemente, o caráter da convivência com essa realidade, as solicitações, as possibilidades de controle e as formas de comunicação. (p. 129)

Subsequentemente, com a formalização do raciocínio durante esse período de desenvolvimento, novas formas de interação com a realidade são adquiridas.

Nesse sentido, Gardner salienta a importância desses anos iniciais: “se, em tenra idade, as crianças tem a oportunidade de descobrir muito sobre seu mundo e de fazer isso de maneira confortável, exploradora, eles acumularão um inestimável ‘capital de criatividade’, do qual irão se valer mais tarde na vida”. (1996, p. 28)

Para ele, mesmo grandes criadores que relatam restrição na infância, de algum modo conseguiram encontrar modelos que os encorajassem a uma conduta inovadora. Segundo o autor, em função de seu período de organização do mundo, as crianças não são capazes de produzir a nível histórico, e mesmo os adultos parecem precisar de aproximadamente uma década de trabalho em um domínio para modificá-lo de maneira significativa. Guenther (2011) atribui a essa falta de produção superior da infância uma das dificuldades em reconhecer os mais capazes.

Nesse sentido, a concepção de criatividade proposta pela autora permite extrair alguns elementos que caracterizam a capacidade criativa nas crianças:

Criar, inventar, descobrir, é trabalho mental da mais alta qualidade. Vem a ser, em essência, enxergar nova configuração e nova forma, em uma situação onde outra forma já é conhecida. O incentivo à imaginação e pensamento criador está, não em buscar respostas, sejam elas convergentes ou divergentes, mas em originar perguntas, pois é a partir de uma pergunta estimulante e provocativa que a configuração conhecida pode ser trabalhada e reconfigurada. (Guenther, 2006a, p. 120)

Da mesma forma que os adultos, as crianças integram cognição, conação, emoção e influências ambientais. Em sua crítica à criatividade na educação, a autora alerta que o incentivo privilegiado ao pensamento analítico, um estilo cognitivo segundo a abordagem múltipla, justifica a dificuldade em trabalhar as capacidades criativas em Ciências nas escolas. Em sua concepção, a intuição oferece tanta legitimidade quanto o pensamento analítico na forma de compreender o mundo e, mais do que isso, define a base do pensar criativo.

“O pensar criativo envolve promover interação pessoal e profunda entre dados existentes na situação e dados de natureza subjetiva, interna, tais como impressões, sensações e significados, para captar o que está acontecendo” (2006a, p. 122). Deste modo, a autora apresenta uma preocupação explícita com a emoção, o princípio para a significação da realidade.

A intuição como um traço geral segue a tendência nos trabalhos de Guenther (2006b; 2008; 2011; 2012) de estabelecer um arranjo comum de características na descrição da capacidade criativa, de modo que uma inter-relação entre atributos dos domínios manifestados pela criança determina a área de expressão criativa. Criatividade em matemática (por exemplo) depende da observação de traços exigidos para ambas as capacidades.

Gardner (1996) parte da consideração de descrições específicas por domínios, sobre os quais desde muito cedo os criadores concentram seus esforços em desvendar e, posteriormente, modificar, de acordo com as suas insatisfações: “Minha declaração de que uma pessoa deve ser criativa num domínio, e não em todos os domínios, desafia diretamente a conceitualização de um traço criativo para muitas finalidades, (...)” (1996, p. 31).

Apesar de Guenther propor sinais gerais de capacidade criativa, os dois autores compartilham a concepção de uma criatividade elevada específica por domínios, ou seja, especializada em áreas de expressão, raramente múltiplas no indivíduo. No entanto, existe o

pressuposto de uma criatividade generalizada, ou seja, em que uma pessoa criativa pode facilmente ser criativa em tudo.

### **Criatividade geral ou específica por domínio?**

A questão de um domínio específico à criatividade constitui um debate entre pesquisadores, havendo na contramão o pressuposto de uma criatividade geral:

Generalidade de domínio seria sustentada por altas intercorrelações entre diferentes comportamentos criativos e um conjunto comum de descrições psicológicas para esses comportamentos, enquanto especificidade de domínio seria sustentada por relativamente baixa correlações entre diferentes comportamentos, e um divergente conjunto de descrições psicológicas desses comportamentos. (IVCEVIC, 2007, p. 272, tradução nossa)

Cabe ressaltar que domínios são constructos que se associam a áreas de expressão humana. Gardner (1996) a eles se refere como inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e existencial). Segundo Guenther (2012, p. 5), o autor “nega a existência de inteligência geral com a noção de ‘inteligências múltiplas’”. Para ela “a maior dificuldade teórica com essa posição parece estar em não diferenciar capacidade natural de aprendizagens absorvidas no ambiente, e, por isso, o número de inteligências adquiridas vai crescendo indefinidamente, nos diversos momentos e ambientes socioculturais”.

Baer (2012) alerta que a principal implicação acerca da especificidade de domínio é a necessidade de uma reformulação de toda a teoria sobre criatividade, uma vez que estudos sobre as características da pessoa criativa, as formas de avaliação e de treinamento da criatividade devem ser considerados domínio por domínio, o que não tem sido feito em escala suficiente para conclusões mais nítidas.

A discussão especificidade/generalidade gira principalmente ao redor do quanto pode existir transferência: “sempre que algo anteriormente aprendido em um contexto é aplicado com sucesso em um diferente contexto, há transferência” (Baer, 2012, p. 17, tradução nossa). Assim, uma criatividade geral pressupõe um alto nível de transferência, ou seja, que os criadores passam com alguma facilidade as suas habilidades criativas entre outros contextos dentro de um domínio (do futebol para a dança, por exemplo) e mesmo entre outros domínios (da música para a literatura). Por isso, um conjunto de descrições comum dessas habilidades abrangeria a criatividade em todos os domínios.

Segundo Lubart (2007, p.134) “Na criança e no adolescente, certos dados empíricos apresentados na literatura oferecem os elementos de resposta à questão da especificidade. A análise dos dados que provém dos testes de pensamento divergente não permitem uma conclusão distinta”. Contudo, o autor alerta que os resultados não são definitivos do ponto de vista metodológico. A essa especificidade são justificados baixos níveis de transferências, portanto as descrições de criatividade são consideradas domínio por domínio.

Uma alternativa conciliadora a esse debate é proposta por Plucker e Beghetto (2004). Esses autores compreendem a criatividade a partir de uma composição tanto geral quanto específica, uma vez que os elementos interativos de sua definição (resultado observável/produto, processo/capacidades pessoais e contexto social) se aplicam a ambas as proposições. Eles sugerem que a pessoa possui uma mobilidade, no sentido de fixar sua criatividade em um domínio ou mais, ou de se manifestar uma tendência criativa geral e superficial. Para esses autores, a especificidade/generalidade de domínio não importa à educação, que tem como objetivo, nos dois casos, a transferência.

### **Como identificar crianças altamente criativas na escola?**

A discussão especificidade/generalidade de domínio incide diretamente sobre a identificação das capacidades criativas. Examinando a psicometria dedicada à mensuração da criatividade, portanto útil à identificação desta, Morais e Azevedo (2009) encontram medidas convergentes a uma concepção híbrida:

Os inventários biográficos ou os de interesses, as auto-avaliações [sic] ou avaliações por outros significativos (se contemplarem afirmações mais e menos genéricas) podem dar indicações para ambas as perspectivas, em complementaridade ou em oposição. Também a opção por instrumentos que avaliam etapas de resolução de (diferentes) problemas poderá ser uma ajuda para corresponder a diferentes exigências do conceito. Claramente o uso de produtos criativos responderá de forma mais direcionada [sic] a esta questão [...] (Morais e Azevedo, 2009, p. 6)

Os produtos elucidam diretamente os domínios. Um poema, por exemplo, diz respeito a habilidades envolvendo a expressão linguística. Portanto, a produção de alguém reflete a capacidade de uma criatividade geral ou específica por domínio.

Por “outros significantes”, as autoras se referem à indicação por professores, familiares, pares e supervisores afins. Entretanto, Guenther (2011, p. 50) não acredita que a alta capacidade possa ser identificada a partir do pré-julgamento desse grupo.



Em sua metodologia para identificação de dotados e talentosos em sala de aula, essa autora se baseia nos estudos de Gagné para dividir as diferentes capacidades em quatro domínios, que propiciam traços inter-relacionados captáveis aos professores e dispostos em uma ficha: Inteligência (percepção, concentração, persistência, repostas adequadas); Sócio-afetivo (comunicação, liderança, autonomia), Sensório-motor (ritmo, postura, equilíbrio) e Criatividade:

1) Produção elevada em artes e educação artística (...) 2) Senso crítico, tanto na crítica aos outros consigo próprio (...) 3) Distração, tédio, pouco interesse nas aulas(...) 4) Apurada acuidade de observação e percepção(...) 5) Originalidade, autenticidade, fluência (...) 6) Pensamento global, holístico 7) Intuição e pensamento intuitivo, parece tirar ideias do nada, e pode compreender em profundidade uma situação complexa. 8) Sensibilidade a combinações e nuances de cores, sons, formas (...) 9) Respostas inesperadas e pertinentes (...) (Guenther, 2011, p 61).

Para que o aluno seja identificado com capacidade elevada, determinado número de atributos precisa ser verificado em um ou mais domínios, sem os quais não se procede à próxima etapa de observação, realizada fora do ambiente escolar, por um grupo específico de supervisores, que não os professores das crianças pré-identificadas.

Para Lubart, o julgamento de outros agentes revela-se fundamental, uma vez que a proximidade com os alunos no cotidiano escolar pode influenciar negativamente a avaliação dos professores (2007).

Martínez (1997), por outro lado, acredita que: “(...) a criatividade não é uma qualidade geral da personalidade evidenciada em todos os campos de ação do sujeito de forma generalizada, nem é dada por um somatório de traços ou qualidades” (p. 26).

A autora concebe a criatividade como “a expressão de uma implicação da personalidade em uma esfera de atividade” (p. 26), e a personalidade como “um nível superior de organização do psíquico cuja função principal é a regulação do comportamento” (p. 44).

O nível de regulação consciente-volitivo apresenta indicadores funcionais às maiores potencialidades criativas do sujeito, sendo eles a flexibilidade comportamental, a personalização acentuada das coisas, resultando uma “postura ativa, não adaptativa, em face da realidade”, e “um sólido impulso motivacional em uma direção determinada” (p. 70-71). Para isso, a personalidade regula também cognição e afeto, que são indissociáveis.

Entrementes, para a identificação de algum indicador ou traço, para a utilização de qualquer medida de criatividade, conforme elucidam Morais e Azevedo (2009), deve-se considerar o conceito a ser avaliado.

Embora baixas correlações entre os resultados advindos das diversas formas avaliativas sejam apontadas, a descrição fatorial da criatividade proposta por Lubart (2007) fornece subsídios para a compreensão desse fenômeno.

A pessoa constitui um todo articulado de capacidades envolvidas na criatividade, que desempenham de acordo com essa junção. Um teste de pensamento divergente pode ser afetado por um estado emocional, contextualizado em determinadas condições, gerando comportamentos adversos quanto à situação, e assim por diante.

### **Considerações finais**

Assim, “o que é criatividade?” não é uma pergunta fácil de responder e “como identificar crianças altamente criativas?”, menos ainda. Nas palavras de Boden (1999, p. 81) “o caráter aparentemente imprevisível da criatividade parece excluir qualquer explicação sistemática, seja ela científica ou histórica”. Os estudos sobre personalidade de Martínez (1997), em que o comportamento criativo é regulado também no nível consciente-volitivo, refletem essa indeterminação, e é preciso considerar ainda que “o desenvolvimento da personalidade é longo e complexo” (p. 154). Por outro lado, trabalhos que apontam traços captáveis de crianças altamente criativas (Guenther, 2006; 2008; 2011), referem-se a indicadores intimamente relacionados ao próprio conceito de criatividade (originalidade, intuição, respostas diferenciadas...), e certamente caracterizam aspectos do sujeito criativo. Entrementes, segundo Baer (2012), o constructo da especificidade por domínio precisa ser considerado em mais pesquisas para uma concepção mais profunda desses atributos.

Como alerta Gardner (1996, p. 29), grandes criadores manifestam desde cedo seus interesses, ao que correspondem as formas de avaliação apontadas por Morais e Azevedo (2009, p. 6) como pertinentes à generalidade/especificidade. Alencar (2001, p. 30) reflete isso muito bem: “[...] um dos determinantes mais poderosos do comportamento humano é a percepção que as pessoas têm de si mesma. Sabe-se que se a pessoa se percebe como competente e capaz isto indubitavelmente irá refletir em seu comportamento”. Assim, além do

identificar alta capacidade criativa e de atendê-la, a educação tem o dever de se utilizar dos conhecimentos sobre criatividade para promovê-la.

Em última análise, a criação é um processo de transformação do indivíduo na exatidão de sua existência, e a partir de relações inter-existências, a criatividade emerge como um pretexto utilitário, mais do que isso, apenas como forma de consciência do ser sobre si e sobre o mundo. Quanto às crianças, mencionar o desenvolvimento dessa consciência não parece se tratar de atribuí-la parcialidade, pelo contrário. Segundo as observações de Maslow (196-), constitui a manutenção de seu frescor exploratório.

Não se pode, no entanto, naturalizar uma ou outra forma de criatividade e desconsiderar os fatores sócio-históricos intrínsecos à experiência. Não se pode tampouco estabelecer níveis mais ou menos criativos tomando a consciência, uma vez que ela não se apresenta estável, ora mais voltada a algum substrato existencial, ora a outro, servindo ou não a uma qualidade determinada de desempenho. Nesse sentido, a motivação, enquanto um estilo regulador parece mais sobressalente, como uma “filosofia criativa de vida” na expressão de Gardner (1996).

Analisando a contribuição de Rogers (1977) criatividade não se apresenta necessariamente construtiva ao contexto social, sujeita a intencionalidades adversas, e ao indivíduo criativo, que pode se colocar em detrimento a si. A especialização promovida nos dias de hoje configura um meio para esses fins, o que contrapõe a concepção de Plucker e Baghetto (2004) de sujeitos flexíveis em relação às suas posições no mundo.

Assim o entendimento pelos professores do dispositivo teórico proposto aqui pretende proporcionar o reconhecimento de suas próprias potencialidades e ajudá-los a se conceber atuantes na capacidade criativa de seus alunos.

A nosso ver, a iniciativa encontrada nos trabalhos de Guenther (2006b, 2011, 2012) de identificar os alunos não diz respeito a um processo unilateral, nem elitista, conforme a própria autora esclarece. Trata-se de um propósito dinâmico, em que o professor identifica também a si próprio e as particularidades de cada criança, ou adolescente, que manifesta disposições mais ou menos ativas nas suas relações inter-existenciais.

As estratégias de atendimento às necessidades educacionais posteriormente traçadas dispõem, então, para cada caso, de um instrumental valioso.

Por fim, a pergunta “o que é criatividade?” parece simplória, seca, objetiva demais se justaposta ao arranjo de conceitos envolvidos para uma resposta. Criatividade sublinha uma ‘charada’, em que as pistas são dadas a partir de tentativas mais ou menos efetivas de sistematização. Talvez por isso a pergunta correta, e certamente menos pretensiosa, seja: o que é o que é criatividade?

### **Referências**

- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade, : múltiplas perspectivas*. (3ª ed.). Universidade de Brasília.
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), pp. 16-29. Recuperado em 30 de abril de 2012 de Wiley Online Library: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jocb.002/pdf>
- Boden, M. (1999). *Dimensões da criatividade*. (P. T. Porto, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas;
- Conselho Nacional de Educação & Câmara de Educação Básica. (2001). Parecer CNE/CEB nº 17/2001. Brasília: CNE/CEB.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam :uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. (M. A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guenther, Z. (2006a) Criatividade e Inteligência em Educação de bem dotados. In. Ministério da educação. *Saberes e práticas da inclusão, desenvolvendo competências para o atendimento` s necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/ superdotação*. (PP. 119-123). Secretaria da educação especial: Brasília. Recuperado em 13 de junho de 2012 de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2006b). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, 28. Recuperado em 10 de junho de 2012 do Centro de Educação: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a2.htm>.
- \_\_\_\_\_. (2008). CEDET 15 anos – coleção debutante (Vol. 2). Lavras, MG.

\_\_\_\_\_. (2011). *Caminhos para desenvolver potencial e talento*. Lavras, MG: UFLA.

\_\_\_\_\_. (2012) *Crianças dotadas e talentosas... não as deixem esperar mais!*. Rio de Janeiro: LTC.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill,

Hocevar, D., & Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurements used in the study of creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 53-75). New York: Plenum Press.

Ivcevic, Z. (2007). Artistic and everyday creativity: An act-frequency approach. *Journal of Creative Behavior*, 41(4), (pp. 271–290) Recuperado em 13 de junho de 2012 da Wiley Online Library: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2162-6057.2007.tb01074.x/pdf>

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. (M. C. M. Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. (M. Pinto, Trad.). Campinas, SP: Papyrus.

Maslow, A. H. (196-). *Introdução à psicologia do ser*. (A. Cabral, Trad.). [S.I]: Eldorado.

Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação psicológica*, 8(1), (pp. 1-15). Recuperado em 10 de junho de 2012.: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n1/v8n1a02.pdf>

Novaes, M. H. (1972). *Psicologia da criatividade*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Ostrower, F. (2009). *Criatividade e processos de criação*. (24ed), Petropolis, RJ: Vozes.

Plucker, J. A., & Beghetto, R. A. (2004). Why creativity is domain general, why it looks domain specific, and why the distinction does not matter. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 153–167). Washington, DC: American Psychological Association.

Rogers, C. (1977). *Tornar-se pessoa*. (3ª ed., M. J. C. Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Torrance, E. P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?* (A. Krennitzer, Trad.). São Paulo: EPU.

Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas, mitos e realidades.* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.