

**CRIATIVIDADE NAS REALIDADES EDUCATIVAS: CONSIDERAÇÕES TEORÉTICAS**

**CRISTINA COSTA- LOBO**

Docente e pesquisadora do INPP (Portucalense Institute for Human Development, Porto), Departamento de Psicologia da Universidade Portucalense, Porto/Portugal.  
e-mail: [ccostalobo@gmail.com](mailto:ccostalobo@gmail.com).

**ANA CAMPINA**

Docente e pesquisadora do IJP (Instituto Jurídico Portucalense, Porto), da Universidade Portucalense.  
e-mail: [acampina@upt.pt](mailto:acampina@upt.pt).

**JOSÉ MENEZES**

Docente e pesquisador dos Programas de *Stricto Sensu Direito, Governança e Políticas Públicas*, bem como do de *Desenvolvimento Regional e Urbano*, ambos da UNIFACS. Docente e pesquisador da Faculdade Social da Bahia (FSBA). Pesquisador do Instituto Jurídico Portucalense (Universidade Portucalense (Porto)).  
e-mail: [jexmenezes@faculdadesocial.edu.br](mailto:jexmenezes@faculdadesocial.edu.br) ,

**RESUMO:** Este trabalho aborda a implementação de estratégias específicas e promotoras de um ambiente educativo conveniente ao desenvolvimento da criatividade. Discute-se o construto de criatividade e sinaliza-se a importância do constructo ser incrementado nas práticas psicoeducativas, em ambientes desafiadores e multifacetados. Assume-se que a estimulação e experimentação precoce do pensamento criativo em contexto educativo, são condições promotoras do desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas e desafios futuros. São sinalizadas práticas de promoção de harmonia entre a investigação educativa e a intervenção psicológica, no que respeita ao desenvolvimento de capacidades e atitudes que estimulem o pensamento e o potencial criativo.

**Palavras chave:** criatividade. Educação. Psicopedagogia.

**CRIATIVITY IN THE EDUCATION: THEORETICAL CONSIDERATIONS**

**ABSTRACT:** This work explores the implementation of specific strategies and promoters of an educational environment suitable for the development of creativity. The construct of

creativity is discussed and the importance of the construct is shown to be increased in psychoeducational practices, in challenging and multifaceted environments. It is assumed that the stimulation and early experience of creative thinking in an educational context are conditions that promote the development of problem solving skills and future challenges. Practices are highlighted that promote harmony between educational research and psychological intervention in the development of capacities and attitudes that stimulate thinking and creative potential.

**Key Words:** Creativity. Education. Psychopedagogy.

---

Criatividade implica originalidade, mas originalidade não implica a existência de criatividade. Atualmente, um dos desafios do contexto educativo é desenvolvimento de cidadãos instruídos, autónomos, prudentes e envolvidos competentes de uma atitude crítica, de um questionamento fundamentado e de uma procura criativa de alternativas e soluções inovadoras. Estas capacidades, de carácter supostamente cognitivo, impõem análises e tomadas de decisão do foro emocional, sendo que a emoção é também considerada como um ato criativo. Desta forma, Reis, Guedes e Bahia (2014) definem a criatividade emocional “como o processo através do qual as emoções se transformam em empreendimentos criativos”. Esta é fundamental para o desenvolvimento pessoal e é constituída e regulada por regras e expectativas sociais (Bahia, 2014).

O contexto em que o individuo está inserido tem grande influência no desenvolvimento da criatividade uma vez que, embora todos os indivíduos possuam um potencial criativo tendo oportunidade de o desenvolver em diferentes níveis de intensidade, esse desenvolvimento está relacionado com as condições, ou seja, com os valores que dominam na sociedade e na família, com os traços de personalidade e com as características que são reforçadas naquela cultura (Nakano e Wechsler, 2006). Autores como Lubart (2007) salientam a importância da família e da escola na manifestação criativa das crianças e jovens, sendo que estes agentes podem estimular ou impedir a expressão criativa. Assim, as crianças ao ingressarem no sistema escolar, sendo esta uma realidade composta por um elevado número de novas regras, deparam-se perante uma barreira que bloqueia a exteriorização desta competência. Para que

tal não aconteça, torna-se essencial o envolvimento dos pais e professores uma vez que estes são os principais fatores que podem fornecer apoio, permitir instrumentos e estimular, quer em contexto familiar quer em contexto escolar, o treino de competências criativas (Lubart, 2007).

Numa abordagem neuropsicológica, é o conceito de funções executivas que designa a capacidade de rentabilização dos recursos cognitivos, capacidade essa que se relaciona de modo especial (embora não exclusivo) com o córtex pré-frontal (Cypel, 2006; Goldberg, 2002; Lezak, Howieson, & Loring, 2004; Powell & Voeller, 2004; Santos, 2004; Ylikoski & Hänninen, 2003). As funções executivas têm sido apresentadas como um sistema funcional neuropsicológico, composto por um conjunto de funções responsáveis por dar início e desenvolver uma atividade com um objetivo determinado (Cypel, 2006). Este sistema gere os recursos cognitivo-comportamentais com as finalidades de planeamento e regulação do comportamento. Ardila (2008) denomina as funções executivas ligadas ao domínio cognitivo de “funções executivas metacognitivas”, e designa “funções executivas emocionais/motivacionais” aquelas ligadas ao controle emocional. As funções executivas podem ser entendidas como habilidades (e.g., inibição de elementos irrelevantes; seleção, integração e manipulação de informações relevantes; planeamento e efetivação das tarefas; flexibilidade cognitiva e comportamental). As funções executivas capacitam um indivíduo a tomar decisões, avaliar e adequar comportamentos e estratégias, procurando a resolução do problema (Malloy-Diniz, 2008). Um dos problemas fundamentais na medição das funções executivas é o da “impureza” da tarefa, uma vez que envolve outras habilidades cognitivas não executivas, como a habilidade verbal, a velocidade motora, ou a habilidade visuoespacial. Como as tarefas executivas são complexas (envolvem mais do que uma função executiva) e “não puras” (envolvem muitas habilidades cognitivas), o desempenho nelas não pode ser prontamente atribuído à ausência ou presença de uma dada capacidade executiva.

Tradicionalmente, a criatividade era encarada como uma força divina concedida a um restrito número de indivíduos. Em 1950, Guilford, no seu famoso discurso, apelou à importância da compreensão do conceito de criatividade, justificando a sua importância nas diferentes áreas do comportamento humano. A partir dessa época, o estudo da criatividade foi considerado como um fenómeno de grande interesse para vários investigadores, levando à

criação de 2 teorias: a teoria humanística liderada por Rogers e mais tarde por Maslow; e a teoria cognitivista liderada por Guilford (Wechsler, 1998a). Devido às inúmeras questões e dúvidas que surgem relativamente à criatividade, vários investigadores têm criado modelos e teorias que procuram ajudar na perceção do fenómeno criativo, tais como: o Modelo Cognitivo de Guildford, o Modelo Educacional de Torrance, o Modelo Componencial de Amabile, o Modelo Sistémico de Csikszentmihalyi e o Modelo do Investimento Criativo de Sternberg e Lubart (Garcês, 2014). Torrance (1966), apoiante da teoria cognitivista de Guilford, através dos seus estudos iniciais expandiu o conceito de criatividade, na tentativa de criação de testes para avaliar a criatividade verbal e figurativa, estudando a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração. Autores como Alencar (2007) justificam o estudo da criatividade uma vez que encaram este constructo como uma necessidade do ser humano que engloba sentimentos de satisfação e de prazer, desenvolvendo desta forma o bem-estar emocional e a saúde mental.

Embora ainda não exista uma definição consensual de criatividade, através da literatura científica, o estudo da criatividade abrange diversos modelos teóricos que pretendem demonstrar a sua proveniência, desempenho e subsistência. Tan, Mourges, Hein, MacCormick, Barbot e Grigorenko (2015), afirmam que a criatividade é considerada como parte integrante do funcionamento intelectual e defendem a sua implementação como uma prática educativa em contexto escolar. Não obstante, Tanggaard e Glaveanu (2013) defendem que a criatividade é um dos conceitos mais debatidos atualmente por parte da ciência e da sociedade e que, desta forma, torna-se necessário procurar formas de expandir este constructo, assim como meios de obter acesso ao mesmo. Lubart, Zenasni, e Barbot (2013) encaram o potencial de criatividade como um estado latente que pode ser considerado como o “capital humano”. Os indivíduos com este potencial, podem estar cientes que o possuem ou podem não se aperceber desse facto. Desta forma, cada um pode ser considerado como um individuo com mais ou menos potencial criativo, consoante um domínio de trabalho e, mais especificamente, a rentabilização da(s) função(ões) executiva(s) numa determinada tarefa, sendo que para cada tarefa correspondem diversos recursos cognitivos que estão interligados entre si.

## COMPLEXIDADE DO CONSTRUCTO DE CRIATIVIDADE

O constructo de criatividade é de difícil definição, estando associado a algo complexo, multifacetado e com escassa análise e exploração. Recorrendo a dicionários e enciclopédias, estes explicam a criatividade como “a faculdade de criar”, “criar significa produzir algo do nada”, “criativo é aquele que possui ou estimula a capacidade de criação, invenção” (Oliveira & Alencar, 2008). A criatividade é recorrentemente confundida com o termo pensamento divergente, que apesar de não serem sinónimos, estão ligados entre si uma vez que a criatividade é avaliada principalmente através de testes de pensamento divergente, e este é também uma das dimensões mais importantes da criatividade (Azevedo, 2007).

A expansão do conceito de criatividade proveio de Paul Torrance, perseguidor da abordagem cognitivista de Guilford, através dos seus primeiros trabalhos, que consistiam na tentativa de elaboração de testes para a avaliação da criatividade verbal e figurativa. Para avaliar a criatividade, Torrance, estudou a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração, estudando assim as mesmas dimensões que Guilford havia estudado. A palavra criatividade divide-se em 2 termos distintos: termo latino *creare*, que significa fazer e do termo grego *krainen*, que significa realizar (Oliveira & Alencar, 2008).

Grande parte dos investigadores considera a criatividade como um constructo que abrange determinados critérios principais: originalidade, eficácia, fluência, elaboração e flexibilidade de pensamento (Piffer, 2012). Por sua vez, Sternberg (2012), define criatividade como “raciocinar de forma independente, original e eficaz”. Sternberg e Lubart (1991) consideram a criatividade como “um processo multifacetado que não se reduz a variáveis cognitivas ou à sua combinação com variáveis afetivas” e que “depende da interação entre variáveis pessoais e do meio”. Desta forma, não se pode considerar apenas a dimensão cognitiva da criatividade. O desenvolvimento e expressão da criatividade depende não só dos esforços do próprio indivíduo como do contexto social em que este está inserido, o que justificará a presença de diferenças dentro do próprio país e a necessidade que os testes que avaliam esta diversidade, de oferecerem tabelas de correção e interpretação específicas para cada amostra da população. Os processos cognitivos encontram-se nos limites dos produtos criativos. Desta forma, é facilmente compreensível e demonstrado que um indivíduo comum

com uma aptidão verbal elevada, é possivelmente mais criativo quando escreve ou fala, contrariamente a um indivíduo com uma aptidão figurativa elevada quando pinta ou realiza artesanato (Sternberg, 2006).

No estudo da natureza da criatividade administrado por Sternberg e Lubart (2006), estes propõem um modelo completo da criatividade: o Modelo do Investimento Criativo, referindo que este deve incluir tanto o ambiente como as variáveis pessoais, perspetivando o comportamento criativo como resultado da convergência entre vários fatores distintos e relacionados entre si, que devem ser interpretados como recursos necessários para a expressão criativa (Alencar, 2002). Desta forma, Sternberg (2006) afirma que a criatividade é resultado da relação entre 6 forças: habilidades intelectuais, conhecimento, motivação, personalidade, processos cognitivos e o olhar do outro.

Com a perspetiva de que para avaliar a criatividade existe uma multiplicidade de métodos e instrumentos, Torrance (1966) criou o Teste de Pensamento Criativo como sendo o mais adequado ao contexto educativo. Este partilhou com vários colegas a convicção de que existe um potencial criativo comum a todos os indivíduos e que este deveria de ser estimulado a partir do conhecimento dos pontos fortes e fracos desses, numa variedade de capacidades de resolução criativa de problemas. O Teste Criativo de Torrance (TTCT - 1966) é constituído por 10 provas, verbais e figurativas, que exploram tarefas tais como a colocação de questões e a descoberta de causas e consequências, através de imagens, da apresentação de utilizações invulgares para um objeto ou do completamento de figuras, atribuindo um título às mesmas. As tarefas dividem-se em 2 formas diferentes, a forma A e a forma B, sendo estas compostas por 7 provas verbais e 3 provas figurativas, com duração de trinta minutos e quarenta e cinco minutos respetivamente. Desta forma, este teste avalia 6 dimensões: a fluência e a originalidade (nos testes verbal e figurativo); a flexibilidade (no teste figurativo); a elaboração, a abstração dos títulos e a resistência ao fechamento (no teste figurativo). Relativamente à avaliação do potencial criativo, este é avaliado neste instrumento através de 13 forças criativas, atribuídas ao parâmetro Vigor Criativo onde é avaliado: a expressão de emoções através de títulos ou figuras; o poder de comunicar uma ideia com detalhe e contextualização; a expressão de movimento; a transformação da resposta figurativa em expressões verbais inculcadas de emoções; a descoberta de relações entre elementos sem

conexão; a capacidade de observar um objeto por uma perspectiva invulgar; a possibilidade de visualização interna do que é desenhado; a capacidade de surpreender com os títulos ou as figuras através do humor; a expressão com diversidade e intensidade; a invocação dos 5 sentidos e da imaginação e da fantasia. Por outro lado, relativamente aos parâmetros associados aos processos cognitivos, este teste avalia: a fluência, sendo que esta se refere ao número de ideias; a elaboração, que consiste na adição de detalhes pertinentes à resposta; e a originalidade, que avalia a capacidade do sujeito produzir ideias invulgares e que se afastam do que é comum. As investigações realizadas por Torrance (1966) assentam numa definição que por sua vez se torna como orientadora do processo criativo e que, desta forma, surgem dois programas de intervenção adequados à idade escolar: *Future Problem Solving Program International* – FPSPI, que visava o desenvolvimento do pensamento criativo dos participantes (em crianças e jovens, assim como nos adultos aplicadores do programa); e o *Incubation Model of Teaching*, atualmente conhecido como *Torrance Incubation Model of Teaching and Learning* (TIM), engloba as competências criativas e o conhecimento de qualquer conteúdo geral num desafio a ser-se um excelente professor. Ambos os programas são ótimas oportunidades de promover nos jovens capacidades de resolução criativa de problema. Desta forma, o TTCT ajuda a privilegiar o trabalho dessas capacidades assim como a controlar o resultado destes programas em função de diferentes âmbitos educativos.

Lubart, Besançon e Barbot (2011), propuseram uma nova ferramenta de avaliação: EPoC (Evaluation of Potential Creativity). Esta permite avaliar o potencial criativo em crianças e adolescentes. A EPoC é constituída por 4 tarefas que correspondem a cada domínio da produção criativa. Dessas tarefas, 2 dizem respeito ao pensamento divergente exploratório e as outras 2 correspondem ao pensamento convergente integrativo. Desta forma, as 2 formas de trabalho criativo são avaliadas através dos domínios gráficos e verbais. Em termos de tarefas, no domínio gráfico, é apresentada uma forma simples ao participante e este é instruído para fazer o maior número de desenhos possível, envolvendo o pensamento divergente exploratório. Na tarefa que corresponde ao pensamento convergente integrativo gráfico, é apresentado um conjunto de fotografias de objetos e o participante deve produzir um desenho completo usando pelo menos 4 dos 8 objetos fornecidos. Relativamente ao pensamento divergente exploratório verbal, a tarefa consiste em produzir várias terminações



de uma história, enquanto que relativamente ao pensamento convergente integrativo verbal, a tarefa consiste em criar uma história completa, tendo por base personagens ou um título. Em cada domínio exploratório divergente e convergente integrativo, os valores obtidos permitem situar um aluno relativamente a outro aluno do mesmo grau de ensino. Como existem dois modos de processos criativos em cada domínio de uma atividade criativa, existe a possibilidade de analisar o perfil intrapessoal do participante, demonstrando desta forma os pontos fortes e fracos de cada criança ou adolescente. Com base numa abordagem multivariada, esta bateria permite uma estimativa do envolvimento de componentes cognitivos e conotativos da criatividade, bem como os efeitos existentes na interação entre os componentes cognitivos e conotativos, tornando-a desta forma numa abordagem interessante e forte para a avaliação do potencial criativo em crianças e adolescentes (Lubart, Zenasni, e Barbot, 2013). Atualmente existem novas versões da EPoC desenvolvidas pelo Centro Internacional de Inovação em Educação (ICIE), tais como versões internacionais em inglês, francês, alemão, turco e árabe. Mais recentemente, o ICIE desenvolveu o sistema online desta bateria para avaliação, assim como o treinamento online. Este sistema irá proporcionar a utilização da EPoC para investigadores e instituições interessadas em explorar e avaliar o potencial criativo (Lubart, Zenasni, e Barbot, 2013).

Quando se fala de criatividade, está-se a referir a uma dimensão tradutora de subjetividade, que por sua vez é influenciada pelo olhar do outro, de forma a distinguir o que é do que não é criativo. Existe uma estrutura de valores, interesses, atitudes e conhecimentos que definem uma fase seletiva do que será ou não interpretado como criativo. Desta forma, o olhar de outrem corresponde à coincidência que, por sua vez exige requisitos para que algo possa ser traduzir em criatividade (Sternberg, 2006). Numa abordagem mais ampla, a criatividade está associada a diversas interações de forma a atingir e a manter o equilíbrio para o indivíduo e para a sociedade. Assim, segundo Wechsler (1998), devem ser consideradas todas as possíveis relações entre habilidades cognitivas, características de personalidade e elementos ambientais. O equilíbrio entre estas variáveis, permitirá atingir a autorrealização ao considerar os aspetos pessoais, profissionais e transcendentais do desenvolvimento humano.



Bahia e Trindade (2013) consideram a flexibilidade e perspetivação múltipla como uma dimensão essencial na criatividade, uma vez que implica a utilização de diferentes apoios para manifestar e avaliar ideias. A produção de ideias que demonstrem variedade de eventualidades ou modos de pensamento envolve a capacidade de perspetivar sob múltiplos olhares e de utilizar distintas abordagens ou estratégias adequadas. Para promover a flexibilidade criativa é necessário a existência de 2 bases: a implementação do currículo, através da constante reflexão dialógica e crítica entre a teoria e a prática; e a avaliação, através da avaliação dos resultados das aprendizagens assim como através da comparação sistemática de processos e produtos criativos. Relativamente à originalidade e inovação, estas envolvem a produção de ideias únicas ou invulgares, pertinentes, mas não manifestas, através da recolha e síntese de informações de forma contemporânea. Através da modelagem da resolução criativa de problemas e da suspensão da solução final até que todas as hipóteses sejam descobertas, promovem a originalidade e inovação. A originalidade é também estimulada a partir da confiança nos julgamentos pessoais e na dispersão da ideia que criar está ao alcance de qualquer pessoa (Bahia e Trindade, 2013). Por outro lado, a elaboração remete-se para os pormenores que elucidam uma ideia, um conceito, um tema ou uma solução, valorizando a sua compreensão e impacto. A capacidade na comunicação de ideias e a presença da dimensão emocional, estabelecem estratégias essenciais para uma escola mais criativa. Torna-se desta forma indispensável a existência de oportunidade de comunicação daquilo em que se acredita de forma a que todos os alunos consigam demonstrar o que alcançaram construir (Bahia e Trindade, 2013).

O processo de avaliação da criatividade suporta várias limitações devido à complexidade em operacionalizar a criatividade. A criatividade pode ser compreendida como um conceito que, apesar de ser recente no campo científico, culturalmente, pertence a diversas civilizações desde há muito tempo, colaborando desta forma para o seu desenvolvimento e expansão. Em jeito de conclusão, permanece a conceção de que o estudo da criatividade, acarreta uma imensidão de questões que cabe aos que a investigam, procurar encontrar as respetivas respostas. Assim sendo, o presente estudo direciona-se no sentido de procura de respostas referentes a algumas dessas questões, assim como aprofundar o conceito complexo e multidimensional de criatividade.

## **SISTEMA EDUCATIVO: PREOCUPAÇÕES COM A CRIATIVIDADE**

Presencialmente, o número de estudos desenvolvidos em contextos educacional acerca da criatividade tem vindo a aumentar, uma vez que esta é percecionada como um constructo fundamental quer para os avanços pretendidos na educação, quer para o desenvolvimento do estudante. Desta forma, a escola tem sido compreendida como um contexto facilitador da expressão criativa, em que o papel da escola e a perceção que os professores têm acerca dessa característica tem sido o foco de trabalhos de pesquisa e práticas de intervenção (e.g., Silva e Nakano, 2012).

O potencial criativo surge sempre que o individuo está perante uma tarefa e utiliza os recursos disponíveis para a realizar. Assim, durante este processo, surge a produção de ideias ou de trabalho (Lubart, Zenasni, e Barbot, 2013). Sendo a criatividade uma das variáveis psicológicas mais valorizadas socialmente, esta assume o seu papel na explicação do potencial de aprendizagem e desempenho cognitivo. No contexto escolar, é muitas vezes questionado como se consegue respeitar e melhorar o potencial criativo dos alunos (Soto, Ferrando, Sáinz, Prieto e Almeida, 2015). Torna-se essencial que as práticas pedagógicas promovam um ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade. Assim, de acordo com Mitjans Martínez (1997), é fundamental que os professores consideram alguns fatores relevantes durante as aulas, tais como: (a) liberdade, disciplina, responsabilidade, segurança psicológica e tolerância; (b) o reconhecimento e a valorização do trabalho e do crescimento de cada aluno; (c) o processo de ensino centrado no aluno e o papel do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, incentivando o desenvolvimento de interesses, motivações, o pensamento crítico e potencial; (d) o respeito pela individualidade e, portanto, deve ser tida em consideração a individualização do processo de ensino-aprendizagem; (e) a mobilização de recursos do grupo para promover um ambiente emocional positivo entre os alunos.

Segundo Piske, Stoltz, Machado, Vestena, Oliveira, Freitas e Machado (2016) o professor é encarado como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, que incentiva os interesses dos seus alunos, respeitando os seus sentimentos e emoções,

permitindo que cada aluno tenha a liberdade de se expressar num ambiente de sala de aula, emocionalmente positivo. Assim, os professores devem respeitar os seus alunos de acordo com suas necessidades, quer sejam necessidades cognitivas, sociais ou emocionais. Atualmente, a realidade educacional pode ser considerada como uma barreira para o desenvolvimento da criatividade na escola. Stoltz (2016) explica que as iniciativas encontram-se sob um estado de resistência e que muitas vezes o processo educacional é limitado ao que o aluno já conhece e domina, dificultando-o assim em entender qual o papel da escola e a sua importância. A maioria dos professores não é treinada para preparar as aulas de forma a que estas incentivem a imaginação e criatividade dos seus alunos. Esta é vista, por vários autores, como uma das razões para a ausência de práticas criativas, ou seja, a forma de lidar com as barreiras à criatividade ainda não está totalmente resolvida (Piske, et al., 2016). Desta forma, torna-se necessário que o corpo docente esteja preparado para criar um ambiente estimulante da criatividade, ambiente esse que desperte o interesse dos alunos e sua vontade de aprender. Para tal, os professores necessitam de saber os interesses e especificidades dos seus alunos. Geralmente, trabalhar com arte pode ser uma boa opção para desenvolver criatividade (Piske et al., 2016). O ensino lúdico é também outra forma de trabalhar e desenvolver a criatividade (Brougère, 2000).

Através de revisão de literatura sobre a eficácia de metodologias e estratégias de ensino, Hattie (2009) assinalou que os programas de desenvolvimento da criatividade produzem resultados muito significativos na transformação dos seus participantes. Devido à sua multidimensionalidade e natureza adaptativa intrínseca à vivência humana, a intervenção na criatividade equilibra o desenvolvimento de competências verbais, matemáticas, artísticas, motivação para a realização e empenho na tarefa, bem como o enriquecimento de aptidões pessoais como a perseverança, assunção de riscos, autonomia, confiança, e aptidões sociais (Catterall, 2002). Através da consideração que a criatividade representa na educação, resultam vantagens para todos os envolvidos (Nickerson, 1999): determinação de metas, elaboração de competências básicas, obtenção de conhecimentos específicos num domínio, estímulo e recompensa à curiosidade e exploração, motivação intrínseca, estimulação da confiança, vontade em assumir riscos e autonomia.

Dos vários fatores considerados como relevantes para o desenvolvimento e expressão da criatividade, destacam-se diversos fatores do contexto educacional. Em concordância com o trabalho de Alencar (2002), as experiências criativas de aprendizagem são consideradas no contexto escolar, por um dos meios para atingir o bem-estar emocional, contribuindo de forma positiva para a qualidade de vida dos indivíduos. Por outro lado, Alencar (2002) reconhece que a capacidade de pensar de forma inovadora e criativa, associada aos traços de personalidade aliados à criatividade, conduzem para o auxílio do profissional a lidar com os desafios e com as complexidades típicas da nossa sociedade.

Em Portugal, os professores podem avaliar os alunos em processos cognitivos criativos através da Escala de Avaliação da Criatividade dos Alunos pelos seus Professores (EACA-P) (Azevedo e Morais, 2008). Por outro lado, existe também o instrumento de avaliação BISAS/T (Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos), que permite aos professores sinalizarem alunos com altas capacidades e talentos. Por sua vez, os procedimentos de autoavaliação, referem-se ao próprio conhecimento que o sujeito tem acerca das atividades criativas que concretizou, quer sejam artísticas ou científicas (Cosme, 2012). Com a perspectiva de que para avaliar a criatividade existe uma multiplicidade de métodos e instrumentos, a literatura (Azevedo e Morais, 2012) destaca o Teste de Pensamento Criativo de Torrance como sendo o mais adequado ao contexto educativo. Segundo Azevedo e Morais (2012), Torrance partilhou com vários colegas a convicção de que existe um potencial criativo comum a todos os indivíduos e que este deveria de ser estimulado a partir do conhecimento dos pontos fortes e fracos desses, numa variedade de capacidades de resolução criativa de problemas.

As práticas educacionais que desenvolvem a criatividade dependem de uma boa formação de professores (Piske, Stoltz, Machado, Vestena, Oliveira, Freitas e Machado, 2016). Desta forma, os professores devem ser capazes de valorizar o potencial dos seus alunos e para tal, estes deverão desenvolver nos alunos a capacidade de pensar na possibilidade de explorar várias consequências, sugerindo várias mudanças e melhorias para as suas próprias ideias. Assim, os professores devem levar os seus alunos a resolverem problemas reais, ao invés de se preocuparem com as limitações do contexto (de Souza Fleith e Soriano de Alencar, 2005).

## **O AMBIENTE DE SALA DE AULA, OS PROFESSORES E OS COLEGAS: PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE**

Reforçando a necessidade de os professores terem conhecimento acerca da maneira pela qual essa capacidade se desenvolve, de forma a estes estarem preparados para identificar esses comportamentos assim como a estimular os alunos no sentido às suas capacidades máximas, torna-se importante realçar o papel que os professores exercem no desenvolvimento da criatividade. O sistema educacional proporciona o desenvolvimento de um fragmento limitado ao potencial dos alunos uma vez que a educação desempenha um papel inibidor ao desenvolvimento das capacidades e talentos de cada indivíduo, sendo que na escola existe a tendência de destacar a ampliação da incompetência, da incapacidade e da ignorância do aluno, contrariamente ao que este tem de melhor, o que conseqüentemente leva a que estes percecionem uma visão limitada dos seus próprios talentos, aptidões e habilidades. Como forma a combater essa limitação no contexto escolar, devem ser desenvolvidos certos traços, tais como a flexibilidade, a persistência, a autoconfiança e a abertura a novas experiências. Também a procura de soluções e novas ideias para quaisquer problemas que possam aparecer, deverá existir para que não exista nenhum bloqueio para o potencial de criar e inovar.

Bahia (2006) refere que ensinar os alunos traduz-se em: atender ao significado e à compreensão; intercalar entre a aprendizagem de competências e tarefas complexas e inovadoras; possibilitar contextos de aprendizagem, provocar atitudes e crenças assim como competências e conhecimento; e impedir a redundância e a repetição.

O gosto pelo ensino, o prazer pela partilha de conhecimento e a envolvimento de todos no processo de aprendizagem, implica necessariamente conhecer, respeitar, ensinar e implica também a existência de uma meta que se procura atingir, de forma a aprofundar e a desafiar a aprendizagem não só dos alunos, como também a do próprio professor. Desta forma, a escola deve desenvolver e valorizar os raciocínios e os julgamentos independentes, assim como: estimular o raciocínio, a autoregulação e a autosuficiência; empregar o conhecimento para resolver problemas, deduzir relações, difundir a novas situações, prever conseqüências; estudar problemas, ideias e temas; constituir conhecimento através de diferentes sistemas de

pensamento; reconceptualizar e gerar novo conhecimento, optar por recursos adaptados; refletir sobre o conhecimento em mudança; desenvolver a aprendizagem autoiniciada e autodirecionada; desenvolver a autocompreensão e o autoenriquecimento (Bahia, 2006). Deste modo, a escola torna-se numa instituição que pretende estimular talentos, capacidades e habilidades.

Ao invés de exigir rotinas, a escola deve exigir o pensamento subjacente às rotinas, a reflexão e elaboração dos conceitos, a colocação de questões e a discussão de problemas sob cenários reais, a autonomia, a oportunidade de seleção e de produção de problemas significativos, a construção de relações entre constituintes do problema, proporcionando a procura e a produção de novas relações, e, ainda, a ampliação de perspectivas, dando a conhecer novos ângulos através dos quais os alunos e os professores podem obter a visão do mundo que procuram conhecer.

Morais, Azevedo e Jesus (2014) referem que, dada a relação existente entre motivação e o potencial de criar, a motivação para a aprendizagem poderá ser no contexto educativo um dos recursos para nele ser-se criativo. Esta autora defende que para que o aluno alcance o sucesso escolar é fundamental que exista a motivação por parte deste para a aprendizagem, e para tal, essa motivação deverá estar agregada à obtenção e à manifestação de competências criativas, tendo em consideração as necessidades que o futuro estabelece. Os objetivos em termos de aprendizagem e ensino que a escola sugere, poderão ou não favorecer o desenvolvimento de potencial criativo, considerando dessa forma que vários fatores, tais como interpessoais, individuais ou sociais, exercem consequências significativas na produção criativa do indivíduo e da sociedade. Assim, afirma-se que o desenvolvimento e expressão do potencial de criatividade dependem não só dos esforços do próprio indivíduo, considerando também importante o contexto social em que este está inserido, assim como as condições presentes no seu contexto familiar e educacional.

Relativamente ao perfil de um profissional ideal, são associados vários atributos que estão associados à criatividade tais como a intuição, a flexibilidade, a autoconfiança e as habilidades interpessoais de tolerância e cooperação (Alencar, 2002).

Desta forma, o professor com a capacidade estimular a criatividade em sala de aula, irá permitir ao aluno pensar, desenvolver novas ideias e pontos de vista, fazer escolhas e valorizar o que for criativo (Fleith e Alencar, 2006).

Mitjáns Martínez defende que para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade o professor deve ter em consideração vários aspetos (Oliveira e Alencar, 2008): o respeito à individualidade; a liberdade, disciplina, responsabilidade, segurança psicológica e tolerância; o reconhecimento e a consideração do trabalho e progressão de cada aluno; a transmissão de vivências emocionais positivas relativamente ao grupo, à disciplina e ao processo de aprendizagem; e a estimulação de talentos do grupo para promover um clima emocional positivo entre os membros do mesmo. Esta autora refere ainda várias estratégias que são utilizadas para o desenvolvimento e educação da criatividade tais como a utilização de técnicas específicas para a solução criativa de problemas, cursos e treinos de soluções criativas de problemas, cursos para ensinar a pensar, seminários experimentais e jogos criativos, desenvolvimento da criatividade em forma de arte e alterações no currículo escolar (Oliveira e Alencar, 2008).

A supervisão e avaliação constantes e a determinação na resposta correta são hábitos inibidores do desenvolvimento do potencial criativo dos alunos (Bahia e Trindade, 2013). Por outro lado, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade são considerados como obstáculos à criatividade, muitas vezes colocados pela escola, agravados pela competitividade entre os alunos e pelas exigências dos professores que se assumem como modelos de conduta indiscutíveis (Fleith, 2000). Num mundo em que o que se aprende e como se aprende é definido pelos adultos, qualquer desvio à norma estabelecida e à estabilidade é mal-aceite (Bahia e Trindade, 2013).

Lubart (1999, 2000) defende que “os professores transmitem implicitamente aos alunos as suas atitudes e as suas preferências pela forma como organizam as suas aulas”, isto é, os professores criativos podem ser encarados como incentivos do potencial criativo dos seus alunos uma vez que desenvolvem um ambiente de sala de aula, favorável à criatividade.

Em vários países os professores estão a ser cada vez mais incitados a centrarem-se na compreensão e nas capacidades e no pensamento que estes projetam no ensino, de forma a ajudar os seus alunos a tornarem-se pensadores críticos e criativos e consequentemente, a



obterem um futuro de valor a nível pessoal, social e económico. A educação deve considerar a apetência de aprender e a área de interesse dos estudantes, possibilitando assim o seu bem-estar e o desenvolvimento do seu potencial criativo. Assim sendo, conclui-se que é uma necessidade que o ensino de hoje em dia seja alterado para um ensino criativo, em que os professores utilizem o seu potencial criativo nas suas aulas, para que os alunos adquiram as estratégias necessárias que lhes permitam encarar os desafios e problemas que irão aparecer ao longo da vida. Desta forma, existem métodos infundáveis dirigidos à conceção de um ambiente que permita ao aluno ter experiências criativas e inovadoras, que possibilite desta forma torna-se favorável à criatividade, tendo sempre em conta a necessidade da atitude criativa e dinâmica do professor em contexto de sala de aula.

## SÍNTESE

O ambiente detém um papel fulcral para o desenvolvimento da criatividade. Desta forma, torna-se fundamental adotar uma abordagem estruturada que promova a educação para a criatividade. Reforçando a importância da promoção da criatividade, este trabalho apela à importância de serem promovidas as capacidades cognitivas, sendo ainda facto que o sucesso da intervenção psicológica tem aparecido descrito na literatura como estando inteiramente relacionado com a precocidade da mesma. Estudos recentes acerca do potencial de criatividade no contexto educacional (e.g., Bahia e Trindade, 2013; Silva e Nakano, 2012; Stoltz, 2016) apontam para um crescente interesse por parte dos investigadores, principalmente para estudos direccionados para o desenvolvimento da criatividade em sala de aula, tanto nos professores como nos alunos, assim como para estudos acerca dos principais entraves à expressão criativa. A procura de profissionais criativos, isto é, indivíduos inovadores que se destaquem pelas estratégias utilizadas para lidar com o novo e resolver problemas, tem sido enfatizada no contexto educacional, em diferentes contextos sociais e culturais. Parece, pois, existir uma necessidade de uma educação criativa, isto é, algo que abranja todos os níveis de ensino, estimulando nos alunos a vontade de aprender, de descobrir novas ideias e conseguirem adquirir algo além do ensino que é oferecido em contexto de sala de aula. Desta forma, este trabalho vem reforçar a necessidade de serem repensadas

estratégias criativas de ensino, assim como iniciativas pensadas e implementadas no sentido de atingir uma educação criativa e de qualidade. Torna-se necessário que a escola procure dar mais oportunidades de construção criativa através das emoções e da sua expressão com base na libertação e expansão, assim como na construção ativa do conhecimento. Desta forma, é essencial investir na criatividade e na medida em que esta não se propaga de forma natural, o contexto da educação evidencia-se como urgente para a admissão de formas inovadoras e criativas de lidar com os entraves que se intersectam para o alcance do seu objetivo basilar: a boa educação.

Atualmente é importante perceber que enquanto a sociedade se depara com uma ausência de intencionalidade nas práticas que estimulam o pensamento criativo, assim como com a inexistência de um investimento continuado na formação criativa que se combine com os fatores cognitivos, conativos e ambientais no desenvolvimento da criatividade, a escola irá continuar a não dedicar-se ao desenvolvimento das capacidades criativas ou então, irá fazê-lo de forma imediata sem a preocupação de treinar esta habilidade. Desta forma, ao nível da intervenção psicoeducativa, deverão ser implementadas estratégias estimuladoras da prática da criatividade no quotidiano, assim como estratégias que promovam o crescimento de redes de suporte entre pais e professores. Assim, ao alertarem e estimularem as crianças para o treino de competências criativas, são promovidos o potencial criativo assim como o potencial cognitivo.

## **BIBLIOGRAFIA**

Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49.

Almeida, L. S. (2003). Psicologia escolar em Portugal. In S. N. Neves (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp.13-44). Coimbra: Quarteto Editora.

Almeida, L. S. (2016). Psicologia da Educação. *Revista Oficial da Ordem dos Psicólogos Portugueses*, Edição Especial, 12-13.

Almeida, L. S. & Oliveira, E. P. (2000). Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In L.S. Almeida, E.P. Oliveira & A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio*. Braga: ANEIS.

Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 47-89). Braga:

Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação, ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-20-497-2.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspetivas teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.

Almeida, L., Prieto, M. D., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Creativity: The question of its construct validity. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58.

Azevedo, I. & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educacion*, 10(2), 41 – 5.

Azevedo, M. I. P. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Azevedo, M.I. & Morais, M. F. (2008). Criatividade em alunos do Ensino Básico: Que confronto com a perceção dos seus professores? In F. C. Sousa et al (Orgs.) *Actas do congresso Internacional de criatividade e Inovação*.

Bahia, S. (2014). Criatividade, cooperação e pensamento crítico: um exemplo em contexto de educação não formal. *Revista Amazônica*, 14(1), 300-324.

Bahia, S. & Trindade, J.P. (2013). Transformar o velho em novo: A integração da criatividade na educação. In F.H. Piske & S. Bahia (Orgs.). *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos*. (pp.15-32). Curitiba: Juruá Editora.

Brito, L., & Almeida, L. S. (2009). *Escala de Competências Cognitivas para Crianças - ECCOs 4/10: Manual*. Porto: Edição dos autores.

Brougère, G. (2000). *Brinquedo e cultura* (3rd ed., 110 p). São Paulo: Cortez.

Catterall, J. S. (2002). Research on drama and theater in education. In R. J. Deasy (Ed.). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development* (pp. 58-62). Washington: Arts Education Partnership.

Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., & Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 25-45). Philadelphia: Taylor & Francis.

Cosme, C. A. G. (2012). *Criatividade e inteligência: Contributos para a identificação da sobredotação e relação com o rendimento académico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Portugal.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). New York: Cambridge University Press.

Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. J.

Feitosa, L. & Marinho-Araujo, C. (2016). Psicologia escolar nos institutos federais do Brasil: articulação entre formação acadêmica e formação profissional dos estudantes. *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 17-29. Universidade do Minho, Braga.

Ferrándiz, C., Ferrando, M., Prieto, M. D. & Sánchez, C. (2005) Inteligencias múltiples y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3).

Fleith, D. S. (2000). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e a excelência. *Sobredotação*, 3(1), 27-39.

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.

Garcês, S. F. (2014). *A multidimensionalidade da criatividade. A pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo no ensino superior*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade da Madeira, Portugal.

Gauy, F., & Guimarães, S. (2006). Triagem em saúde mental infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(1), 5-16.

Halpern, D. (2014). Defeating aliens with critical thinking. *Psychologist*, 27(8), 602-603.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Holanda, A. M. A. & Roazzi, A. (2011). *O desenvolvimento dos processos cognitivos em crianças de 6 e 7 anos de idade baixa*. Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Jackson, N. J. (2003) Nurturing creativity through an imaginative curriculum. *Educational Developments*, 4(2): 8-12.

Loes, C., Pascarella, E., & Umbach, P. (2012). Effects of diversity experiences on critical thinking skills: who benefits?. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 1-25.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Lubart, T. & Zenasni, F. & Barbot, B. (2013). Creative potencial and its measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), 41-51. Université Paris Descartes, Paris-France; Pace University; and Yale University, United States of America.

Lubart, T. I. (1999). Componential models. In M. A. Runco & S. R. Pritsker (Eds) *Encyclopedia of creativity* (1ª Edição, Vol. 1, pp. 295-300). New York: Academic Press.

Lubart, T. I. (2000). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 295-308.

Lubart, T., Besançon, M. & Barbot, B. (2011a). Creative giftedness and educational opportunities. *Educational Child Psychology*, 30(2), 79-88.

Lubart, T., Besançon, M., & Barbot, B. (2011). *Évaluation du potentiel créatif (EPoC)*. Paris: Hogrefe France.

Lubart, T.I. & Zenasni, F. (2010). A new look at creative giftedness. *Gifted and Talented International*, 25(1), 53–57.

Lubart, T.I., Besançon, M., & Barbot, B. (2011). *Evaluation du Potentiel Créatif (EPoC). (Test psychologique et Manuel)*. Paris: Editions Hogrefe France.

Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em psicologia escolar. In R. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153 – 175). Campinas: Alínea.

Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.

Martins, A. A., Alves, A. F. & Almeida, L. S. (2015). A estrutura da inteligência na infância: Desenvolvimento e diferenciação cognitiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 57-66.

Mendes, S. A. & Lima, I. & Almeida, L. S. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416. Campinas, Brasil.

Miranda, L. & Almeida, L.S. (2012). Programa *odisseia*: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação*, 2(2), 57-66.

Mitjás Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus.

Morais, M. F. (2012) *Criatividade: investimento pessoal e organizacional para o SÉC. XXI? Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.*

Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação psicológica*, 8(1), 1-15.

Morais, M. F.M., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes? *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 87-99.

Nakano, T. C. & Wechsler, S. M. (2006). Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de normas. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 159-170. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Newton, L. (2013). From teaching for creative thinking to teaching for productive thought: an approach for elementary school teachers. *The International Centre for Innovation in Education*. Durham University England.

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 392-429). New York: Cambridge University Press.

Oliveira, E., Almeida, L. A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., & Prieto M.D. (2009). Tests de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): Elementos para a validade de



constructo en adolescents portugueses. *Psicothema*, 21 (4), 562-567.

Oliveira, Z. (2010). O elo entre a educação, o desenvolvimento sustentável e a criatividade. *Revista iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-10.

Oliveira, Z. M. F. & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*, 8(2), 295-306.

Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264.

Piske, F. H. R. (2016). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Como identificá-los? In F. H. R. Piske et al. (Orgs.), *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e atendimento [High Abilities/Giftedness and Creativity: Identification and Specialized Service]*. Curitiba: Juruá.

Piske, F. H. R. et al. (2016). Barriers to Creativity, Identification and Inclusion of Gifted Student. *Creative Education*, 7, 1899-1905.

Piske, F. H. R., Stoltz, T., & Machado, J. (2014). Creative Education for Gifted Children. *Creative Education*, 5, 347-352.

Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Vestena, C. L. B., de Oliveira, C. S., de Freitas, S. P., & Machado, C. L. (2016). Working with Creativity of Gifted Students through Ludic Teaching. *Creative Education*, 7, 1641-1647.

Prado-Diez, D. (1999). EDUCREA: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación. Santiago de Compostela: Colección Monografías Master de Creatividad. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Prieto, D. & Ferrando, M. (2016). New horizons in the study of high ability: Gifted and talented. *Anales de Psicología*, 32(3), 617-620.

Reis, I., Guedes, D., & Bahia, S. (2014). Expressões de criatividade na emoção.

Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27, 75-131. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 41-56.

Sánchez, M. D. P., Almeida, L., Sáinz, M., & Férrandiz (2010). *1º Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, T. F. & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 743-759. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Slavin, R.E. (2013). Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research. In Reynolds W, Miller G, & Weiner I (Eds.) *Handbook of Psychology*, vol. 7 (2nd ed.). (pp. 199-212). Hoboken, NJ: Wiley.

Soto, G., Ferrando, M., Sáinz, M., Prieto, L., & Almeida, L. (2015). Creatividad y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Universitas Psychologica*, 14(3).

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.

Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24, 3–12.

Sternberg, R. J. & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.

Stoltz, T. (2016). Imaginação e criatividade na educação: A necessidade de outro olhar. In F. H. R. Piske et al. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: Identificação e atendimento [High Abilities/Giftedness and Creativity: Identification and Specialized Service]*. Curitiba: Juruá.

Tan, M. & Mourgues, C. & Hein, S. & MacCormick, & Barbot, B. & Grigorenko, E. (2015). Differences in judgments of creativity: How do academic domain, personality, and self-reported creativity influence novice judges' evaluations of creative productions? *Journal of Intelligence*, 3, 73-90.

Tanggaard, L. & Glaveanu, V. (2013). Creativity in children's lives an unconditional good for whom? *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 25-31.

Torrance, E. P. (2000). *On the edge and keeping on the edge*. Westport, CT:Greenwood Publishing Group.

Torrance, E.P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.

Wechsler, S. M. (1998). Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodébate 7. Psicologia Cultura y Sociedad*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil.

Wechsler, S. M. (1998a). Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.