



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

**UM ESTUDO SOBRE A EXPRESSÃO CRIATIVA NA ADOLESCÊNCIA:
PERCEPÇÃO DE PAIS, EDUCADORES E ADOLESCENTES**

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Brasília, 19 de Março de 2021.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

**UM ESTUDO SOBRE A EXPRESSÃO CRIATIVA NA ADOLESCÊNCIA:
PERCEPÇÃO DE PAIS, EDUCADORES E ADOLESCENTES**

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. JANE FARIAS CHAGAS FERREIRA

COORIENTADOR: PROF. DR. ASDRÚBAL BORGES FORMIGA SOBRINHO

Brasília, 19 de Março de 2021.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

KA757e Kotz, Suellen Cristina Rodrigues
UM ESTUDO SOBRE A EXPRESSÃO CRIATIVA NA ADOLESCÊNCIA:
PERCEPÇÃO DE PAIS, EDUCADORES E ADOLESCENTES / Suellen
Cristina Rodrigues Kotz; orientador DRA. JANE FARIAS
CHAGAS FERREIRA; co-orientador DR. ASDRÚBAL BORGES FORMIGA
SOBRINHO. -- Brasília, 2021.
156 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Criatividade. 2. Expressão criativa. 3. Adolescência.
4. Desenho. 5. Família. I. CHAGAS FERREIRA, DRA. JANE FARIAS
, orient. II. FORMIGA SOBRINHO, DR. ASDRÚBAL BORGES, co
orient. III. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho - Presidente
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Maria Mônica Pinheiro Cavalcanti
Secretaria de Educação do DF – Membro externo

Profa. Dra. Mônica Souza Neves Pereira
Universidade de Brasília – Membro interno

Profa. Dra. Eunice Maria Soriano Alencar
Universidade de Brasília – Suplente

Brasília, 19 de Março de 2021.

Agradecimentos

Primeiramente, a Deus, por ter me dado forças e persistência na execução deste trabalho.

A meus pais, que sempre me apoiaram em minhas decisões e compartilharam esse momento comigo. Estendo este agradecimento aos meus familiares, que me acompanharam durante a jornada.

Ao meu esposo, pelo grande incentivo para a realização dos meus projetos e sonhos. O apoio dele, com certeza, foi excepcional.

À minha orientadora, Jane Farias Chagas Ferreira, pela sua dedicação e paciência durante todo o percurso de construção da dissertação. Ao meu coorientador, Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho, pelas ricas discussões que auxiliaram nessa construção. O conhecimento de ambos, Jane e Asdrúbal, fez grande diferença no resultado final deste trabalho.

A todos os mestres, que contribuíram com a minha formação acadêmica e profissional durante todo o meu processo de desenvolvimento e amadurecimento dentro do PGPDE.

À UnB, por ter me acolhido quando cheguei em Brasília e por ter me concedido várias oportunidades de crescimento e desenvolvimento acadêmico.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Aos meus amigos de longe e de perto, que sempre acreditaram no meu potencial.

Minha gratidão a todos vocês!

“A criatividade é o catalisador por excelência das aproximações de opostos. Por seu intermédio, sensações, emoções, pensamentos, são levados a reconhecerem-se entre si, a associarem-se, e mesmo tumultos internos adquirem forma.”

(Nise da Silveira)

“A lógica pode levar de um ponto A a um ponto B. A imaginação pode levar a qualquer lugar.”

(Albert Einstein)

Resumo

Os estudos sobre o desenvolvimento da criatividade com adolescentes destacam a necessidade de justificar a relevância de pesquisas sobre a adolescência, de adoção de métodos e medidas que permitam alcançar a perspectiva do desenvolvimento humano de modo relacional e a elaboração de questões que levem em consideração o papel dos contextos sociais no desenvolvimento da criatividade de adolescentes. Em virtude disso, este estudo teve como objetivo investigar a expressão criativa de adolescentes na percepção de pais, educadores e adolescentes. Nesse sentido, buscou-se identificar as características individuais, familiares e escolares que influenciavam na produção criativa de adolescentes, no domínio do desenho. A metodologia empregada foi qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo. Os dados foram coletados a partir de quatro etapas. Na primeira etapa, buscou-se apresentar os objetivos da pesquisa aos potenciais participantes. Na segunda etapa, participaram vinte adolescentes, de ambos os gêneros, que nomearam entre seus pares, aqueles que consideravam criativos. Nessa etapa, foram selecionados quatro adolescentes, reconhecidos como criativos por seus pares. A terceira etapa foi constituída pela produção de desenhos entre os adolescentes indicados por seus pares. Da quarta etapa, participaram os quatro adolescentes nomeados e seus responsáveis e duas educadoras. Todos os participantes estavam vinculados a um Projeto Social destinado a prestação de serviços de convivência e fortalecimento de vínculos familiares. Na construção dos dados foram utilizados roteiros de entrevista semiestruturados e produção de desenhos dos adolescentes. Para análise dos dados das entrevistas foi utilizada a Análise Temática e na análise dos desenhos, categorias elaboradas a priori, retiradas da literatura. Os resultados revelaram que pais, educadores e adolescentes tinham uma percepção controversa sobre algumas características individuais, principalmente relacionadas a: (a) traços de personalidade, como introversão (timidez,

reserva no contato e na comunicação) e extroversão (comunicabilidade, curiosidade, interatividade e humor); e (b) coragem para correr riscos versus desânimo frente atividades domésticas e escolares e desatenção. A percepção desses participantes era convergente no que se refere a curiosidade e gosto por desafios. As características familiares estavam associadas à configuração familiar monoparental que tinha implicações na dinâmica familiar e no acesso a oportunidades. A responsividade materna, a ausência parental e a busca por referências intra e extrafamiliares para justificar a expressão criativa dos adolescentes, são aspectos vinculados a família que parecem influenciar no desenvolvimento da criatividade de adolescentes pesquisados. Com relação ao ambiente escolar, foram relatados o desânimo e desatenção com relação às atividades escolares, dificuldades de aprendizagem associadas a transtornos, com processos de medicalização em seus históricos. Na produção dos desenhos foi identificada a influência dos *Mangás e animes* na expressão criativa dos adolescentes. Esses resultados parecem enviesados por aspectos relacionados ao gênero, condições socioeconômicas e dificuldades de aprendizagem relatadas.

Palavras chaves: Adolescência. Criatividade. Expressão criativa. Desenho. Família.

Abstract

Studies on the development of creativity with adolescents highlight the need to justify the relevance of studying adolescence, using measures and methods that allow the study from a perspective of human development in a relational way and finally the elaboration of issues that consider the role of social contexts in the development of adolescents' creativity. Thus, this study aimed to investigate the perception of parents, educators and adolescents about the development of creativity in adolescents recognized as creative. In this sense, we sought to answer what are the individual, family and school characteristics that influenced the development of creativity and creative production of adolescents. The methodology used was qualitative, with an exploratory and descriptive design. The data were gathered from four steps. In the first step, we sought to identify possible participants and present the objectives of the research. In the second step, 20 adolescents of both genders participated, who named among their peers those they considered to be creative. In this stage, 4 adolescents were selected, recognized as creative by their peers. The third step consisted of the production of drawings among the adolescents indicated by their peers. In the fourth step, the 4 nominated adolescents and their guardians, and 2 educators participated. All participants were linked to a Social Project aimed at providing living services and strengthening family ties. In the construction of information, semi-structured interview scripts and production of drawings by adolescents. Thematic Analysis was used to analyze the information, categories elaborated a priori, taken from the literature. The results disclosed that parents, educators, and adolescents have a controversial perception regarding some individual characteristics, mainly related to: (a) introversion (shyness, reservation in contact, keeping quiet) and extroversion (communicative, curious, easy to make friends, playful) personality traits; and (b) courage to

take risks versus discouragement regarding domestic and school activities and inattention. The perception of these participants was convergent in terms of curiosity, fond of challenges and good humor. Family characteristics were associated with single-parent family configuration, which had implications for family dynamics and access to opportunities. Maternal responsiveness, parental absence and search for intra- and extra-family references to justify the creative expression of adolescents are aspects linked to the family that seem to influence the development of adolescents' creativity. Regarding the school environment, discouragement and inattention regarding school activities, learning difficulties associated with disorders were reported, wherein medicalization processes were adopted. In the production of the drawings the influence of *Anime* and *Manga* was identified. These results appear to be biased by aspects related to gender, socioeconomic status and learning difficulties reported.

Keywords: Adolescence. Creativity. Creative expression. Draw. Family.

Sumário

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Lista de Tabelas.....	xiv
Lista de Figuras.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I – Concepções de criatividade.....	6
Teorias sociais da criatividade.....	6
Perspectivas de Sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi.....	9
Outras concepções teóricas de criatividade.....	12
Os diferentes níveis de expressão criativa.....	16
Capítulo II – Adolescência e criatividade: desenvolvimento, processos e pesquisas.....	18
Desenvolvimento na adolescência.....	18
Criatividade e imaginação na adolescência em Vygotsky.....	22
Criatividade e características individuais na adolescência.....	25
Criatividade e relações familiares na adolescência.....	27
Criatividade e ambiente escolar na adolescência.....	30
Estudos sobre a adolescência.....	33
Panorama dos Estudos sobre Adolescência e Criatividade.....	36
(1) A Relação entre criatividade e habilidades analíticas.....	37

(2) A eficácia de programas de treinamento da criatividade.....	39
(3) Criatividade e variáveis do contexto escolar.....	40
(4) A Relação entre criatividade, autoestima e identidade.....	41
Objetivos da pesquisa.....	43
Capítulo III – Metodologia.....	44
Bases Metodológicas da pesquisa.....	44
Aspectos éticos da pesquisa.....	46
Cenário do estudo.....	46
Participantes.....	47
Procedimentos.....	50
Métodos e técnicas para a construção dos dados.....	52
Análise de dados	53
Capítulo IV – Resultados.....	56
Características individuais dos adolescentes.....	57
Características familiares dos adolescentes.....	61
Características relacionadas ao ambiente escolar dos adolescentes.....	65
Características da expressão criativa dos adolescentes.....	67
Capítulo V – Discussão.....	74
Considerações Finais.....	91
Limitações do estudo e Perspectivas para Pesquisas Futuras.....	93
Referências.....	94

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Pais e/ou Responsáveis e educadores	120
Anexo 2 – Termo de Assentimento do Menor.....	122
Anexo 3 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa.....	124
Anexo 4 – Entrevista Semiestruturada – Participante Adolescente.....	126
Anexo 5 – Entrevista Semiestruturada – Pais Responsáveis.....	127
Anexo 6 – Entrevista Semiestruturada – Educadores.....	129
Anexo7 – Análises temática.....	130

Lista de Tabelas

Tabela 1 – <i>Características sociodemográficas dos adolescentes (N=4)</i>	48
Tabela 2 – <i>Características sociodemográficas dos responsáveis (N=4)</i>	49

Lista de Figuras

Figura 1- <i>Visão sistêmica da criatividade de Csikszentmihalyi</i>	10
Figura 2 – <i>Análise Temática: Categorias elaboradas a partir das entrevistas</i>	57
Figura 3 – <i>Desenhos produzidos por Artur</i>	69
Figura 4 – <i>Desenhos produzidos por Antônio</i>	71
Figura 5 – <i>Desenhos produzidos por Afonso</i>	72
Figura 6 – <i>Desenhos produzidos por André</i>	73
Figura 7 – <i>Modelo de expressão criativa inspirada na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi</i>	89

Introdução

A criatividade tem sido um tema amplamente examinado por diversas perspectivas, considerada um fenômeno complexo e multifacetado e reconhecida como uma das habilidades humanas fundamentais no processo evolutivo da humanidade. Os avanços em todos os domínios do conhecimento e atuações humanas implicam na compreensão mais detalhada do processo criativo, seus antecedentes, potencializadores e seus inibidores (Alencar, 1995; Alencar & Fleith, 2009; Csikszentmihalyi, 1996; Hennessey & Amabile, 2010).

Os estudos sobre criatividade foram alavancados a partir de análise apresentada por Guilford em 1950. Este, enquanto presidente da Associação Americana de Psicologia, apresentou um trabalho que demonstrava uma baixa produção acadêmica relacionada à criatividade. Na época, menos de um por cento de todos os livros e artigos incluídos no *Psychological Abstract* até aquele ano, faziam referência ao tema (Alencar, 1995; Alencar & Fleith, 2003; Guilford, 1950).

Desde então, nota-se que os estudos na área ganharam vários enfoques que incluem aspectos relacionados a questões profissionais, educacionais, artísticas, entre outros. Ao longo do tempo, as pesquisas passaram a incluir aspectos culturais e relacionais, descentralizando o indivíduo e os fatores cognitivos como principais focos de estudos. Desta forma, os processos nos quais o indivíduo se engaja, os fatores sociais e culturais passaram a ter importância para a compreensão de como a criatividade se desenvolve e se expressa (Csikszentmihalyi, 1996; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020).

Nessa gama de estudos, as abordagens sistêmicas se encarregam de tratar o fenômeno da criatividade a partir de um conjunto de elementos inter-relacionados (Alencar & Fleith, 2003, 2009). Em uma visão mais abrangente, integram uma “combinação entre elementos

relevantes do indivíduo, como as capacidades intelectuais, os traços de personalidade, além do contexto ambiental e social” (Lubart, 2007, p. 17).

Diante deste cenário, neste estudo, adotamos a abordagem sistêmica para investigar a criatividade na adolescência, pois, esta dialoga com questões do indivíduo, seu ambiente social e cultural e os processos dinâmicos e complexos que envolvem essa interação. Ademais, a adolescência é considerada uma fase peculiar do desenvolvimento humano, cercada por mudanças e relações sociais. Relações que envolvem familiares, escola, amigos e a própria cultura adolescente, enquanto pertencente aos grupos e pares de interação. A necessidade de pertencimento a grupos na adolescência pode fazer com que os jovens adaptem seu comportamento ao de indivíduos com os quais eles desejam se identificar. Isso pode ter consequências para o desenvolvimento de sua identidade e criatividade (Barbot, 2018a; Beghetto et al., 2011; Csikzentymyhalay et al., 1993; Karwowski, 2016; Van Der Zanden et al., 2020).

A temática da adolescência atrelada à criatividade tem sido identificada como uma área promissora de pesquisa. Vários autores argumentam que há muito a ser conhecido a respeito dos elementos envolvidos no desenvolvimento da criatividade do adolescente e sua relação com aspectos do ambiente social (Barbot, 2018a; Beghetto & Dilley 2016; Csikzentymyhalay et al., 1993; Karwoski, 2016). Ainda é importante levar em consideração que os adolescentes passam por uma série de transformações, o que os torna mais suscetíveis a mudanças sociais, emocionais e experiências relacionais que podem apoiar ou criar barreiras ao desenvolvimento da criatividade nesse momento do curso de vida (Alencar et al., 2016; Beghetto & Dilley, 2016).

Dessa forma, o estudo da criatividade em adolescentes é relevante em função de algumas características vinculadas a essa etapa da vida e que guardam relação com

características de indivíduos criativos como: abertura a descobertas, curiosidade, disposição para correr riscos (Barbot, 2018a; Dollinger et al., 2005; Glăveanu & Tanggaard, 2014; Sica et al., 2017; Van der Zanden et al., 2020).

Estudos sobre a criatividade de adolescentes podem auxiliar na desnaturalização da “condição adolescente” atrelada a elementos negativos e disruptivos. Vários autores denunciam essa tendência nas pesquisas, como Araújo e Oliveira (2010) e Melo e Cruz (2012). Tais estudos apresentam a adolescência associada a uma diversidade de questões que reforçam o estereótipo de “adolescência problema”. Boa parte das pesquisas com adolescentes enfoca temas como: (a) violência, transgressão, atos infracionais e homicídios; (Araújo, 2016; Cabrera & Soledad, 2015). (b) drogadição; (Leite et al., 2008; Machado Neto et al., 2016). (c) desajustamento e doenças emocionais; (Borba & Marin, 2018; Bottino et al., 2015). (d) infecções sexualmente transmissíveis, como HIV; (Baptista et al., 2017; Peres et al., 2002) e (5) gravidez precoce; (Cruz et al., 2016; Rossetto et al., 2014);

Um estudo de revisão sistemática realizado por Van der Zanden et al. (2020), apresenta algumas lacunas em pesquisas que envolvem a criatividade na adolescência. Para os autores, embora os estudos que representam abordagens socioculturais mais amplas exijam um esforço extra, é provável que o investimento gere informações mais detalhadas a respeito do tema. Entre as lacunas mencionadas e que buscamos considerar nesta pesquisa destacamos:

1. a necessidade de esclarecimento e da justificativa sobre a relevância de estudar a fase da adolescência;
2. o uso de medidas mais sensíveis para pesquisar o tema, de forma a compreender a criatividade de adolescentes numa perspectiva de desenvolvimento humano e de modo relacional;

3. a elaboração de questões que levem em consideração o papel do contexto social e que possam proporcionar percepções dinâmicas sobre os vários elementos em jogo no desenvolvimento da criatividade do adolescente.

Recentemente, estudiosos da área de criatividade, apontam ainda, para a necessidade de um olhar acerca do desenvolvimento da pessoa ao longo do curso de vida, olhando esse desenvolvimento de forma contínua: passado, presente e futuro (Kaufman, 2018). Eles indicam diferentes maneiras de enxergar o fenômeno e demonstram a importância da interação entre vários aspectos ligados ao indivíduo e ao contexto cultural para que a criatividade possa ser mais bem compreendida em seus processos (Neves-Pereira & Chagas-Ferreira, 2020; Neves-Pereira & Fleith, 2020).

Nessa direção, alguns autores argumentam que a criatividade se constitui no cotidiano, nos pequenos atos de pessoas e grupos, como um processo em constante desenvolvimento. Seja por meio de uma ação compartilhada e passível de ser expressa em uma produção mais ampla, dentro de um domínio (*Big-C e Pro-c*) e também em nível da vida cotidiana ou nível *little-c* (Chagas, et al., 2005; Glăveanu & Neves-Pereira, 2020; Neves-Pereira, 2018). No capítulo de revisão, serão detalhados os níveis da criatividade, apontados como os 4 C's da criatividade (Beghetto et al., 2011).

Em uma revisão de literatura realizada sobre criatividade na adolescência, são enfatizados alguns temas associados entre: (1) a relação da criatividade e habilidades analíticas; (2) a eficácia de programas de treinamento de habilidades criativas; (3) a criatividade e as variáveis do contexto escolar; e (4) a relação entre criatividade, autoestima e identidade. O que se percebe a partir da análise dos estudos descritos é que a maioria das pesquisas possuem delineamentos correlacionais e utiliza-se de instrumentos psicométricos para essa avaliação. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna nas pesquisas que envolvem

criatividade e adolescência e de como as diversas relações influenciam no seu desenvolvimento.

Diante do exposto, da importância de serem realizadas pesquisas sobre o estudo da criatividade na adolescência de maneira mais integrada e das lacunas apontadas na literatura, este estudo teve como objetivo investigar a expressão criativa de adolescentes na percepção de pais, educadores e adolescentes. Para atender ao objetivo proposto, foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são características individuais e familiares percebidas por pais, adolescentes e educadores relacionadas à criatividade dos adolescentes reconhecidos como criativos por seus pares?

2. Como o ambiente escolar influencia na criatividade e na expressão criativa dos adolescentes da pesquisa na percepção de pais, educadores e adolescentes?

Espera-se que o estudo possa contribuir na compreensão dos processos que envolvem a criatividade na adolescência, a partir de uma visão sistêmica. Acreditamos que a criatividade pode favorecer e potencializar as habilidades dos adolescentes, expressas em vários domínios do conhecimento, ciências e artes. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky, (1996) ao afirmar que o adolescente constrói “castelos no ar” utilizando sua imaginação para a construção de realidades subjetivas como também na produção de artefatos que são capazes de modificar o ambiente no qual está inserido.

Capítulo I

Concepções de criatividade

Várias categorizações têm sido formuladas como forma de entender a evolução dos estudos da criatividade. Ao longo do tempo, as pesquisas sobre os processos psicológicos vinculados à criatividade têm sido discutidas sob várias perspectivas: cognitiva, sistêmica, sócio-histórica, sociocultural ou partindo de uma perspectiva da subjetividade (Alencar & Fleith, 2009; Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Chagas, et al., 2005; Glăveanu, 2010; Mitjans-Martínez, 2002; Vygotsky, 1991).

Teorias sociais da criatividade

A primeira geração de pensadores, de acordo com Glăveanu e Neves-Pereira (2020), enxergava a criatividade centrada no indivíduo, como característica individual e isolada. No entanto, “alguns estudiosos que desafiaram os modelos individualistas acreditavam que outros aspectos deveriam ser incluídos para estudar a criatividade. Essa segunda geração, foi definida como uma geração das teorias sociais” (Glăveanu & Neves-Pereira, 2020, p. 7). Entre esses autores das teorias sociais, podemos destacar: Dean Keith Simonton, Tereza Amabile, Eunice Soriano Alencar e Mihalyi Csikszentmihalyi. Essa abordagem remete ao fato de que tanto criatividade, quanto o desenvolvimento são fenômenos complexos, dinâmicos e multifacetados que devem ser investigados em suas múltiplas dimensões em função do desenvolvimento humano e suas relações. Descreveremos a seguir, algumas das concepções dos autores associados às teorias sociais da criatividade.

Simonton (1975) aponta a criatividade como um fenômeno social. Ele desenvolveu uma metodologia denominada Historiometria. Essa metodologia utiliza dados acerca da vida das pessoas que fizeram história em um campo específico do conhecimento. Simonton (1997,

1999) ainda destaca que os indivíduos podem ser analisados desde o nascimento até a morte e que as investigações em criatividade podem ser conduzidas a partir de alguns elementos: posição do indivíduo na família, a precocidade intelectual, os traumas infantis, religião, classe socioeconômica, relações familiares, os antecedentes familiares, grau de escolaridade, treinamento profissional, interesses e preferências.

Esses elementos podem operar de maneiras contraditórias, às vezes incentivando o desenvolvimento criativo, outras vezes desencorajando-o (Simonton, 1997, 1999). Essas informações de desenvolvimento podem ser especialmente importantes para formas artísticas de expressões criativas. Nesse sentido, o autor chama a atenção para a capacidade de adaptação do ser humano e para o fato de que, devido a essa capacidade, por exemplo, a exposição de algumas vivências adversas pode dar à luz a criatividade na fase adulta (Simonton, 1997). O autor acredita que o potencial criativo parece exigir certa exposição a: (a) experiências diversificadas que ajudam a enfraquecer as restrições impostas pela socialização convencional; e (b) experiências desafiadoras que ajudam a fortalecer a capacidade de uma pessoa de perseverar diante de obstáculos (Simonton, 1997). O autor conduziu um estudo no qual apresenta algumas das experiências diversificadas, sendo elas: morte dos pais, morte de família próxima, ou amigos, divórcio dos pais ou relacionamento conjugal infeliz, doença física na infância, situação socioeconômica desfavorável, discriminação racial vivida na infância e doença mental (Damian & Simonton, 2015).

Nessa direção, Forgeard (2013) corrobora esse entendimento, relatando sobre a existência de uma relação entre processos adversos ou vulnerabilidade e a criatividade. O autor indica que desafios enfrentados por indivíduos criativos, sugerem que eles podem ter conseguido canalizar suas experiências negativas como fontes de inspiração e motivação para seu trabalho. Portanto, o aumento da criatividade pode constituir uma manifestação do

crescimento pós-traumático, definido como percepções retrospectivas de mudanças psicológicas positivas que ocorrem após experiências de circunstâncias de vida altamente desafiadoras. Com relação a isso, vale dizer que essa não é uma regra, mas uma sugestão dentro da história, da personalidade e das vivências de cada indivíduo, particularmente.

O Modelo de Criatividade Componencial proposto por Amabile (1996), incluem três componentes: (a) habilidades relevantes para o domínio, ou seja, especialização, habilidade técnica e talento no domínio de esforço; (b) os processos relevantes para o processo criativo (estilo cognitivo flexível, traços de personalidade como abertura para a experiência, habilidade na exploração de pensamento criativo e estilo de trabalho persistente); e (c) motivação para tarefa, que se relaciona ao que o indivíduo fará e como será feito, envolve motivação intrínseca e extrínseca. Segundo a autora, as pessoas são mais criativas quando estão motivadas intrinsecamente, pois, apresentam interesse, prazer e satisfação pela tarefa do que extrinsecamente, ou seja, motivação mediada por fatores externos ao indivíduo. De acordo com esta teoria, esses componentes se combinam de maneira interdependentes. As influências socioambientais podem estimular significativamente a criatividade, sendo um dos elementos que integram a motivação intrínseca e extrínseca com as características cognitivas e de personalidade (Amabile & Pillemer, 2012).

Ainda com base no modelo proposto por Amabile, o afeto e o traço de afetividade - devem ser considerados nesta teoria. Pois o afeto é um processo psicológico que é particularmente relevante para o pensamento criativo, distinto da motivação intrínseca. Ele deve ser considerado como um elemento adicional do componente dos processos relevantes para a criatividade. Nesse sentido, o afeto entra na lista de elementos relevantes para a criatividade que podem ser significativamente influenciados pelo ambiente social (Amabile & Pillemer, 2012).

Alencar (1993, 2007) pesquisadora brasileira desenvolveu o Modelo de Desenvolvimento do Potencial Criativo. Nesse modelo, a promoção e o desenvolvimento da criatividade envolveriam a interação de cinco elementos:

(a) habilidade de pensamento que envolve fluência, flexibilidade e originalidade;

(b) traços de personalidade, como: iniciativa, independência, autoconfiança, persistência dentre outros;

(c) clima psicológico que reflita no suporte à criatividade com os seguintes princípios: confiança na capacidade e competência de cada pessoa, apoio a expressão de novas ideias, provisão de incentivos a produção criativa e implementação de atividades que ofereçam desafios e oportunidades de atuação;

(d) domínio de técnicas e bagagem de conhecimentos que podem ser incentivadas nos diversos espaços em que o indivíduo transita principalmente em casa e nos espaços escolares;

e

(e) redução de bloqueios, sobretudo, advindas das práticas pedagógicas. Para a autora, é preciso conhecer e apropriar-se de tais norteadores a fim de suscitar práticas pedagógicas incentivadoras da criatividade e oportunizar espaços para a expressão e produção de ideias originais.

Apresentamos a seguir, o modelo Sistêmico de Csikszentmihalyi (1996) que norteará este trabalho de pesquisa.

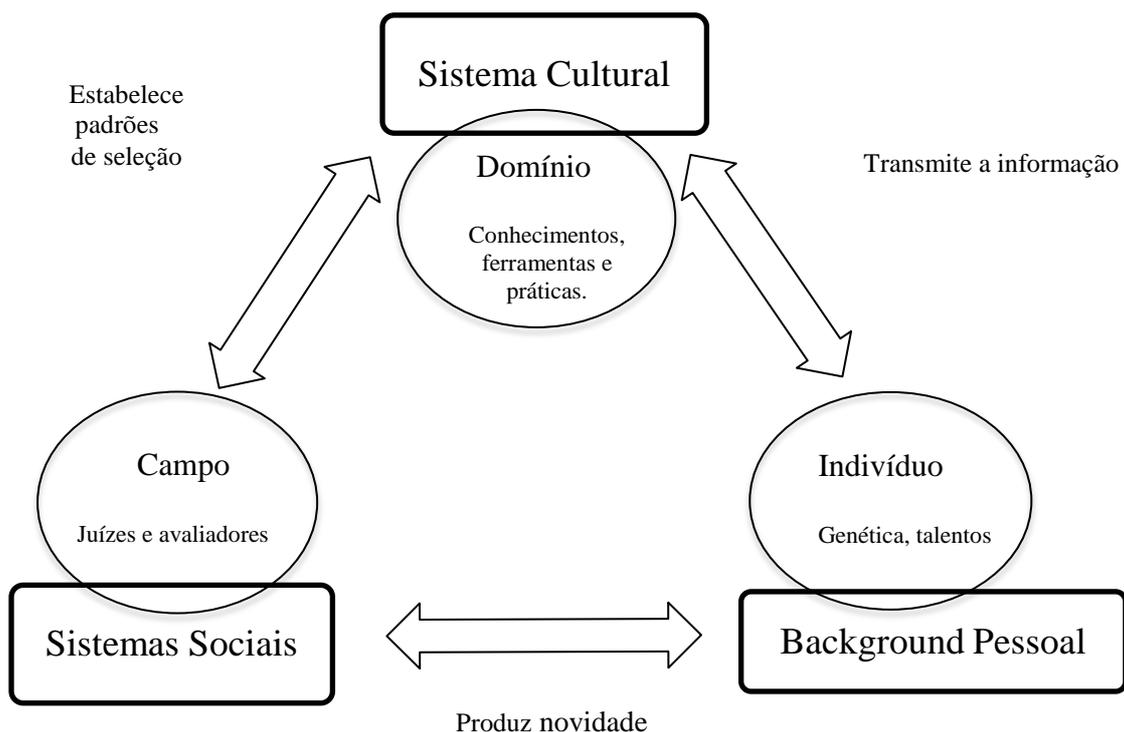
Perspectiva de Sistemas de Mihalyi Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (1996) propõe um modelo sistêmico, baseado na visão de que a criatividade não é produto apenas de traços individuais, mas também de fatores sociais e ambientais. O autor acredita que a criatividade surge da sinergia de muitas fontes e não

apenas da mente de uma única pessoa. É mais fácil aumentar a criatividade mudando as condições do ambiente do que tentando fazer as pessoas pensarem de forma mais criativa. Nesta concepção, a criatividade se expressa na intersecção e nas inter-relações entre três fatores integrantes de um sistema: o domínio, o indivíduo e o campo. A Figura 1 apresenta as inter-relações entre os três sistemas para a ocorrência de ações criativas. Cada um dos sistemas, afeta os outros que também são afetados por eles, representando três momentos de um mesmo processo criativo.

Figura 1

Visão sistêmica da criatividade de Csikszentmihalyi (1999) adaptada pela autora.



Segundo Csikszentmihalyi (1996, p. 28-29), o domínio

se refere à dimensão social, cultural, regido por um conjunto de regras e procedimentos que são estabelecidos culturalmente e se constitui no conhecimento

acumulado em determinado sistema ou contexto, oriundo de qualquer das áreas de conhecimento (áreas acadêmicas, música, arte, atletismo, dentre outras). O domínio é um componente imprescindível para o modelo sistêmico na medida em que o surgimento de um pensamento original necessita de uma referência ou um padrão existente e representações pertencentes a uma cultura.

Para o mesmo autor, o indivíduo precisa ter acesso aos domínios de uma cultura para adquirir conhecimento por meio de oportunidades e aprendizagens, possibilitando a identificação de possíveis inconsistências deste. Nessa direção, os indivíduos criativos desenvolvem características pessoais como perseverança, motivação intrínseca, curiosidade, independência, autoconfiança e sensibilidade. Estes indivíduos, ainda, podem se interessar por problemas complexos; demonstrar maior abertura para correr riscos, e acesso a novas experiências; capacidade de resolver problemas e de superar condições atípicas (Csikszentmihalyi, 1996, 1999). Estas características do indivíduo poderão levá-lo a uma produção criativa, desde que tenham condições que favoreçam esta produção.

Com relação ao campo, este é representado pelos especialistas de uma área específica, os quais podem determinar a estrutura do domínio e atuarem como suporte social. O campo é concebido, dentro desta perspectiva, como o *habitat* do criador. Cada um dos três sistemas – domínio, indivíduo e campo – são interligados. Csikszentmihalyi (1996) evidencia que indivíduos criativos são notáveis por sua capacidade de se adaptar a quase qualquer situação, e de se satisfazer com os artifícios que encontram disponíveis, para alcançar os objetivos. O autor ainda destaca que a criatividade pode ser interpretada como um recurso individual, principalmente em termos de ajustamento e adaptação (Csikszentmihalyi, 1996).

Neste estudo, entende-se criatividade como uma interseção que deve considerar os traços individuais, o domínio no qual o adolescente, expressa a sua criatividade e os fatores

ambientais relacionados à família e escola. De acordo com Kozbelt et al. (2010), os estudos pautados em perspectivas sistêmicas possibilitam um olhar mais amplo sobre as características complexas e dinâmicas do indivíduo em ação ativa em seu contexto socio-histórico-cultural que também impacta em sua produção e expressão criativa.

Portanto, a definição de criatividade a partir da perspectiva de sistemas envolve qualquer ato, ideia ou produto que muda um domínio existente, sendo que o nível de criatividade em um determinado lugar em um determinado momento não depende apenas da quantidade de criatividade individual. Ela é dependente de quão adequados os respectivos domínios e campos são para o reconhecimento e difusão de novas ideias. Isso pode fazer uma grande diferença prática nos esforços para aumentar a criatividade.

Outras concepções teóricas da Criatividade

Ainda no intuito de apresentar as principais concepções de criatividade, é relevante destacar duas teorias desenvolvidas mais recentemente por Sternberg e Lubart (2007, 2012) denominada de Teoria do Investimento e da Criatividade Distribuída desenvolvida por Glăveanu (2010, 2012).

A Teoria do Investimento, elaborada por Sternberg e Lubart (2007, 2012), apresenta as pessoas criativas como sendo aquelas que são capazes de, metaforicamente, comprar na baixa e vender na alta no domínio das ideias. Comprar barato significa buscar ideias que são desconhecidas ou desfavorecidas, mas que têm potencial de crescimento. Geralmente, quando essas ideias são apresentadas pela primeira vez, elas encontram resistência. O indivíduo criativo persiste diante dessa resistência e, por fim, vende caro sua produção, passando para a próxima ideia nova ou impopular. Segundo o autor, ele considera alguns elementos que ajudam ou impedem a manifestação da criatividade, dentre elas: as variáveis do ambiente, as

variáveis pessoais, dando destaque à inteligência, ao estilo cognitivo e à personalidade ou à motivação (Alencar & Fleith, 2003; Sternberg, 2012).

De acordo com a Teoria do Investimento, a criatividade requer uma confluência de seis recursos distintos, mas inter-relacionados:

- habilidades intelectuais, como (a) a habilidade sintética de ver os problemas e novas maneiras e de ultrapassar os limites do pensamento convencional; (b) a capacidade analítica de reconhecer quais ideias vale a pena perseguir e quais não; e (c) a habilidade prático-contextual de saber como persuadir outras pessoas, para convencê-las do valor de suas ideias. A confluência dessas três habilidades são importantes, mas não suficiente para a criatividade.
- O conhecimento é necessário, para saber o suficiente sobre um campo e levá-lo adiante. Mas, por outro lado, o conhecimento sobre um campo pode resultar em uma perspectiva fechada e limitada, o que dificulta ir além.
- Os estilos de pensamento, pois eles ajudam a pensar de novas e diferenciadas maneiras, levando-nos a pensar de modo global.
- Com relação à personalidade, alguns atributos incluem, mas não estão limitados a: disposição para superar obstáculos, disposição para assumir riscos, tolerância à ambiguidade e autoeficácia, mas, essas características não são fixas.
- A motivação intrínseca com foco na tarefa também é essencial para a criatividade.
- O ambiente, que dê suporte as ideias criativas, pois um sujeito pode apresentar todos os recursos internos necessários para pensar de forma criativa, mas sem

o suporte do meio, essa criatividade pode nunca ser exibida ou demonstrada (Lubart, 2007; Sternberg, 2007, 2012).

Glăveanu (2010, 2012), indica que o processo criativo ocorre em contextos coletivos e incorpora-se em uma rede de relações dependente de interações e do uso de elementos existentes. Nesse sentido, o processo criativo é conceituado como uma ação pela qual os atores, materialmente e/ou simbolicamente, em colaboração com outros, movem-se entre diferentes posições, construindo novas perspectivas sobre seu curso de ação. (Glăveanu, 2010, 2014).

Com a intenção de explicar a criatividade, Glăveanu (2012, 2015) descreve os “5As”, como parte de sua concepção de criatividade distribuída, inserida em um contexto psicológico cultural, dialógico e sistêmico. Ele desenvolve uma Tipologia, que envolve a interação de “5As” representados por: Ator, ação, artefato, *affordance* e audiência. Resumidamente, esses elementos podem ser definidos como:

- O Ator possui características singulares em relação a um contexto social. Internalizam regras e valores e decidem em que ideias podem investir e como essas ideias serão apresentadas a outras pessoas;
- A Ação é coordenada por manifestações comportamentais, psicológicas e contextuais. Inclui uma dimensão externa do comportamento (a atividade) e os aspectos psicológicos internos, trabalhando juntos. As ações são realizadas de acordo com a disponibilidade do contexto, não são lineares, são ciclos de feedback sob a influência de processos ou contextos internos e externos;
- O Artefato é produzido e avaliado em um contexto cultural. São símbolos baseados em emoções e cognição que tomam forma no mundo material

como artefatos culturais. O artefato é uma reformulação dos materiais físicos e mentais que surgem da interpretação pessoal;

- *Affordance* possui interdependência entre criadores e mundo material e social. São oportunidades de ação, diz respeito à disponibilidade que um contexto oferece e que influenciará nas expressões criativas. O uso desses materiais do mundo físico, de maneira convencional ou não convencional, determina não apenas a criação, mas também a utilidade da ideia criativa;
- Audiência é representada por indivíduos que contribuem, julgam, criticam ou utilizam o artefato criativo, permitindo que eles recebam ou rejeitem a ideia criativa. É necessário um encontro entre o criador e o social para que a audiência seja possível.

O autor, ainda defende que a estrutura dos “5As” vai além de um organizador conceitual ou de uma ferramenta analítica e deve ser entendida em seu desdobramento dinâmico, ao longo do tempo dentro de cada situação criativa.

Nesse sentido, Neves- Pereira, (2018, p.11) aponta que:

A psicologia cultural da criatividade busca as origens e os processos de desenvolvimento deste fenômeno nas ações cotidianas realizadas pelas pessoas, em contextos socioculturais, gerando instâncias novas, diferenciadas ou mesmo surpreendentes que podemos denominar como criativas. Este processo não está situado nas pessoas, nas dinâmicas, nos lugares, ou nos *settings* socioculturais, mas distribuído entre estas instâncias, a partir de movimentos interativos e dialógicos que dão origem ao ato criativo.

Os diferentes níveis de Expressão Criativa

Ainda sobre a apresentação dos aspectos discutidos em criatividade, especificamente voltados para a criatividade cotidiana, Helfand, et al. (2016) apresenta os diferentes níveis de magnitude da expressão criativa dos indivíduos, desde a criatividade da vida diária até a vida de eminência. De acordo com esses autores, são identificados quatro níveis de extensão ou 4 C's da criatividade. O nível *little-c*, refere-se à criatividade cotidiana, que não alcançam notoriedade e podem ser ilustradas como: encontrar maneiras eficientes de fazer uma viagem, escrever um poema, desenhar uma paisagem, interpretações teatrais, etc. O nível *mini-c*, refere-se às autodescobertas subjetivas, insights, novas interpretações que são significativas e comuns em um processo de aprendizagem. O nível *Pro-c*, são aqueles identificados em nível de especialista, como um pesquisador acadêmico que teria numerosos trabalhos publicados e seria bem conhecido em sua área de estudo, mas sem um nível de eminência associada, por exemplo, à imortalidade. E o nível *Big-C*, são as pessoas cuja produção impactou os seus domínios de atuação, composta por artistas, inovadores, cientistas e ganhadores de Prêmios Nobel, tendo sua contribuição eminentemente reconhecida.

Diante das várias concepções e modelos teóricos apresentados concordamos com as considerações e questionamentos de Neves-Pereira, (2018, p. 12-13), que pontua:

a quem interessa um diálogo entre posições conceituais de um campo científico? Em tese, deveria interessar a todos os pesquisadores da área. Afinal, a ciência necessita da troca, do intercâmbio e da interlocução para crescer e aprimorar seus caminhos de produção do conhecimento. Na prática, o diálogo é bem menos praticado na seara científica do que se imagina ou pretende. O diálogo é confundido com conflito e a oportunidade da comunicação se perde nestes espaços [...]. E no campo da psicologia da criatividade, o diálogo conceitual não tem ocorrido.

No próximo capítulo, abordaremos tópicos que envolvem o desenvolvimento na adolescência, na concepção de estudiosos do tema. Além de processos relacionados à criatividade na adolescência e algumas pesquisas que vêm examinando os dois fenômenos relacionados, encontrados na literatura.

Capítulo II

Adolescência e Criatividade: Desenvolvimento, Processos e Pesquisas

Esta revisão da literatura é constituída por três seções. Na primeira delas, será apresentada uma breve evolução das concepções de adolescência na perspectiva de teóricos do desenvolvimento humano. Na sequência, apresenta-se uma síntese sobre a concepção de Vygotsky acerca da criatividade e imaginação na adolescência. Ainda apresentamos as relações entre a criatividade e as características individuais, familiares e escolares na adolescência. E na última seção, será apresentado um panorama dos estudos sobre adolescência e criatividade.

O Desenvolvimento na Adolescência

Em consequência da complexidade das sociedades modernas industrializadas, com relação ao estudo do desenvolvimento humano, foi-se criando um espaço intermediário entre a infância e a idade adulta, entre a maturidade biológica e a maturidade psicossocial, como resultado dos padrões de mudança na sociedade. Esse período foi denominado adolescência (Bock, 2007; Chagas, 2008; Palacios & Oliva, 2004).

O psicólogo Stanley Hall é considerado um dos primeiros a investigar a adolescência como uma fase específica do desenvolvimento humano (Souza & Silva, 2018). A concepção de Hall era apoiada pela Teoria Maturacionista que, por muito tempo, fundamentou diversos estudos, reafirmando o lugar central da maturação biológica como determinante no processo de desenvolvimento. Essa teoria foi uma das precursoras no que diz respeito ao estudo do desenvolvimento do adolescente. No entanto, quando se discute adolescência, há a necessidade de se entender esse fenômeno como uma concepção cultural e historicamente produzida (Gregorin Filho, 2016; Leal, 2010).

Levando em consideração que o desenvolvimento do adolescente é complexo, com múltiplas facetas, nenhuma teoria isolada é capaz de explicar todos os aspectos do desenvolvimento, mas cada uma contribui de alguma forma, para o avanço desses estudos. Do ponto de vista das teorias psicanalíticas, o desenvolvimento é primariamente inconsciente, ou seja, para além da percepção, sendo também influenciado pela emoção (Jucá & Vorcaro 2018; Lazarini, 2019; Santrock, 2001). Os principais estágios que compreendem a adolescência, segundo a psicanálise freudiana, são o estágio de latência e o estágio genital. Na latência, o indivíduo reprime todo o interesse sexual e desenvolve habilidades sociais e intelectuais. Posteriormente, o estágio genital é um período de despertar sexual no qual a fonte de prazer se torna muito evidenciada (Jucá & Vorcaro 2018; Lazarini, 2019; Santrock, 2001).

A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial elaborada por Erikson (1971), um dos sucessores de Freud, integra a psicanálise ao campo da antropologia cultural, enfatizando a interação entre as dimensões intelectual, sociocultural, histórica e biológica. Erikson é o responsável pela institucionalização da adolescência como uma fase especial do desenvolvimento, da criação do conceito de moratória e pela identificação dessa fase com a confusão de papéis e as dificuldades no estabelecimento de uma identidade própria. O autor parte da evolução da libido, descrita por Freud, porém socializa as etapas dessa evolução, fazendo a correspondência entre cada uma delas e as aquisições que o indivíduo deve realizar na sua relação com o mundo. Cada etapa de aquisição é definida como crise psicossocial (Erikson, 1971; Santos, 2013).

Para Erikson (1971), a personalidade seria o resultado da interação permanente e simultânea de três processos da pessoa: o processo somático (dimensão biológica), o processo do ego (dimensão individual) e o processo social (dimensão social). Portanto, “todo ser

humano é um ente tricotômico: organismo individual, mente individual e agregado social, e deve ser entendido à luz da Biologia, Psicologia e Ciências Sociais” (Erikson, 1971, p. 31). As três referidas dimensões são interdependentes e não há possibilidade para o seu desenvolvimento de modo isolado.

No entanto, enquanto as teorias psicanalíticas realçam a importância dos conteúdos inconscientes dos adolescentes, outras teorias enfatizam os pensamentos conscientes. Dentre as teorias mais difundidas e que discutem o desenvolvimento como uma construção: estão as teorias interacionistas de Jean Piaget e de Lev Vygotsky.

Jean Piaget centrou-se nos processos cognitivos do desenvolvimento, e afirma que os comportamentos adolescentes mudam devido ao desenvolvimento do pensamento formal, por meio da assimilação e da acomodação de novas estruturas (Piaget, 1999; Senna & Dessen, 2012). Dessa forma, o adolescente revela uma maneira própria de compreender a sua realidade e constrói sistemas filosóficos, éticos e políticos como tentativa de se adaptar e mudar o mundo (Piaget, 1999). Nessa concepção, a inteligência é anterior à emergência da linguagem. A seguir descrevemos como se dá o processo de mudança entre o estágio operacional concreto para o estágio operacional formal, pois, esses, contemplam a fase de desenvolvimento do adolescente.

De acordo com Piaget (1999), no estágio operacional concreto (de 7 a 11 anos), a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, com a aquisição da reversibilidade lógica. A reversibilidade aparece como uma propriedade das ações da criança, suscetíveis de se exercerem em pensamento. Nesse estágio, há o aparecimento da capacidade da criança de interiorizar as ações, ou seja, ela começa a realizar operações mentalmente, e não mais apenas por meio de ações físicas típicas da inteligência sensório-motora. Contudo, embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações

executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta.

No estágio operacional formal (de 11 a 15 anos), o adolescente raciocina de maneira mais abstrata, idealista e lógica. O adolescente consegue agrupar representações em estruturas equilibradas (ocorrendo, portanto, uma nova mudança na natureza dos esquemas) e tem acesso a um raciocínio hipotético-dedutivo. Agora, poderá chegar a conclusões a partir de hipóteses, sem ter necessidade de observação e manipulação real. Essa possibilidade caracteriza o período das operações formais, com o aparecimento de novas estruturas intelectuais e, conseqüentemente, de novos invariantes cognitivos.

Por outro lado, para Vygotsky (1996), o período da adolescência envolve uma análise da complexidade do desenvolvimento como um fenômeno dinâmico. Ele apresenta o envolvimento de algumas alegações sobre desenvolvimento: (a) as habilidades cognitivas que precisam ser interpretadas em termos de desenvolvimento; (b) as habilidades cognitivas que são mediadas pela linguagem; e (c) as habilidades cognitivas originárias das relações sociais e da cultura. As transformações que ocorrem em um nível do desenvolvimento do adolescente têm reflexo nos demais níveis, e não podem ser vistas de forma isolada ou uniforme. Nessa perspectiva, Vygotsky (1996), rejeitou a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção de cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade e cuja estrutura e modos de funcionamento são transformados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (Chagas, 2003, 2008; Taille et al., 2019).

No entanto, Vygotsky (2001), atribuía grande importância aos conceitos (ou significados das palavras) para o funcionamento cognitivo, afirmando que, sem eles, não são possíveis as formas superiores de pensamento e linguagem. Embora defendesse a importância do meio social na formação de conceitos, o autor não considerava este um processo

reprodutivo, mas um processo produtivo, fruto da atividade de pensamento e resultado de um longo processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, o desenvolvimento adolescente é singular, pois precisam se adaptar às mudanças físicas, regular os impulsos sexuais e estabelecer independência e autonomia, ao mesmo tempo manter os vínculos com a família e os pares. Estas são mudanças que confrontam os adolescentes e geralmente causam algum tipo de sofrimento para eles. Por outro lado, os adolescentes criativos não estão imunes a esse sofrimento, e possuem alguns obstáculos a superar, pois precisam dedicar tempo ao desenvolvimento de seus interesses e talentos, o que significa que estarão sozinhos com mais frequência do que outros adolescentes (Csikszentmihalyi, 1996).

Criatividade e Imaginação na adolescência em Vygotsky

Para Vygotsky (1991, 2009) a atividade criativa é realização humana, geradora do novo, seja por reflexos de algum objeto do mundo exterior, ou de determinadas elaborações do pensar e do sentir que se manifestam no ser humano. No entanto o autor concebe a criatividade como algo inerente à condição humana, e constata que, assim como ela, outros processos (percepção, memória, atenção e pensamento) não estão ligados apenas à natureza biológica, mas se configuram com a natureza das relações e construções sociais, pois o ser humano é um ser sócio-histórico-cultural (Chagas-Ferreira & Kotz, no prelo; Jones, 2014; Zanella et al., 2003).

A imaginação faz parte do processo criativo e necessária para criação de novidade, pois, qualquer coisa que esteja relacionada à invenção e à construção do novo, exige partes essenciais da fantasia. No desenvolvimento da fantasia na adolescência a imaginação entra em uma estreita relação com o pensamento nos conceitos, ou seja, é intelectualizada. No

entanto, começa a desempenhar um papel completamente novo na estrutura da personalidade do adolescente (Vygotsky, 1991).

Conforme exposto por Vygotsky (1991), durante a adolescência desenvolvem-se duas formas de fantasia: fantasia subjetiva e fantasia objetiva. A fantasia subjetiva orienta para a realização desejada e a vida privada. De fato, Vygotsky via a fantasia subjetiva como uma força-chave na transformação pessoal. E a fantasia objetiva desempenha um papel importante na direção da consciência dos diferentes fenômenos sociais e culturais, portanto, encontra-se presa aos limites da razão.

Com a chegada da puberdade, um mundo novo e complexo de novos impulsos se abre e as aspirações e os interesses agem como força motivadora de atitudes em uma nova direção. Essas novas forças motrizes, em princípio, direcionam o pensamento do adolescente à medida que novos problemas aparecem diante dele. Com relação à motivação para algumas atitudes do adolescente, Araújo e Oliveira (2010) nos alerta para o caráter cultural da vida psíquica do adolescente, buscando compreendê-lo como parte de um sistema de crenças e valores, que orientam suas motivações. Dessa forma, a cultura às vezes, impõe limites, mas por outro lado, oferece possibilidades à conduta do indivíduo, guiando o seu desenvolvimento em determinadas direções. Essas direções podem ser apresentadas, como mediadoras na constituição do indivíduo, em interdependência com o contexto social e com as marcas de determinado contexto histórico.

Dessa forma, a fantasia do adolescente está intimamente ligada às novas necessidades que surgem na adolescência, pelas quais as imagens adquirem tom emocional. O adolescente, com a ajuda da fantasia, esclarece-se para si próprio e transforma suas emoções em uma imagem criativa. De acordo com Zimmerman (2008), ainda persiste no adolescente alguma dificuldade de plena simbolização, expressão em palavras, ocorrendo outras formas de

autoexpressão. A autoexpressão se refere à manifestação de pensamentos, ideias, sentimentos e emoções que, quando não se manifestam verbalmente em contextos interpessoais, são preferencialmente expressos por meio da atividade criativa (Barbot & Heuser, 2017; Sica et al., 2017).

Santoni (2017) conduziu estudo que demonstra a influência da cultura visual nos processos identitários de adolescentes e chama a atenção para a influência dos *Mangás e animes* na cultura infantojuvenil. Para o autor, as imagens repletas de códigos visuais como no caso dos *Mangás e animes* são transformadoras de identidade; do modo de ver; e dos significados atribuídos àquilo que é visto.

O contato com esse tipo de produção imagética característica de *Mangás e animes* tem como pano de fundo, aspectos culturais que transcendem a cultura japonesa e criam significados que passam a fazer sentido para aqueles consomem esse tipo de desenho. Entender esses novos significados e sentidos enraizados no âmbito da cultura são primordiais, uma vez que ultrapassa o caráter pedagógico da aprendizagem ou ensino das técnicas. Esse processo vai além daquilo que é visto, copiado ou que serve de base inspiracional. Pode revelar como o objeto é visto e como aquilo que é visto reflete no indivíduo e em sua criação (Santoni, 2017).

Ainda com relação à fantasia do adolescente, relacionado ao campo imagético, Vygotsky (1991) evidencia que o adolescente não fantasia somente quando está infeliz, mas antes, quando está insatisfeito. O desejo não realizado é o estímulo inicial da fantasia, pois, a realização do desejo por meio da fantasia é uma emenda à realidade insatisfatória. O movimento do concreto por meio do abstrato para a construção de novas imagens concretas é o caminho da imaginação e da criatividade na adolescência.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) esclarece a ideia de que a imaginação e a criatividade exigem como premissa a liberdade interna do pensamento, da ação, do conhecimento, que dominam a formação de conceitos. Esse processo de desenvolvimento, sob a ótica das mudanças que ocorrem nas atitudes do adolescente, é o ponto de partida para o desenvolvimento da personalidade.

Criatividade e características individuais na adolescência

Várias características individuais são recorrentemente apontadas na literatura, no que diz respeito à criatividade. Vários pesquisadores destacam: intuição, persistência, tolerância a situações ambíguas, espontaneidade, interesses não convencionais, alto grau de energia, autoconceito, autoeficácia, resistência a seguir regras, visão de futuro, empatia, interesses estéticos, curiosidade, preferência por complexidade, fantasia, fluência, flexibilidade, introversão e extroversão (Alencar, 1993; Alencar & Fleith, 2009; Amabile 1983, 1996; Csikszentmihalyi 1988, 1996; Kleibeuker et al., 2017; Parveen & Ranzan, 2013; Simonton, 1997, 1999; Sternberg 2007, 2012).

Sica et al. (2017), indicam que alguns desses traços parecem estar mais inter-relacionados com características comumente atreladas aos adolescentes, como: curiosidade, coragem para assumir riscos, preferência por complexidade e fantasia. Essas são associadas aos processos de formação de identidade e possuem um papel importante na autopercepção de adolescentes (Barbot, 2018a; Besançon et al., 2015; Kleibeuker et al., 2017; Schutte & Malouf, 2020). Csikszentmihalyi (1996) pontua que para alguns adolescentes criativos, a curiosidade e foco em determinada tarefa podem ser vistos com estranheza perante os seus pares, pois, as formas originais de pensamentos e expressão podem divergir de seus pares, o que pode contribuir para o isolamento e exclusão social.

O autoconceito apontado pelas autoras Alencar e Fleith (2009) e Alencar et al. (2016), diz respeito a imagem subjetiva que cada pessoa tem de si mesma. Ele é formado por crenças pessoais, sendo altamente influenciado pela percepção de outras pessoas. Essa percepção contribui com o que pensamos a respeito de nós mesmos, o que fazemos ou que podemos fazer e alcançar (Loos & Cassemiro, 2010; Orcasita et al., 2018). Entretanto, é necessário frisar que em algumas ocasiões, o indivíduo pode se ver de forma positiva, mas também de forma negativa. Indivíduos com visões negativas de si mesmos têm maior probabilidade de sofrerem trauma emocional e baixa motivação do que aqueles com autopercepção positiva (Alencar et al., 2016).

Alencar et al. (2016) sinalizam que as crenças e sentimentos a respeito de si próprio e de suas competências e habilidades, são formadas desde os primeiros anos de vida, sofrendo muita influência inicialmente, pelos grandes agentes socializadores, pais e professores. No entanto, o autoconceito pode tanto restringir como favorecer o desenvolvimento do potencial criativo de adolescentes em diversos contextos (Alencar et al., 2016; Alencar & Fleith, 2007; Karwowski, 2016).

Alguns autores ainda apontam sobre a relação da autoeficácia na criatividade dos adolescentes. A autoeficácia está relacionada com a crença que o indivíduo tem de sua capacidade para resolver problemas que requerem criatividade, além de habilidade para agirem de forma criativa quando as situações exigem. Em geral, a autoeficácia representa um autojulgamento de nossas capacidades específicas que, por sua vez, influenciam a escolha da atividade; persistência; esforço; e, finalmente, a obtenção de um determinado resultado (Bandura, 2012; Beghetto, 2006). As crenças na autoeficácia funcionam como boas preditoras do desempenho para indivíduos que possuem as habilidades exigidas para cumprir

determinada tarefa. Entretanto, se a capacidade mínima não existe, a autoeficácia por si só não conseguirá prever sucesso no cumprimento da atividade (Bandura, 2012).

Beghetto (2006) pontua que a autoeficácia dos adolescentes podem ser úteis no apoio à criatividade e no aprimoramento de educadores e pesquisadores da área. No entanto, para a compreensão da criatividade na fase da adolescência, é importante ressaltar que os adolescentes criativos, não constituem um grupo homogêneo (Alencar & Fleith, 2001; Chagas & Fleith, 2009). O desenvolvimento de suas habilidades, e sucesso na autorrealização, depende de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais, especialmente aquelas relacionadas ao contexto familiar e escolar.

Criatividade e relações familiares na adolescência

Alguns estudiosos (Maia & Soares, 2019; Yuen et al., 2018) mostraram que, na nossa sociedade, a família se constrói, com algumas exceções, como o primeiro grupo de referência, assumindo-se como fonte de proteção e cuidados, e contribuição para o desenvolvimento dos filhos. Vygotsky (2003) ajuda-nos a compreender esse fenômeno ao tratar do processo de mediação. Inserido no meio familiar, o indivíduo aprende a significar suas primeiras ações, internalizando, cotidianamente, através de signos e símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu pensamento, atuando também no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

À medida que o indivíduo se desenvolve e acumula experiências por meio da relação com os adultos e com outras pessoas mais experientes, ele passa por um processo de individuação, isto é, de afirmação como sujeito único (Vygotsky, 2000). Para esse processo concorrem inúmeros aspectos sociais e individuais, entre os quais se encontram as aspirações que enredam o papel de cada sujeito em seu meio e produzem o sentimento de pertença em

relação ao seu grupo social. Csikszentmihalyi (1996) evidencia que a influência dos pais tem um grande impacto no desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. O autor chama a atenção para a importância do suporte dos pais aos adolescentes em ambientes com poucos recursos sociais e econômicos, nesse caso, a influência materna é percebida como positiva.

Nessa direção, compreende-se que os fatores ambientais, como as relações parentais têm impacto significativo no desenvolvimento criativo dos adolescentes (Alencar & Fleith, 2009; Guo, et al., 2021). Elas servem como um recurso contínuo para os filhos ao longo da vida. A influência dessas relações no desenvolvimento do potencial criativo foi reconhecida como importante no que diz respeito à autonomia (Runco & Albert, 2005). Para o mesmo autor, a família ainda pode impactar no desenvolvimento criativo por meio da genética e variáveis sociais, como: transtornos mentais, valores, oportunidades educacionais e aspirações. Cada família tem uma história particular, e algumas das motivações e valores dos pais em relação a seus filhos, são provenientes de seu próprio desenvolvimento de personalidade e das experiências vividas por eles (Alencar & Fleith, 2009; Runco, 2010).

Van Der Zanden et al. (2020) encontraram em seu estudo, uma ligação entre o nível de envolvimento dos pais, relacionada ao desenvolvimento da criatividade. Os resultados foram mais fortes para os adolescentes com alto envolvimento materno e efeitos menores para o envolvimento paterno. Além disso, uma série de estudos conduzidos por Shek (2020), que avaliaram o público adolescente, percebeu o envolvimento materno e paterno de maneiras muito diferentes. Os adolescentes relatam menos comunicação com os pais e transmitem mais sentimentos negativos em relação aos pais em comparação com as mães. Os resultados dos estudos mostraram que a relação paterna era menos favorecida pelos adolescentes e que uma relação materna era vista como mais positiva. Essas descobertas

mostram que o envolvimento materno se relaciona ao desenvolvimento da criatividade (Liu, et al., 2013).

Por outro lado, Runco (2010), aponta que geralmente, a estrutura familiar não é algo fácil de investigar, porque as famílias são (a) entidades privadas, (b) longe de ser estáticas, e (c) bastante complexas. É complexa porque envolve o número de pessoas, o número de filhos, as idades entre os membros da família, o aspecto socioeconômico, o sexo dos membros e estilos de socialização. Esse estudo conduzido por Runco, por exemplo, encontrou relações intrafamiliares significativas entre famílias com história de alcoolismo, casos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e doenças mentais, como esquizofrenia e bipolaridade relacionadas à criatividade (Carson, 2019; Healey & Rucklidge, 2006; Kaufman et al., 2010; Paek et al., 2016).

Se por um lado, as famílias que fornecem suporte, aceitação e espaço estão associados a personalidades e realizações criativas na vida de indivíduos em desenvolvimento, denominadas de família de apoio à autonomia, por outro lado, vários estudos descobriram que pessoas criativas, também eram provenientes de famílias que são menos harmoniosas, nomeadas de famílias em conflito ou complexas. A existência dessas duas facetas contraditórias indica que pode haver dois caminhos, oriundos do contexto familiar, que contribuem para a criatividade individual (Guo et al., 2021). Seguindo linhas semelhantes, Csikszentmihalyi et al. (1993) discutiram que a estrutura familiar complexa, apontam tanto o apoio e suporte, quanto a necessidade de desafios na família para que um indivíduo desenvolva independência e individualidade para a criatividade na vida adulta (Csikszentmihalyi et al., 1993; Gute et al., 2008).

Como apresentado, as relações parentais apresentam ligações com o desenvolvimento da criatividade, sejam por fatores biológicos, genéticos, intervenções ambientais e sociais,

como a estrutura familiar e envolvimento parental. Mas o que muitos pesquisadores enfatizam é que até o momento, poucos estudos empíricos examinaram as relações entre o envolvimento parental e o impacto na criatividade dos indivíduos (Alencar & Fleith, 2009; Cavalcanti, 2018; Chagas-Ferreira, 2008; Cho & Lin, 2010; Liu et al., 2013; Van Der Zanden et al., 2020).

Criatividade e ambiente escolar

Assim como o grupo familiar, a escola tem um lugar importante na adolescência, uma vez que se apresenta como um espaço de socialização e de possibilidades para o ato criativo. Mostra-se como um lugar privilegiado, onde devem ser fomentadas ações de protagonismo juvenil, considerando o adolescente como portador de saberes e práticas (Nunes & Silva, 2015). Dessa forma, faz-se necessária a construção de espaços de diálogos entre adolescentes e adultos, a fim de “favorecer a inclusão de temáticas que levem em consideração o contexto, a forma de vida e as experiências vividas pelos adolescentes” (Nunes & Silva, 2015, p. 184).

A escola, em sua função social, torna-se viável quando se apresenta como um local aberto, que possibilite participação, onde haja oportunidades e trocas de experiências. Além disso, a relação do jovem com a escola e com a educação envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento. Ela deveria possibilitar também, o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que ajudam na constituição da subjetividade (Nunes & Silva, 2015). Segundo Smith e Smith (2010) e Beghetto (2010), há vários problemas críticos na pesquisa de criatividade nas realidades educacionais. Para esses autores, a relação entre criatividade e educação parece ser natural, quase que óbvia, mas em grande medida, isso não acontece na realidade. Por outro lado, há

evidências de que a criatividade na educação tem sido irregular em várias culturas educacionais, embora haja uma série de esforços atuais para corrigir a situação, o debate não se encontra em vigor (Beghetto, 2010).

Do ponto de vista dos educadores, a criatividade muitas vezes é vista não como um fim, mas como um meio para fins, seja para melhorar capacidade de resolução de problemas, ou gerando motivação para desenvolver habilidades de autorregulação. Mesmo assim, cultivar o potencial criativo algumas vezes, ainda é visto como algo separado do currículo acadêmico convencional e “reservado apenas para alguns poucos selecionados - aqueles que têm a sorte de serem classificados como "talentosos" ou "talentosas". Conseqüentemente, uma proporção muito pequena de alunos recebem oportunidades para desenvolver seu potencial criativo em escolas e salas de aula.” (Beghetto, 2010, p, 448).

Segundo, Mendonça (2012, p. 54),

No contexto atual é recorrente as situações de alunos com baixo rendimento acadêmico. E inseridos nesse grupo, estão os alunos com características do TDAH, esses que vivenciam em seu cotidiano, condições desfavoráveis a seus processos de desenvolvimento da aprendizagem, resultando em conflitos de ordem socioafetiva e cognitiva que podem conduzir ao fracasso escolar. Esses alunos exibem características como alto grau de energia, curiosidade e pensamento divergente, características também presentes no indivíduo criativo.

O TDAH está associado a um padrão de divagação mental e, conseqüentemente, está ligado à ativação de regiões específicas do cérebro, o que leva a neurociência a se interessar, estudar e examinar a conexão entre criatividade/doença mental. Nesse caso, a imaginação é uma aptidão presente no TDAH e essencial para a criatividade, assim como busca por novas atividades, diferentes e originais, abertura a experiências, preferências pela complexidade e

flexibilidade cognitiva, sendo que as mesmas características se encontram em sujeitos com TDAH (Healey & Rucklidge, 2006; Mendonça, 2012).

Nesse sentido, alguns professores e educadores tendem a focar a atenção naquelas atitudes consideradas negativas, que de certa maneira, impedem ou interrompem o fluxo de ensino, não conseguindo perceber possíveis indicadores de pensamento criativo nesses alunos. Alguns pesquisadores identificaram uma série de barreiras que podem suprimir a criatividade na sala de aula, incluindo práticas de ensino convergentes; atitudes e crenças dos professores sobre criatividade; o ambiente motivacional; e as próprias crenças relacionadas à criatividade dos alunos (Alencar & Fleith, 2003, 2009; Beghetto, 2010). Beghetto (2010) pontua que geralmente professores, oferecem pouca ou nenhuma oportunidade para que os alunos explorem e expressem suas próprias ideias, interpretações e percepções. Dessa forma, predomina a mensagem que: “Respostas imprevisíveis ou criativas não são bem-vindas em sala de aula”. Essa tem sido uma vertente, presente em estudos e pesquisas. Autores que investigam a temática lidam com muitos professores que avaliam ideias diferentes e inesperadas dos alunos, como perturbadoras, impulsivas e disruptivas (Alencar & Fleith, 2003; Carson, 2019; Oliveira & Alencar, 2010).

Torrance (1977) foi um dos os primeiros pesquisadores de criatividade a documentar como os professores costumam ver o "aluno ideal" como compatível e em conformidade, enquanto os de "baixo desempenho" são rotulados. No entanto, Csikszentmihalyi, (1996) revela que o alto desempenho no ensino é um fraco indicador da criatividade nas artes e nas humanidades. Jovens artistas, especialmente artistas visuais, são notoriamente desinteressados em assuntos acadêmicos, e suas notas escolares geralmente refletem isso. Além disso, essa desigualdade é particularmente evidenciada em culturas diversas (Beghetto, 2010).

No próximo tópico, iremos apresentar um panorama de estudos que envolvem o fenômeno da adolescência e como tem sido abordado nas pesquisas. Além de investigar a relação entre as temáticas criatividade e adolescência e como se configuram na literatura.

Os estudos sobre adolescência

Muitos estudos apresentavam a visão de adolescência como uma fase negativa, de muita complexidade que acaba por representá-la de maneira estereotipada (Araújo & Oliveira, 2010; Costa, 2012; Leal, 2010; Senna & Dessen, 2015; Silva & Lopes, 2009). Para compreender a adolescência, é necessário contemplar a relação entre o mundo adulto e o adolescente, ou seja, os comportamentos presentes nessa relação e as mediações que surgem a partir dessa interconexão. Desse modo, é possível observar no adolescente sua inserção social em grupos de seu interesse, inteiramente ligada a aspectos históricos, culturais e políticos apresentados ao indivíduo, impactando no seu desenvolvimento (Gregorin Filho, 2016; Leal, 2010).

O estereótipo da adolescência como uma fase problemática é um mito que se infiltrou no imaginário social. Com relação a isso, Goffman (2004), relata que o ser humano tem a tendência a categorizar os indivíduos ou grupos a fim de ajustá-los a sua compreensão do mundo. Essas representações não são resultados apenas de construções individuais, mas são também construções culturais que acabam se fortalecendo e dando origem à estereotipia “ou perfil de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter” (Goffman, 2004, p. 46).

Consideramos que alguns estudos realizados sobre adolescência acabam naturalizando a “condição adolescente” de tal forma que o fato de um indivíduo estar passando por essa fase, por si só, justificaria atitudes de agressividade, desinteresse, rebeldia,

irresponsabilidade e até mesmo de violência, temas muito presentes em estudos que relacionam o universo escolar e alunos adolescentes (Melo & Cruz, 2012). Tais estudos apresentam a adolescência associada a temáticas que reforçam esse estereótipo em nossa sociedade. Entre esses temas destacam-se:

1. Violência, transgressão, atos infracionais e homicídios: Araújo, (2016); Cabrera e Soledad, 2015; Castro e Abramovay, (2002); Huculak et al. (2011); Komatsu e Bazon (2015); Lucena (2016); Machado e Paseti (2016); Moreira et al. (2008); Paula (2015); Sant'Anna et al. (2005); e Segalin e Trzcinski (2006);
2. Drogadição: Leite et al. (2008); Machado Neto et al. (2010); Rodrigues et al. (2018);
3. Desajustamento e doenças emocionais: Borba e Marin (2018); Bottino et al. (2015); Fukuda et al. (2016); e Lopes et al. (2016);
4. Infecções sexualmente transmissíveis, como HIV em: Baptista et al. (2017); Peres et al. (2002); Souza et al. (2015); e Taquette et al. (2015);
5. Gravidez precoce: Cruz et al. (2016); Rossetto et al. (2014); e Taborda et al. (2014).

É importante ressaltar que a maioria dos estudos apresentados evidencia a questão socioeconômica como fator relevante para a condição adolescente, levando-nos a pensar que, embora a adolescência seja tomada como fenômeno universal, terá marcas diferentes em diversos grupos e classes sociais. Isso porque a sociedade de classes em que vivemos não permite acesso aos bens culturais de forma igualitária e a maioria não tem acesso a grande parte dos bens produzidos. Esse fator influencia no desenvolvimento dos indivíduos, acarretando formas peculiares de viver a adolescência, que se manifestará de maneira singular nos diversos segmentos sociais (Araújo & Oliveira, 2010; Leal, 2010).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) apresentam uma possível explicação para esse paradigma: eles acreditam que a negligência em relação ao estudo dos aspectos positivos e virtuosos dos indivíduos pela ciência psicológica é resultante da expansão das investigações sobre os aspectos negativos em detrimento dos positivos, devido ao enfoque clínico e remediativo das intervenções. Seligman (2011) ainda propõe que haja um resgate do caráter preventivo, numa perspectiva mais focada na construção de competências, e não somente na correção de fragilidades.

Diante disso, é importante discutir a adolescência como uma condição singular, a partir de um conjunto de características que tornam o indivíduo muito diferente daquilo que “deveria ser” de acordo com as demandas da sociedade (Melo & Cruz, 2012). No entanto, criticar a perspectiva naturalizada da adolescência se torna uma necessidade, pois a concepção de adolescência que tem sido divulgada, em nossa sociedade, através de livros e publicações destinadas a pais e educadores, é que “o adolescente é visto de forma negativa, como alguém sem controle, como indivíduo que insulta, afronta, agride, resiste; vistos como incapazes” (Bock, 2007, p. 71).

Nessa direção, há de se pensar sobre o papel do adolescente na sociedade, como um ser ativo e produtivo. Apesar de ser um processo complexo, a adolescência é um período em que se descobre como usar novas ferramentas emocionais para se relacionar com o mundo. À medida que o adolescente integra as concepções que grupos, pessoas e instituições têm a respeito dele, ele pode compreender e assimilar os valores que constituem o ambiente social. Dessa forma, o adolescente tende a reforçar o sentimento de identidade e potencializar a criatividade.

Panorama dos estudos que envolvem criatividade e adolescência

Ao efetuarmos, uma primeira revisão de literatura, identificou-se como principais tópicos encontrados em estudos brasileiros que levam em consideração aspectos relacionados à criatividade. Estes tópicos e alguns dos estudos que ilustram essas categorias estão listados a seguir:

1. Criatividade nas organizações: Alencar e Formiga Sobrinho (2017); Farias e Vargas (2013); Figueiredo (2017); Rocha e Wechsler (2016); e Silva Filho (2012);
2. Criatividade e infância: Nakano (2012); Nakano e Primi, (2012); Nakano e Zaia, (2012); Neves-Pereira e Branco (2015); Ribeiro (2017); e Tavella e Villemor-Amaral (2014);
3. Criatividade e altas habilidades/superdotação: Fleith (2016, 2017); Ferreira e Capellini (2019); Gonçalves e Fleith (2011); e Nakano (2015);
4. Criatividade e questões escolares/ aprendizagem: Alencar e Fleith (2016); Alencar et al. (2018); Carvalho (2019); Domingues et al. (2013); Fleith et al. (2011); Gonçalves et al. (2011); Mendonça (2012); Mozzer e Borges (2008); Rezende (2017); e Santos (2013).

No entanto, com o intuito de encontrar estudos empíricos na área de criatividade que tivessem como foco a adolescência, realizou-se uma busca no Portal de periódicos da Capes, empregando o intervalo de 2015 a 2019, com os descritores: criatividade e adolescência/creativity and adolescence. Foram encontrados doze estudos, sendo que destes, dez eram internacionais e dois nacionais. Os resultados demonstraram que os principais temas investigados, quando associamos criatividade e adolescência eram: (1) a relação entre criatividade e habilidades analíticas (n = 4); (2) a eficácia de programas de treinamento de habilidades criativas (n = 4); (3) a criatividade e as variáveis do contexto escolar (n =2); e (4)

a relação entre criatividade, autoestima e identidade (n = 2). A seguir serão apresentados os estudos vinculados a cada uma das quatro categorias temáticas encontradas.

(1) A relação entre criatividade e habilidades analíticas

Nos estudos de Milian e Wechsler (2018), as autoras investigam as evidências de validade da Bateria de Avaliação Intelectual e Criativa para Adultos (BAICA). Essa bateria de testes tem o intuito de avaliar a inteligência e a criatividade conjuntamente. Participaram desse estudo 99 estudantes adolescentes com idades entre 15 e 17 anos. Os instrumentos utilizados foram: Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), Testes de Atenção Dividida e Alternada (TEADI e TEALT) e Testes de Criatividade de Torrance. Os resultados apresentaram correlações significativas entre os subtestes cognitivos da bateria BAICA e os testes de inteligência e criatividade. As autoras concluem que essa é uma medida válida para avaliar inteligência e criatividade.

Mikhailova (2018) analisou, em seu estudo, os aspectos qualitativos e quantitativos de características da inovação, habilidades cognitivas e criatividade. Foram envolvidos no estudo 96 alunos de uma escola secundária, com idades de 13 a 18 anos. Os instrumentos foram os seguintes: (a) teste de criatividade adaptado; (b) escala de autoavaliação direcionada às características inovadoras; e (c) método de prontidão pessoal para mudanças. Os resultados obtidos permitem concluir que, em geral, os alunos do Ensino Médio apresentam taxas mais altas de atividades intelectuais expressas pelas características da criatividade, mais tendência ao pensamento criativo, juntamente com maior emoção e originalidade em seu trabalho intelectual. Essa faixa etária é caracterizada por resultados mais baixos em termos de inovação.

Mourgues et al. (2016) investigaram a relação entre as habilidades analíticas (raciocínio verbal, científico e mecânico) e criatividade (fluência, flexibilidade, originalidade

e elaboração). Os instrumentos de medida foram: Avaliação de Habilidades Cognitivas Múltiplas (MCAA). O MCAA possui quatro subtestes para avaliar quatro habilidades analíticas: (a) flexibilidade mental (MF); (b) raciocínio verbal e compreensão de leitura (VR); (c) raciocínio científico e mecânico (RM); e (4) raciocínio matemático e espacial (MSR). O teste de criatividade utilizado nesse estudo foi composto por quatro escalas, cada uma destinada a medir uma das dimensões tradicionais com as quais a criatividade é tradicionalmente avaliada (ou seja, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração. A amostra foi de 4.368 estudantes do 6º ao 11º ano. Os resultados apontaram um limiar entre habilidades analíticas e criatividade, apenas para os alunos do 6º ao 8º ano, com um nível de habilidades analíticas maior do que o dos alunos do 9º ao 11º ano. Também ficou demonstrado que havia diferenças de gênero com relação aos fatores mensurados, sendo significativamente maior para meninos do que para meninas.

Ainda nessa temática, Nikolaeva e Novikova (2018) compararam a relação entre os níveis de criatividade e inteligência de crianças de 7 a 8 anos e adolescentes de 12 a 13 anos. Participaram do estudo 160 estudantes, sendo metade crianças com idade entre 7 e 8 anos e a outra metade de adolescentes com idade entre 12 e 13 anos. Foram utilizados os instrumentos: (a) matrizes progressivas de Raven; (b) uma bateria de testes de pensamento criativo incluindo testes de Guilford e Torrance, em uma adaptação russa; e (c) método reflexométrico por computador. Os resultados revelaram que a relação entre o nível de inteligência e o nível de criatividade era diferente nas duas faixas etárias. Com crianças de 7 a 8 anos, os dois parâmetros eram independentes, enquanto com adolescentes de 12 a 13 anos havia um vínculo fraco, mas significativo entre elas.

(2) A eficácia de programas de treinamento da criatividade

Kleibeuker et al. (2017) investigaram os correlatos neurais do pensamento divergente, por meio de programa de treinamento com adolescentes de 15 a 16 anos. Participaram do estudo 50 adolescentes. Todos os participantes realizaram uma tarefa de usos incomuns de objetos e foram submetidos ao exame de ressonância magnética antes e depois do treinamento. Os resultados indicaram que algumas regiões centrais do cérebro para criatividade são constantemente recrutadas e que as mudanças no desempenho estão associadas a alterações na ativação do córtex pré-frontal lateral.

No estudo de Lin et al. (2018), foi utilizado um programa sistematizado para avaliar as capacidades de Função Executiva (EF) em adolescentes com idade igual ou maior que 14 anos. O programa visava investigar os efeitos do treinamento realizado por meio de leitura em voz alta e cálculos aritméticos, e melhorar o pensamento e as habilidades criativas dos adolescentes. Participaram do estudo 50 alunos do Ensino Médio, divididos entre grupo de treinamento e grupo controle. Os instrumentos utilizados foram: (a) para avaliação da função executiva – índice de funções executivas da China para estudantes do Ensino Médio denominado CEFI-J; o teste de avaliação do pensamento crítico da Watson Glaser (WGCT); o teste de pensamento crítico nível I (CTT-I), tarefa de raciocínio silogismo chinês; e (b) para avaliar a criatividade: – o teste de usos incomuns e o teste palavra chinesa *Remote Associates Test* (CWRAT). Os resultados do estudo demonstraram que o de treinamento realizado por meio da prática de leitura em voz alta e o cálculo aritmético, melhoram o pensamento e as habilidades criativas relacionadas à função executiva dos alunos do Ensino Médio.

O estudo realizado por Ruiz- Ariza et al. (2017) analisou o efeito do treinamento de alta intensidade, por meio de atividades físicas, denominado de C-HIIT na criatividade e na inteligência emocional em adolescentes de 12 a 16 anos. Participaram da pesquisa 184

adolescentes. Os instrumentos utilizados foram: teste de criatividade de usos alternativos, Questionário de Inteligência em Traços e Emoções (TEIQue-SF) e prática do treinamento físico de alta intensidade. Os resultados mostraram que dois dias com 16 minutos de atividades físicas em alta intensidade, realizados de forma cooperativa e contínua, por 12 semanas, têm um efeito de melhoria no bem-estar e na sociabilidade em adolescentes. Além disso, as melhorias em criatividade foram especialmente significativas entre estudantes fisicamente inativos. Esses resultados sugerem que a promoção de programas curtos de atividades coletivas de alta intensidade em jovens pode oferecer benefícios criativos e emocionais.

Azevedo et al. (2017), em sua pesquisa, examinaram os efeitos de um programa de intervenção aplicada em adolescentes portugueses, denominado (Programa Internacional de Solução de Problemas Futuros – *Future Problem Solving International Program*). Esse programa desenvolve competências criativas de resolução de problemas. Participaram do estudo 131 alunos do Ensino Secundário, com idade entre 12 e 15 anos. Os alunos foram divididos em grupo experimental e grupo controle. Os resultados indicaram benefícios estatisticamente significativos no grupo experimental em várias habilidades criativas, considerando-se o índice de criatividade global e o fortalecimento da resolução criativa de problemas.

(3) Criatividade e variáveis do contexto escolar

Besançon et al. (2015) analisaram, em seu estudo comparativo, como o tipo de pedagogia adotada pode influenciar os níveis de criatividade, motivação e bem-estar de adolescentes. O estudo foi realizado com 131 adolescentes franceses que frequentavam uma escola Waldorf (método educacional alternativo) ou uma escola tradicional. Os instrumentos utilizados foram: Avaliação de Potencial de Criatividade -EpoC , Escala de Motivação

Acadêmica e Escala de Satisfação com a Vida. Os resultados sinalizaram diferenças de bem-estar e tipo de motivação ao comparar os dois métodos educacionais.

Nunes e Silva (2015) investigaram sobre alguns elementos promotores do viver criativo no contexto escolar sob a concepção de Winnicott acerca da criatividade como elemento que permeia todos os fazeres humanos, para além do fazer artístico. Nesse sentido, a criação envolve o que Winnicott chama de viver criativo, como um modo de vida com saúde no amplo sentido do termo. E a escola, como um dos lugares centrais de interações e constituição do humano, relaciona-se com a criatividade na medida em que fomenta ou não aspectos desse viver criativo. As autoras apresentam resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com 91 alunos adolescentes de uma escola da rede pública estadual do Ceará que foram acompanhados do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados foram: questionário do tipo *Survey*, oficinas de partilha de narrativas e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram elementos que servem de barreira ao desenvolvimento da criatividade na escola, como: os conflitos nas relações entre alunos e seus pares, e entre professores e gestão escolar; e o estresse vivido nas dificuldades de aprender em sala de aula. Os participantes valorizaram as amizades e a formação de bons vínculos, apontando a necessidade de criação de espaços de diálogo na instituição escolar como uma alternativa para que ela se estabeleça como locus promotor do viver criativo.

(4) A relação entre criatividade, autoestima e identidade

Sica et al. (2017) investigaram as relações entre processos criativos e identitários para identificar os tipos de interação entre criatividade e identidade no final da adolescência. Participaram da pesquisa 315 adolescentes que cursavam o equivalente ao Ensino Médio na Itália. Foram utilizadas duas medidas de autorrelato: Escala de Compromissos de Identidade de *Utrecht – Management* e o teste de Personalidade Criativa. Os resultados indicaram uma

relação positiva entre identidade e criatividade, e, além disso, identificaram seis *status* de identidade (moratória, exploratória, crítica, conquista, realização e difusão). Todos os *status* são explicados detalhadamente no artigo. Os autores também descreveram diferenças em termos de processos de criatividade envolvidos na formação da identidade, como: fatores relacionados à personalidade, entre os quais estão curiosidade, complexidade, imaginação e coragem para assumir riscos.

Também Barbot (2018b) investigou as relações multivariadas entre criatividade em vários domínios e autoestima. A pesquisa contou com a participação de 170 adolescentes que cursavam o equivalente ao Ensino Médio em uma escola da França. Os instrumentos utilizados foram: Escala Multidimensional de Autoestima e, para as medidas de criatividade: Teste de Expressão Musical e Avaliação da Criatividade Potencial (EPoC). Os resultados indicaram que a criatividade é um fenômeno que se expressa em um domínio específico, embora a contribuição de fatores comuns não deva ser excluída para alguns subdomínios da atividade criativa. Também ficou demonstrada a contribuição da autoestima nas atividades de domínio específico na criatividade, e vice-versa.

O que se percebe a partir da análise dos estudos descritos é que a maioria das pesquisas possui: (a) delineamentos correlacionais, buscando estabelecer relações ou encontrar diferenças entre dois constructos; e (b) utilizam-se de instrumentos psicométricos para essa avaliação. Nesse sentido, verifica-se uma lacuna nas pesquisas que envolvem criatividade e adolescência no que concerne ao estudo das singularidades do indivíduo e como as diversas relações impactam no seu desenvolvimento. Essa variável parece ficar em segundo plano nas análises, sendo priorizadas as medidas de criatividade e suas relações com variáveis cognitivas ou ambientais, especialmente em relação ao contexto escolar. Melo (2018) reforça essa questão, em estudo no qual faz uma revisão de literatura, selecionando

artigos empíricos sobre a temática da criatividade em revistas publicadas no período de 2003-2012. Os resultados desse levantamento demonstraram que as pesquisas com delineamento quantitativo ainda ocorrem com maior frequência, sendo os métodos psicométricos e experimentais os mais recorrentes. Com relação às pesquisas qualitativas, o estudo de caso foi o delineamento mais utilizado. A autora argumenta que a exploração de novas metodologias pode contribuir para dar mais consistência à compreensão dos processos criativos. Considerando todas as questões abordadas até aqui, apresentamos o objetivo do estudo.

Objetivos da pesquisa

O objetivo deste estudo foi investigar a expressão criativa de adolescentes na percepção de pais, educadores e adolescentes. Para atender ao objetivo proposto, foram formuladas as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

1. Quais são características individuais e familiares percebidas por pais, adolescentes e educadores relacionadas à criatividade dos adolescentes reconhecidos como criativos por seus pares?
2. Como o ambiente escolar influencia na criatividade e na expressão criativa dos adolescentes da pesquisa na percepção de pais, educadores e adolescentes?

Com intuito de responder às questões de pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo. A investigação percorre os ambientes familiares, individuais e sociais no intuito de compreender a expressividade criativa dos adolescentes envolvidos. No próximo capítulo será apresentada a metodologia adotada para acessar os dados da pesquisa.

Capítulo III

Metodologia

Bases Metodológicas da Pesquisa

Este estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa. O aspecto essencial da abordagem qualitativa consiste na escolha de métodos, teorias e na análise de diferentes perspectivas, como parte do processo de produção de conhecimento (Flick, 2009). “No entanto, a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática de pesquisa” (Flick, 2009, p. 25). Além disso, a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores.

De acordo com Strauss e Corbin (2008), a natureza qualitativa se aplica ao estudo investigativo e exploratório da história, das relações, das crenças, das percepções, com o objetivo de descobrir conceitos e relações dentro de um esquema teórico (Baxter & Jack, 2008). Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre assuntos que pouco se sabe ou para ganhar novos entendimentos sobre determinado fenômeno (Strauss & Corbin, 2008). Os autores apontam três componentes principais sobre a pesquisa qualitativa:

- 1- Os dados podem vir de várias fontes, tais como entrevistas, observações e registros.
- 2- Os procedimentos que serão utilizados para interpretar e organizar os dados consiste na conceitualização e redução de dados, elaborando categorias e relacionando-as.
- 3- Esse processo de redução, elaboração e relação, são referidos como codificação (Strauss & Corbin, 2008 p. 24).

Para esse processo de pesquisa qualitativa, utilizaremos um delineamento exploratório descritivo, conforme exposto por Strauss e Corbin (2008), visando mais familiaridade com o assunto e, tornando-o mais explícito, agregando maiores entendimentos sobre o fenômeno investigado (Gil, 2009).

Em pesquisas qualitativas que envolvem criatividade, Czerwonka (2019) sinaliza que é necessário entender a criatividade através de métodos que avaliem o contexto da vida diária. No entanto, as investigações mais voltadas para as ações compartilhadas entre os indivíduos podem beneficiar não apenas as facetas dinâmicas e contextuais da criatividade, mas também, verificar se a presença de outras pessoas e as interações sociais e as influências culturais podem impactar na criatividade.

Nesse sentido Csikszentmihalyi et al. (1977), conduziram um estudo qualitativo para avaliar as atividades cotidianas de adolescentes e sinalizou que o desenvolvimento envolve a interação sistêmica dos adolescentes com o mundo. Ele acrescenta que para entender os adolescentes é preciso saber o que fazem no dia e o padrão de sentimentos associado ao que eles estão fazendo. Csikszentmihalyi et al. (1993) utilizaram um método de amostragem experimental para analisar grande número de adolescentes, combinando informações sobre a vida diária e a qualidade da vida familiar dos participantes. Nesta pesquisa, procuramos seguir o método sistêmico para analisar as interações do indivíduo em seu ambiente e conseqüentemente, analisar como o ambiente impacta nas ações do indivíduo. Identificaremos o papel do domínio, do campo e do indivíduo em interação, para avaliarmos a expressividade criativa dos adolescentes pesquisados.

Resumindo, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como um processo de interpretação e compreensão, não se contentando com a simples explicação das realidades. A realidade social é vista como uma construção dinâmica e complexa, impossível de ser apreendida, de uma vez

por todas pelo pesquisador, tal como se fosse uma coisa, mas é interpretada e compreendida em um processo sistêmico e contextualizado (Araújo, et al., 2017).

Nesta pesquisa, utilizaremos a análise temática, pois esse método de análise permite identificar, analisar, interpretar e relatar padrões temáticos a partir dos dados qualitativos que foram acumulados durante a pesquisa. Essa análise proporciona a organização e descrição das informações e colabora para a geração de uma análise interpretativa sobre elas (Braun & Clarke, 2006). Esse método é bastante utilizado em pesquisas qualitativas, sendo útil para a compreensão dos padrões, recursividade, flexibilidade e homogeneidade e heterogeneidade entre as categorias/temas. Aspectos estes que são características fundamentais de análises qualitativas.

Aspectos éticos da pesquisa

Para realização da pesquisa, o projeto de pesquisa foi encaminhado para avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade de Brasília. O projeto foi aprovado em maio de 2019, sob o número CAAE 13452819.5.0000.5540.

Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da coleta de dados. Diferentes termos foram elaborados em função do tipo de participação na pesquisa: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os Pais (Anexo 1), Termo de Assentimento do Menor na Pesquisa (Anexo 2) e Autorização para Uso de Imagem e Som de Voz (Anexo 3).

Cenário do estudo

A pesquisa aconteceu na sede de um projeto social localizado em uma região administrativa do Distrito Federal. O projeto visava o fortalecimento do vínculo familiar de

crianças e adolescentes, consolidando os direitos garantidos a esse público, conforme previsto em lei. Os pressupostos nos quais o projeto é baseado, reconhece, ainda, a importância da família no desenvolvimento integral dos seus membros, tendo como foco as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da prestação do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos aos seus beneficiários.

O projeto iniciou suas atividades em 2004, a partir de um antigo sonho de seu fundador. Essa obra social atende crianças e adolescentes pertencentes a uma parcela da sociedade menos favorecida, em situação de vulnerabilidade social, na tentativa de ofertar-lhes novos relacionamentos e novas perspectivas culturais que assegurassem a garantia dos seus direitos.

O projeto tem como pressuposto contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, trabalhando em prol da garantia dos direitos dos cidadãos, fazendo-se cumprir também a missão deixada pelo fundador: “onde a vida está ameaçada é aí o nosso lugar” (Diretrizes do Projeto Social). Nesse sentido, a iniciativa visava contribuir efetivamente para a inclusão de crianças e adolescentes por meio de atividades e oficinas como: grupos de convivência, oficinas de artesanato, capoeira, esporte, pintura, rodinha de tertúlia, teatro, visitas a espaços culturais, participação em seminários e conferências, entre outras. Essas atividades ocorriam em horário complementar ao da escola regular.

Participantes

Ao longo desse estudo, participaram diferentes grupos de pessoas de acordo com as quatro etapas da pesquisa.

Primeira etapa: Participaram desse momento inicial do processo de pesquisa 7 educadores do Projeto acima descrito, sendo que cinco eram do gênero feminino e dois do gênero masculino, com idade variando de 25 e 40 anos.

Segunda etapa: Deste momento da pesquisa participaram 20 adolescentes, sendo treze do gênero masculino e sete do gênero feminino, com idade variando entre 12 e 15 anos.

Terceira etapa: Participaram desta etapa quatro adolescentes, com idade de 14 e 15 anos.

Quarta etapa. Desta última etapa, participaram quatro adolescentes, quatro responsáveis pelos adolescentes e duas educadoras do Projeto. Para identificar esses participantes foram utilizados nomes fictícios para preservação das identidades dos participantes. Assim, os adolescentes foram identificados pelos nomes: Artur, Antônio, Afonso e André, e seus responsáveis como mãe ou pai de cada um. As educadoras foram identificadas como educadoras Anésia e Anita. As características sociodemográficas de cada adolescente e de seus responsáveis estão detalhadas nas tabelas 1 e 2, respectivamente, apresentadas a seguir.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos adolescentes (N=4)

Adolescente	Idade	Escolaridade	Gênero
Artur	14	7º ano Ensino Fundamental	Masculino
Antônio	14	7º ano Ensino Fundamental	Masculino
Afonso	14	7º ano Ensino Fundamental	Masculino
André	15	9º ano Ensino Fundamental	Masculino

Todos os adolescentes participantes cursavam o Ensino Fundamental, sendo que Artur, Antônio e Afonso eram alunos com defasagem em idade/série, com exceção de André.

Tabela 2

Características sociodemográficas dos responsáveis (N=4)

Responsável	Escolaridade	Profissão	Renda familiar	Estado civil
Pai – Artur	Ensino Fundamental incompleto	Eletricista	R\$ 1.400,00	Separado
Mãe – Antônio	Ensino Fundamental incompleto	Cabeleireira	Não declarado	União estável
Mãe – Afonso	Ensino Fundamental incompleto	Diarista	R\$ 2.000,00	Separada
Mãe – André	Ensino Médio	Cabeleireira	R\$ 1.500,00	Separada

Com relação às educadoras Anésia (25 anos) e Anita (40 anos), ambas possuíam Ensino Superior completo e trabalhavam no projeto há mais de dois anos. A educadora Anésia desenvolvia trabalhos manuais e artesanais; e a educadora Anita desenvolvia trabalhos de cunho reflexivo e relacionados ao desenvolvimento moral e social, como oficinas temáticas educativas.

Procedimentos

Na construção dos dados foram adotadas quatro etapas que serão descritas a seguir. Foram realizados ao todo, seis encontros, com duração média de 1h30, no período compreendido entre 16/9/2019 e 28/11/2019, as quartas ou quintas-feiras, nos períodos matutino e vespertino. A escolha das datas foi acordada entre a pesquisadora, os adolescentes e a instituição, em função da conveniência e disponibilidade de ambas as partes.

Primeira etapa. Esta etapa ocorreu no dia 16/09/19, na ocasião houve uma reunião com todos os educadores sociais (n = 7) para apresentação do projeto de pesquisa e autorização institucional para realização da mesma. Dos sete educadores participantes, dois deles eram responsáveis por trabalhos realizados com os adolescentes e por terem mais conhecimentos sobre as vivências dos adolescentes, foram selecionadas para as demais etapas de pesquisa. Esse encontro foi realizado na sala de reuniões do Projeto e teve a duração de 1 hora.

Segunda etapa. Esta etapa ocorreu no dia 09/10/19, quando foi realizado encontro com todos os adolescentes que frequentavam a instituição em ambos os turnos, para apresentação do projeto de pesquisa. Participaram desta etapa, vinte adolescentes, destes, treze eram do gênero masculino e sete do gênero feminino. Nesse encontro foi realizada dinâmica para criação de vínculo, apresentação dos objetivos da pesquisa e roteiro de perguntas para identificação de adolescentes para participação. A atividade foi conduzida pela pesquisadora. A seguir a descrição da atividade:

Na dinâmica de “quebra-gelo”, foi pedido aos adolescentes que se apresentam-se revelando três características que eles percebiam entre si mesmos. Nesse sentido, foram formuladas as seguintes questões norteadoras

- a) O que vocês já viram até hoje que acharam diferente, inovador (criativo)?

- b) Podem me dizer três invenções que vocês considerem criativas?
- c) Quem aqui do grupo você apontaria como alguém inventivo, que gosta de criar coisas diferentes?

Durante a atividade realizada, foi solicitado aos participantes que apontassem três colegas que eles consideravam criativos, inventivos ou que gostassem de fazer coisas diferentes e interessantes. Os integrantes da atividade apontaram três adolescentes do gênero masculino. Os adolescentes foram nomeados por seus pares em função de apresentarem habilidade para o desenho e características como: ser curioso, autoconfiante, engraçado, fazer coisas diferentes dos demais. A estes três nomeados foi pedido que indicasse mais um colega que não havia sido nomeado como eles, mas que eles concordavam e consideravam ter as mesmas características que eles. Esse encontro teve a duração de 1h e 30 minutos.

Terceira etapa – Esta etapa ocorreu no dia 31/10/2019, incluindo os 4 adolescentes selecionados anteriormente. Este encontro teve como objetivo, dar a oportunidade para que os adolescentes indicados por seus pares desenhassem, uma vez que os colegas entendiam que a criatividade era expressa por meio do desenho. Os quatro participantes desta etapa foram convidados para realizar produção de desenhos de tema livre. A atividade teve a duração aproximada de 1h e 30 minutos e teve como objetivo descrever como a expressividade criativa pode ser percebida nesse tipo de atividade, uma vez que há indicação na literatura de que a imaginação e a criatividade em adolescentes podem ser expressas nesse tipo de domínio (Barbot & Heuser, 2017; Santoni, 2017; Sica et al., 2017; Zimmerman, 2008). Após o término da atividade, os desenhos foram fotografados por câmera fotográfica, com fins de compor o material de análise da pesquisa.

Quarta etapa: Nesta etapa foram realizadas as entrevistas com os pais dos adolescentes (n = 4), com os adolescentes nomeados como criativos (n = 4) e com os

educadores (n = 2). As entrevistas foram realizadas na sala de reunião do Projeto Social. As entrevistas foram gravadas através de aparelho *smartphone*.

(a) 14/11/2019 – Entrevista semiestruturada com os responsáveis pelos adolescentes.

A atividade foi gravada em áudio com *smartphone* e posteriormente transcrita para análise dos dados. A duração média das entrevistas variou entre 32 e 46 minutos.

(b) 21/11/2019 Entrevista semiestruturada com os adolescentes participantes da pesquisa.

A atividade foi gravada por áudio no *smartphone* e posteriormente transcrita para análise dos dados. A duração das entrevistas variou de 30 a 45 minutos.

(c) 28/11/2019 – Entrevista semiestruturada realizada com as educadoras sociais. A

atividade foi gravada em áudio com aparelho *smartphone* e posteriormente transcrita para análise dos dados. As entrevistas duraram 38 e 43 minutos

Todas as entrevistas foram realizadas na sede do projeto, em uma sala designada para os procedimentos da pesquisa, a fim de assegurar um ambiente adequado e o sigilo de informações. No próximo tópico, apresentamos as técnicas e métodos para construção dos dados.

Métodos e técnicas para a coleta de dados

Os dados foram recolhidos com o uso dos seguintes instrumentos: Entrevista semiestruturada (Roteiro nos anexos) e a produção de desenhos pelos adolescentes.

Entrevistas semiestruturadas. Foram realizadas entrevistas a partir de roteiro semiestruturado com os adolescentes (Anexo 4); com um dos responsáveis (pai ou mãe)

(Anexo 5) e dois educadores sociais (Anexo 6). As entrevistas foram registradas por gravação de áudio em *smartphone* e transcritas posteriormente.

Produção de Desenhos. Os adolescentes foram convidados a produzirem desenhos com tema livre, pela pesquisadora. A atividade teve uma duração aproximada de 1 hora e 30 minutos. Estavam à disposição dos participantes: papel, lápis de cor, borracha, lápis grafite. Esta atividade foi realizada na sala de reuniões do Projeto Social.

Análise dos dados

Os dados construídos a partir das entrevistas foram analisados por meio de Análise Temática, que visa identificar padrões temáticos explicativos do fenômeno estudado. A Análise Temática é um método analítico qualitativo amplamente utilizado em pesquisas na área de psicologia. Uma das principais características desse método são sua dinamicidade e flexibilidade (Braun & Clark, 2006).

Essa análise orienta e organiza um conjunto de dados avaliados e busca interpretar os vários tópicos da pesquisa. Segundo Braun e Clark (2006), na Análise Temática há seis passos que foram seguidos neste estudo:

1. Transcrição das entrevistas e familiarização com os dados – É por meio da transcrição que o pesquisador inicia sua imersão e familiarização com os dados produzidos. A transcrição da narrativa é, geralmente, a primeira etapa da Análise Temática;
2. Geração de códigos iniciais: codificação de características interessantes dos dados de uma forma sistemática em todo o conjunto de dados, agrupando dados relevantes para cada código;

3. Agrupamento por temas: agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial;
4. Revisão dos temas: Verificar se os temas funcionam em relação aos extratos realizados, gerando um mapa temático da análise;
5. Definição dos temas: análise contínua para refinar as especificidades de cada tema construindo definições e nomeando cada tema de maneira clara;
6. Produção de relatório, que fornece oportunidade final para análise envolvendo a seleção de dados convincentes, em seguida, análise final, que os relaciona à questão de pesquisa e à literatura.

Para a análise dos desenhos foram elaboradas cinco categorias construídas *a priori* de acordo com a revisão de literatura. Essas categorias foram selecionadas em função de sua relação com outros estudos que utilizam a produção de desenhos/imagens e também são de amplo emprego em testes que utilizam essas produções. O uso do desenho como possibilidade de acesso à criatividade é destacado por estudos que indicam que a expressão gráfica pode apresentar indicadores criativos cognitivos e emocionais, dentre estes, podemos listar: a elaboração, a expressão de emoções, o movimento, a perspectiva interna e a fantasia (Alencar & Fleith, 2009; Oliveira, 2014; Oliveira & Wechsler, 2016; Nakano & Wechsler, 2015; Urban & Jellen, 1996; Wechsler, 1998; Vygotsky, 1991). Essas categorias de análise são definidas a seguir:

- (a) Elaboração – consiste na capacidade de embelezamento, detalhada de uma ideia e enriquecimento de informações, procurando gerar um sentido de harmonia e elegância estética (Alencar & Fleith, 2009; Nakano & Wechsler, 2015; Oliveira, 2014);

- (b) Expressão de emoção – consiste na capacidade de expressar sentimentos por meio de desenhos e da inclusão de variadas emoções, como raiva, alegria, tristeza, medo, entre outros (Nakano & Wechsler, 2015; Oliveira, 2014; Urban & Jellen, 1996).
- (c) Movimento – apresenta figuras ou objetos em movimento ou que demonstram claramente algum tipo ou intencionalidade de movimento, sendo indicador projetivo da imaginação (Nakano & Wechsler, 2015; Oliveira, 2014);
- (d) Perspectiva interna – tendência de ir além da aparência, demonstrando estar mais atento aos sentimentos de outros ao redor. Diz respeito, à capacidade de imaginar o interior de um objeto ou conteúdo interno de pessoas (Nakano & Wechsler, 2015; Oliveira, 2014; Urban & Jellen, 2009);
- (e) Fantasia – habilidade de ir além do real para o reino da imaginação e dos sonhos, sendo relacionados à magia, ficção, personagens e criaturas místicas (Alencar & Fleith, 2009; Oliveira, 2014; Wechsler, 1998; Vygotsky, 1991).

Capítulo IV

Resultados

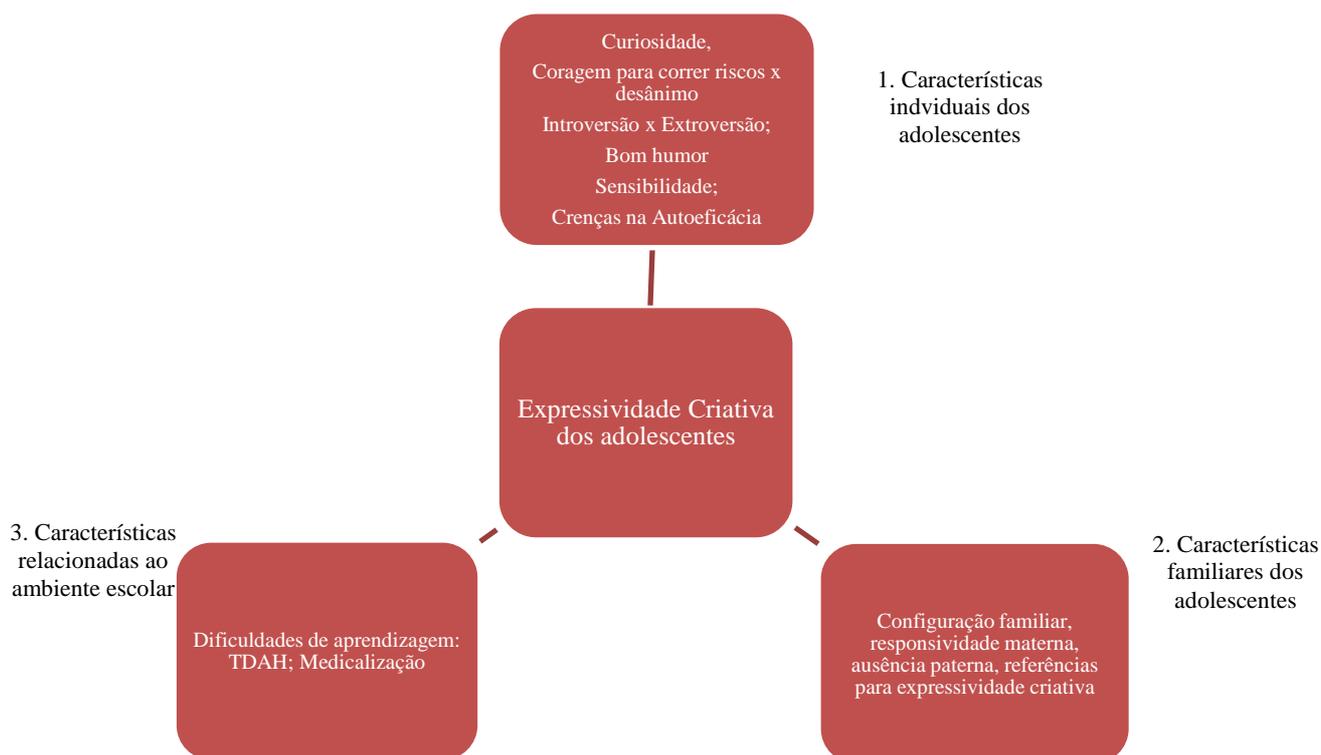
Os resultados do estudo serão apresentados relacionados às duas perguntas de pesquisa. A primeira e segunda subseções visam responder à pergunta de pesquisa 1: Quais as características individuais e familiares percebidas por pais, educadores e adolescentes relacionadas a criatividade dos adolescentes da pesquisa? Na primeira subseção, são apresentadas as características individuais dos adolescentes. Na segunda, são descritas as características familiares que influenciam na criatividade destes adolescentes em termos da configuração familiar, posição na família, responsividade materna e ausência parental.

A terceira e quarta subseções respondem à pergunta de pesquisa 2: Como o ambiente escolar influencia na criatividade dos adolescentes da pesquisa? Na terceira subseção são apresentados os resultados vinculados ao ambiente escolar e na quarta apresentamos a análise dos desenhos produzidos pelos adolescentes.

Os principais resultados encontrados nesse trabalho, que visaram analisar sobre o processo de criatividade dos adolescentes, estavam relacionados às: características individuais, características familiares, características do ambiente escolar e às características da expressão criativa do adolescente no contexto desta pesquisa. Por meio da utilização de um mapa temático, apresentamos, sucintamente, os principais resultados encontrados. Consideramos importante explicitar que, embora os mapas temáticos tenham sido elaborados a partir das narrativas dos participantes, o produto e análise foram realizados com base no processo interpretativo da pesquisadora, sem a atuação direta dos participantes. Esse mapa é apresentando a seguir (Figura 2).

Figura 2

Análise Temática – Categorias elaboradas a partir das entrevistas



Esses foram alguns temas extraídos das entrevistas e serão discutidos a partir da literatura. Envolve as características individuais dos adolescentes, as características familiares e características relacionadas ao ambiente escolar. Estes temas parecem estar inter-relacionados a criatividade dos adolescentes.

1. Características individuais dos adolescentes criativos

Os resultados evidenciaram que as características individuais eram percebidas de maneiras diversas pelos adolescentes, pais, educadores e adolescentes reconhecidos como

criativos. Essa contradição fica evidente, especialmente com relação aos traços de personalidade associados: (a) introversão (timidez, reserva no contato, ficar calado) e extroversão (comunicação, curiosidade, facilidade para fazer amizades, bom humor) (b) coragem para correr riscos versus desânimo frente as atividades domésticas e escolares e desatenção.

Os adolescentes que participaram da primeira etapa da pesquisa relacionavam a criatividade com a produção de desenhos e atribuía aos adolescentes criativos não somente essa facilidade para o desenho, mas também o fato de serem curiosos, comunicativos, fazerem muitas perguntas, terem facilidade em fazer amigos, serem brincalhões e gostarem de correr riscos (corajosos).

Por meio das entrevistas com os pais, foi evidenciado que os responsáveis tinham uma percepção diferente dos adolescentes com relação aos traços de personalidade quando comparados aos adolescentes. Estes evidenciaram em seus filhos traços de personalidade característicos de introversão como: eram calados, tímidos e tinham poucos amigos. Esses adolescentes na percepção dos pais, algumas vezes demonstravam desânimo para concluir as atividades domésticas e escolares e pareciam desatentos. Nesse sentido, essas características ficam evidenciadas na fala da mãe do Afonso que indicou que seu filho era

muito calado, não se abre, ele não diz o que tá sentindo (...). E ele também não é de muita amizade (...). Ele é um menino que fica muito na dele, o jeito dele é assim, muito tímido.

As mães de Antônio e André, consideravam que seus filhos eram criativos e gostavam de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, eram corajosos, curiosos, gostavam de ser desafiados e eram engraçados. O pai do Arthur ressaltou que o seu filho era “super interessado

e atencioso” e que gostava de desafios. Essa percepção pode ser sintetizada pela fala da mãe do Antônio:

Ele é muito curioso, aí ele quer saber o que está acontecendo (...). Ele é amostrado, tipo assim, tem alguém brincando ali, né, ele quer entrar naquela brincadeira e mostrar que ele também sabe. Ele é muito engraçado, ele consegue arrancar risada dos outros (...). Sempre achei que ele tinha dom para fazer teatro, fui descobrir isso aqui no projeto (...).

Também foi destacado que esses adolescentes eram sensíveis, amistosos e carinhosos. Com relação a André, sua mãe revelou que ele era “muito sensível, era um menino bom que não gostava de brigar e não era de frequentar a casa de amigos” e ainda: “Ele se parece muito comigo, ele chora por qualquer coisa!” e acrescenta “Não é agressivo, nunca foi agressivo, ele sempre foi uma criança mais calma, sempre na dele”. A mãe de Antônio ressalta que seu filho: “Ele é meu companheiro agora, minha companhia, meu caçula, só tá eu e ele”.

As educadoras tinham uma percepção semelhante à dos pais com relação à curiosidade, a timidez, a reserva no contato e a desatenção dos adolescentes criativos. Por outro lado, elas indicaram que esses adolescentes gostavam de fazer coisas diferentes, que eles tinham respostas incomuns para as atividades que eram propostas, eram questionadores, comunicativos e talentosos. Evidenciaram que alguns deles tinham muitos “dons”, mas que tinham vergonha de mostrar suas habilidades e produções.

Com relação ao André, a educadora Anésia, pondera que “por mais que ele mostre que é extrovertido, eu percebo que ele é muito tímido, ele tem muitos dons, mas às vezes ele tem vergonha de mostrar (...)”. “Demonstra ser um pouco também influenciável pelas atitudes dos colegas.”

A educadora Anita, também caracteriza o Artur como sendo: “muito tímido, introspectivo, mas, assim, muito criativo, muito participativo e, assim, quando ele fica nervoso, ele tem um pouco de dificuldade de autocontrole das suas emoções”.

Para a educadora Anésia, dos quatro participantes, o Afonso parecia ser o mais tímido. Com relação a essa características ela ressalta que “tem dia que ele chega mais calado, mais retraído, mais afastado”. E completa com relação às atividades propostas, que “quando ele quer fazer o trabalho, ele faz perfeito”.

Para a educadora Anita, Antônio demonstrava ser muito participativo e curioso, fazia muitas perguntas que até saiam do foco da atividade proposta.

É extremamente participativo que tem assim uma criatividade enorme, que tem uma curiosidade para além das coisas. Pergunta demais, nossa, eu falo que a curiosidade dele é para além, porque ele começa a perguntar e às vezes sai até um pouquinho do assunto, do foco da atividade, então assim, ele é muito curioso, demonstra ser um pouco influenciável, em relação a comportamentos.

Os adolescentes indicados como criativos, reconheceram em si mesmos: a timidez, a curiosidade, o gosto por diferentes estilos e técnicas de desenho, o uso da imaginação para inventar e elaborar detalhes nos desenhos. Artur e Antônio revelaram que tinham um autoconceito positivo e crenças em sua autoeficácia. Arthur considerava-se muito habilidoso na elaboração de desenhos. Ele relatou que se se sentia diferente dos seus pares, por ser mais cuidadoso e gostar da companhia feminina e da atenção que recebia dos pares do sexo oposto. Ainda relatou ter muita vergonha em determinados momentos e em função das suas características pessoais: “Eu sou tranquilo, às vezes não consigo falar as coisas porque tenho vergonha, se for pedir uma informação na rua, por exemplo”.

Antônio, por sua vez, revelou que gostava de realizar atividades complexas, era curioso, gostava de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, era questionador e muito ativo.

Com relação ao desenho, gostava de ser desafiado e possuía crenças na sua autoeficácia: “tipo assim, vamos supor que eu não soubesse desenhar, aí alguém fala: desenha aquele desenho para mim, aí tipo assim, eu sei que é difícil, mas eu gosto de tentar (...)” “eu nunca falo que não dou conta de fazer”.

Afonso relatou que era mais calado, não gostava de bagunça, era mais reservado e na maioria das vezes era desanimado e preguiçoso com as propostas e atividades escolares. “Acho que sou preguiçoso, não gosto de bagunça, na escola gosto de ficar mais calado e mais quieto, na maioria do tempo sou desanimado”.

Os três adolescentes indicaram André para participar da pesquisa, e reconheceram nele habilidades criativas como: ser comunicativo, extrovertido e ser brincalhão, no sentido de gostar de “zoar” dos amigos. André ressaltou ainda que era quieto e que não gostava de brigar com ninguém: “Ah, eu sou de boa, sou mais quieto, não gosto de brigar”. Ele concordava com os colegas que gostava de fazer amigos e participar das brincadeiras.

As características individuais mais destacadas pelos participantes foram a curiosidade, o bom humor (gostarem de fazer graça e serem engraçados), gostar de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, traços de introversão em contraposição a traços de extroversão, as crenças na autoeficácia e a sensibilidade.

2. Características familiares de adolescentes criativos

Os resultados apontam com relação às características familiares, que: três famílias tinham configurações familiares monoparentais, sendo duas delas chefiadas por mulheres e uma pela figura paterna. Os adolescentes das famílias chefiadas pelas mulheres tinham pouco contato com a figura paterna. Independente da configuração familiar, a responsividade materna foi um aspecto destacado. Houve relatos de familiares com problemas de alcoolismo e uso de substâncias ilícitas. Os representantes das quatro famílias relataram que as relações

familiares eram permeadas de adversidade, seja por problemas com algum integrante da família ou pelo fator socioeconômico que apresentavam. Três responsáveis respondentes declararam ter escolaridade no nível de Ensino Fundamental Incompleto, com exceção da mãe do André, que tinha o Ensino Médio completo.

Com relação à posição que os adolescentes ocupavam na família, Artur era filho do meio, Afonso e André eram os mais velhos e Antônio era o filho caçula. Estes quatro adolescentes eram oriundos de famílias que viviam em contexto socioeconômico desfavorável, com declaração de renda mensal de um pouco mais de um salário-mínimo e meio com base na referência salarial de 2019.

Com relação à expressividade e produção criativa, os pais buscam referenciar a criatividade a partir de características de outros membros da família, numa tentativa de explicar a criatividade como um aspecto hereditário ou aprendido com outros membros da família.

Responsividade materna. A responsividade materna aparece como intenção e ação direcionada a suprir as necessidades dos adolescentes, sendo expressa por meio de gestos de carinhos, atenção, acompanhamento, cuidados e investimento na educação. Esses aspectos ficam evidentes nos fragmentos de falas dos responsáveis pelos adolescentes nomeados como criativos:

“Tem vez que eu falo: – O que você tem, bebezinho da mamãe? (...) Responde: – Nada não, mãe! Quando ele chega da escola, eu digo: Oi, filho, aí beijo, pergunto: Como foi na escola?” – Mãe de Afonso

“Já falou em morar com a mãe. Ele diz que ela dá mais atenção, fica mais em cima e ele gosta disso”. – Pai de Artur

“Não sei se essa é minha visão de mãe ou se alguém de fora também vê isso, porque a mãe tem esse olhar de preocupação, talvez é uma coisa que não tem nada a ver, e você

está preocupando. Ele é meu companheiro agora, mulher, minha companhia, meu caçula, só tá eu e ele”. – Mãe de Antônio

“Eu me preocupo muito com a educação dele, estou pagando aula de violão para evitar que ele fique na rua, aprendendo coisas erradas”. – Mãe de André

Ausência parental. A ausência parental foi definida como certo distanciamento emocional e relacional por parte dos responsáveis, devido à separação conjugal, ou pela necessidade de trabalhar longas jornadas e gerar a renda para o sustento da família. Esse tema aparece na fala dos responsáveis e das educadoras e pode ser exemplificado pelos fragmentos de fala a seguir:

“Ele não tem tanta atenção do pai, tem mais atenção é de mim mesmo (...). Eu já falei com o pai dele: – Oh, você precisa dar mais atenção para ele”. – Mãe de Afonso

“Eu não tenho muito contato com ele, só vejo ele nos finais de semana (...). A mãe dele às vezes aparece aí, mas é a coisa mais rara também”. – Pai de Artur

“Ele sempre traz, assim, realidades que estão acontecendo na família, ele partilha histórias que justificam o pouco do que é a realidade dele e nos ajuda a entender um pouco, né, o jeito dele (...). O pai é alcoólatra e o irmão usuário de drogas”. – Educadora Anita sobre Artur

“Eu nem falo com meu pai, falo com ele de vez em quando (...) Nem, ele é muito bravo, eu vou falar com ele e ele já tá pronto pra bater na gente”. – Antônio

“Eu quase não convivo com ele, né, porque eu saio de manhã e volto à noite. Ele sai de manhã e vai para a escola, depois ele vem para o projeto, ele chega em casa umas 5 horas, e às vezes eu chego mais tarde”. – Mãe de André

Além da responsividade materna e a ausência parental, surgiram outros temas relacionados à maneira como os pais justificavam a habilidade criativa de seus filhos. Observou-se que a mãe de Antônio e o adolescente Artur buscavam explicar a origem da

habilidade de desenho e da expressividade criativa nessa área por meio de referenciamento intrafamiliar.

Referência intrafamiliar para expressividade criativa. Nesse sentido, os pais relataram como outros integrantes da família inspiravam os adolescentes.

Com relação às habilidades de desenho, no caso de Antônio e Artur, a habilidade criativa nos desenhos era herdada, na percepção de seus responsáveis, do irmão mais velho. Essa tentativa de explicar a expressividade e produção criativa fica evidenciada nas falas de alguns pais e adolescentes. Como pode ser exemplificado a seguir: “Acho que ele começou a desenhar depois que viu o irmão desenhando, mas ele não desenha igual o irmão não” – Mãe de Antônio. Já Artur relatou que aprendeu vendo seu irmão desenhando, mas que hoje seu irmão não mantém a prática.

Por outro lado, a mãe de Antônio e André relataram que viam muita semelhança nas atitudes dos filhos com seu próprio jeito de ser e expressar. O que pode ser evidenciado nas falas:

“Ele se parece muito comigo, ele chora por qualquer coisa (...). Quando ele não sabe resolver as coisas, ele fica desse jeito, mas desde pequeno ele é assim (...). Sempre fui chorona, eu acho que também eu não estava preparada para ser mãe”. – Mãe de André

Minha cabeça é muito ruim, minha memória é ruim acho que é por isso que a dele é assim (...). A cabeça dele não é certa não (...). E complementa: “por que, às vezes você fala com ele e ele parece que não escuta” – Revelou a Mãe do Antônio.

Referências extrafamiliares para a expressividade criativa. A mãe do Afonso, o pai do Artur e uma das educadoras justificaram a habilidade criativa considerando influências do ambiente externo sobre os adolescentes, por intermédio da relação com pessoas, contextos e

situações que foram incorporando-se ao seu cotidiano. No caso de Afonso, essa habilidade era espelhada em sua madrinha, que era patroa da sua mãe, cuja casa ele frequentava desde criança.

“Se bem que a madrinha dele é artista, ela fazia desenhos, uns desenhos muito bonitos. Agora eu não sei se ele via ela desenhando, se interessou e gostou (...)”. – Mãe de Afonso

“Ele sempre foi interessado em desenhar. Desde quando ele começou a estudar ele já desenhava (...). Ah, ele desenha tudo o que vê os desenhos que ele assiste, *Naruto*, *Pokémon*”. – Pai de Artur

“Mas quando ele está bem, ele faz, quando não está bem, não faz. Ele é criativo, teve uma vez que a gente fez atividade e aí ele viu a do Artur, aí ele quis fazer igual, pra tentar fazer diferente dos demais, então eu o acho criativo”. – Educadora Anésia sobre André

3. Características relacionadas ao ambiente escolar

Três dos adolescentes nomeados como criativos apresentavam habilidades para o desenho. Apesar de se expressarem criativamente por meio desse tipo de atividade não houve relato de que eles tinham essa habilidade reconhecida na escola, apesar de os pais mencionarem que seus filhos desenhavam desde muito pequenos. Esse fato pode ser ilustrado pela fala do pai do Artur: “Ele sempre foi interessado em desenhar. Desde quando ele começou a estudar, ele já desenhava”. Com relação ao Afonso, sua mãe declarou: “Se bem que ele sempre gostou de desenhar, desde pequenininho, mas antigamente era mais interessado”. Ainda nesta direção, a mãe de Antônio declarou que: “eu nunca pensei em

comprar folha pra ele, porque ele desenhava nos cadernos na hora da aula e agora ele tá desenhando mesmo”.

Os resultados apontam que os quatro adolescentes tinham algumas dificuldades vinculadas ao ambiente escolar. Dois deles assinalaram que se sentiam desanimados com as atividades escolares. Esse desânimo pode ser ilustrado na fala de Afonso "acho que sou preguiçoso, não gosto de bagunça, na escola gosto de ficar mais calado e mais quieto, na maioria do tempo sou desanimado”.

Os responsáveis relatam que seus filhos tinham dificuldades de aprendizagem e de manter a atenção e concentração. As mães do André e do Antônio sinalizaram que haviam sido chamadas, várias vezes, na escola devido às dificuldades apresentadas. Nesse sentido, a mãe de Antônio informa: “Aí às vezes eu vou lá na escola dele, ele fica bonzinho, aí passa um pouquinho e ele começa a fazer gracinha de novo”.

Dos quatro adolescentes, Antônio, Afonso e Artur tinham defasagem idade-série, por terem repetido alguma série do Ensino Fundamental.

Dificuldades de aprendizagem relacionadas com o TDAH e Epilepsia. Antônio, Afonso e André foram diagnosticados com TDAH e Artur com Epilepsia. Os pais ainda relataram que os adolescentes já foram medicados em algum momento, em decorrência desses diagnósticos. Os adolescentes também se reconheciam como tendo as dificuldades apresentadas pelos pais e educadores. Essas dificuldades são evidenciadas nas falas a seguir:

“É um menino assim que apresenta um *déficit* de aprendizagem em relação à leitura, em relação à escrita, mas que demonstra um esforço muito grande”. – Educadora Anita sobre Artur

“Ele é muito disperso na escola, quando acontece as coisas assim, eu falo com as professoras: – Pode chamar atenção!” – Mãe de Antônio

“A minha preocupação é a questão da aprendizagem dele. Ele tem dificuldades, às vezes eu pergunto: – Afonso, você tá estudando? – Tô, mãe, tô estudando”. – Mãe de Afonso

“A escola pediu avaliação, eu fiz os exames, ele tem “*déficit* de atenção”, é uma criança que tem dificuldades” “Ele foi diagnosticado com *déficit* de atenção, fiz vários exames, tudo particular, para descobrir”. “Ele tem que sentar sempre na frente da professora”. – Mãe de André

Medicalização. Em decorrência dos diagnósticos recebidos, os pais dos adolescentes sinalizaram que seus filhos tiveram que ser medicalizados em algum momento de sua trajetória escolar.

“Ele tem epilepsia, mas é aquela leve (...). Foi há uns 4 anos atrás que ele começou. Foi do nada, eu morei com a mãe dele uns 6 meses, me separei e de lá pra cá ele começou a ter isso. Ele toma Depakene para controlar”. – Pai de Artur

“Ele fez acompanhamento com neuro (...). Ele tomou Ritalina mais ou menos uns 8 anos (...). A médica dele falou pra mim: – Olha, mãe, a hiperatividade dele e *déficit* de atenção pode melhorar com o tempo, quando tiver ficando rapaz”. – Mãe de Antônio

“Até levei ele lá na Adolcentro para uma avaliação, aí eles disseram que ele tem *déficit* de atenção, passaram pra ele um remédio, aí ele se deu bem, depois de um tempo, passaram outro e disseram que ele tinha era depressão”. – Mãe de Afonso

4. Características da expressão criativa dos adolescentes

Os resultados apontam que os adolescentes Artur, Antônio e Afonso começaram a desenhar ainda na infância, sendo este talento reconhecido e mencionado por seus pares e pais. Essa habilidade parece não ter sido reconhecida ou valorizada na escola, mas recebia

alguma atenção no Projeto Social que frequentavam, sendo um diferencial para a nomeação por seus pares como criativos. Apesar de André não ter sido reconhecido como criativo em função de possuir habilidade de desenho, ele foi incluído na atividade, uma vez que há indicação na literatura de que os adolescentes, de maneira geral, utilizam várias maneiras para expressar sua imaginação e fantasia, sendo o desenho uma dessas vias.

Durante a atividade ficou evidente, que os três adolescentes considerados criativos foram apontados por terem habilidades no desenho. Esses tinham uma predileção pela reprodução de personagens vinculados aos *Mangás* e *animes*. Esse tipo de predileção foi referenciada pelo pai do Artur, que indicou que o seu filho desenhava com alta qualidade: “Ah, ele desenha tudo o que vê, os desenhos que ele assiste: *Naruto*, *Pokémon*. Ele tem futuro. Há perfeição nos desenhos dele”.

Artur dominava várias técnicas de desenho e relatou que gostava de inventar seus próprios desenhos. Antônio era bastante crítico e possuía uma autocobrança na realização de suas produções. O adolescente não via dificuldades em desenhar, mesmo que estes fossem mais complexos e com alto nível de detalhes. Afonso também dominava as técnicas e estilos de desenhos. Ele revelou que gostava da prática e que começou a aperfeiçoá-los por volta dos 8 ou 9 anos de idade, e que tinha o sonho de se tornar um desenhista profissional. Na opinião dele, o desenho representava muita responsabilidade e era necessário muito conhecimento para fazê-lo. Ainda relatou que iniciaria um curso de desenho, mas até aquele momento, não havia conseguido devido às condições financeiras de sua família.

“Meu irmão desenha muito bem, coisas de terror, mas eu comecei mesmo a desenvolver foi vendo *Naruto*.” Artur

“Desenho desde pequeno, na segunda série já estava desenhando (...) ninguém me ensinou não, alguns desenhos eu pegava da internet, mas tem alguns que eu gosto de fazer de cabeça mesmo”. Afonso

“Eu já pensei em trabalhar como youtuber e ensinar a desenhar, eu desisti porque não tenho câmera para gravar isso e tempo também. (...) Eu gostava muito do Leonardo da Vinci, é esse mesmo o nome?” Antônio.

Os desenhos produzidos pelos adolescentes foram analisados por meio das seguintes categorias: Expressão de emoção, Movimento, Perspectiva Interna, Elaboração e Fantasia. Essas categorias foram definidas *a priori*, com base na literatura (ver definição no capítulo de método, pp. 52-53).

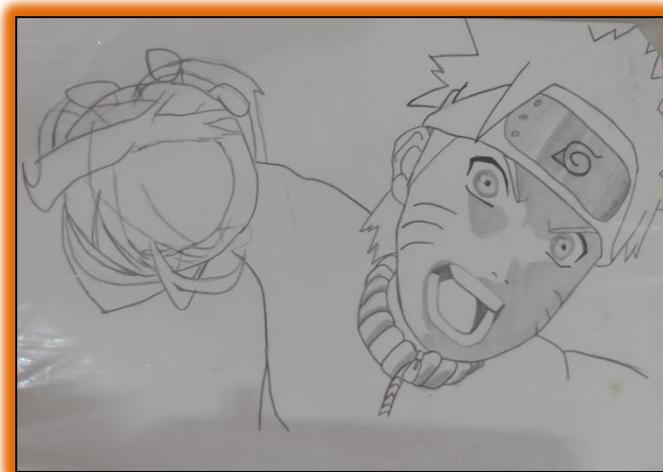
Figura 3

Desenhos produzidos pelo Artur

Desenho 1



Desenho 2

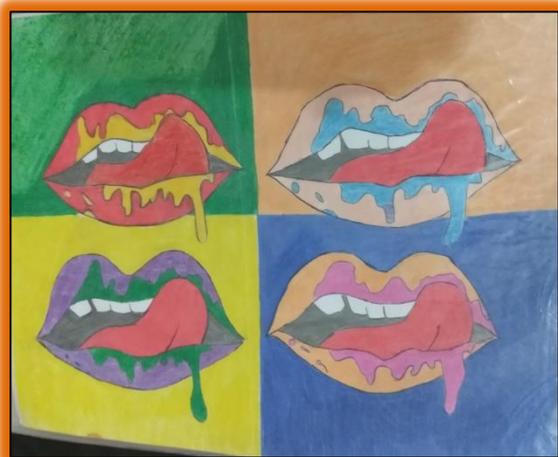


Nos desenhos 1 e 2 de Artur, podemos identificar, a expressão de emoção, perspectiva interna, movimento e fantasia. Com relação à expressão de emoção observa-se através de expressão facial dos personagens, emoções que podem ser interpretadas como demonstração de agressividade, afronta ou raiva. O movimento da mão parece indicar agressividade ou força. Nos desenhos 1 e 2, fica evidenciado aspectos da perspectiva interna, nota-se a presença de dentes, língua, elemento internos que são demonstrados. O movimento identificado no desenho 2 é entendido como indicador projetivo da imaginação do indivíduo, onde os personagens possuem diferentes posturas corporais. Fica explicitado na figura que o personagem parece proferir golpes em direção a algum objeto ou pessoa, o que indica não somente o movimento do corpo, mas a emissão de algum som característico em lutas marciais ou corporais. A fantasia é expressa em ambos os desenhos e está relacionada a personagens característicos de desenhos infantojuvenis, como *mangás e animes*. No desenho 2, vemos uma riqueza de detalhes que tipificam-no a partir de adereços no vestuário, sombra, o uso de diadema/coroa.

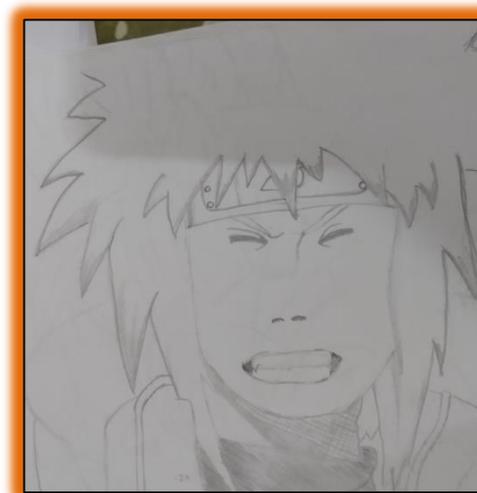
Figura 4

Desenhos produzidos pelo Antônio

Desenho 1



Desenho 2

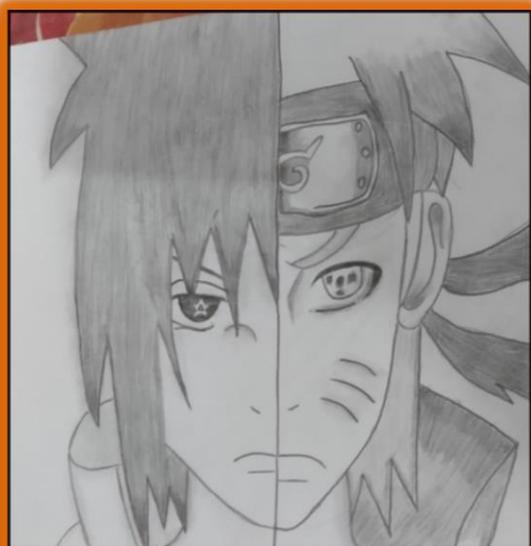


Nos desenhos produzidos por Antônio, identificamos as categorias: perspectiva interna, expressão de emoção e fantasia. Com relação à perspectiva interna, podemos perceber nos desenhos 1 e 2, a exposição de dentes e língua, conteúdos internos expostos. No desenho 2, a maneira como os olhos e sobrancelhas são delineados podem expressar emoções vinculadas a raiva ou dor. O personagem do desenho 2, como nos desenhos anteriores, faz referência aos *animes e mangás*, sendo comuns na cultura infantojuvenil.

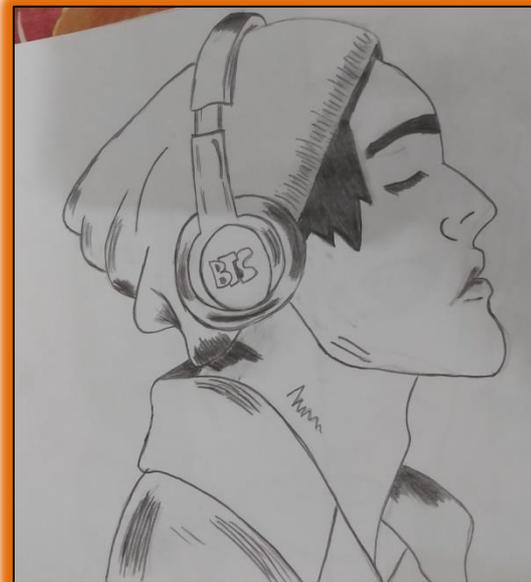
Figura 5

Desenhos produzidos pelo Afonso 1 e 2

Desenho 1



Desenho 2



Nos desenhos de Afonso, podemos perceber exemplos das categorias: expressão de emoção, fantasia e elaboração. Com relação à expressão de emoção, é possível identificar nos desenhos 1 e 2, uma expressão facial que denota tristeza, raiva, sentimentos ambíguos divididos pela linha que corta a face do personagem do desenho 1, e no desenho 2, uma expressão de calma e serenidade. A fantasia está presente em ambos os desenhos, com personagens que permeiam o imaginário dos desenhos infantojuvenis, *animes e mangás*. Os personagens de ambos os desenhos são adornados com detalhes característicos do universo infantojuvenil como o vestuário, a touca, os óculos e o *headphone*. Esses aspectos estão associados à riqueza de detalhes, como a indicação de logomarca no *headphone* e os grafismos impressos na faixa de cabelo e/ou óculos.

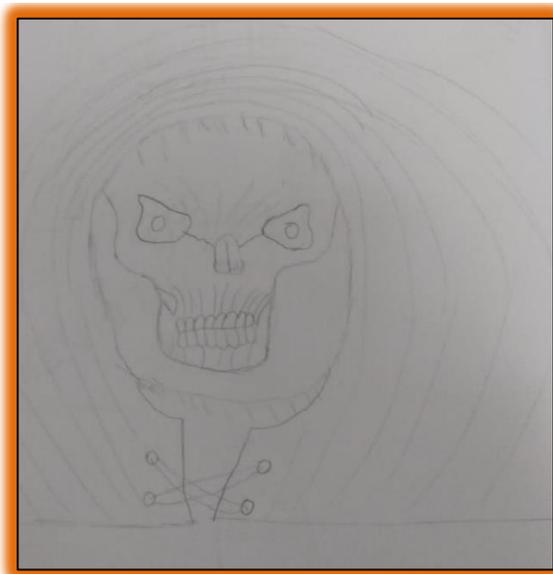
Figura 6

Desenhos produzidos pelo André 1 e 2

Desenho 1



Desenho 2



Nos desenhos de André, podemos perceber a expressão de emoção, elementos de fantasia e perspectiva interna. A expressão de emoção no desenho 1 pode ser identificada por meio das lágrimas que escorrem no rosto do personagem e pode revelar tristeza, mágoa. Esse desenho tem um conteúdo notadamente religioso. No desenho 2, identifica-se elementos da perspectiva interna, que se refere a capacidade de evidenciar o conteúdo interno dos objetos, ou mesmo das pessoas. Pode ser demonstrado através da imagem do esqueleto facial e dentes. Além de dar um tom fantasmagórico ao desenho, revela a tentativa de cercar o personagem com detalhes que habitam a fantasia e o imaginário infanto-juvenil.

De acordo com os resultados da avaliação da produção dos adolescentes, podemos notar que as categorias mais presentes sinalizavam indicadores emocionais, sendo associadas e fortalecidas por meio da expressão de emoção facial, movimentos, perspectiva interna e fantasia.

Capítulo V

Discussão

Este capítulo de discussão seguirá a mesma ordem de apresentação dos resultados. Nesse sentido, iniciaremos pelos dados temáticos emergentes das entrevistas, posteriormente pelas produções de desenhos realizadas pelos adolescentes e fecharemos com uma discussão geral dos resultados sobre a da criatividade dos adolescentes na perspectiva de sistemas apresentado por Csikszentmihalyi.

1. Características individuais dos adolescentes criativos

Com relação às características individuais, foram evidenciados alguns traços de personalidade vinculados à introversão e extroversão e outros amplamente divulgados em estudos sobre indivíduos criativos como: curiosidade, coragem para assumir riscos, bom humor, gosto por fazer muitas coisas ao mesmo tempo e crenças na autoeficácia. Para Sica et al. (2017), esses traços parecem também inter-relacionados com características próprias dessa etapa do desenvolvimento como a curiosidade, coragem para assumir riscos, preferência por complexidade e fantasia. Os autores discorrem que esses traços podem influenciar nos processos de formação de identidade e possuem um papel importante na autopercepção de adolescentes e na criatividade (Barbot, 2018a; Besançon et al., 2015; Kleibeuker et al., 2017). A abertura à experiência é um fator frequentemente citado como uma variável relacionada à criatividade e associada positivamente nos estudos de Erbas e Bas (2015) e Hong et al. (2014). Esta mesma relação é encontrada entre curiosidade e criatividade em vários estudos, especialmente nas pesquisas de Karwoski (2016) e Schutte e Malouff (2020).

Na percepção de pais, educadores e seus pares as características individuais dos adolescentes criativos, podem estar associadas com a expressão da criatividade. Nesse

sentido, a partir das pesquisas realizadas por Parveen e Ramzan (2013), pode-se inferir que a introversão, autorrelatada pelos adolescentes, pode relacionar-se com o tipo de talento que possuem e a expressão criativa por meio do desenho. A pesquisa revelou que pessoas introvertidas possuíam alto nível criativo.

Os resultados ainda revelaram que pais, adolescentes e educadores tinham uma percepção contraditória com relação às características individuais. Essas contradições estavam relacionadas com (a) traços associados à extroversão e introversão; (b) a atenção e desatenção e o gosto por fazer muitas coisas e o desânimo (c) habilidade no desenho e baixo desempenho acadêmico. Essas diversas percepções podem estar sendo mediadas por mitos relacionados a indivíduos criativos ou a identificação da criatividade por meio de produto artístico ou habilidade para o desenho. Por outro lado, parecem associadas às dificuldades de aprendizagem e processos de medicalização nos quais esses adolescentes foram submetidos.

Com relação ao autoconceito e crenças na autoeficácia, ela parece estar mediada pelas dificuldades de aprendizagem e por características do contexto familiar e escolar onde esses adolescentes estão inseridos. Esses adolescentes tinham autoconceito que oscilava entre positivo e negativo. Nesse sentido, Alencar e Fleith, (2009), apontam que a forma como o indivíduo constrói seu autoconceito, pode interferir na formação de sua identidade e potencializar ou suprimir o desenvolvimento da criatividade (Alencar & Fleith, 2009; Alencar et al., 2016; Beghetto, 2006). Por outro lado, só é possível desenvolver o autoconceito a partir da resposta social ou *feedback*. É por meio das interações com o outro que o indivíduo desenvolve a capacidade de interpretar suas ideias, ver-se a si mesmo e julgar a sua produção. O autoconceito cumpre o papel de compreender as crenças que cruzam todas as facetas da experiência e da ação e que participam da organização de uma série de hábitos, habilidades, perspectivas, ideias e sentimentos que a pessoa apresenta (Alencar & Fleith

2009; Alencar et al., 2016; Loos & Casseiro, 2010; Orcasita et al., 2018). Essa autopercepção possui um caráter avaliativo e de grande carga afetiva e sofre influências situacionais e contextuais (Barbot, 2018b; Loos & Casseiro, 2010).

As crenças na autoeficácia, como demonstradas pelos participantes, sustentavam a capacidade na execução das atividades do domínio do desenho, com certa confiança. Dessa forma, a crença na autoeficácia representa um mecanismo regulador das ações que impacta no estabelecimento de metas, na execução de tarefas e na tomada de decisão. As pessoas com crenças na autoeficácia tendem a estabelecer objetivos mais desafiadores, a explorar melhor o seu ambiente e a persistir na tarefa diante de obstáculos, quando comparadas com pessoas que apresentam baixa autoeficácia (Beghetto, 2010; Franco & Rodrigues, 2018).

Considerando esses resultados, há estudos que corroboram a relação positiva entre essas categorias autopercebidas e reflexivas com a criatividade. Barbot (2018b), por exemplo, evidencia o papel relevante do autoconceito no desenvolvimento da criatividade de adolescentes. E, os resultados de estudos de Hong et al. (2014) e Beghetto (2006) demonstraram que a autoeficácia contribui para atividades criativas e realizações nos domínios da produção artística.

As atividades criativas representam domínios de expressão e podem potencializar o autoconceito, além disso, podem ser usadas como saídas para a expressão adaptativa dos adolescentes. Num contexto de conflitos internos e pressões ambientais que geram estresse, os adolescentes buscam formas de exteriorizar seu sentimento por vários meios. Nesse sentido, a criatividade pode ser vista como um mecanismo de enfrentamento para superar a ansiedade e o estresse vivenciados e as adversidades presentes em seu contexto socio-histórico-cultural (Barbot & Heuser, 2017).

Por outro lado, Csikszentmihalyi (1996) apontou algumas características para a identificação da personalidade criativa que foram evidenciados em nosso estudo. São elas: (1) ter muita energia física, mas muitas vezes apresentam-se silenciosas e em repouso; (2) alternam entre imaginação e fantasia em um extremo; (3) apresentam tendências opostas entre extroversão ou introversão; (4) expõem ao sofrimento e à dor, em virtude da sua abertura e sensibilidade, mas também a um grande prazer (p. 55-76).

Nesse sentido, para a compreensão da criatividade na fase da adolescência, é importante ressaltar que os adolescentes criativos não constituem um grupo homogêneo (Alencar & Fleith, 2001; Chagas & Fleith, 2009). Eles procuram adaptar-se a um ambiente cada vez mais complexo e diversificado, e necessitam construir a sua identidade, autonomia e suas relações significativas, para além do contexto familiar (Morgado & Dias, 2016). O desenvolvimento de suas habilidades, e sucesso na autorrealização depende de um conjunto complexo de variáveis individuais e ambientais, especialmente aquelas relacionadas ao contexto familiar e escolar.

2. Características familiares que influenciam na criatividade dos adolescentes

De acordo com os resultados desta pesquisa, quatro características familiares parecem influenciar na expressão da criatividade dos adolescentes da pesquisa: configuração familiar, responsividade materna, a ausência paterna e a tentativa parental de explicar a criatividade por meio de referências intra e extrafamiliar.

A configuração familiar dos adolescentes desta pesquisa, estava relacionada a condição socioeconômica desfavorecida das famílias e ausência da figura paterna, devido à separação conjugal. Esse cenário tem implicações para o desenvolvimento dos adolescentes, o acesso a oportunidades de aperfeiçoamento de suas habilidades criativas e do seu talento no

domínio do desenho. Devido a estas características familiares, somadas ao baixo desempenho escolar, esses adolescentes precisariam de atendimento educacional especializado para que os seus potenciais criativos na área de desenho fossem atendidos. Uma vez que há uma cultura escolar voltada para o que falta, para o insucesso e não para os potenciais de indivíduos oriundos de famílias que vivem em contextos socioeconômicos desfavorecidos (Chagas & Fleith, 2009; Chagas-Ferreira, 2016).

Nesse contexto, a responsividade materna expressa pelo contato, tentativa de diálogos e preocupações com o futuro do adolescente parecem influenciar na criatividade dos adolescentes, uma vez que as mães reconheciam a capacidade criativa e incentivavam a continuação das produções e dos estudos. Todos os responsáveis apontavam interferências intrafamiliares e extrafamiliares para os interesses de produção criativa dos adolescentes. Além disso, as mães identificavam algumas de suas próprias características nos filhos em seu modo de expressar.

Diante desse cenário, as relações familiares apresentadas nesse contexto demonstraram uma contradição com relação à presença e à ausência afetiva. Entende-se que a família, por se apresentar como o primeiro ambiente social de desenvolvimento tem papel fundamental na forma como o indivíduo aprende as diversas maneiras de se relacionar, de se expressar emocionalmente ou de ter acesso a oportunidades sociais (Maia & Soares, 2019; Yuen et al., 2018). Vygotsky (2003) ajuda-nos a compreender esse fenômeno, pois inserido no meio familiar, o indivíduo aprende a significar suas primeiras ações, internalizando símbolos que servem de mediadores fundamentais para a organização de seu pensamento.

Vários autores defendem que a presença de uma figura parental responsiva e disponível auxilia no desenvolvimento gradual da maturação emocional e no sentido de valorização dos indivíduos, sendo ainda um fator importante para o desenvolvimento dos

talentos e criatividade (Chagas-Ferreira, 2016). Visto que, dessa forma, o sujeito adquire um sentido interno de segurança que lhe propicia a confiança necessária na exploração de si, dos outros e do meio. Dessa forma possibilita aos indivíduos na construção de modelos internos dinâmicos em função dos vínculos estabelecidos com as figuras significativas, e que contribuem para o desenvolvimento da criatividade (Alencar & Fleith, 2009; Csikszentmihalyi, 1996; Maia & Soares, 2019).

Por outro lado, um estilo parental associado à ausência ou ao excesso de controle parental pode comprometer o desenvolvimento de competências e habilidades sociais mais adaptadas (Mota & Ferreira, 2019, Runco, 2010). No entanto, pesquisas apontam que tanto o suporte parental, principalmente a responsividade materna, quanto ausências ou situações desafiadoras na vida do adolescente possuem relação com a expressão da criatividade (Cho & Lin 2010; Dai et al., 2012; Forgeard 2013; Guo, et al., 2021; Liu et al., 2013; Runco 2010; Sánchez-Hernández & Garber 2015; Shek 2020; Van der Zanden et al., 2020).

O suporte, a aceitação e a oferta de espaço propício ao desenvolvimento de personalidades e realizações criativas são apontados como características familiares promotoras do desenvolvimento da criatividade. Por outro lado, há estudos que demonstram que pessoas oriundas de famílias pouco harmoniosas, podem encontrar terreno fértil para suas habilidades criativas. A existência dessas duas contradições indica que pode haver dois caminhos, oriundos do contexto familiar, que contribuem para a criatividade individual (Guo, et al., 2021; Van der Zanden et al., 2020). Por outro lado, Csikszentmihalyi et al. (1993) apontam que a estrutura familiar complexa, pode implicar em múltiplos desafios favorecendo a independência e a resiliência que pode levar a uma vida adulta mais criativa (Csikszentmihalyi et al., 1993, Gute et al., 2008).

O contexto familiar complexo, somados a características socioeconômicas desfavoráveis pode ser um fator de vulnerabilidade que pode levar a riscos de desajustamento psicossocial desses adolescentes. No entanto, esses resultados indicam tensionamentos entre as ações dos adolescentes e o contexto desfavorável que demonstram a sua situação de vulnerabilidade social e emocional. Os adolescentes mesmo com as adversidades vivenciadas, buscam meios de enfrentamento da situação e expressam através da produção artística suas dificuldades não verbalizadas. Os estudos de Sánchez-Hernández e Garber (2015) demonstraram que adolescentes que fazem atribuições externas quando confrontados com adversidades na vida tendem a ter pontuações mais altas em produção criativa divergente.

O mesmo sentido foi defendido por Kaufman (2018), que conecta a criatividade e adversidade como uma busca por sentido na vida. Nesta direção, Forgeard (2013) evidencia uma relação positiva entre adversidades temporárias e criatividade. Damian e Simonton (2015) aponta que o potencial criativo parece exigir certa exposição a experiências diversificadas que ajudam a enfraquecer as restrições impostas pela socialização convencional. Essas experiências podem envolver: morte dos pais, morte de pessoas próximas, divórcio dos pais ou relacionamento conjugal infeliz, doença física e mental, situação socioeconômica desfavorável ou discriminação racial vivida na infância.

Nessa mesma direção, Oliveira (2010), salienta que, lares desestruturados podem levar alguns indivíduos a desenvolverem a criatividade, como uma forma de compensação às suas frustrações. Ela indica que uma porcentagem importante de indivíduos com alto grau de criatividade vem de lares com dificuldades socioeconômicas ou defeitos. Nesse caso, o indivíduo vê nos aspectos limitadores do ambiente, uma fonte inspiradora de sua criatividade.

Podemos verificar que mesmo existindo dificuldades e adversidades, os vínculos dos adolescentes com figuras significativas na família e profissionais do projeto, assim como a oferta de atividades lúdicas, culturais e desportivas pela instituição, contribuíram de certa forma para o enfrentamento das condições adversas. Nesse caso, os educadores do estudo, parecem ter exercido uma função de apoio ao desenvolvimento da criatividade, quando demonstraram a capacidade de acolher necessidades emocionais e materiais dos adolescentes.

Como apresentado, as relações parentais apresentam conexões com o desenvolvimento da criatividade, no entanto essas relações precisam ser melhor investigadas, pois de acordo com alguns autores, há poucos estudos empíricos que examinaram as relações entre o envolvimento parental e sua influência na criatividade dos indivíduos, principalmente no contexto brasileiro (Alencar & Fleith, 2009; Cavalcanti, 2018; Chagas-Ferreira, 2008; Cho & Lin, 2010; Liu, et al., 2013; Maia & Soares, 2019; Sganzerla & Levandowski, 2010; Van Der Zanden et al., 2020).

Busca de referência intrafamiliar e extrafamiliar para expressividade criativa

Os resultados demonstraram que os pais, tendem a buscar referências intrafamiliares e extrafamiliares para explicar as habilidades dos filhos no domínio do desenho e para a expressão criativa. Eles baseavam a habilidade dos filhos em uma referência aos modos como eles mesmos expressavam suas emoções, ou havia uma tentativa de explicar sua origem em outros membros da família. Além disso, tinham referências externas para além da familiar para justificar a habilidade artística. Com relação a isso, Sales (2014) contribui com a questão dos significativos que os sujeitos internalizam por meio dos hábitos dos pais, nesse primeiro momento. (Alencar & Fleith, 2009; Csikszentmihalyi, 1996) Os pais transmitem para eles o contexto sócio-histórico e cultural da sociedade na qual estão inseridos, sendo que a dinâmica

desse processo está constituída em um nível de afetividade e emoção, impactando e possibilitando o processo de aprendizagem (Amabile & Pillemer, 2012; Vygotsky, 2001).

É nesse interjogo que a pessoa se torna, então, capaz de identificar a si mesmo e de adquirir uma subjetividade, pautada nesses referenciais (Sales, 2014). Parte-se do pressuposto de que as crenças e os afetos que permeiam as relações – sejam elas do sujeito com os demais, do sujeito consigo mesmo, ou do sujeito com os objetos do mundo – favorecem os esforços despendidos em qualquer atividade, incluindo-se as de aprendizagem: não somente a aprendizagem escolar, mas toda e qualquer aprendizagem (Sales, 2014). Nesse sentido, o afeto constitui-se como parte dos elementos relevantes para a criatividade que podem ser significativamente influenciados pelo ambiente social. (Amabile & Pillemer, 2012; Gomes, 2013). Desse modo, Vygotsky, (2001) pontua que, para esse processo de identificação, convergem inúmeros aspectos sociais e individuais, entre os quais se encontram as aspirações que envolvem cada sujeito, em seu meio. Esse processo proporciona o sentimento de pertença em relação ao seu grupo social.

Afinal, são as experiências com os outros em uma dada situação, que permitem que os indivíduos consigam elaborar sentidos e transformar significados. Nessa direção, para que as ações sejam apreendidas e compartilhadas, o eu e o outro, precisam compartilhar um mesmo campo de informações, portanto, estão integrados no processo de desenvolvimento (Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, et al., 1977, 1993). E os espaços compartilhados cotidianamente, entre os adolescentes e outros indivíduos, impactam na atividade criativa (Czerwonka, 2019; Csikszentmihalyi, et al., 1993).

3. Características relacionadas ao ambiente escolar

Com relação ao ambiente escolar, os resultados apontam que os adolescentes da pesquisa, apresentavam dificuldades escolares relacionadas à aprendizagem, tendo como obstáculo a falta de concentração e de atenção em sala de aula. Três deles haviam sido diagnosticados com TDAH, sendo que um deles teve o seu diagnóstico equivocado, alterado para depressão. Um deles tinha epilepsia, sendo que três dos adolescentes já tinham sido medicados em algum momento, para controle dos sintomas vinculados a esses diagnósticos. Em todos os casos, houve uma demanda escolar por avaliação. Esse resultado é preocupante e pode estar mediando não somente o insucesso escolar desses adolescentes, como também, influenciar de maneira negativa no desenvolvimento de suas habilidades criativas e potencialidades.

No que se refere ao ambiente escolar, é amplamente denunciado na literatura, uma educação voltada para práticas ultrapassadas, enfatizando a reprodução de conhecimento e a memorização dos ensinamentos, pautada em currículos rígidos e sem espaço para a expressividade do aluno (Alencar & Fleith, 2009; Beghetto, 2010; Chagas-Ferreira, 2016, Gonçalves et al., 2011; Malanchen & Anjos, 2018; Oliveira & Alencar, 2010). O espaço educacional deveria ser um dos locais propícios para o desenvolvimento e o aprimoramento da criatividade, devido a sua natureza educativa e afetiva (Alencar & Fleith, 2003, Alencar et al., 2016; Beghetto, 2010; Smith & Smith, 2010).

Com relação às dificuldades de aprendizagem dos adolescentes associados a sintomas de TDAH, não é de hoje que há discussões e estudos associados entre psicopatologias e criatividade (Carson, 2019; Healey & Rucklidge, 2006; Mendonça, 2012). Entre as psicopatologias estudadas relacionadas com a criatividade destacam-se: o Transtorno Bipolar, envolvendo a Depressão e mania, esquizotipias e o TDAH. Recentemente, distúrbios de

déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) foram associados a níveis aprimorados de criatividade pela anedonia social - falta de desejo ou prazer em socializar com outras pessoas além de desorganização cognitiva e incapacidade de concentração (Carson, 2019; Healey & Rucklidge, 2006).

Um número crescente de estudos corrobora que há aumento das pontuações em tarefas de pensamentos divergentes e de criatividade em crianças ou adolescentes com TDAH. Alguns estudos encontraram níveis elevados de sintomas de TDAH em crianças criativas ou superdotadas (Carson, 2019; Gonzalez et al., 2017; Healey & Rucklidge, 2006). Esses estudos apesar de não serem conclusos, indicam que pessoas criativas podem experimentar características semelhantes aos encontrados em indivíduos com TDAH e que esta é uma ocorrência relativamente comum. Com relação aos altos níveis de desatenção em pessoas criativas também não são surpreendentes, uma vez que alguns pesquisadores e teóricos argumentam que a desatenção é uma característica comum em pessoas criativas (Healey & Rucklidge, 2006; Mendonça, 2012).

Com isso, corroboramos a preocupação de que indivíduos criativos possam ser diagnosticados erroneamente com TDAH devido à semelhança entre essas características, desta forma, sendo medicalizados desnecessariamente. Além disso, há outros fatores que contribuem para o senso de inadequação dessas pessoas, quando avaliadas no espaço escolar. Por exemplo, os professores podem perceber essas características criativas como negativas, pois pessoas criativas tendem a serem pensadores independentes e divergentes (Alencar & Fleith, 2009). No entanto, os professores podem conectar essas características criativas a indicadores como inconformidade, impulsividade e comportamento perturbador (Carson, 2019; Mendonça, 2012). Nesse sentido, é preciso levar em consideração algumas características próprias de alunos para evitar o sentimento de inadequação, aparente falta de

motivação, bem como apatia e a impaciência destes, diante das atividades escolares repetitivas, pouco desafiadoras, que levam a memorização, entre outros (Alencar, et al., 2016; Chagas & Fleith, 2009).

4. Análise da expressão criativa dos adolescentes

Desenhar é uma prática comum entre crianças e adolescentes e os resultados indicam que os adolescentes do estudo tinham essa prática desde a infância. Essa também era uma atividade bastante frequente no Projeto durante o processo de construção de dados para esta pesquisa. Eles trocavam desenhos entre si, davam opiniões sobre traços, técnicas e maneiras de como realizá-los, evidenciando muita interação entre eles. O desenvolvimento dessa habilidade se deu num processo contínuo no decorrer do tempo, apesar de não terem muito acesso aos meios de aperfeiçoamento de suas habilidades com a mediação de professores específicos ou atendimento especializado. Era nesse processo de imitação ou cópia de desenhos que esses adolescentes buscavam aperfeiçoar a expressão criativa. Com relação à imitação, Vygotsky (2000, p. 328) sinaliza que:

Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião na qual a imitação era uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando o indivíduo resolve um problema com auxílio, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Pode-se imitar qualquer coisa, mas o que se pode fazer por imitação não diz nada a respeito da própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma, o estado do seu desenvolvimento. Na psicologia moderna considera-se que os indivíduos só podem imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais.

Nesse sentido, apesar dos adolescentes não apresentarem obras novas e originais, o fato de reproduzirem seus desenhos em *Mangás*, não determina ou diminui a criatividade no seu domínio de expressão. Beghetto et al., (2011) apontam que a especificidade de domínio da criatividade é crucial para o treinamento, a avaliação da criatividade e a pesquisa. Além do mais, a produção desses adolescentes, pode ser apontada como exemplos de atividades do nível *little-c*, sendo essa propícia para jovens, iniciante em domínios, portanto, sem reconhecimento notório de sua produção. Beghetto et al., (2011), indicam que para estudar a criatividade *little-c* seria necessário perguntar às pessoas sobre sua própria capacidade criativa percebida – de fato, algumas pessoas podem se perceber menos ou mais criativas do que realmente são. Um passo inicial para ajudar a desenvolver o potencial criativo dos jovens envolveria identificar como eles veem sua própria capacidade criativa e ajudá-los a calibrar essa capacidade à luz de avaliações externas (Beghetto et al., 2011).

Os adolescentes demonstravam foco e concentração na realização da atividade de desenho, aspectos que podem sinalizar o que Csikszentmihalyi (1996) identificou como experiência ideal, conhecida como *Flow*, processo no qual as pessoas estão intensamente engajadas em uma atividade e se encontram em momento agradável, de completa absorção. Além disso, os adolescentes consumiam mídias, filmes japoneses de *animes*, no quais baseavam seus desenhos. Segundo estudo apresentado por Santoni (2017), o público que consome esse tipo de produção, se identifica com os personagens, por estes encararem desafios semelhantes aos seus; ou, talvez, por encontrarem alguma semelhança com a vida que gostariam de ter, de rebelar-se contra o sistema e/ou de viver ao seu modo. O autor ainda acrescenta que essa prática dos adolescentes pode contribuir para o processo identitário.

O desenho é utilizado como uma possibilidade de expressar e comunicar emoções, pensamentos e ações. Santoni (2017) indica que essas mídias atuam como um veículo

imagético, que trabalha nessa relação pelos significados e legitimações nos quais os adolescentes se vêm. Sendo assim, as experiências de vida, crenças, bagagens culturais e gênero podem influenciar na compreensão de um *Mangá* e *animes*, do mundo e, conseqüentemente, seu fazer e suas formas de significação.

Desse modo, Santoni (2017) chama a atenção para as formas de estar no mundo, em que as pessoas passam a ter um “papel” e se organizam em tribos de afeto, e não mais em agrupamentos rígidos de classe, credo ou família. Isso sugere que esses adolescentes, nessa estrutura, atribuam valores a ações a partir da sua relação de afeto e de convivência com os demais. Os encontros, nessa “cultura do sentimento”, acontecem, sobretudo, de forma empática, em que os indivíduos buscam novas formas de apoio e suporte, além de partilhar sentimentos de uma forma que não conseguiriam em instituições formais (Santoni, 2017).

As categorias utilizadas para a análise dos desenhos demonstrou como essa produção estava associada a aspectos emocionais vinculadas a raiva, descontentamento, apatia, tristeza, agressividade, calma ou serenidade. Conforme discutido em Barbot & Heuser, (2017), a autoexpressão se refere à manifestação de pensamentos, sentimentos e emoções que podem ser expressos por meio da atividade criativa. Se o desenho é uma forma de autoexpressão criativa, esses adolescentes, nesse momento, podem suscitar essas emoções em seus desenhos e uma identificação com seus personagens.

Outra categoria analisada foi a perspectiva interna, que tende a ir para além de uma simples aparência, na qual podem ser demonstrados sentimentos e emoções compartilhadas ou evocarem a empatia entre esses adolescentes por identificação. O movimento representado em seus desenhos pode ser característico e relacionado a esse processo dinâmico do desenvolvimento na adolescência. Onde são notáveis, o processo de transição, o dinamismo,

observado por meio de comportamentos espontâneos e impulsivos e a inquietude de pensamentos, que podem ser representados por meio da fantasia e imaginação.

Como discutimos anteriormente, a análise das expressões criativas dos adolescentes foi realizada sob uma perspectiva sistêmica, na qual identificamos: as características individuais demonstrados pelos adolescentes, as relações familiares, as relações entre pares, o ambiente educacional e as percepções dos pais, educadores e dos adolescentes. Identificamos que o arsenal teórico discutido na revisão de literatura é convergente com os resultados encontrados, pois, os autores defendem aspectos intrapessoais e sociais para o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1993, 1995, 2007; Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988, 1999; Simonton, 1997, 1999; Sternberg, 2007, 2012).

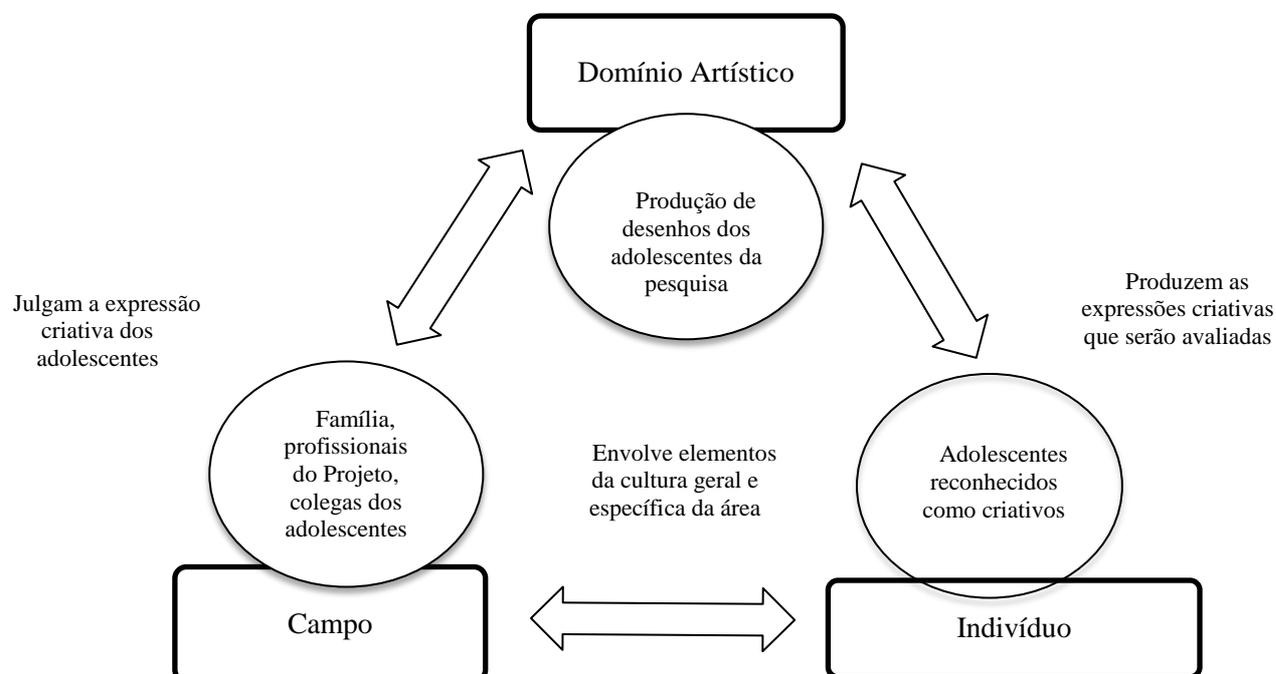
Percebemos uma relação entre a expressão criativa e o processo criativo descrito na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999), especialmente, quando o autor ressalta que a criatividade ocorre a partir da interação entre um indivíduo, o contexto social (campo) e o cultural (domínio), enfatizando em que medida as ideias são reconhecidas e estimuladas. O campo representa uma parte da sociedade, o domínio representa uma parte da cultura da pessoa e do campo. Assim, o indivíduo toma as informações provenientes da cultura e as transforma, quando essas mudanças são valorizadas pela sociedade, serão incluídas no domínio. As ações de todos os três sistemas são necessárias para que a criatividade se manifeste. Cada um destes afeta os outros e, por sua vez, também são afetados por eles, representando três momentos de um mesmo processo criativo. A Perspectiva de Sistemas, como modelo para explicar e estudar a criatividade, já foi apresentado anteriormente, porém, utilizamos a aplicação deste modelo para compreender a expressão criativa dos adolescentes de nosso estudo, levando em consideração a interação entre o

indivíduo, o campo e o domínio e destacando alguns elementos que compõe o contexto no processo de produção criativa

Csikszentmihalyi (1996) enfatiza como as características individuais estão interconectadas com os demais componentes do seu modelo (domínio e campo) de forma que é essa interação que possibilita a emergência e a expressão da criatividade. Sendo assim, toda e qualquer produção e expressão criativa estão localizadas sócio, histórico e culturalmente. A seguir, propomos na Figura 7, um Modelo de Expressão Criativa, que expressa os resultados de nossa pesquisa. Esse modelo foi elaborado tomando por base a concepção de criatividade desenvolvida por Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999).

Figura 7

Modelo de expressão criativa inspirada na Perspectiva de Sistemas de Csikszentmihalyi



Nesse modelo, consideramos a produção de desenhos em relação ao contexto cultural e de produção de conhecimentos que envolvem tanto elementos da cultura geral como também da área de conhecimento específico como técnicas, estilos e escolas (domínio), pois se configuram como um sistema de regras e procedimentos simbólicos alinhados à produção e/ou conhecimento compartilhado de uma cultura. O campo, no caso dos adolescentes de nossa pesquisa, seria constituído pelos pais, professores, educadores e pares que servem de avaliadores e juízes da expressão e produção de desenhos desses adolescentes. Esse julgamento é preliminar e ainda empírico, uma vez que essa produção ainda se dá no nível do cotidiano, podendo ser um exemplo de criatividade *little-c* (Beghetto et al., 2011).

Os adolescentes são indivíduos que se expressam a partir dos modelos encontrados na cultura, mas que também se organizam e se constituem enquanto sujeitos de sua ação, para além e apesar das condições a que estão submetidos. As práticas de jovens e iniciantes em determinados domínios devem ser estimuladas e incentivadas no contexto escolar e familiar, passando para uma fase mais complexa e que pode fomentar a entrada formal no domínio.

Uma visão mais ampliada e sistêmica dos processos de desenvolvimento da criatividade tira a ênfase dos processos intrapsíquicos e contribuições individuais para uma visão mais interacionista das relações da pessoa imersa em seu contexto socio-histórico-social. Diante disso, corroboramos que “para uma rica compreensão da criatividade, mais variáveis e níveis de análise precisam ser consideradas, para além de uma abordagem quantitativa que avaliam os traços individuais, pois isso gera uma compreensão limitada da natureza de criatividade” (Kozbelt et al., 2010, p. 40).

Considerações Finais

De acordo com os resultados desta pesquisa, alguns aspectos relacionados à família e a escola podem contribuir para o desenvolvimento e expressividade criativa dos adolescentes, mas por outro lado, também pode limitá-la. Nesse sentido, ficou evidente o papel da responsividade materna, que mesmo em situações adversas, como: condições socioeconômicas desfavorecidas, separação conjugal e configurações familiares monoparentais indicaram relação com a criatividade dos adolescentes. Assim como as ausências parentais e as dificuldades encontradas parecem ter um papel na expressão criativa dos adolescentes em estudo.

Os adolescentes desenvolvem características pessoais em um contexto social, internalizando regras e valores e age por meio de uma dimensão externa, mesclando-se aos aspectos psicológicos internos. Assim as ações criativas são construídas de acordo com a disponibilidade do ambiente, percebidas pelo adolescente por meio dos processos afetivos.

Nesse sentido, os aspectos internos e externos ao indivíduo, auxiliam no processo de construção de ações criativas. Ao mesmo tempo em que, família, escola e sociedade, se constituem como campo, reconhecendo as capacidades dos adolescentes. Por outro lado, às vezes pode fomentar uma compreensão deficitária a respeito de características e expressões criativas evidenciadas pelo adolescente, o que pode reforçar o senso de inadequação destes ao padrão estabelecido socialmente.

Relembramos que os resultados foram evidenciados de forma sistêmica, ou seja, foram analisados os aspectos individuais, as relações sociais e culturais existentes e não de forma separada, como evidenciada em outros estudos. Ainda consideramos a importância do estudo da criatividade sob essa perspectiva, por identificar que todos os resultados encontrados fazem parte de um contexto cultural e que não há possibilidade de considerar o

desenvolvimento da criatividade sem atentar-se para a influência do meio externo no indivíduo, esses que serão movidos por meio de uma carga emocional afetiva para o desenvolvimento de ações específicas.

Sugerimos, dessa forma, no que diz respeito à criatividade na adolescência que:

1. Os estudos e pesquisas em criatividade levem em consideração as diversas expressões e produção criativa próprias da adolescência evidenciadas através da arte, das relações interpessoais e da liderança;
2. As escolas promovam dinâmicas voltadas para o desenvolvimento da criatividade, pois na maioria das vezes, os processos educativos são centrados nas dificuldades dos adolescentes e não em suas potencialidades;
3. Os pais e responsáveis precisam receber orientações direcionadas para a expressividade criativa dos filhos para dar-lhes o suporte necessário;
4. É fundamental que haja formação de professores e educadores para a identificação de características criativas de adolescentes, com investimento em ações educativas para o reconhecimento e encaminhamento adequado;
5. Identificar e reconhecer, o mais precocemente possível, o talento criativo de forma que estes indivíduos possam ter acesso a oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades e potencial criativos e possam, desta forma, contribuir efetivamente para a solução de problemas reais que assolam a humanidade.

Limitações do estudo e perspectivas para pesquisas futuras

Acrescentamos que, por mais que tenhamos respondido às perguntas de pesquisa, ampliando a visão para futuros estudos, há algumas limitações do estudo que precisam ser notificadas e melhor investigadas posteriormente, tais como:

1. possível enviesamento dos resultados em função das características dos adolescentes que participaram da quarta etapa do estudo: eram todos do gênero masculino, tinham o mesmo nível socioeconômico e frequentavam a mesma instituição;
2. a investigação da expressão criativa deu-se apenas por meio de uma atividade de produção de desenho, devendo ser ampliado para outros domínios do conhecimento humano, tais como: acadêmico, liderança, na música, entre outros;
3. recorte temporal curto para dar conta dos processos que envolvem o desenvolvimento da criatividade;

Em pesquisas posteriores, indicamos um aprofundamento sobre as influências escolares e familiares, além das dificuldades encontradas nesse ambiente para o desenvolvimento da expressão criativa dos adolescentes. Há necessidade também de estudos comparativos sobre os diferentes tipos de família e como essas configurações influenciam no desenvolvimento da criatividade entre adolescentes. Ainda é necessária a utilização de diferentes instrumentos na construção e triangulação dos dados acerca do ambiente familiar e escolar relacionados com diferentes tipos de expressão criativa.

Com base nos resultados deste estudo, defendemos que a criatividade na adolescência precisa ser melhor investigada, uma vez que pode contribuir para o florescimento do potencial desse público, que, muitas vezes, é rotulado em função das pesquisas enfatizarem aspectos negativos, disruptivos e conflituosos relacionados a esse tempo de vida.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. (1993). Criatividade e sua expressão no contexto educacional. In L. Almeida (Org.), *Capacitar a escola para o sucesso* (pp. 111-137). EDIPSICO.
- Alencar, E. M. L. S. (1995). Developing creative abilities at the university level. *European Journal for High Ability*, 6(1), 82-90. <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23pdf>
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. EPU.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(1) 1-8. <https://doi:10.1590/S0102-37722003000100002>
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2016). Relationships between motivation, cognitive styles and perception of teaching practices for creativity. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 503-513. <https://doi:10.1590/1982-02752016000300013>
- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Vozes
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., Borges C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em sala de aula: Fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23(3), 555-566. <https://doi:10.1590/1413-82712018230313>
- Alencar, E. M. L. S., & Formiga Sobrinho, A. B. (2017). *A gestão da criatividade: Cultivando a criatividade nas organizações*. Editorial Prisma.

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-377. <https://psycnet-apa-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1984-06764-001.pdf>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46 (1), 3–15 <https://doi: 10.1002/jocb.001>
- Araújo, C. M., & Oliveira, M. C. S. L. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. *Educação em Revista*, 26(3), 169-193. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300009>
- Araújo, R. A. A. (2016). *Consumismo, adolescência e criminalidade: Um olhar crítico sobre a aplicação do princípio da insignificância para menores infratores no Brasil*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/26362>
- Araújo, C. M., Oliveira, M. C. S. L., & Rossato, M. (2017). O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios do estudo dos processos de desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33 (16). [https:// doi10.1590/0102.3772e33316](https://doi10.1590/0102.3772e33316)
- Azevedo, I., Morais, M. F., & Martins, F. (2017). Educação para a criatividade em adolescentes: Uma experiência com Future Problem Solving Program Internacional. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 75-87. <https://doi: 10.15366/reice.2017.15.2.004>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. [https:// doi: 10.1177 / 0149206311410606](https://doi: 10.1177 / 0149206311410606)

- Baptista, M. N., Borges, L., & Serpa, A. L. L. (2017). Gender and age-related differences in depressive symptoms among Brazilian children and adolescents. *Paideia*, 27(68), 46-53. [https://doi: 10.1590/1982-43272768201706](https://doi.org/10.1590/1982-43272768201706)
- Barbot, B. (2018a). "Generic" creativity as a predictor or outcome of identity development? *Creativity*, 5(2), 159-164. [https://doi: 10.1515/ctra-2018-0013](https://doi.org/10.1515/ctra-2018-0013)
- Barbot, B. (2018b). Creativity and self-esteem in adolescence: A study of their domain-specific, multivariate relationships. *Journal of Creative Behavior*, 54(2), 1-14. [https://doi: 10.1002/jocb.365](https://doi.org/10.1002/jocb.365)
- Barbot, B., & Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: A developmental perspective. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Orgs.), *Explorations in Creativity Research. The creative self: Effect of Beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (pp. 87-98). Elsevier Academic Press. [https://doi. 10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00005-4)
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). "Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers." *The Qualitative Report*, 13(4), p. 544-559 <http://link.gale.com/apps/doc/A191646999/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=541d54ec>.
- Beghetto, R. A. (2006). Creative Self-Efficacy: Correlates in Middle and Secondary Students. *Creativity Research Journal*, 18(4), 447-457 [https://doi: 10.1207/s15326934crj1804_4](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1804_4)
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In: Kaufman, J. C & Sternberg, R. J. (Orgs.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-465). Cambridge University Press.

- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baxter, J. (2011). Answering the Unexpected Questions: Exploring the Relationship Between Students' Creative Self-Efficacy and Teacher Ratings of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 342-349. <https://doi.org/10.1037/a0022834>
- Beghetto, R. A., & Dilley, A. E. (2016). Creative aspirations or pipe dreams? Toward understanding creative mortification in children and adolescents. In B. Barbot (Org.), *New Directions for Child and Adolescent Development: Perspectives on Creativity Development* pp. 85-95. <https://doi.org/10.1002/cad.20150>
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43(2), 178-184. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.029>
- Bock, A. (2007). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100007>
- Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2018). Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, 49(4), 348-357. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2018.4.26941>
- Bottino, S. M. B., Bottino, C. M., Regina, C. G., Correia, A. V. L., & Ribeiro, W. S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: Systematic Review. *Caderno de Saúde Pública*, 31(3), 463-475. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00036114>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3)2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cabrera, R., & Soledad, E. (2015). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes de dos ciudades del Cono Sur: Córdoba (Argentina) y Porto Alegre (Brasil), 1990-2010. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(1), 29-37. <https://doi.10.1590/1413-81232014201.19162013>
- Carson, S. H. (2019). Creativity and mental illness. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Creativity Second Edition* (pp. 296-318). University Printing.
- Carvalho, A. T. (2019). *Criatividade compartilhada em matemática: Do ato isolado ao ato solidário*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36786?mode=full>
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa*, 116(1), 143-176. <https://doi:10.1590/S0100-15742002000200007>
- Cavalcanti, M. M. P. (2018). *O desenvolvimento da criatividade profissional: Compreensões possíveis na perspectiva da subjetividade*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. repositorio.unb.br/bitstream/10482/34081/1/2018_MariaMonicaPinheiro-Cavalcanti.pdf
- Chagas, J. F. (2003). *Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1227>
- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1227>

- Chagas, J. F., Aspesi, C. C., & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: Uma visão sistêmica. In M. A. Dessen, & A. L. Costa-Junior, (Orgs). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*, 210-230. Artmed.
- Chagas, J. F., & Fleith, D. S. (2009). Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(1), 155-170. <https://doi:10.1590/S1413-65382009000100011>
- Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Psicologia escolar e desenvolvimento humano: articulação de saberes para a promoção do sucesso escolar. In: M. D. Dazzani; M.V. Souza & V. L. Trevisan (Orgs.). *Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 173-188). Alínea.
- Chagas, J. F., & Kotz, S. C. R (no prelo). Criatividade e talento criativo: Desafios, modelos e urgências. In J. R. Taucei, S. D. Costa & T. Stoltz (Orgs.), *Educação e criatividade: Contribuições da psicologia e neurociências para a prática pedagógica*. Juruá.
- Cho, S., & Lin, C.-Y. (2010). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically talented individuals. *Roeper Review*, 33(5), 46-58. <https://doi:10.1080/02783193.2011.530206>
- Costa, A. P. M. (2012). Adolescência brasileira e o contexto de vulnerabilidade à violência. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 6(2), 123-161. <https://doi:10.17921/2176-5626.n6p%25p>

- Cruz, M. S., Carvalho, F. J. V., & Irffi, G. (2016). Perfil socioeconômico, demográfico, cultural, regional e comportamental da gravidez na adolescência no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, 46(1), 243-266. <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/567/391>
- Csikszentmihalyi, M ; Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 281-294. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1007/BF02138940>
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. Sternberg (Org.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 325-339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success & failure*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R. J. (Eds.). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press,.
- Czerwonka, M. (2019). Those days when people are creative: Diary methods in creativity research. In: I. Lebuda & V. P. Glăveanu (Orgs.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research* (p. 59-73). Palgrave Macmillan doi:10.1007/978-3-319-95498-1
- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M., & Shen, J. (2012). Influences of social and educational environments on creativity during adolescence: Does SES matter? *Creativity Research Journal*, 24(5), 191-199. <https://doi:10.1080/10400419.2012.677338>

- Damian, R. I., & Simonton, D. K. (2015). Psychopathology, adversity, and creativity: Diversifying experiences in the development of eminent African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 623-636. <http://dx-doi.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pspi0000011>
- Dollinger, S. J., Clancy, D. S. M., & Centeno, L. (2005). Identity and creativity. *Identity*, 5(4), 315-339. https://doi:10.1207/s1532706xid0504_2
- Domingues, K. G., Almeida, I. M. Z. P., & Cerqueira, T. C. S. (2013). Transgression and creativity in classroom. *Estilos da Clinica*, 18(2), 387-402. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000200012&lng=en&tlng=en
- Erbas, A. K., & Bas, S. (2015). The contribution of personality traits, motivation, academic risk-taking and metacognition to the creative ability in mathematics. *Creativity Research Journal*, 27(2), 299-307. <http://doi:10.1080/10400419.2015.1087235>
- Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade*. Zahar Editores.
- Farias, B., & Vargas, E. R. (2013). Inovação, criatividade e empreendedorismo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 13(3), 5-9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572013000300002&lng=en&tlng=en
- Ferreira, T. C. R., & Capellini, V. L. M. F (2019). Desenvolvendo a criatividade em alunos com e sem altas habilidades/superdotação através de suplementação em língua inglesa. *Revista Educação Especial*, 32(1), 1-19. <https://doi:10.5902/1984686X39344>

- Figueiredo, M. L. (2017). Climate for creativity in business organizations: construction and validation of instrument. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 75-91. [https://doi:10.20435/pssa.v9i1.472](https://doi.org/10.20435/pssa.v9i1.472)
- Fleith, D. S. (2006). Criatividade e altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, 28(1), 219-232. [https://doi:10.5902/1984686X4287](https://doi.org/10.5902/1984686X4287)
- Fleith, D. S. (2016). Creativity, motivation to learn, family environment, and giftedness: A comparative study. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-9. [https://doi:10.1590/0102-3772e32ne211](https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne211)
- Fleith, D. S. (2017). Criatividade, motivação para aprender, ambiente familiar e superdotação: Um estudo comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5), 1-9. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19387>
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., & Peixoto, F. J. B. (2011). Estudo de validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 307-314. [https://doi:10.9788/TP2019.4-02](https://doi.org/10.9788/TP2019.4-02)
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Forgeard, M. J. C. (2013). Perceiving benefits after adversity: The relationship between self-reported posttraumatic growth and creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 245-264. [https://doi 10.1037/a0031223](https://doi.org/10.1037/a0031223)
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: Uma revisão narrativa da literatura. *Trends in Psychology*, 26(4), 2267-2282. [https://doi:10.9788/tp2018.4-20pt](https://doi.org/10.9788/tp2018.4-20pt)

- Fukuda, C. C., Penso, M. A., Amparo, D. M., Almeida, B. C., & Morais, C. A. (2016). Mental health of young Brazilians: Barriers to professional help-seeking. *Estudos de Psicologia, 33*(2), 355-365. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200017>
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology, 28*(1), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>
- Glăveanu, V. P. (2012). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology, 17*(1), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *Journal of Creative Behavior, 49*(3), 165-180. <https://doi.org/10.1002/jocb.94>
- Glăveanu, V. P., & Neves- Pereira, M. S. (2020). A psicologia cultural da criatividade. In M. N. Neves-Pereira & D. S. Fleith. (Orgs.), *Teorias da criatividade* (pp. 80-97). Alínea.
- Glăveanu, V. P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology, 34*(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002oi>
- Goffman, E. (2004). *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. LTC. https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamanipulacaoidentidadedeteriorada.pdf

- Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518. <https://doi.10.1590/S1413-73722013000300012>
- Gonçalves, F. C., & Fleith, D. S. (2011). Estudo comparativo entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência e criatividade. *Psico*, 42(2), 263-268. <http://doaj.org/article/34d63d57b73648c69b3eae51e7e02534>
- Gonçalves, F. C., Fleith, D. S., & Libório, A. C. O. (2011). Creativity in classroom: Perceptions of students from two Brazilian states. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(1), 22-30. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_5267
- Gonzalez, G. C., Serrano, P. J., & Lopes, M. N. (2017). Creativity in children with attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Psychology*, 8(03), 319-334. <https://doi:10.4236/psych.2017.83019>
- Gregorin Filho, J. N. (2016). Adolescência e literatura: Entre textos contextos e pretextos. *Fronteira: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, 17(1), 110-120. <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://psycnet-apa.ez54.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1951-04354-001.pdf>
- Guo, J., Zhang, J., & Pang, W. (2021). Parental warmth, rejection, and creativity: The mediating roles of openness and dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 168 (21), 1-7. <https://doi.10.1016/j.paid.2020.110369>
- Gute, G., G, Deanne S., Nakamura, J., & Csikszentmihályi, M. (2008). The Early Lives of Highly Creative Persons: The Influence of the Complex Family. *Creativity Research Journal*, 20(4), 343-357. <https://doi.:10.1080/10400410802391207>

- Healey, D., & Rucklidge, J. J. (2006). An investigation into the relationship among ADHD symptomatology, creativity, and neuropsychological functioning in children. *Child Neuropsychology*, 12(6), 421-438. <https://doi.org/10.1080/09297040600806086>
- Helfand, M., Kaufman, J. C., & Beghetto, R., A. (2016). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. In: Glăveanu, Vlad P. (Ed.). *The Palgrave Handbook of Creativity and Culture Research*. (pp.16-36). Palgrave Macmillan.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61(5), 569-598. <https://doi.org/periodicos.capes.gov.br/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Hong, E., Peng, Y., & O'Neil Jr., H. F. (2014). Activities and accomplishments in various domains: Relationships with creative personality and creative motivation in adolescence. *Roeper Review*, 36(2), 92-103. <http://doi.org/10.1080/02783193.2014.884199>
- Huculak, S., McLennan, J. D., & Bordin, I. A. S. (2011). Exposure to violence in incarcerated youth from the city of São Paulo. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 33(3), 314-320. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462011005000011>
- Jones, R. H. (2014). *A criatividade sob a ótica da psicologia histórico-cultural: Uma tentativa de superação de suas múltiplas concepções*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/48228>
- Jucá, V. S., & Vorcaro, A. M. R. (2018). Adolescência em atos adolescentes em ato na clínica psicanalítica. *Psicologia USP*, 29(2), 246-252. <https://doi.org/10.1590/0103-656420160157>

- Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, 28(1), 99-104. <https://doi:10.1080/10400419.2016.1125254>
- Kaufman, A. B., Kornilov, S.A., Bristol, M.T., & Grigorenko, E.L. (2010). The neurological foundation of creative cognition. In J. C. Kaufman, & R. J Sternberg, (Orgs.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 216-232). Cambridge University Press.
- Kaufman, A. B. (2018). Finding meaning with creativity in the past, presente and future. *Perspectives on Psychological Science*, 13(6), 734-749. <http://doi:10.1177/1745691618771981>
- Kleibeuker, S. W., Stevenson, C. E., Van Der Aar, L., Overgaauw, S., Van Duijvenvoorde, A. C., & Crone, E. A. (2017). Training in the adolescent brain: An fMRI training study on divergent thinking. *Developmental Psychology*, 53(2), 353-365. <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1037/dev0000239>
- Komatsu, A. V., & Bazon, M. R. (2015). Caracterização de adolescentes do sexo masculino em relação a comportamentos antissociais. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 725-735. <https://doi:10.11600/1692715x.13212210814>
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M., A. (2010). Theories of Creativity. In: J., C. Kaufman & R., J. Sternberg, (Eds.). *Cambridge Handbook of Creativity*. (pp.20-47) Cambridge University Press,
- Lazarini, G. (2019). Escritos sobre a clínica psicanalítica na adolescência. *Estudos de Psicanálise*, 51(0), 163-170. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-3437201

- Leal, Z. F. R. G. (2010). *Adolescência, educação escolar e constituição da consciência: Um estudo sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-26072010-145434/pt-br.php>
- Leite, L. C, Botelho, & A. P. Lima, B. (2008). Evasão escolar, drogas, criminalidade: Os descaminhos na adolescência e suas articulações com questões do sujeito. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 5(10), 45-59. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/7017/47966005>
- Lin, W. L., Shih, Y. L., Wang, S. W., & Tang, Y. W. (2018). Improving junior higher students thinking and creative abilities with an executive function training program. *Thinking Skills and Creativity*, 29(2), 87-96. <https://doi:10.1016/j.tsc.2018.06.007>
- Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous motivation and chineses adolescents' creative thinking: The moderating role of parental involvement. *Creativity Research Journal*, 25(4), 446-456. <http://doi:10.1080/10400419.2013.843401>
- Loos, H., & Cassemiro, L. F. K. (2010). Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 293-303. <https://doi:10.1590/S0103-166X2010000300002>
- Lopes, C. S., Abreu, G. A., Santos, D. F., Menezes, P. R., Carvalho, K. M. B., Cunha, C. F., Vasconcellos, N. T. L., Bloch, K. V., & Szklo, M. (2016). ERICA: Prevalence of common mental disorders in Brazilian adolescents. *Revista de Saúde Pública*, 50(1), 1-9. <https://doi:10.1590/S01518-8787.2016050006690>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Artmed.

- Lucena, C. D. (2016). O fenômeno da ideologia e a criminalidade infantojuvenil. *Revista Katálisis*, 19(1), 73-80. <https://doi.10.1590/1414-49802016.00100008>
- Machado Neto, A. S. M., Andrade, T. M., Napoli, C., Abdon, L. C. S. L., Garcia, M. R., & Bastos, F. I. (2010). Determinants of smoking experimentation and initiation among adolescent students in the city of Salvador, Brazil. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 36(6), 674-682. [https://doi: 10.1590/S1806-37132010000600003](https://doi:10.1590/S1806-37132010000600003)
- Machado, R. V., & Passetti, M. C. C (2016). “Faça um favor ao Brasil: adote um bandido”: A constituição dos sentidos sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei no telejornal “SBT Brasil”. *Fórum Linguístico*, 13(3), 1351-1362. <https://doi:10.5007/1984-8412.2016v13n3p1351>
- Maia, F. A., & Soares, A. B (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a percepção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(1), 59-82. <https://doi:10.5433/2236-6407.2019v10n1p59>
- Malanchen, J., & Anjos, R. E (2018). Educação escolar e o desenvolvimento escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: Contribuições da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico crítica. *Revista Histedbr Online*, 18(4), 1130-1149. [https://doi: 10.20396/rho.v18i4.8653412](https://doi:10.20396/rho.v18i4.8653412)
- Melo, M. C. H., & Cruz, G. C. (2012). *Adolescência e estigma no cotidiano escolar: Reflexões à luz de Goffman e Bourdieu*. Paper apresentado IX Anped Sul – Seminário de pesquisa em educação na região Sul. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index>
- Melo, S. L. (2018). *Cognição e criatividade: Um estudo sobre o processo criativo em uma instituição de inovação*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/31695>

- Mendonça, P. V. C. F. (2012). *Treinamento de criatividade com professores: efeitos na criatividade e no rendimento escolar de alunos com e sem transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10239>
- Mikhailova, O. B. (2018). Features of creativity and innovation development in students at secondary and high school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 11-19. <https://doi:10.5937/ijcrsee1802011>
- Milian, Q. G., & Wechsler, S. M. (2018). Avaliação integrada de inteligência e criatividade. *Revista de Psicologia*, 36(2), 525-548. <https://doi:10.18800/psico.201802.005>
- Mitjás Martínez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>
- Moreira, J. O., Rosário, A. B., & Costa, D. B. (2008). Criminalidade juvenil no Brasil pós-moderno: algumas reflexões psicossociológicas sobre o fenômeno da violência. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 7(4), 1021-1046. <https://doi:10.1590/S0102>
- Morgado, A., & Dias, M. L. V. (2016). Comportamento antissocial na adolescência: O papel de características individuais num fenômeno social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17(1), 15-22. <https://doi:10.15309/16psd170103>
- Mourgues, C. V., Tan, M., Hein, S., Al Harbi, K., Aljuglai M. A., & Grigorenko, E. L. (2016). The relationship between analytical and creative cognitive skills from middle childhood to adolescence: testing the threshold theory in the kingdom of Saudi Arabia. *Learning and Individual Differences*, 52(2), 137-147. <https://doi:10.1016/j.lindif2015.05.005>

- Mota, C. P., & Ferreira, S. D. (2019). Estilos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos. *Análise Psicológica*, 37(3), 269-284. <https://dx.doi.org/10.14417/ap.1548>
- Mozzer, G. N. S., & Borges, F. T. A (2008). Criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Inter-Ação*, 33(2), 1-4. <https://doi: 1052/IAV33I25269>
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(2), 149-160. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000200003>
- Nakano, T. C. (2015). Creativity and giftedness. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 715-716. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400014a>
- Nakano, T. C., & Primi, R. (2012). A estrutura fatorial do teste de criatividade figural infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 275-283. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000300003>
- Nakano, T. C., & Wechsler, S. M (2015). *Guia prático de avaliação da criatividade – Teste figural de Torrance versão brasileira*. PUC Campinas
- Nakano, T. C., & Zaia, P. (2012). Criatividade e inteligência emocional em crianças: Um estudo relacional. *Psico*, 43(3), 388-399. <https://doaj.org/article/cb901c301f094e59ab1e21b04f8dbf14?frbrVersion=2>
- Neves-Pereira, M. S. (2018). Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, 23(2), 1-15. <https://doi: 10.4025/psicoestud.v23i0.39223>

- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). Criatividade na educação infantil: Contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores. *Estudos de Psicologia*, 20(3), 161-172. <https://doi:10.5935/1678-4669.20150018>
- Neves-Pereira, M. S., & Chagas-Ferreira, J. F. (2020). O modelo da imaginação criativa de Lev Vygotsky. In M. N. Pereira-Neves & D. S. Fleith. (Orgs.), *Teorias da criatividade* (pp. 55-70). Alínea.
- Neves-Pereira, M., S. & Fleith, D. S. (2020) *Teorias da criatividade*. Alínea.
- Nikolaeva, E. I., & Novikova, A. V. (2018). The connections between intelligence, creativity and the sensorimotor integration in children of different ages. *International Journal of Psychophysiology*, 131(2), <https://doi.10.11621/pir.2018.0206>
- Nunes, A. I. B. L., & Silva, M. L. F. (2015). O viver criativo e a adolescência: Uma experiência no espaço escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 9(3), 180-197. <https://doi:1014244/198271991268>.
- Oliveira, Z. M. F. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, 27 (1), 83-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3953/395335678010>
- Oliveira, E. L. L., & Alencar, E. M. L. S. (2010). Criatividade e escola: Limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260. <https://doi:10.1590/S1413-85572010000200007>
- Oliveira, S. K. (2014). *Indicadores de criatividade no Desenho da Figura Humana*. [Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/333>

- Oliveira, K. S., & Wechsler, S. M. (2016). Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (1), 6-19. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001682014>
- Orcasita, L. T., Gil, J. A. M., & González, T. C. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos*, 18(2), 141-168. [https://doi: 10.18566/infpsic.v18n2a08](https://doi:10.18566/infpsic.v18n2a08)
- Paek, S. H., Abdulla, A. M., & Cramond, B. P. (2016). A Meta-analysis of the relationship between three common psychopathologies – ADHD, anxiety, and depression – and indicators of little-c creativity. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 117-133. <https://doi.org/10.1177/0016986216630600>
- Palacios, J., & Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In: C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Artes Médicas
- Parveen, S., & Ramzan, S. I. (2013). To study the relationship between creativity & personality among high school students. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 6(3), 50-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101806.pdf>
- Paula, L. (2015). Da “questão do menor” à garantia de direitos: Discursos e práticas sobre o envolvimento de adolescentes com a criminalidade urbana. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, 15(1), 27-43. <https://doi.10.15448/1984-7289.2015.1.16937>
- Peres, C. A., Paiva, V., Silveira, F., Peres, R. A., & Hearst, N. (2002). Prevenção da Aids com adolescentes encarcerados em São Paulo, SP. *Revista de Saúde Pública*, 36(4), 76-81. <https://doi.10.1590/S0034-89102002000500011>
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de Psicologia*. Forense Universitária.

- Rezende, D. V. (2017). *Uso criativo das tecnologias da informação e comunicação na educação superior: Atuação de professores e percepção de estudantes*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília].
<https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/23479>
- Ribeiro, M. S. S. (2017). Cultura lúdica digital: novas infâncias. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(15) 55-99.
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2450>
- Rocha, K. N. & Wechsler, S. M. (2016). Criatividade nas organizações: Da concepção às formas de avaliação. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 6(3), 248-261. <https://doi:10.20503/recape.v6i3.31066>
- Rodrigues, W. A., Siqueira P. A., Koller, S. H., & Almeida, R. M. (2018). Altos níveis de impulsividade e consumo de álcool na adolescência. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 1-8. <https://doi.10.14349/rlp.2018.v50.n1.1>
- Rossetto, M. S., Schermann, L. B., & Béria, J. U. (2014). Maternidade na adolescência: Indicadores emocionais negativos e fatores associados em mães de 14 a 16 anos em Porto Alegre, RS, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(10), 4235-4246. <https://doi.10.1590/1413-812320141910.12082013>
- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., & Martínez-López, E. J. (2017). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional intelligence in secondary school: A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25(2), 355-373. [https://doi: 10.1177/1356336X17739271](https://doi:10.1177/1356336X17739271)

- Runco, M.A & Albert, R. S. (2005). Parent's personality and the creative potential of exceptionally gifted boys. *Creativity Research Journal*, 17(4), 355-367. [https:// doi: 10.1207/s15326934crj1704_7](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1704_7)
- Runco, M. A. (2010). Diverting thinking, creativity and ideation. In Kaufman, J.C & Sternberg, R.J. (Orgs.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 413-446). Cambridge University Press.
- Sant'Anna, A. A. D., & Lopes, M. J. (2005). Homicídios entre adolescentes no sul do Brasil: Situações de vulnerabilidade segundo seus familiares. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(1), 120-129. [https://doi.10.1590/S0102-311X2005000100014](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000100014)
- Sales, M. S. (2014). O processo de constituição da identidade na adolescência: Trabalho, classe e gênero. *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 161-171. [https://doi:10.1590/S0102-71822014000500017](https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500017)
- Sánchez-Hernández, O., & Garber, J. (2015). Divergent Explanatory Production (DEP): The relationship between resilience and creativity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 551-568. [http://doi:10.14204/ejrep.37.14126](http://doi.org/10.14204/ejrep.37.14126)
- Santoni, P. R. (2017). *Animês e mangás: A identidade dos adolescentes*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24480/1/2017_PabloRodrigoSantoni.pdf
- Santos, R. C. (2013). Ensaio sobre a(s) juventude(s) e a(s) adolescência(s). *Clínica e Cultura*, 11(1), 25-42. <https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article>
- Santrock, J. W. (2001). *Adolescência*. LTC.

- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2020). Connections between curiosity, flow and creativity. *Personality and Individual Differences*, 152(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109555>
- Segalin, A., & Trzcinski, C. (2006). Ato infracional na adolescência: Problematização do acesso ao sistema de justiça. *Textos & Contextos* 5(2), 1-19. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/1038/817>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer: Uma nova e visionária interpretação da felicidade e do bem-estar*. Objetiva.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi:10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. <https://doi:10.1590/S0102-37722012000100013>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2015). Reflections about the health of the Brazilian adolescent. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 217-229. <https://doi:10.15309/15psd160208>
- Sganzerla, I. M., & Levandowski, D. C. (2010). Ausência paterna e suas repercussões para o adolescente: Análise da literatura. *Psicologia em Revista*, 16(2), 295-309. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200005&lng=pt&tlng=pt.

- Shek, D. T. L. (2020). Differences between fathers and mothers in the treatment and relationship with, their teenage children: Perceptions of Chinese adolescents. *Adolescence*, 35(137), 135–146. link.gale.com/apps/doc/A62959086/AONE?u=capex&sid=AONE&xid=12615f2d.
- Sica, L. S., Ragozini, G., Di Palma, T., & Sestito, A. L. (2017). Creativity as Identity Skill? Late adolescents' management of identity, complexity and risk-taking. *Journal of Creative Behavior*, 53(4), 457-471. <https://doi:10.1002/jocb.221>
- Silva, C. R., & Lopes, R. E. (2009). Adolescência e juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2), 87-106. <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/>
- Silva Filho, A. M. (2012). Inovação = criatividade + serendipismo. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(129), 75-77. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/>
- Simonton, D. K. (1975). Sociocultural context of individual creativity: A transhistorical time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1119-1133. <https://doi:10.1037//0022-3514.32.6.1119>
- Simonton, D. K. (1997). Historiometric-Studies of Creative Genius. In: M.A., Runco, (Ed.). *The Creativity Research Handbook*. (pp. 3- 28). Cresskill, Hampton Press,
- Simonton, D. K. (1999). Creativity from a Historiometric Perspective. In: R. J. Sternberg (Org.). *Handbook of creativity*. (pp. 116- 133). Cambridge University Press,
- Smith, J., & L. Smith (2010), "Educational Creativity".In J. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. (pp.44-69). Cambridge University Press, Cambridge.

- Souza, A. C. G., Barbosa, G. C., & Moreno, V. (2015). Suicídio na adolescência: Revisão de literatura. *Revista Uningá*, 43(1), 210-218. <http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1202>
- Souza, C., & Silva, D. N. H. (2018). Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 23(2), 23-34. <https://doi.10.4025/psicoestud.v23i0.35751>
- Sternberg, R. J. (2007). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 3-12. <https://doi.10.1080/10400419.2012.652925>.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Artmed
- Taborda, J. A., Silva, F. C., Ulbricht, L., & Neves, E. B. (2014). Consequências da gravidez na adolescência para as meninas considerando-se as diferenças socioeconômicas entre elas. *Cadernos Saúde Coletiva*, 22(1), 16-24. <https://doi.10.1590/1414-462X201400010004>
- Taille, Y. L., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (2019). *Piaget, Vigotski e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. Summus.

- Taquette, S. R., Rodrigues, A. O., & Bortolotti L. R. (2015). Infecção pelo HIV em adolescentes do sexo feminino: Um estudo qualitativo. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 37(4/5), 324-329. https://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1020-49892015000400020
- Tavella, R. R., & Villemor-Amaral, A. E. (2014). O teste de Zulliger-SC: Avaliação da criatividade em crianças. *Estudos de Psicologia*, 31(4), 489-497. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000400003>
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Manual of test for creative thinking- drawing production (TCT-DP)*. Harcourt Test Publishers.
- Torrance, E. Paul. (1977). *Creativity in the Classroom; What Research Says to the Teacher?* National Education Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED132593.pdf>
- Van der Zanden P. J. A. C., Meijer P. C., & Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence: Where is the social context? *Thinking Skills and Creativity*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702>
- Vygotsky L. S. (1991) Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29(1), 73-88. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405290173>
- Vygotsky, L. S. (1996) Paidologia del adolescente. In L. S. Vygotsky (Org.), *Obras escogidas* (pp. 180-195). Visor distribuições.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico*. Ática.
- Wechsler, S. M. (1998). Criatividade: Descobrimo e encorajando. *Psy*
- Wechsler, S. M., Nunes, M. F. O., Schelini, P. W., Ferreira, A. A., & Pereira, D. A. P. (2010). Criatividade e inteligência: analisando semelhanças e discrepâncias no desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 243-250. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300003>
- Yuen, C. X., Fuligni, A. J., Gonzales, N., & Telzer, E. H. (2018). Family first? The costs and benefits of family centrality for adolescents with high-conflict families. *Journal Youth Adolescence*, 47(2), 245-259. <http://doi:10.1007/s10964-017-0692-6>
- Zanella, A. V., Reis, A. C., & França, K. B. (2003). Concepções de criatividade: Movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em Estudo*, 8(1), 143-150. <http://doi:10.1590/S1413-73722003000100017>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183. <https://doi.:10.3102/0002831207312909>

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Pais e/ou Responsáveis

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Um estudo sobre a expressão criativa na adolescência: percepção de pais, educadores e adolescentes**, de responsabilidade de *Suellen Cristina Rodrigues Kotz*, estudante de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo dessa pesquisa é investigar o desenvolvimento da criatividade de adolescentes sob a percepção de pais, educadores e dos próprios adolescentes. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a).

Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, gravação de som ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de atividades interativas com os adolescentes (dinâmica que utilize a temática do estudo), entrevista livre com os adolescentes, familiares e professores. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone ----- ou pelo e-mail suellencrp5@gmail.com

Este projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br e telefone (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você (participante).

Assinatura do(da) participante

Assinatura do(da) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 2

Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Um estudo sobre a expressão criativa na adolescência: percepção de pais, educadores e adolescentes**. O objetivo dessa pesquisa é investigar o desenvolvimento da criatividade de adolescentes sob a percepção de pais, educadores e dos próprios adolescentes. Você não precisa participar se não quiser e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sede da instituição de um Projeto social. Onde você participará de um grupo e responderá perguntas direcionadas às atividades desenvolvidas nesse contexto. Para isso, será usada a câmera audiovisual para registro e posteriormente, realizaremos algumas perguntas sobre alguns temas. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar pelos telefones ----- da pesquisadora Suellen Cristina Rodrigues Kotz.

Esclarecemos que não compartilharemos as informações colhidas nesse processo. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificação. Se você tiver alguma dúvida, poderá perguntar a pesquisadora Suellen Cristina Rodrigues Kotz no telefone citado acima. Se tiver interesse em participar, assine no espaço que há no final da folha. Uma cópia desse documento ficará com você.

Assinatura do (da) participante

Assinatura do(da) pesquisador(a)

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo 3

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa **Um estudo sobre a expressão criativa na adolescência: percepção de pais, educadores e adolescentes**, sob responsabilidade de Suellen Cristina Rodrigues Kotz, vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e saúde no Instituto de Psicologia UnB.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa com intuito de coletar dados para avaliação. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada anteriormente. Tenho ciência também de que os procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(da) participante

Assinatura do (da) pesquisador (a)

Brasília, ___ de _____ de _____

Anexo 4**Entrevista Semiestruturada – Participante Adolescente****IDENTIFICAÇÃO:**

Idade:

Escolaridade:

Fale-me um pouco sobre sua rotina.

Na escola? Em casa? Com os amigos e colegas?

O que costuma fazer nos momentos de lazer e/ou momentos vagos?

Quando você começou a gostar de desenhos?

Com quantos anos fez os primeiros desenhos?

Inspirou-se em alguém?

O que essa prática (desenho) representa para você?

Você se considera criativo?

Apresentação da atividade produzida e questionar sobre o que estava pensando quando fazia o desenho?

Mudaria algo no desenho realizado?

Anexo 5**Entrevista Semiestruturada – Pais/Responsáveis****IDENTIFICAÇÃO:**

Adolescente (Iniciais):

Data de Nascimento

Posição do filho participante do estudo na Família: único primogênito caçula outro:

O aluno reside com: mãe pai madrasta padrasto outro responsável: _____

Entrevista respondida por:

Estado civil atual:

 casados vivem juntos separado/divorciado viúvo solteiro 1º companheiro 2º companheiro 3º companheiro 4º companheiro ou +

Escolaridade dos pais:

Ocupação atual:

Renda familiar:

Como você descreveria seu filho?

Como é a convivência com seu filho? E a rotina?

O que acha dos materiais que ele produz? Você o considera criativo?

Acha que ele possui alguma característica que se destaca?

Anexo 6

Entrevista Semiestruturada – Educadores

Identificação

Conte-me um pouco sobre a rotina do projeto.

Quais são as atividades desenvolvidas com os adolescentes?

Qual é a sua percepção sobre cada adolescente participante do estudo?

Quais são as características deles que mais chamam a sua atenção?

Você os considera criativos ou inventivos?

Você tem contato com as famílias dos adolescentes?

Como você percebe a relação entre eles?

Informações gerais.

Anexo 7

Análise Temática

Tema: RELAÇÕES FAMILIARES		
Definição	Subtemas	Falas
<p>A dinâmica familiar marcada por práticas e responsividade materna e de fatores desagregadores vinculados à conjugalidade</p>	<p>(1) práticas parentais (2) responsividade materna: atenção, cuidados, carinho e preocupação</p>	<p>Tem vez que eu falo: – O que você tem, bebêzinho de mamãe? Responde – Nada não, mãe (...). Quando ele chega da escola, eu digo: – Oi, filho! Aí beijo, pergunto como foi no colégio (...). Você está estudando? Daqui a pouco eu vou tomar a lição de você... – Mãe de Afonso.</p> <p>Já falou em morar com a mãe. Ele diz que ela dá mais atenção, fica mais em cima e ele gosta disso. (...) Ele é um pouco grude, fica grudado na minha mãe o tempo todo. Ele fica abraçando, conversando. (...) Ele disse que se a mãe arrumasse um lugar para ele morar com ela, ele ia. – Pai de Artur</p> <p>Não sei se essa é minha visão de mãe ou se alguém de fora também vê isso, porque a mãe tem esse olhar de preocupação, talvez é uma coisa que não tem nada a ver e você</p>

está preocupando. – Mae de Antônio

Ele é meu companheiro agora, minha companhia, meu caçula, só tá eu e ele. – Mãe de Antônio

Quando ele nasceu, foi a sensação do hospital, todo mundo que entrava na sala ficava louco com ele, tinha muito cabelo preto para cima, lindo, lindo, todo mundo queria ver ele, ele era muito bonito. – Mãe de André

(3) Dificuldades familiares por questões de conjugalidade interrompida: ausência ou negligência, desestrutura familiar

de ir muito para a casa do pai. É que o pai dele em outro filho mais velho. Eu digo: – Liga pro seu pai! Ele fica só no “tá mãe, vou ligar!” – Mãe de Afonso

Eu não tenho muito contato com ele, só vejo ele nos finais de semana. De vez em quando tem uns arranca-rabo, sabe. Ele e o irmão batem boca (...), o mais velho é mais esquentado, então provoca quem tá quieto. Eles já se agrediram uma vez, briga de irmão (...)

Nada demais. – Pai de Artur

Ele sempre traz, assim, realidades que estão acontecendo, com a família ele partilha

histórias conflituosas de sua casa que justificam o pouco do que é a realidade dele e nos ajuda a entender um pouco, né, o jeito dele (...). O pai é alcoólatra e o irmão usuário de drogas. – Educadora Anita

Eu nem falo com meu pai, falo com ele de vez em quando. (...) Nem, ele é muito bravo, eu vou falar com ele e ele já tá pronto pra bater na gente já. – Antônio

Bem, eu quase não convivo com ele, né, porque eu saio de manhã e volto à noite. Ele sai de manhã e vai para a escola depois ele vem para o projeto, ele chega em casa umas 5 horas, e às vezes eu chego mais tarde. – Mãe de André

Tema: REFERÊNCIAS INTRAFAMILIARES E EXTRAFAMILIARES

Definição	Subtemas	Falas
Tentativa de justificar a atividade e a produção criativa	Referencia familiar para a expressividade, sensibilidade, maneira de se comportar (afetiva, processos cognitivos)	<p>Ele se parece muito comigo, ele chora por qualquer coisa (...) Tem vez que ele não consegue se defender, então ele se parece muito comigo. – Mãe de André</p> <p>Quando ele não sabe resolver as coisas, ele chora, mas desde pequeno ele é assim. Mas acho que na minha gravidez passei um tempo muito chorosa. (...) Sempre fui chorona, aí eu acho que também eu não estava preparada (...) para ser mãe. – Mãe de André</p> <p>Minha cabeça é muito ruim, minha memória é ruim, acho que é por isso que a dele é assim. A cabeça dele não é certa não, mulher. – Mãe de Antônio</p> <p>Ele é um pouco grude, sabe, fica grudado na minha mãe o tempo todo. Nossa, a avó dele é a mesma coisa, é dócil, toda tranquila, se tu vê ela conversando (...) – Pai de Artur</p> <p>Ele tem muita dificuldade de falar as coisas, não se abre, ele não diz o que tá sentindo, eu já fui assim também. – Mãe de Afonso</p>
	Busca pela origem da	Se bem que a madrinha dele é artista, então ela fazia altos desenhos, uns desenhos muito

habilidade/produção) bonitos. Agora eu não sei se ele via ela desenhando, se interessou e gostou (...) pode ter sido também, porque eu trabalhava e levava ele junto comigo, ele passava a maior parte do tempo com a gente. Se bem que ele sempre gostou de desenhar, desde pequenininho, mas antigamente era mais interessado. Eu lembro que quando eu trabalhava na casa da madrinha dele, ele dizia assim: – Dinda, eu quero desenhar! Aí ela ia lá no computador, puxava os desenhos, ele olhava e ficava desenhando (...) aí depois ele chegava e mostrava: – Vó, dinda, olha o que eu desenhei! (...). – Nossa que lindo! – Mãe de Afonso

Ele sempre foi interessado em desenhar. Desde quando ele começou a estudar, ele já desenhava (...). Ah, ele desenha tudo o que vê, os desenhos que ele assiste, *Naruto*, *Pokémon*. Ele tem futuro. Há perfeição nos desenhos dele. – Pai de Artur

Mas quando ele está bem, ele faz, quando não está bem, ele não faz. Ele é criativo, teve uma vez que a gente fez atividade com canetas e aí ele viu a do Artur, aí ele quis fazer igual, pra tentar fazer diferente dos demais, então eu acho ele criativo. – Educadora

Anésia sobre André

Mas eu nunca pensei em comprar folha pra ele, porque ele desenhava nos cadernos na hora da aula e agora ele tá desenhando mesmo (...). E o Antônio é o seguinte, o irmão mais velho tá lá na mesa desenhando e ele tá lá em cima (...) é uma briga (...) ele fica falando: – Irmão, me empresta uma foia, ai! Agora este ano, olha o que eu comprei pra ele, aquelas folhas Chamequinho, aquela grossa, o pacotão. Mas ele não desenha igual o irmão dele não. Ele não fica lá na mesa só pra isso, ele não dá conta de ficar muito tempo parado (...). Mas o irmão tem tudo o que você pensar (materiais). – Mãe de Antônio

Tema: CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Definição	Subtemas	Falas
<p>As características individuais são apresentadas por fatores autorreferentes, como autoestima, autoconceito e crenças na autoeficácia e pelo olhar do outro, por meio de observação de comportamentos</p>	<p>Autopercepção dos participantes (autoestima, autoconceito, crenças na autoeficácia)</p>	<p>Acho que sou preguiçoso, não gosto de bagunça, na escola gosto de ficar mais calado e mais quieto, na maioria do tempo sou desanimado. – Afonso</p> <p>Tipo assim, vamos supor que eu não soubesse desenhar, aí alguém fala: – Desenha aquele desenho para mim! Aí, tipo assim, eu sei que é difícil, mas eu gosto de tentar (...)</p> <p>Eu nunca falo: – Não dou conta de fazer! – Antônio</p> <p>Ah, eu sou de boa, sou mais quieto. – André</p> <p>Eu sou tranquilo, às vezes não consigo falar as coisas porque tenho vergonha, se for pedir uma informação na rua, por exemplo (...). Algumas pessoas falam que eu sou diferente. – Artur</p>
	<p>Características</p>	<p>Muito calado, ele também não é de muita amizade (...). Ele é um menino que fica muito</p>

mediados pelo olhar do na dele, o jeito dele é assim, muito tímido. – Mãe de Afonso

outro Dos quatro participantes, ele é o mais tímido, tem dia que ele chega mais calado, mais retraído, mais afastado, quando ele quer fazer o trabalho, ele faz perfeito. –

Educadora Anita sobre Afonso

Ah, ele é superinteressado, atencioso. – Pai de Artur

Muito tímido, introspectivo, mas, assim, muito criativo, muito participativo e, assim, quando ele fica nervoso, ele tem um pouco de dificuldade de autocontrole das suas emoções. – Educadora Anita sobre Artur

Ele é muito curioso, então ele quer saber o que está acontecendo... ele é amostrado, tipo assim, tem alguém brincando ali né, ele quer entrar naquela brincadeira e mostrar que ele também sabe. Tudo ele quer ficar lá fuçando, se o banco da bicicleta dele ele quer fuçar lá pra ver, se eu falar que o celular tá dando problema, ele quer pegar. – Mãe de Antônio

Por mais que ele mostre que ele é extrovertido, mas eu percebo que ele é muito tímido, ele tem muitos dons, mas às vezes ele tem vergonha de mostrar. Demonstra ser um

pouco também influenciável pelas atitudes dos colegas. – Educadora Anésia sobre André

Às vezes tem assim um pouco de dificuldade com algumas regras, porque ele se deixa levar pela onda dos outros, então às vezes a gente faz alguns combinados, mas se algum começa a descumprir, aí ele vai na onda também. – Educadora Anita sobre André

Nossa, ele pergunta demais! Eu falo que a curiosidade dele é para além, porque às vezes a gente começa a conversar e às vezes sai até um pouquinho do assunto, do foco da atividade. – Educadora Anésia sobre Antônio

Tema: DIFICULDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Definição	Subtemas	Falas
		É um menino, assim, que apresenta um <i>déficit</i> de aprendizagem em relação à leitura e em relação à escrita, mas que demonstra um esforço muito grande. – Educadora Anésia sobre Artur
Relato de um processo mediado por diagnóstico, avaliação e medicalização das dificuldades de aprendizagem	Dificuldades de aprendizagem: Transtorno de <i>deficit</i> de atenção e hiperatividade	Ele é muito disperso na escola e quando acontece as coisas assim, eu falo com as professoras: – Pode chamar atenção! Uma cabeça que (...) A cabeça dele não é certa não, às vezes você fala com ele e parece que ele não escuta (...) “– Mãe, você me chamou?” Aí às vezes eu vou lá na escola dele, ele fica bonzinho, aí passa um pouquinho e ele começa a fazer gracinha de novo e parece que eu não sei (...). – Mãe de Antônio A minha preocupação é a questão da aprendizagem dele. Ele tem dificuldades, às vezes eu pergunto: – Afonso, você tá estudando? – Tô, mãe, tô estudando! – Mãe de Afonso Ele tem muitas dificuldades na escola, ele foi diagnosticado com <i>deficit</i> de atenção, fez vários exames, tudo particular, para descobrir. Ele tem que sentar sempre na frente da

professora. Mãe de André

Ele tem epilepsia, mas é aquela leve. Tem uns 4 anos atrás (...) Ele toma o Depakene.

Foi do nada, eu morei com a mãe dele uns 6 meses, me separei e de lá pra cá ele

começou a ter isso. – Pai de Artur

Ele fez acompanhamento com neuro (...). Ele tomou Ritalina mais ou menos uns 8 anos

(...) A médica dele falou pra mim: – Olha mãe, a hiperatividade dele e o *déficit* de

Medicalização (exame,
avaliação, remédio,
consulta médica)

atenção pode melhorar com o tempo, quando tiver ficando rapaz (...). A médica dizia assim: – olha mãe, se ele não der certo com esse remédio, não posso fazer nada, não tem remédio mais forte não, porque essa Ritalina pro caso dele é o único remédio que tem na dosagem que ele está tomando. – Mãe de Antônio

Até levei ele lá na Adolescentro para uma avaliação, aí eles disseram que ele tem *déficit*

de atenção, passaram pra ele um remédio, aí ele se deu bem, depois de um tempo

passaram outro e disseram que era depressão. Mãe de Afonso

Mas a escola pediu alguns exames eu fiz os exames, ele tem *déficit* de atenção, então ele

tem que sentar na frente pra prestar atenção, é uma criança que tem dificuldades. – Mãe
adolescente André
