

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO SUPERDOTADO*

Eunice M. L. Soriano de Alencar**

Pretende-se neste texto abordar sucintamente algumas questões relativas à educação do superdotado, dando ênfase não só a alguns aspectos que vêm sendo discutidos com relação à conceituação e programas educacionais, mas apontando também para progressos recentes e perspectivas para o futuro.

E notório que este é um tema que vem recebendo uma atenção crescente em países dos mais diversos continentes. Poder-se-ia afirmar com toda segurança que, em nenhum outro momento da História, tanto interesse despertou o superdotado quanto no momento atual, fruto de fatores diversos, como os especificados a seguir:

— reconhecimento das vantagens para o país que possibilita aos estudantes mais capazes e talentosos o desenvolvimento e realização de suas potencialidades;

* Este texto constitui versão ampliada de palestra proferida no simpósio Educando o Superdotado: perspectivas para a próxima década, durante o XVII International School Psychology Colloquium, Campinas, julho de 1994.

** Professora titular do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília.

— maior comunicação entre educadores e especialistas de diferentes países, que vêm-se organizando em associações, como o Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso, o Conselho Europeu para Alta Habilidade, "Eurotalent", Federações Asiático-Pacífico e Ibero-americana do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso, bem como inúmeras associações nacionais ligadas à área;

— emergência de um novo conceito de riqueza, resultado do progresso excepcional que se observa nos dias atuais em diversas áreas e sobretudo na área científica e tecnológica. No escopo deste novo conceito, o potencial humano é considerado como o maior recurso natural a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade.

Observa-se, entretanto, que o reconhecimento da necessidade de um atendimento diferenciado àqueles que se destacam por um potencial superior não é algo recente. Tal fato ocorreu com maior intensidade em distintos momentos ao longo da História, tendo diferentes sociedades enaltecido talentos diversos, de acordo com as suas necessidades e valores. Na Grécia, por exemplo, Platão, há mais de 2.300 anos, defendeu a idéia de que aqueles indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado.

Também na China, iniciando-se com a dinastia Han (206 a.C), as crianças e jovens com talentos especiais eram altamente valorizados. Há inclusive registros nesse país de um sistema de exames competitivos elaborado pelos chineses há mais de 2.000 anos antes de Cristo, para selecionar crianças que se destaca-

vam por sua inteligência superior, as quais passavam a receber um atendimento especial. As crianças, que usualmente se destacavam por uma grande capacidade de memória e habilidades literárias, eram denominadas "divinas" e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional. Especialmente a imaginação criadora, que se manifestava através da poesia e ensaios, era altamente valorizada. Na literatura chinesa, não é raro encontrar referências a crianças com habilidades excepcionais. Um exemplo foi Li Bai, um famoso poeta chinês, que memorizou a obra de Confúcio quando tinha cinco anos ou Quan De Yo, que começou a escrever poesia aos quatro (Kwok, 19--). Segundo Colangelo e Davis (1991, p.5), já naquela época, os chineses anteciparam alguns princípios, que vêm sendo atualmente divulgados pelos principais especialistas da área. Dentre estes princípios, salientam-se:

1) aceitação de um conceito de superdotação englobando múltiplos talentos, como habilidades literárias, liderança, imaginação, capacidade de memória e raciocínio;

2) reconhecimento de que algumas crianças aparentemente precoces tornam-se jovens e adultos sem nenhum desempenho excepcional, ao passo que outras só mais tardiamente demonstram as suas habilidades superiores. Consideram ainda um terceiro grupo de crianças, efetivamente prodígios, que dão mostras de seus dotes e talentos ao longo de toda a vida;

3) consciência de que, mesmo no caso dos mais capazes, as habilidades somente se desenvolvem plenamente caso haja um treinamento especial e provisão de condições favoráveis ao seu desenvolvimento e expressão;

4) reconhecimento de que a educação formal é algo indispensável a todos, devendo ser, porém, de acordo com as habilidades individuais. Desta forma, a escola, ao invés de oferecer uma educação padronizada, deveria possibilitar ao aluno receber uma educação que favorecesse o seu potencial individual.

Nos dias atuais, diversos aspectos relacionados à educação do superdotado vêm sendo discutidos e pesquisados por estudiosos de áreas diversas, notadamente nos Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Holanda, entre outros países, onde é grande o volume de publicações a este respeito. Nos Estados Unidos, por exemplo, há, pelo menos, dez periódicos voltados exclusivamente para a publicação de artigos ligados às questões da superdotação.

Entretanto, apesar deste interesse crescente, pode-se observar que esta é uma área altamente polêmica, permeada por muitas controvérsias e preconceitos. No Brasil, como também ocorre em outros países, por exemplo, é comum questionar a necessidade de programas especiais para o superdotado, com o argumento de que este já é um privilegiado e deve ser deixado de lado a favor do aluno médio e abaixo da média, considerando-se de caráter altamente elitista as propostas educacionais que venham a beneficiar este grupo de alunos. Muitos restringem também os superdotados a um grupo de indivíduos que se destacam apenas por resultados significativamente elevados em apenas um teste de inteligência geral. Não é raro estabelecer expectativas irrealistas com relação aos alunos com altas habilidades, os quais são muitas vezes hostilizados na escola pelos seus professores, que deixam inclusive de responder às suas perguntas, com o argumento de que eles têm obrigação de

saber todas as respostas e mesmo de sair bem em tudo o que fazem. Uma outra falácia também largamente difundida é a de que o superdotado se destacaria por seu desempenho, independentemente de receber ou não uma educação especial. Os defensores desta falácia citam inclusive Einstein, Churchill, Thomas Edison, lembrando que estes aparentemente não foram prejudicados pelo tipo de educação medíocre que receberam nos seus primeiros anos de escola. Entretanto, como atesta uma vasta literatura, há inúmeras evidências mostrando que a educação e o ambiente fazem uma diferença fundamental. Também comum é a presença de atitudes ambivalentes com relação àqueles que se destacam por um potencial superior, que ora são sujeitos de admiração e ora de hostilidade e rejeição.

Considera-se que estas idéias são um entrave à provisão de condições mais favoráveis à educação do superdotado e necessitam ser amplamente discutidas e revistas no sentido de se abrir novos caminhos e novas possibilidades à realização do potencial e à expressão de talentos diversos, pois como bem lembrou Landau (1990), o fato de se ter talentos não é suficiente para que estes se desenvolvam, necessitando a maior parte dos indivíduos de uma promoção constante do meio para a realização de suas potencialidades.

Definição

Muitos são os termos disponíveis na literatura para se referir àqueles indivíduos que se destacam por suas realizações e potencialidades. Criança prodígio, gênio, *idiot-savant*, superdotado e talentoso são alguns deles. Crianças prodígio são aquelas

que se caracterizam por um desempenho excepcional ou uma memória extraordinária em seus primeiros anos. São em número muitíssimo reduzido e têm sido sempre motivo de curiosidade e encantamento. O exemplo mais conhecido é o de Mozart, que aos cinco anos já compunha sonatas e aos oito escreveu a sua primeira sinfonia. Outro exemplo, registrado pela literatura, é a de uma criança que aos sete anos lia e entendia fluentemente italiano, francês, grego e latim, tendo sido admitida na Universidade de Leipzig, Alemanha, aos nove anos (Whitmore, 1980). O estudo com um maior número destas crianças foi feito por Feldman, nos Estados Unidos, que publicou em 1986 um livro descrevendo seis casos de crianças prodígio.

Já o *idiot-savant*, que tem sido também objeto de um interesse especial, caracteriza-se por uma habilidade superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um retardo pronunciado. Um dos casos apresentados pela literatura é a de um japonês (Kiyoshi Yamoshita), o qual viveu os seus primeiros anos numa creche para deficientes mentais, mas que desenvolveu uma habilidade artística significativamente superior, tornando-se famoso por seus quadros. Apesar de manter sempre um comportamento em um nível muito primitivo, sua produção artística tornou-se notável, especialmente após a publicação de um livro descrevendo o seu trabalho e incluindo fotografias de suas principais obras (Lindsley, 1965).

O termo gênio tem sido reservado para apenas aqueles indivíduos que já deram uma contribuição original e de grande valor a uma área específica, valorizada socialmente.

Os termos superdotado e talentoso têm sido usados como si-

nônimos por muitos especialistas da área, embora a noção de superdotação focalize mais o domínio cognitivo, como, por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato. Em anos recentes, como destacado por Copley (1993), o termo superdotado expandiu-se para incluir também desempenho elevado em música, artes plásticas, xadrez e também esportes e liderança. Observa-se que a visão da superdotação como composta por muitas facetas tem sido ponto de vista comum entre os estudiosos do assunto, que apontam para uma diversidade de talentos que estariam incluídos no termo superdotado. Esta é a perspectiva adotada oficialmente no Brasil, onde a seguinte definição tem sido divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (CENESP, 1986):

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- *capacidade intelectual superior"*
- *aptidão acadêmica específica;*
- *pensamento criador ou produtivo;*
- *capacidade de liderança;*
- *talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música;*
- *capacidade psicomotora.*

Entretanto, apesar desta definição englobar diferentes dimensões, a ênfase tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo, sendo comum a prática de selecionar alunos para

programas especiais baseando-se apenas no Quociente Intelectual ou combinação deste com desempenho acadêmico. Observa-se ainda que as questões relativas àqueles indivíduos que se destacam na dimensão intelectual/cognitiva é o aspecto mais abordado e discutido nos congressos da área.

O que se poderia destacar também é que este termo — *superdotado* — tem sido questionado e rejeitado até mesmo pelos especialistas mais conhecidos, como Julian Stanley, da Universidade John Hopkins. Este educador, que deu início ainda na década de 70 a um programa para jovens com desempenho excepcionalmente elevado na área de Matemática, lembra, com muita propriedade, que os termos superdotação e superdotado tendem a obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência com relação aos esforços a favor de melhores condições à educação de jovens com altas habilidades (Stanley, 1991). Lembra ele também que o termo sugere uma bipolaridade — superdotado *versus* não-superdotado, preferindo Stanley utilizar-se de outros termos, como jovens com raciocínio excepcional, enquanto termos similares, como alta habilidade, aptidões superiores, ou indivíduos mais capazes ou com talentos especiais, são também comuns na literatura especializada. No caso do Brasil, o problema é sério, especialmente devido ao prefixo "super", que sugere a idéia da presença de uma *performance* sempre extraordinária, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento, e que se realizaria, independentemente das condições ambientais.

As discussões a respeito da propriedade do termo vêm acompanhadas de uma variedade de definições e concepções. Uma

análise de distintas concepções foi feita por Sternberg e Davidson, que examinaram dezessete concepções diversas de superdotação, propostas por estudiosos norte-americanos, a partir de abordagens psicológicas e enfoques teóricos diversos, com ênfase ora no indivíduo e ora na sociedade, no domínio psicológico ou no educacional, em componentes cognitivos ou abrangendo também aspectos de personalidade. Lembram estes autores que superdotação é um conceito que foi inventado e não algo que foi descoberto, referindo-se àquilo que uma sociedade deseja que seja, o que torna o conceito sujeito a mudanças de acordo com o tempo e o lugar ((Sternberg, Davidson, 1986, p.4). Dentre os teóricos cujas concepções vêm sendo mais divulgadas, destaca-se Renzulli (1986), cujas contribuições teóricas se aliam a práticas de identificação e programas que vêm sendo amplamente implementados em países de diferentes continentes. Dada a sua relevância, descreve-se aqui brevemente a abordagem que este autor dá à superdotação.

Conforme descrito em Alencar (1992), Renzulli destaca inicialmente dois tipos de superdotação. O primeiro, a que se refere como superdotação do contexto educacional ("schoolhouse giftedness") e o segundo, a que chama de criativo-produtiva ("creative-productive"). Considera também que ambos os tipos são importantes, que há usualmente inter-relações entre os dois e que se deveriam implementar programas para encorajar ambos os tipos.

A superdotação do contexto educacional seria apresentada por aqueles indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente, apresentam um nível de compreensão mais elevado e têm sido os indivíduos tradicionalmente selecionados

para participar de programas especiais.

O segundo tipo de superdotação, a que se refere como criativo-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana onde se valoriza o desenvolvimento de produtos originais. Observa Renzulli que as situações de aprendizagens planejadas para se promover este tipo enfatizam o uso e aplicação da informação e os processos de pensamento de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais, distinguindo-se daquelas situações que visam a promover a superdotação do primeiro tipo, uma vez que esta tende a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento e aquisição, armazenagem e reprodução da informação.

Renzulli interessou-se especialmente pelo segundo tipo e, com base em pesquisas sobre pessoas que haviam se destacado por suas realizações e contribuições criativas, propôs a sua concepção de superdotação, que engloba os seguintes aspectos: habilidades bem acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O primeiro aspecto englobaria tanto habilidade geral como habilidades específicas. A primeira consistiria na capacidade de processar informações, integrar experiências e se engajar em pensamento abstrato. As habilidades especiais específicas consistiriam na capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades do tipo especializado. Renzulli dá como exemplo de habilidades específicas o balé, escultura, fotografia, química e matemática.

Envolvimento com a tarefa — constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui traços como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

Com relação à criatividade, um dos aspectos também presentes na concepção de superdotação proposta, Renzulli chama a atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade, sugerindo uma análise dos produtos criativos da pessoa como preferível a uma análise de seu desempenho em testes de criatividade.

Mais recentemente, dando continuidade à sua concepção de superdotação, Renzulli (1992) propôs uma teoria para o desenvolvimento da criatividade produtiva em pessoas jovens, que inclui diferentes aspectos relativos à provisão de atos ideais de aprendizagem. Este modelo contém três componentes principais, a saber: o aluno, o professor e o currículo, e cujos principais ingredientes são apresentados na Figura 1.

Modelos e práticas instrucionais

Conforme foi descrito em outros textos (Alencar, 1986, 1988 e 1992), muitas são as modalidades de propostas educacionais que vêm sendo implementadas no sentido de atender adequadamente às necessidades do superdotado e ajudá-lo a desenvolver os seus potenciais em benefício próprio e da sociedade. Estas enquadram-se tradicionalmente em três tipos — enriquecimento, aceleração e segregação, levadas a efeito tanto na própria

escola onde o aluno estuda, como em outros locais, como museus e universidades.

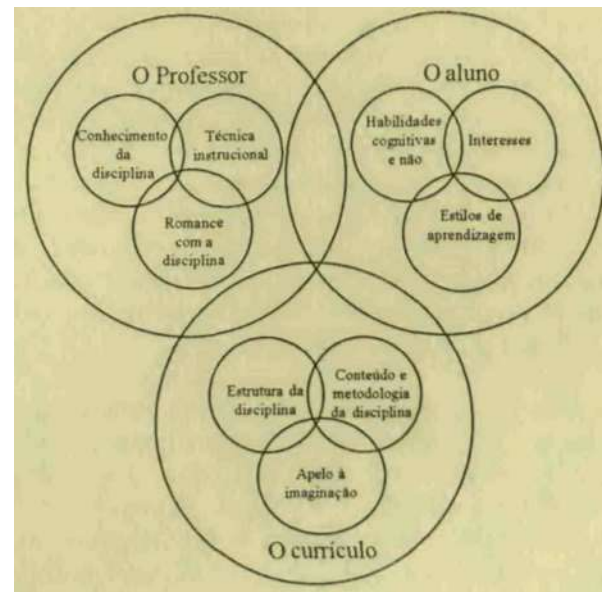


Figura 1. Ingredientes de um ato ideal de aprendizagem, segundo Renzulli (1992, p.53)

Aceleração — consiste em cumprir o programa escolar em menos tempo. Muitas são as formas em que esta prática pode ser levada a efeito. Uma delas é a admissão precoce na escola. Outra é permitir ao aluno "saltar" uma série escolar, ou ainda cursar em menos tempo, como, por exemplo, durante as férias, uma determinada série. Pode-se ainda completar dois ou mais anos de estudo em um ano; tomar cursos por correspondência ou possibilitar ao estudante do segundo grau cursar disciplinas de nível universitário oferecidas, por exemplo, no período de férias, o que o possibilita ser dispensado posteriormente de um conjunto de matérias que teria que cursar, caso não dominasse antecipadamente o seu conteúdo. Nesta modalidade, portanto, o mesmo conteúdo é desenvolvido, porém mais cedo ou mais rápido.

Vantagens e desvantagens da aceleração têm sido apontadas por diferentes especialistas. Entre os argumentos daqueles que se opõem a ela, poder-se-iam citar:

— é importante manter o aluno com aqueles da mesma idade e nível social e emocional;

— o aluno que "salta" uma determinada série, deixa de aprender uma gama de conhecimentos importantes e necessários;

— nunca a aceleração se dá de uma forma adequada em todas as áreas.

Por outro lado, há vantagens desta prática, como as especificadas a seguir:

— este é um método que pode ser usado em qualquer escola;

— os alunos intelectualmente superiores tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração favorece este contato;

— a aceleração permite aos estudantes mais capazes dar início a sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade;

— pelo fato de permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem;

— observam-se menos tédio, insatisfação e frustração entre os estudantes a quem se permite acelerar nos estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho.

Vários autores, dentre eles George, Cohn e Stanley (1979), Schiever e Maker (1991) e Urban (1993) resumem os estudos realizados a respeito dos efeitos da aceleração, concluindo que esta modalidade de prática instrucional tem, de modo geral, efeitos positivos. Entretanto, quando a aceleração se dá sobretudo nos primeiros anos de escola, não se deve deslocar a criança de seu grupo de mesma idade caso ela não esteja pronta para isto.

Enriquecimento — inúmeras são as formas que um programa de enriquecimento poderá tomar. Uma delas consiste em promover condições que possibilitem a inclusão de novas unidades de estudo no conteúdo proposto. Outra estratégia é possibilitar uma investigação mais ampla e profunda a respeito

dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria ou assunto. Pode-se ainda solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de seu interesse. Outra possibilidade é oferecer-lhe cursos em horário alternado com o da escola regular ou durante as férias, que abordem temas de seu interesse e que contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades e o fortalecimento de atributos de personalidade, como independência, perseverança e autoconfiança. Ele pode ser levado a efeito, portanto, tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares.

Segundo Landau (1990, p.3), "os objetivos de qualquer programa de enriquecimento devem ser os de cultivar talentos, promover interesses, desafiar potenciais e despertar a criatividade do superdotado. Uma tarefa difícil e fascinante". Esta autora destaca ainda a importância do clima psicológico que deve permear todo o programa de enriquecimento e que deve se caracterizar por uma atmosfera de segurança e liberdade.

Segregação — esta é a modalidade mais controversa. Ela consiste em separar os alunos mais capazes daqueles de nível médio, utilizando-se para tal de algum critério, como nível intelectual. Os estudantes selecionados são, então, colocados em classes ou escolas especiais ou solicitados a se retirar de suas salas por um período determinado de tempo, voltando para ela após o término das atividades desenvolvidas em um outro local da escola.

Segundo alguns autores, como Barbe (1965), esta é a melhor

alternativa pela qual a escola pode levar o aluno a se dedicar com entusiasmo a tarefas que, ao mesmo tempo, lhe interessam e requerem toda a sua capacidade e esforço. Facilita também o trabalho do professor que, com um grupo menor e mais homogêneo, tem melhores condições de propor um programa de enriquecimento.

Outros especialistas levantam também alguns problemas com relação a esta modalidade, observando, por exemplo, que os superdotados variam em sua esfera de talentos, sendo a completa segregação difícil e talvez impossível. Lembram também que o superdotado necessita aprender a conviver com indivíduos que apresentem distintos níveis de habilidade, e que um grupo heterogêneo apresenta melhores oportunidades para tal aprendizagem. Outro aspecto também enfatizado diz respeito a que os alunos, quando agrupados por habilidade, ao saber que constituem um grupo de habilidade superior podem desenvolver uma atitude esnobe e orgulhosa. Para evitar que isto aconteça, é relevante salientar, junto a estes alunos, a enorme amplitude de habilidades em que os indivíduos podem destacar-se, e que o fato de que os seus colegas não tenham sido selecionados para participar de uma classe especial não significa que não tenham também uma habilidade superior.

Além destas modalidades de práticas educacionais, há ainda outras, como competições, concursos e olimpíadas nas mais diversas áreas e que também estimulam os estudantes a se interessar por investigações em campos diversos, aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades, constituindo-se ainda como desafios àqueles mais capazes a apresentar um desempenho marcante. Exemplos de distintos programas levados a

efeito tanto no Brasil como em diferentes países e que se enquadram nas distintas práticas instrucionais aqui descritas são apresentados por Alencar (1986), no livro *Psicologia e Educação do Superdotado*.

Através de uma análise destas distintas propostas educacionais, pode-se notar a sua natureza complementar e não-excludente. Desta forma, um programa de aceleração pode ter também características de enriquecimento ou vice-versa. De forma similar, quando o aluno é encaminhado a uma escola ou classe especial para superdotados, é natural que tenha neste local atividades de enriquecimento, sendo-lhe ainda oferecidas práticas de caráter eminentemente acelerativo.

Progressos observados na área

Embora se observe um enorme descompasso entre distintos países no que diz respeito à extensão em que programas são implementados para favorecer o desenvolvimento e expressão do talento e do potencial superior, contrastando alguns países que investem maciçamente na área com outros que não despertaram ainda para a importância de se estabelecer programas para jovens com alta habilidade, observa-se hoje, no contexto internacional, um interesse marcante, por parte de educadores de países dos mais diversos continentes, em implementar propostas que venham a atender aos alunos que se destacam por suas potencialidades superiores.

Este interesse tem se refletido também na participação de um número crescente de educadores de distintos países nos

congressos realizados na área, como, por exemplo, naqueles promovidos pelo Conselho Mundial para o Superdotado e Talento. O número de publicações, incluindo livros técnicos e periódicos especializados, também têm se expandido de forma significativa, como já havia observado Reis (1989), nos Estados Unidos, onde uma única publicação *Gifted Children Monthly*, teve naquele ano uma tiragem mensal de 55.000 exemplares.

Paralelamente a este maior interesse, um número crescente de especialistas vem apontando para as limitações dos testes de inteligência para se definir e identificar o superdotado, prevalecendo, nos dias atuais, o reconhecimento de múltiplas potencialidades, a serem identificadas e cultivadas. Tannenbaum (1983, p.74) lembra, por exemplo, "que um indivíduo somente se qualifica como superdotado, caso tenha um desempenho excepcional em algo específico, como artes, ciência, matemática, ou qualquer outra área que seja reconhecida e apreciada pela sociedade em que vive".

Dentre os que vêm adotando um enfoque multidimensional, salienta-se Gardner (1983). Este propôs a teoria das múltiplas inteligências, que inclui sete formas distintas de competência intelectual, a saber: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, que se manifestam desde cedo no indivíduo como habilidades para processar informação de maneiras específicas. É oportuno lembrar que, ao considerar a inteligência musical ou cinestésica no mesmo plano que a lingüística e a matemática, Gardner, como afirma em artigo em co-autoria com Ramos-Ford (1991), busca "democratizar" o escopo das capacidades cognitivas, removendo a linguagem e a lógica do pedestal que têm ocupado

na sociedade ocidental. Este autor reconhece também dois domínios de inteligência — a interpessoal e a intrapessoal — usualmente ausentes nas concepções tradicionais de inteligência. A primeira diz respeito à habilidade de compreender outras pessoas — suas ações e motivação e de agir produtivamente com base em tal conhecimento e a segunda é a capacidade de compreender a si mesmo — tanto sentimentos e emoções, como estilos cognitivos e inteligências.

Além de concepções multidimensionais da habilidade intelectual, outros componentes foram também incorporados às teorias propostas. Um deles é de ordem motivacional, fruto de pesquisas com amostras de indivíduos que se destacam por uma produção criativa de alto nível, e que têm como uma de suas características um intenso envolvimento no trabalho, acompanhado de grande prazer na sua realização. Atributos de personalidade presentes nestes indivíduos, como persistência, autoconfiança, coragem para correr riscos são considerados também fundamentais para que se possa tirar proveito da superioridade intelectual no desempenho em uma área específica de atuação. Este componente está, por exemplo, incluído na definição de Renzulli (1986), que se refere a ele como envolvimento com a tarefa, e que o considera como um dos três ingredientes fundamentais da superdotação, conforme descrito anteriormente neste texto.

Também a criatividade tem sido um dos componentes de muitas propostas. Especialmente nos países que mais investem na educação do superdotado, a criatividade tem sido incorporada nos programas educacionais, que incluem dentre seus objetivos o treino em estratégias de produção de idéias e o

domínio de distintos modelos de solução criativa de problemas.

A importância da criatividade nas discussões atuais sobre a superdotação tem sido de tal ordem que Treffinger, ao examinar as metas e direções futuras da área e realizar previsões da educação do superdotado para o século XXI, afirma que uma das principais mudanças observadas é a emergência de um novo paradigma que "vê a superdotação como produtividade criativa, reconhecida nas realizações de pessoas ao longo de um determinado período de tempo" (Treffinger, 1991, p.449). Este autor vai além, lembrando que este novo paradigma é, entretanto, um desafio aos educadores por exigir dos mesmos um papel de catalizadores do potencial criativo de cada aluno e o dever de transformar cada um deles em permanentes e eternos aprendizes.

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação do professor. Este, sem sombra de dúvida, tem um papel da maior importância tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno, como para a provisão de condições favoráveis a este desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades superiores necessita de uma preparação especializada. Há pesquisas que mostram que professores sem esta preparação tendem a se mostrar desinteressados ou mesmos hostis com relação ao aluno que se destaca por suas habilidades superiores (Seeley, 1985).

Grande número de estudos chamam ainda a atenção para o papel do professor no desenvolvimento de talentos e para a importância do contato do aluno com professores com caracte-

rísticas especiais. Ardenne (1990), por exemplo, ao examinar as condições facilitadoras ao desenvolvimento de talentos, destaca a importância do reconhecimento, apoio e incentivo do professor no direcionamento da aprendizagem e na abertura de novos caminhos e oportunidades para o aluno. Lembra Ardenne que, sobretudo nos anos de universidade, um fator que muito favorece a um melhor desenvolvimento do talento criativo é a possibilidade de contato intenso com uma figura de destaque na área de interesse do estudante, ilustrando este aspecto com dados colhidos na Alemanha. Também Chambers (1973), ao examinar características de professores universitários que promovem a criatividade, observou que os docentes que mais favoreciam o desenvolvimento do potencial criativo eram os que aceitavam idéias divergentes, que exprimiam entusiasmo pelo ensino, que possibilitavam ao aluno maiores possibilidades de escolhas na seleção de tópicos para estudo, que encorajavam a independência e que serviam como modelos.

Também Renzulli (1992), em sua teoria sobre o desenvolvimento da produtividade criativa em pessoas jovens, considera três componentes, um dos quais é o docente, lembrando que o professor ideal para se promover o talento criativo apresenta domínio de conteúdo e de técnicas instrucionais, "romance" com a disciplina, além de atributos de personalidade, como flexibilidade, otimismo, entusiasmo, abertura a novas idéias e uma atitude confiante, porém não-autoritária. Lembra ele que é necessário promover em sala de aula um ambiente onde os alunos vejam o conhecimento como temporário, imperfeito e impreciso, e se sintam à vontade para questionar, criticar, além de serem preparados para apresentar as suas interpretações e contribuições ao conhecimento existente.

A atenção ao superdotado no Brasil

O interesse em organizar programas educacionais para o superdotado teve início em nosso país com o trabalho da professora Helena Antipoff, que veio para o Brasil em 1929 e que, desde os seus primeiros anos aqui, chamou a atenção para o aluno que se destaca por suas potencialidades superiores, a quem preferia chamar de bem-dotados. Esta educadora publicou vários estudos como "Primeiros Casos de Supernormais", em 1938, "Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem-Dotado", em 1942, e "A Criança Bem-Dotada", em 1946, estudos estes reunidos recentemente em livro organizado por Daniel Antipoff (1992). O seu trabalho na área teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, através de reuniões com pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro, música. Alguns anos depois, a professora Helena Antipoff deu início, na Fazenda do Rosário, no município de Ibitaré em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana, programa este que foi continuado até os dias de hoje, sob a coordenação do professor Daniel Antipoff.

Dois fatos importantes na área ocorreram em 1971. O primeiro deles foi a lei 5.692 fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e que no seu artigo 9º ressalta as necessidades de um atendimento especial, não apenas aos alunos com deficiências físicas e mentais, mas também àqueles que apresentam uma habilidade superior. E o segundo foi o Primeiro Seminário Nacional sobre o Superdotado, que ocorreu naquele ano na Universidade de Brasília e que reuniu os

principais educadores interessados no tema. Estes propuseram várias recomendações, a serem implementadas no país, chamando a atenção para a necessidade de um diagnóstico precoce do superdotado, de uma organização de programas especiais para o superdotado e de preparação de pessoal especializado para atender adequadamente às necessidades deste grupo.

Ainda em 1971, veio ao Brasil uma equipe de especialistas norte-americanos que atuaram como consultores no Ministério de Educação e que foram os responsáveis pela introdução da definição de superdotação vigente ainda hoje no país. Em 1973, criou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) hoje Secretaria Nacional de Educação Especial e, em 1978, fundou-se a Associação Brasileira para Superdotados.

Vários programas surgiram em diferentes estados ao longo destas duas últimas décadas. Um deles na Bahia, onde a Fundação José Carvalho manteve por cerca de quinze anos, com início em 1978, um Colégio Técnico, com um programa de atendimento ao superdotado socialmente carente. Também em Minas Gerais, o programa iniciado pela professora Helena Antipoff continua até os dias atuais, embora enfrentando grandes dificuldades financeiras. No Distrito Federal, a Fundação Educacional mantém, desde 1975, um programa de enriquecimento para o superdotado na rede oficial de ensino. Outros programas na área são o Projeto Destaque no Colégio Princesa Isabel no Rio de Janeiro, coordenado pela professora Marsyl Mettrau, e em São Paulo, a Universidade Paulista mantém o POIT (Projeto de Desenvolvimento e Identificação do Talento), desde 1986, oferecendo aos alunos selecionados dife-

rentes cursos nas áreas de eletrônica, robótica e criatividade.

Entretanto, apesar destas iniciativas, a educação do superdotado continua a encontrar fortes resistências por parte de diretores de escola, professores e autoridades, que não se vêm sensibilizando para as necessidades deste grupo de alunos. Como destacado anteriormente, os preconceitos e idéias errôneas continuam presentes, pouquíssimos recursos públicos são canalizados para a área, e a universidade brasileira ainda não despertou para a necessidade de incluir também nos cursos de licenciatura e de formação de professores disciplinas relativas ao superdotado.

A inexistência de programas na quase totalidade de cidades vem gerando inúmeros problemas para aqueles alunos que aprendem mais rapidamente, que se destacam por sua criatividade e talento intelectual e/ou que chegam à escola do primeiro grau já dominando o conteúdo programático de uma ou mais séries. Ao invés de serem bem-recebidos e enaltecidos pelo sistema, o mais usual é serem rejeitados e mesmo punidos. Estão os professores despreparados para compreendê-los, atendê-los e acompanhá-los. Foi esta uma das razões que levou a Associação Brasileira para Superdotados do Distrito Federal a publicar o *folder* "A Educação do Superdotado: orientação a pais e professores" (Associação Brasileira para Superdotados-DF, 1991), que vem sendo distribuído gratuitamente a escolas e pessoas interessadas.

Alguns desafios

Embora o interesse pela área da educação dos mais capazes

tem se mostrado marcante e crescente em muitos países, com grandes progressos tanto na teoria como na pesquisa, há ainda muitas questões críticas que necessitam ser resolvidas e mudanças que se fazem necessárias no sentido de se incorporar na prática os avanços observados na teoria e nos achados de estudos empíricos. Dentre estas, poder-se-iam destacar:

E necessário rever a estrutura da escola tradicional que tende a ser muito rígida, exigindo do aluno o estudo de conteúdos idênticos em velocidades e estilos similares. Observa-se uma enorme resistência em se promover esta mudança, uma vez que ela exige uma nova postura em sala de aula e uma nova visão de ensino e aprendizagem.

E necessário também ampliar os objetivos propostos para o ensino. Uma ênfase exagerada na reprodução e na repetição dos ensinamentos prevalece em muitos países, priorizando-se apenas o treino de um reduzido número de habilidades cognitivas. Entretanto, como lembra Gardner (apud Gama, 1993), se há interesse da escola em preparar o aluno para a vida, ela certamente não pode se limitar apenas ao treino do raciocínio verbal e lógico.

Neste contexto, prioriza-se o conhecido e pouco se faz no sentido de se preparar o aluno para enfrentar satisfatoriamente, de uma forma pessoal e criativa, o desconhecido. Prova disso é o reduzido espaço reservado para a exploração, para a descoberta e para a manipulação de problemas que permitem muitas soluções possíveis.

Um dos grandes desafios que se faz presente diz respeito à

promoção de condições mais adequadas ao desenvolvimento do potencial criativo do aluno. As pesquisas têm se concentrado nesta área e uma grande quantidade de dados por nós acumulados apontam para a pouca ênfase que vem recebendo o desenvolvimento das habilidades criativas na escola brasileira (Alencar, 1991, 1993a e 1993b). Recentemente, foi desenvolvida, por exemplo, um estudo com uma amostra de estudantes universitários (N=339) para investigar, entre outros aspectos, a percepção destes estudantes a respeito da extensão em que diferentes aspectos relacionados à criatividade vêm sendo estimulados por seus professores (Alencar, 1994). Para tal, foi utilizada uma escala construída e validada, que incluía vários itens, como:

Os professores universitários, de modo geral:

- cultivam nos alunos o gosto pela descoberta e pela busca de novos conhecimentos;
- fazem perguntas desafiadoras que motivam os alunos a pensar e a raciocinar;
- promovem a autoconfiança de seus alunos;
- estimulam a curiosidade dos alunos através das tarefas propostas em suas disciplinas, levando o aluno a perceber e conhecer pontos de vistas divergentes sobre o mesmo problema ou tema de estudo;
- utilizam formas de avaliação que exigem dos alunos apenas a reprodução do conteúdo dado em classe ou contido nos livros-

textos (a pontuação deste item foi invertida para fins de análise).

Além de responder a este instrumento, os alunos eram solicitados também a avaliar o seu próprio nível de criatividade, o de seus colegas e professores, em uma escala de sete pontos que ia de "nada criativo" até "extremamente criativo".

Os nossos dados indicaram que, segundo os estudantes universitários que participaram do estudo, muito pouco incentivo têm dado os seus professores à expressão da criatividade. Os estudantes se percebiam ainda como significativamente mais criativos do que os seus professores, os quais foram avaliados como muito pouco criativos. Observou-se ainda que os estudantes do sexo masculino se auto-avaliaram como significativamente mais criativos que os do sexo feminino, embora não tenham sido observadas diferenças entre estes dois grupos em testes de pensamento criativo.

Também a dimensão afetiva do aluno necessita ser vista com maior atenção, buscando-se um maior equilíbrio entre o cognitivo e o afetivo. Passow, Monks e Heller (1993) lembram, por exemplo, que a ênfase do currículo nos programas para os alunos mais capazes tem sido apenas no domínio cognitivo e que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento afetivo (sentimentos, valores, atitudes, autoconceito). Também Landau aborda de maneira bastante enfática a necessidade de se estar atento ao aspecto emocional/social nos programas de segregação/aceleração, apontando inclusive que, se o aluno é deslocado do seu grupo de mesma idade, sem que esteja pronto para isto, a aceleração escolar pode ser prejudicial. Esta autora, ao

examinar as condições desejáveis de educação para crianças que se destacam por seu potencial, chama a atenção para o aspecto emocional, afirmando: "Em algumas situações, vejo a criança superdotada como o atleta que corre longas distâncias. A frente de outras crianças, no entanto, apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos ao seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade" (Landau, 1990, p.xxiv).

É fundamental que os profissionais envolvidos com a educação, e notadamente os psicólogos escolares, estejam dispostos a enfrentar estes desafios e dar as contribuições necessárias. Especialmente, a formação de professores, preparação de currículos e organização de programas para alunos com alta habilidade necessitam de grandes investimentos em nosso país. Esforços neste sentido redundarão em menor desperdício de talento e de potencial humano, como vem ocorrendo em consequência das possibilidades limitadas oferecidas ao desenvolvimento da inteligência, da criatividade e do talento.

Referências bibliográficas

Alencar, E.M.L.S. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O estímulo ao talento e à excelência. *Jornal de Psicologia*, v.7, n.3, p.10-13, 1988.

- _____. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n.1, p.22-27, 1992.
- _____. *Criatividade*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1993a.
- _____. A criatividade e a sua expressão no contexto educacional. In: ALMEIDA, L.S. (Org.). *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia, Portugal: EDIPSICO, 1993b. p.111-137.
- _____. *O estímulo à criatividade no contexto universitário*. Brasília, 1994. Relatório técnico apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- ANTIPOFF, H. *A educação do bem-dotado*. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.
- ARDENE, M. von. Facilitating the development of talents. *European Journal for High Ability*, n.1, p.127-135, 1990.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. *A educação do superdotado: orientação a pais e professores*. Brasília: ABSD, 1991.
- BARBE, W. B. Homogeneous grouping for gifted children. *Educational Leadership*, v.13, n.4, p.225-229, 1965.
- CENESP. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.
- CHAMBERS, J. A. College teachers: their effect on creativity of students. *Journal of Educational Psychology*, n.65, p.326-334, 1973.
- COLANGELO, N., DAVIS, G. A. Introduction and historical overview. In: COLANGELO, N., DAVIS, GA. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.1-23.
- CROPLEY, A. J. Giftedness: recent thinking. *International Journal of Educational Research*, v.19, n.1, p.89-98, 1993.
- FELDMAN, D.H. *Nature's gambit: child prodigies and the development of human potencial*. New York: Basic Books, 1986.
- GAMA, M.C.G.S. A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. *Temas sobre Desenvolvimento*, n.3, p.4-9, 1993.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic, 1983.
- GEORGE, W.C., COHN, S.J., STANLEY, J.C. *Educating the gifted: acceleration and enrichment*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1979.
- KWOK, C. *Gifted and talented education in China: from ancient to modern times*. Hong Kong: Kwok, [19--].

- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED, 1990.
- LINDSLEY, O.R. Can deficiency produce specific superiority - the case of the idiot savant. *Excepcional Children*, n.31, p.226-231, 1965.
- PASSOW, A.H., MONKS, F.J., HELLER, K.A. Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. In: HEELER, KA, MONKS, F.J., PASSOW, A.H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, 1993. p.883-903.
- RAMOS-FORD, V., GARDNER, H. Giftedness from a multiple intelligence perspective. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991, p.55-64.
- REIS, S.M. Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: past and future perspective. *American Psychologist*, v.44, n.2, p.399-408, 1989.
- RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R.J., DAVIDSON, J.B. (Eds.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.53-92.
- _____. A general theory for the development of creative productivity in young people. In: MONKS, F.J., PETERS, W.(Eds.). *Talent for the future*. Assen/Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992. p.51-72.
- SCHIEVER, S.W., MAKER, C.J. Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.99-110.
- SEELYE, K. Facilitators for gifted learners. In: FELDHUSEN, J. (Ed.). *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publ., 1985. p.105-134.
- STANLEY, J.C. Guest foreword. In: COLANGELO, N., DAVIS, G A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.xv-xvi.
- STERNBERG, R. J., DAVIDSON, J.B. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TANNENBAUM, A.J. *Gifted children: psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan, 1983.
- TREFFINGER, D.J. Future goals and directions. In: COLANGELO, N., DAVIS, G.A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 1991. p.441-449.
- URBAN, K.K. Fostering giftedness. *International Journal of Education Research*, v.19, n.1, p.31-49, 1993.
- WHITMORE, J.R. *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon, 1980.