

Do desenvolvimento do Conceito de Inteligência ao Conceito de Altas Habilidades/Superdotação: divergências entre perspectivas teóricas

From the development of the Concept of Intelligence to the Concept of High Abilities/Giftedness: divergences between theoretical perspectives

Desde el desarrollo del Concepto de Inteligencia hasta el Concepto de Altas Habilidades/Superdotación: divergencias entre perspectivas teóricas

Maria Lídia Sica Szymanski  

Veronice Suriano Alves  

Resumo

Os conceitos de altas habilidades/superdotação e inteligência são apresentados na literatura atual de diferentes formas, como resultado de diferentes concepções epistêmicas. O objetivo é através de pesquisa bibliográfica, utilizando o método comparativo, refletir sobre o desenvolvimento desses conceitos, que estão interligados. Apontam-se aspectos divergentes entre as concepções derivadas das teorias acríicas e da psicologia histórico-cultural, compreendê-las permite ao professor maior clareza para que, em sua atuação pedagógica, possa contribuir para uma maior democratização no processo de identificação de potencialidades e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Finaliza destacando as conseqüências da concepção de AH/SD na perspectiva da psicologia histórico-cultural para o trabalho docente. A escola deve formar seus alunos para que, ao desenvolverem seus talentos, contribuam para o bem da comunidade, comprometidos como cidadãos, favorecendo o processo coletivo de emancipação humana.

Palavras-chave: inteligência; altas habilidades/superdotação; psicologia histórico-cultural.

Abstract

The concepts of high abilities/giftedness and intelligence are presented in current literature in different ways, as a result of different epistemic conceptions. The objective is through bibliographical research, using the comparative method, to reflect on the development of these concepts, which are interconnected. Divergent aspects are pointed out between the conceptions derived from uncritical theories and historical-cultural psychology. Understanding them allows the teacher greater clarity so that, in his pedagogical performance, he can contribute to greater democratization in the process of identifying potentialities and, consequently, promote the intellectual development of his students. It ends by highlighting the consequences of the conception of AH/SD from the perspective of historical-cultural psychology for teaching work. The school must prepare its students so that, by developing their talents, they contribute to the good of the community, committed as citizens, favoring the collective process of human emancipation.

Key-words: intelligence; high skills/giftedness; Historical-cultural psychology.

Resumen

Los conceptos de altas capacidades/superdotación e inteligencia se presentan en la literatura actual de diferentes maneras, como resultado de diferentes concepciones epistémicas. El objetivo es a través de

una investigación bibliográfica, utilizando el método comparativo, reflexionar sobre el desarrollo de estos conceptos, que se encuentran entrelazados. Se señalan aspectos divergentes entre las concepciones derivadas de las teorías acríicas y la psicología histórico-cultural, comprenderlos permite al docente mayor claridad para que, en su desempeño pedagógico, pueda contribuir para una mayor democratización en el proceso de identificación de potencialidades y, en consecuencia, promover el desarrollo intelectual de sus estudiantes. Se concluye resaltando las consecuencias de la concepción de HA/SD desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural para el trabajo docente. La escuela debe formar a sus estudiantes para que, a medida que desarrollen sus talentos, contribuyan al bien de la comunidad, comprometidos como ciudadanos, favoreciendo el proceso colectivo de emancipación humana.

Palabras-clave: inteligencia; altas habilidades/superdotación; psicología histórico-cultural.

Introdução

Entende-se que a escola tem o compromisso social de transmitir os conhecimentos clássicos científicos, técnicos e artísticos, construídos pela humanidade ao longo dos séculos, às novas gerações. O homem não nasce pronto, ele se faz, isto é, se humaniza, à medida que se apropria dos conhecimentos que a humanidade produziu. Assim, desenvolve suas funções psicológicas superiores, o que lhe permite interagir com os outros homens, e consequentemente desenvolver seu intelecto. Em outras palavras, o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove, permite o desenvolvimento intelectual do homem, isto é, de sua inteligência.

A concepção do que é inteligência, e o que caracterizaria uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação alterou-se a partir do final do século XIX e ao longo do século XX, como revela a retomada histórica do conceito de inteligência apresentada a seguir. Assim, o presente artigo objetiva apresentar uma breve reflexão histórica sobre o desenvolvimento do conceito de inteligência entendendo-se as altas habilidades como um de seus aspectos.

Resgatar esse processo histórico, permitirá ao professor melhor compreender esses conceitos, ampliando a clareza quanto ao papel docente no sentido de possibilitar, a seus alunos, experiências pedagógicas que lhes permitam desenvolver o pensamento teórico, apropriando-se dos conceitos científicos, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, portanto, promovendo seu desenvolvimento. Entende-se que à medida em que os estudantes aprendem, tornam-se mais inteligentes, enfim mais humanos.

Destaca-se, ainda, a importância de que o professor compreenda que as potencialidades de seus alunos representam um importante capital para o país, o qual deve ser potencializado conforme as máximas possibilidades culturais produzidas historicamente pela humanidade.

Quanto ao enfoque teórico, a análise de um problema deve apoiar-se em determinada teoria, porém Saviani (1996, p. 176) questiona: “Como entender [...] o problema da teoria para colocarmos a questão das perspectivas de se equacionar os problemas existentes?”. Para essa reflexão, complementa: “[...] será necessário distinguir as teorias não-críticas de uma teoria crítica [...] superar teorias não-críticas e ingênuas e assumir uma perspectiva crítica da educação brasileira” (Saviani, 1996, p. 176).

Nesse sentido, a análise das concepções, tanto de inteligência quanto de Altas habilidades/superdotação, revela que em sua maioria, elas se apoiam em teorias educacionais não-críticas (Saviani, 1996). Desta forma, optou-se por começar por apresentá-las, para posteriormente refletir sobre a concepção de inteligência na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a qual se considera como crítica.

Conclui-se destacando a relevância de que o professor, apoiado na Teoria Histórico-Cultural, compreenda que a inteligência de seus alunos não é estática, pode e deve desenvolver-se ao máximo na medida em que se aperfeiçoa sua compreensão sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de políticas públicas que possibilitem ao professor acompanhar o contínuo avanço da ciência, usufruindo de condições dignas de trabalho.

Assim, a seguir, retomam-se brevemente as principais teorias não críticas sobre a inteligência e seu desenvolvimento e apresentam-se os fundamentos sobre os quais a psicologia histórico-cultural propõe que se compreenda o desenvolvimento intelectual, destacando em que se diferem essas concepções.

Trata-se de um estudo teórico, utilizando pesquisa bibliográfica e o método comparativo, envolvendo reflexão crítica e indicando os avanços científicos produzidos pelos principais teóricos discutidos no contexto brasileiro, que tomam como objeto de estudo a inteligência e as altas habilidades/superdotação.

Desenvolvimento do conceito de inteligência: primeiros modelos

As primeiras reflexões, na psicologia, sobre o conceito de inteligência, no início do século XX, remontam a Alfred Binet (1857-1911), em um momento no qual, na história da Psicologia, ainda a concepção vigente era inatista, o que significa considerar que uns sujeitos nasciam mais inteligentes do que outros. Nessa concepção, na constituição da subjetividade, predominaria a transmissão hereditária e a inteligência passaria de pais para filhos.

Noll (1965, p. 286) afirma que, no final do século XIX e início do século XX, caracterizava-se a inteligência como a capacidade de apresentar “julgamento seguro” frente às situações – problemas. Entretanto, os testes que eram aplicados anteriormente à Binet, no início da Psicologia enquanto ciência, avaliavam características de processos como visão e audição. Portanto, não davam segurança para identificar quais crianças eram “[...] débeis mentais, [...] normais [...], consideradas mais brilhantes por seus professores [ou] faziam relativamente bem a escola ou a universidade” (Noll, 1965, p. 286).

De fato, se avaliavam propriedades da visão e/ou da audição, como esses testes poderiam dar segurança para avaliar inteligência? Na verdade, supõe-se que Noll refere-se a eles porque eram os testes que circulavam nos laboratórios de psicologia da época, último quartil do século XIX (Shultz; Shultz, 1981).

Entretanto, ao utilizarem a expressão “mais brilhantes”, aquelas discussões acerca da inteligência, já apontavam a presença de alunos que correspondem ao público hoje denominado com altas habilidades/superdotação. Pode-se, portanto, observar que esses

alunos já estavam presentes nos diferentes níveis de ensino, o que sugere uma preocupação em identificá-los. Compreende-se, ainda, que essa identificação, realizada a partir das considerações docentes – ou seja, sem instrumentos específicos –, ocorria nos diferentes níveis de ensino, uma vez que em sua citação, Noll refere-se tanto a crianças da educação básica (escola) quanto a jovens do ensino superior (universidade). Entretanto, não se propunha um atendimento educacional especializado a esses alunos.

Ainda na primeira década do século XX, Alfred Binet definiu a inteligência a partir de três fatores: “[...] (1) habilidade de pensar, para manter uma direção definida ou manter-se na linha; (2) escolher meios adequados aos fins, [...] e (3) avaliar, objetivamente, as próprias ações (autocrítica)” (Noll, 1965, p. 286). Propunha que a mente é unitária e sua função principal é o ajustamento efetivo ao ambiente. Assim, o julgamento seguro e o ajustamento na resolução de problemas já eram cogitados como indicativo de inteligência desde o início do século passado.

Entretanto, buscava-se uma definição mais rigorosa de inteligência. Baseado em estudos estatísticos, o inglês Charles Spearman (1863-1945) desenvolveu a teoria dos dois fatores: um fator geral, fator g, mobilizado nas atividades intelectuais, e um ou mais fatores específicos, S1, S2, etc., referentes às atividades específicas (Noll, 1965).

Contrapondo-se à teoria dos dois fatores, Edward Lee Thorndike (1874-1949) apoiado na concepção behaviorista, apresentou a teoria multifatorial, sustentando que vários fatores específicos comporiam a inteligência. Assim, colocou em xeque a teoria que valorizava um fator geral apresentado por Binet e, na perspectiva conexionista, propôs que a pessoa seria tão mais inteligente quanto mais conexões entre estímulos e respostas estabelecesse.

Entre a teoria dos dois fatores e a multifatorial, uma intermediária foi postulada pelo psicólogo estatístico americano Louis Leon Thurstone (1887-1955). Essa terceira teoria, considerava a inteligência composta por seis a dez fatores grupais ou primários: “[...] número, verbal, espaço, fluência verbal, raciocínio e memorização” (Noll, 1965, p. 287).

Embora nenhum desses fatores fosse inteiramente diferente dos demais, Thurstone apoiou-se em provas estatísticas para justificar a suposição de que não seriam os mesmos, estabelecendo uma ponte entre as outras duas teorias anteriores. Assim, Noll (1965, p. 287) conclui: “As três teorias[...] baseiam-se em fundamentos estatísticos – especificamente, em intercorrelações entre diferentes testes mentais. [...] embora baseadas no mesmo tipo de dados, exemplificam o fato inevitável de que, às vezes, indivíduos diferentes interpretam de maneira diferente, dados iguais ou semelhantes”.

Mas, essas teorias, até por volta da década de 1980, consideravam que a inteligência era produto de uma herança genética, sobre a qual o contexto social exerceria influência.

Primeiros testes para avaliar a inteligência

Com base em sua teoria, Binet, em 1905, com ajuda de seu assistente Theodore Simon, publicou um artigo apresentando um conjunto de testes, isto é, questões-problemas,

para medir a capacidade intelectual das pessoas. Vários pesquisadores de diferentes países passaram a trabalhar com esses testes e enviavam seus resultados a Binet, que publicou, ainda, duas versões aperfeiçoadas desse instrumento, em 1908 e 1911. O objetivo de Binet era descobrir um “[...] método simples, rápido e preciso, para identificar crianças retardadas e medir o grau desse retardamento” (Noll, 1965, p. 25), termo usado à época para se referir à deficiência intelectual.

Para avaliar a inteligência de uma pessoa, comparava-se seu desempenho na solução de problemas referentes a diferentes situações, com o desempenho de um grande número de pessoas da mesma idade, nos mesmos problemas. Em um teste com 100 itens, por exemplo, quem obtivesse um número de acertos semelhante ao número de acertos das pessoas da mesma idade, teria uma inteligência média ou “normal”. Poucos acertos e muitos acertos, ou seja, posições extremas, fora da média de acertos da maioria de sua idade cronológica, corresponderiam a pessoas pouco inteligentes ou com inteligência superior à média.

Dentro da faixa de resultados considerados como correspondentes ao número de pontos da maioria, aceitava-se um desvio-padrão para mais ou para menos. “O desvio-padrão pode ser definido como a distância que colocada acima ou abaixo da média, inclui 68,26% das notas ou casos” (Noll, 1965, p. 47). Considerando-se a curva normal – em forma de sino – que é esperada quando se aplica um teste, um desvio-padrão inclui 2/3 dos resultados, ou seja, a área que corresponde equitativamente aos dois lados da média. Outra possibilidade é dividir a curva normal em quatro partes, sendo que as duas centrais estariam na média e as das extremidades seriam consideradas inferior e superior. Assim, quando a nota correspondente ao número de acertos se afasta mais de 2 desvios-padrão da média, para baixo ou para cima, essa pessoa seria considerada ou deficiente mental¹ ou com uma inteligência superior ou muito superior², o que hoje se denomina com Altas Habilidades ou Superdotação.

As fragilidades de tais medidas eram corrigidas matematicamente, com base em procedimentos estatísticos tais como postos, percentis, medianas, desvios e correlações. Noll (1965, p. 39) afirma: “[...] o resultado dos testes em si mesmos, não têm sentido, a não ser quando se faz deles uma análise estatística”. A estatística garantia a fidedignidade das avaliações.

O teste criado por Binet para avaliar a inteligência passou por sucessivas revisões, sendo que a mais conhecida foi proposta por Stanford e embora alvo de críticas, desde meados do século XX (NOLL, 1965, pp. 288-289), a *Escala Stanford-Binet* ainda hoje é utilizada. Assim, com base nesses princípios, a partir da aplicação de um teste com 35 questões linguísticas e lógico-matemáticas, buscava-se quantificar a inteligência de uma pessoa, o chamado QI, ou seja, Quociente Intelectual, obtido por meio da divisão da Idade

¹ Atualmente deficiente intelectual.

² Para aprofundar, pode-se consultar Noll (1965). Esse autor, pouco referenciado atualmente, constitui-se em um clássico amplamente utilizado em meados do século XX, na área então denominada “medidas educacionais”.

Mental (IM), correspondente ao número de itens que o avaliado acertava, pela sua idade cronológica (IC), calculada em meses: $QI = IM/IC$ (em meses) $\times 100$.

Acreditava-se que por meio dos testes de inteligência poder-se-ia quantificá-la, embora o objetivo inicial desses testes fosse identificar alunos que apresentavam baixo rendimento escolar, para poder ajudá-los. A urgência de alocar os soldados nos postos que fossem mais adequados de acordo com suas possibilidades, nas duas guerras mundiais, contribuiu para que os testes se disseminassem. Dessa forma, por muito tempo a inteligência foi conceituada como uma faculdade mental mensurável por meio de testes de “lápiz e papel”, concepção que em muitas situações ainda perdura.

Entretanto, a escala de Binet apresentava fragilidades tais como itens considerados desinteressantes para os adultos ou o fato de que o aumento gradativo da Idade Cronológica, não era acompanhado na mesma velocidade pela mudança na Idade Mental, dificultando o cálculo do QI, pela fórmula proposta por Stern em 1912 (Noll, 1965). Para resolvê-las, em 1939, David Wechsler, psicólogo norte-americano de origem romena, criou as escalas *Wechsler Adult Intelligence Scale – WAIS* (editada no Brasil em 1955) e *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC* (editada no Brasil em 1949), uma para medir a inteligência de adultos e a outra voltada às crianças.

Wechsler (1944, p. 3) definiu inteligência como “[...] o conjunto ou capacidade global do indivíduo para agir intencionalmente, pensar racionalmente e lidar efetivamente em seu contexto”. Suas escalas também possibilitam expressar o resultado como Quociente Intelectual, porém Wechsler organizou as questões por tipo de tarefa em vez de agrupá-las por níveis de idade. Assim, propôs um conjunto agregado de doze habilidades organizadas em quatro grupos: compreensão verbal, organização perceptual, resistência à distração e velocidade de processamento. Ainda que essas escalas, elaboradas na perspectiva não-crítica, sejam aplicadas individualmente, continuam sendo muito utilizadas.

Mas ainda em 1965, Noll, ressaltando a importância da hereditariedade na determinação da inteligência, afirmava que quase todos os estudos demonstravam que crianças brilhantes estão em famílias com outras pessoas brilhantes, valorizando a hereditariedade e não o contexto social. Relatava ainda, que “[...] estudos recentes sugerem que fatores culturais *podem [emphasis added]* atuar mais do que se supõe, nos testes de inteligência, [...] [e] realizam-se, atualmente, testes e estudos para verificar essa *hipótese [emphasis added]*” (Noll, 1965, p. 295). Esta afirmação de Noll sintetiza a postura conceitual então vigente, segundo a qual se começava a cogitar que os fatores socioculturais poderiam atuar mais do que se supunha.

Ressalta-se que as teorias expostas pouco se preocupavam com a gênese da inteligência, pois, por ainda valorizarem muito a questão biológica e terem uma visão quantitativa de desenvolvimento, apenas admitiam a influência dos fatores culturais. Inteligência era definida como aquilo que os testes medem, ou, como a capacidade de resolver problemas. Portanto, crianças com inteligência muito superior seriam aquelas que nos testes de inteligência obteriam um coeficiente próximo à extremidade superior, em relação à distribuição de resultados na curva normal, que correspondiam ao número de tarefas acertadas em um teste.

Amplia-se a compreensão do papel do fator sociocultural na constituição da inteligência

No Brasil, uma das precursoras do estudo sobre as altas habilidades/superdotação foi a professora Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), a qual na década de 30 do século passado, mostrou preocupação com os alunos que apresentavam desenvolvimento superior em relação a seus pares. Em um primeiro momento no Rio de Janeiro, logo depois, em Minas Gerais ministrou aulas na Educação do Campo e verificou que, mesmo apresentando diferentes condições sociais, os alunos destacavam-se pela inteligência. Antipoff avança em relação à perspectiva eminentemente inatista proposta à sua época, considerando que “[...] a capacidade intelectual da criança *em grande parte [emphasis added]* pode ser construída no contato com a sociedade e a cultura” (Campos, 1992, p. 3).

Antipoff, já em 1931, critica os testes por medirem a *inteligência civilizada e não a natural*, assim o sujeito que não foi *polido pela sociedade*, não teria nenhuma possibilidade de obter um bom resultado (Campos, 1992). Suas conclusões avançam, pois começam a atentar para a questão social, ao afirmar que os alunos do campo podem ser tão inteligentes quanto os da cidade. Mas, ainda trazem resquícios da perspectiva inatista, por referir-se a uma inteligência *natural*, como se essa capacidade pudesse desenvolver-se espontaneamente.

Nesse sentido, os estudos de Jean Piaget (1896-1980) que começavam a chegar ao Brasil no final da década de 1960, já na década de 1970 constituíram-se na concepção de inteligência mais difundida no Brasil e revelaram que, sobre uma base biológica, as relações sociais são fundamentais e imprescindíveis para a constituição humana.

Piaget propõe que a inteligência se desenvolve na medida em que ao agir sobre o mundo, o homem internaliza informações sobre os objetos com os quais interage, processo por ele denominado assimilação. Essas informações são organizadas mentalmente em estruturas de raciocínio - processo denominado de acomodação - que permite ao homem novas maneiras de adaptar-se e interagir na realidade. Na concepção piagetiana, um novo problema ou desafio provoca desequilíbrios nas estruturas de raciocínio, levando o sujeito a buscar novas informações que possibilitarão novas assimilações, que redundarão em novas acomodações, possibilitando a equilibração das estruturas de raciocínio, em novos patamares, cada vez mais avançados, processo denominado por Piaget de *equilibração majorante* (Piaget, 1976).

Essas estruturas lógicas de raciocínio, em seus estádios iniciais, são esquemas de ação mentais que decorrem de ações materiais sobre elementos da realidade próxima e de início apresentam-se lentas. Porém gradativamente, na interação entre ação e pensamento, conforme o professor propõe desafios ao aluno e lhe permite investigar cientificamente suas hipóteses, as estruturas cognitivas vão se tornando mais ágeis, o sujeito apropria-se do conhecimento científico, compreendendo as leis gerais que regem os fenômenos da natureza, o que Piaget denomina de pensamento formal, para diferenciar do pensamento concreto da criança.

A formulação mental de leis da Física, da Química e de outras ciências possibilita ao aluno generalizar a compreensão do fenômeno que representam. Entretanto, as pesquisas fundamentadas na perspectiva piagetiana revelam que nem todos os sujeitos chegam até o nível formal de desenvolvimento, no qual o sujeito pensa sobre o pensamento - pensamento de segunda potência - e investiga sistematicamente suas hipóteses.

Embora Piaget não tenha se dedicado ao estudo de superdotados pode-se supor, com base em sua teoria, que as pessoas que se destacam intelectualmente alcançaram o nível operatório formal, apresentando o desenvolvimento intelectual mais acelerado, mais vasto no espaço e mais móvel no tempo. Porém, esse desenvolvimento não é função da idade, do passar dos anos, como propõe o maturacionismo, é produto da interação social. Os estádios do desenvolvimento cognitivo podem ser caracterizados cronologicamente, “[...] mas essa cronologia é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação (Piaget, 1983, p. 200).

Conquanto Piaget tenha desenvolvido o método clínico para avaliar a inteligência, que consiste em propor problemas ao sujeito, individualmente, acompanhando seu raciocínio, ao buscar soluções seu objetivo era compreender como ocorre o desenvolvimento das estruturas cognitivas, de forma a possibilitar ao sujeito pensar cientificamente. Não havia uma intenção específica no sentido de conceituar e diagnosticar pessoas superdotadas.

Também o conceito de ação para Piaget, enquanto motor do desenvolvimento cognitivo difere do conceito de atividade, proposto pela psicologia histórico-cultural, intrinsecamente ligado ao trabalho humano para sobrevivência, em uma sociedade de classes antagônicas, conforme entende a escola soviética.

Assim, ainda que Piaget considere que o contexto é fundamental no desenvolvimento da inteligência, sua teoria pode ser considerada não crítica, pois não questiona o modo de produção capitalista que rege as relações de trabalho e determina as possibilidades de interação social, e, portanto, a constituição da subjetividade e do intelecto humano.

Gradativamente, o avanço do capitalismo, o desenvolvimento científico e técnico da humanidade, as atividades de cunho social como computar informações, pensar projetos, pensar a solução para cura das doenças, bem como a administração de diferentes situações foram se tornando mais complexas exigindo novas habilidades humanas propulsionando as concepções sobre a inteligência a se desenvolverem na mesma direção, ou seja, considerando fatores grupais. Teóricos como Joy Paul Guilford (1897-1987), Andrew Laurence Comrey (1949), Robert Sternberg (1949-2015) e Howard Gardner (1943 -), opondo-se ao modelo monolítico, que considerava a inteligência como um grande fator geral, propuseram modelos para representar a Inteligência envolvendo diferentes conjuntos de habilidades.

Howard Gardner, psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard (USA), em seus primeiros estudos de pós-graduação pesquisou as descobertas de Piaget,

porém a dedicação à música e às artes na infância, levou-o a supor que as teorias vigentes sobre as aptidões intelectuais humanas eram insuficientes. Retomou a teoria de Thurstone e propôs um modelo para a inteligência denominado Teoria das Inteligências Múltiplas, divulgado no início da década de 1980, apresentado em documentos oficiais brasileiros, como os Cadernos da TV Escola (Smole, 1999).

A ideia proposta por Gardner era de que as habilidades que se desenvolvem no exercício das atividades apoiam-se na inteligência e, diferentes grupos de atividades exigem diferentes tipos de inteligência e acessam diferentes áreas cerebrais. Seu conceito de atividade assemelha-se ao conceito de ação em Piaget, ou seja, não se vincula ao trabalho, enquanto motor que transforma a realidade material na busca da sobrevivência humana.

Gardner (2000) considera que cada uma das inteligências, deve operar envolvendo um núcleo ou um conjunto de neurônios que podem ser identificáveis. Compara a base neuronal a um sistema de computação, cada inteligência desencadeia ou ativa alguns tipos de informações que podem se apresentar externa ou internamente, e se organizam em sete (7) habilidades básicas, a partir de três grandes eixos, funcionando de maneira integrada: A inteligência como habilidade para criar (1), para resolver problemas (2), e para contribuir em um contexto social (3). Os grandes grupos propostos por Gardner são:

- **Inteligência linguística:** Habilidade para lidar criativamente com a linguagem oral e escrita.
- **Inteligência lógico-matemática:** Habilidade para a compreensão de cadeias de raciocínio lógico-matemático e para solução de problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
- **Inteligência musical:** Habilidade para compor, tocar e ouvir música reconhecendo os sons.
- **Inteligência espacial:** Habilidade para relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas, estabelecendo sentido e direção ao movimento.
- **Inteligência corporal cinestésica:** Habilidade para domínio dos movimentos do corpo.
- **Inteligência interpessoal:** Habilidade para coordenar o trabalho em equipe e compreender outras pessoas, convencendo-as a fazerem o que considera mais adequado.
- **Inteligência intrapessoal:** Habilidade para se autoconhecer e estar bem consigo, administrando sentimentos e emoções, para ser eficiente no mundo.

O documento Cadernos da TV Escola (Smole, 1999) endossa a teoria de Gardner e pondera que, em cada tipo de sociedade, as habilidades de criação, resolução de problemas e planejamento, que mobilizam a inteligência, são utilizadas de maneira única pelas pessoas, produzindo bens culturais e sociais. Assim, “[...] não há como padronizar, as combinações de inteligência são únicas, tal como as impressões digitais” (Smole, 1999,

p. 9). Essa colocação revela que, ao final do século XX, já havia o entendimento do desenvolvimento intelectual como um processo sobre uma base biológica, no qual interferem as relações sociais, entre os estudiosos da inteligência.

Gardner (2000), ao buscar diversas formas de avaliação que possam captar as diferentes manifestações de inteligência, isto é, a complexidade das capacidades dos indivíduos, recomenda a criação de ambientes que possibilitem o desenvolvimento do potencial de cada sujeito ou mesmo de um grupo, e considera que apenas os testes, ao buscarem medir a inteligência, limitam-na.

Quanto às altas habilidades/superdotação, Gardner (2000) propõe que todo ser humano apresenta algum grau de inteligência, porém dificilmente destacar-se-á em todas as áreas. Assim, certas pessoas são consideradas 'promissoras', e apresentam capacidades e habilidades que as destacam muito em determinado tipo de inteligência, podendo contribuir com importantes avanços nas manifestações culturais nessa área, o que não significa que tenham que se destacar nas demais.

Gardner (2000) enfatiza que a inteligência envolve sistemas de significados que vão se constituindo culturalmente, transformando-se e transmitindo novas informações, e cita a música, a linguagem, a pintura e a matemática como exemplos de sistemas simbólicos. Ao referir-se ao cérebro, compara-o a um computador que “[...] *antecipa* a existência de *um sistema simbólico* que utiliza aquela capacidade”, (p. 22), parecendo apontar para alguma predisposição. Admite, ainda, que “[...] a inteligência prossiga [em seu desenvolvimento] sem um sistema simbólico concomitante”.

O resquício da concepção inatista, em sua teoria, fica mais claro quando Gardner afirma que: “Todas as inteligências são parte da herança humana genética, em algum nível básico cada inteligência se *manifesta* universalmente, *independentemente [emphasis added]* da Educação ou do apoio cultural” (Gardner, 2000, p. 31).

Início da disseminação dos estudos sobre AH/SD

Entre as décadas de 1980 e 1990, paralelamente à teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, a teoria de Jean Piaget circulava no meio universitário e em muitas escolas. Até então, no Brasil, o aluno mais brilhante destacava-se e era possível avançá-lo para um ano escolar mais adiantado do que aquele em que estaria matriculado pelo processo regular, isto é, acelerava-se sua escolarização, mediante avaliações psicopedagógicas que comprovasse seu avanço.

Nas décadas de 1980/90, em vários países, pesquisas que versavam sobre as Altas habilidades/superdotação estavam sendo gestadas, provocadas pela mudança de paradigmas (Pérez; Freitas, 2016), pois após as discussões de Salamanca que se iniciaram na Espanha, em 1990 e continuaram em Jomtien-Tailândia (1991), uma nova concepção de inclusão, primando pela Educação para Todos começava a ser difundida mundialmente. No entanto, de início, no Brasil se pensava mais na inclusão das pessoas com deficiência, sendo que, na prática, na maioria das escolas, pouca atenção era dada aos alunos com altas habilidades que acompanhavam o processo de escolarização dos demais.

Os estudos brasileiros sobre as AH/SD iniciavam-se a passos lentos, e a literatura sinalizava para a necessidade de pesquisas neste viés (Delou; Bueno, 2001). Ainda hoje esses estudos são escassos, devido à complexidade do tema, principalmente em relação ao conceito e à identificação de pessoas com indicativos de AH/SD (Marques, 2010).

Nesse contexto, Renzulli (2004, p. 81), revendo a literatura especificamente voltada aos estudos sobre AH/SD, apontou duas finalidades para a oferta de Educação Especial a esses sujeitos. A primeira seria lhes possibilitar a expressão nas áreas em que essas pessoas apresentassem um potencial superior. E, a segunda, seria “[...] aumentar a reserva social de pessoas que ajudarão a solucionar os problemas [...] [sociais contemporâneos], tornando-se produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações existentes”.

Nesse sentido, Renzulli (2004) ressalta a importância de que esses jovens talentosos possam contribuir para um avanço nas artes, nas técnicas, ou no conhecimento científico, cabendo à escola prepará-los para que eles se inserirem socialmente de forma significativa.

Diante da relevância do assunto, Renzulli (2004) propôs dois tipos de superdotação: acadêmica e produtiva - criativa. A superdotação acadêmica refere-se à mensurada pelos testes padronizados de capacidade. Envolve a capacidade cognitiva valorizada pela escola tradicional, e focaliza as habilidades analíticas que podem ser identificadas através de técnicas formais padronizadas, ao invés das habilidades criativas ou práticas.

O segundo tipo de superdotação, denominada de produtiva - criativa difere do tipo superdotação acadêmica, por tratar dos aspectos voltados ao desenvolvimento das ideias, criação de produtos, além da habilidade para as expressões originais de cunho artístico: As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real (Renzulli, 2004, p. 83).

Com base em pesquisas envolvendo indivíduos criativos/produtivos, Renzulli (1997) propõe que para se destacar, é necessário que o sujeito apresente três conjuntos de traços característicos das pessoas com altas habilidades/superdotação: Habilidades acima da média, Comprometimento com a tarefa e Criatividade, representando-os com o Modelo dos Três Anéis ou Modelo Triádico de Enriquecimento:

Figura 1. Modelo de três anéis



Fonte: Reis; Renzulli (1997, p. 325, trad. das autoras).

A **Habilidade acima da média (geral ou específica)** é a “[...] capacidade de processar informações, integrar experiências, que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações [...] [engajadas] no pensamento abstrato” (Reis; Renzulli, 1997, p. 5). Freitas (2012, p. 18) esclarece que se pode detectá-la: “[...] tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica (já que as oportunidades de expressão das AH/SD são estreitamente vinculadas ao contexto)”.

Assim, pode se tratar de pessoas cujas habilidades destacam-se com mais intensidade em um grupo relativamente homogêneo, em diferentes áreas de uma maneira geral ou em uma habilidade específica. Essas pessoas apresentam características tais como: vocabulário avançado e boa memória; aprendizagem de forma rápida e fácil, com ampla capacidade para receber e reter informações, fazer generalizações, compreender novas ideias, fazer abstrações, perceber rapidamente semelhanças, diferenças e relações entre as coisas, bem como para analisar e tomar decisões (Reis; Renzulli, 1997). Posteriormente, Renzulli (2014) alterou o termo “habilidade” para “capacidade”.

O **comprometimento com a tarefa** envolve um nível refinado de motivação, levando a pessoa a dedicar uma energia muito grande a um problema específico ou a uma área de desempenho. “Perseverança, persistência, trabalho árduo e intensa dedicação prática, autoconfiança e autoeficácia perceptiva, capacidade superior para identificar problemas significativos, fascinação especial com um determinado tema, altos níveis de interesse e entusiasmo, determinação, autocrítica, senso estético, definição de expectativas elevadas, qualidade e excelência no seu próprio trabalho e no dos outros estão presentes nas pessoas com AH/SD” (Reis; Renzulli, 1997).

A **criatividade** manifesta-se propondo ideias novas, que influenciam outras pessoas, e revela uma abertura para o novo, “[...] mesmo que seja irracional em termos de pensamentos, ações e produtos próprios e dos demais; [Associa-se com] sensibilidade para detalhes; senso estético desenvolvido; desejo de agir e reagir aos estímulos externos; ideias e sentimentos próprios e pensamento divergente”. (Reis; Renzulli 1997, p. 9).

Renzulli (2004, 2014) cuja concepção de AH/SD é amplamente utilizada no Brasil, é dos mais reconhecidos por fornecer critérios de identificação, contribuindo para a

implementação de programas de apoio a essa área, em diferentes países. Ivo (2012) e Freitas (2012) também se apoiam na teoria de Renzulli, e ressaltam a importância dos aspectos de criatividade, liderança artística e psicomotora, indicados por Renzulli, ampliando definições que se apoiavam unicamente na perspectiva acadêmica.

Ackerman (1996) ressalta a diferença entre a inteligência que corresponde a conhecimento, ou seja, uma inteligência potencial com base no armazenamento de informações acumuladas; traz a ideia de dois tipos de inteligência. e uma inteligência cinética, que se refere a raciocinar com foco no processo, na boa capacidade para resolução de problemas. Assim, um aluno inteligente pode agir de duas formas em uma situação nova: resolver situações-problema recuperando as informações arquivadas na memória, ou ainda criar uma situação que não existia.

Gottfredson (1997, p.13), após uma pesquisa envolvendo 52 autores, sintetiza inteligência como uma capacidade mental geral, que ultrapassa a mera apropriação do que está nos livros ou o bom desempenho em testes envolvendo habilidade para “[...] raciocinar, planejar, solucionar problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e [...] da experiência. [...] reflete uma capacidade de ampliar e aprofundar a compreensão do ambiente [...] – captando-o, dando sentido às coisas, ou descobrindo o que fazer”.

Ao conceituar superdotação, Pocinho (2009) concorda que existem inseguranças e controvérsias e ressalta que tal conceito está constantemente em evolução, portanto, não pode ser estático. Envolve habilidades para além da área cognitiva, entendendo que a pessoa superdotada é aquela com: “[...] elevado desempenho ou elevada potencialidade, em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade motora e capacidade de liderança” (Pocinho, 2009, p. 1).

Atualmente, aprofunda-se e alarga-se a concepção de inteligência. Entretanto, falar de inteligência ainda é um paradoxo. As tendências da atualidade consideram que a inteligência não se desenvolve ao acaso, nem tampouco o sujeito nasce com ela pronta. “[...] não é algo que ‘se tem’ ou ‘não se tem’, nem é alguma coisa que uma pessoa possa ter ‘mais’ ou ‘menos’, mas sobretudo algo que se vai fazendo e desfazendo em situações individuais e sociais, sem as quais ela se resumiria a uma “propriedade virtual” (Smole, 1999, p. 8).

Mas, ainda que atribuam um papel fundamental ao contexto social, as tendências até aqui apresentadas podem ser consideradas não críticas, uma vez que diferindo da concepção materialista histórica explicitada a seguir, não consideram o homem como sujeito histórico, produtor e produto de suas relações sociais, e com suas possibilidades de desenvolvimento submetidas a essas relações.

O fator sociocultural *necessariamente* determinante no desenvolvimento do intelecto

Com a abertura política no Brasil e o aporte de textos da escola soviética no final da década de 1990, retomaram-se as discussões sobre o conceito de inteligência, apoiado nessa nova concepção, na busca de se compreender melhor as relações entre o desenvolvimento do intelecto e as possibilidades nesse processo, decorrentes das condições de classe social do indivíduo, como propõe a psicologia histórico-cultural.

Contrapondo à compressão dos teóricos que valorizam a dimensão inata da inteligência, os teóricos da psicologia histórico-cultural, afirmam que, a partir de uma base biológica, o desenvolvimento do psiquismo humano decorre de um processo que envolve fatores biológicos e culturais. Dessa forma, novas ligações neuronais resultam de um amálgama de tal forma que não é mais possível separar o que decorreu de fatores biológicos e o que decorreu de fatores sociais. Seja qual for o contexto social em que o sujeito se insere, seu desenvolvimento e especificamente seu funcionamento psíquico será produto dessa interação biológico-social.

Vygotsky³ (1989) esclarece a lei geral, segundo a qual, os processos mentais desenvolvem-se de acordo com as formas ativas de vida. Detalhando esse processo, Sigardo (2000) esclarece que o sujeito nasce em um contexto no qual, as formas sociais de relações entre as pessoas manifestam-se “em si”, consistindo no produto das atividades historicamente elaboradas, e continuamente renovadas que ocorrem na vida social, ou seja, correspondem à própria essência humana. Gradativamente, essas atividades são apropriadas, e na medida em que o sujeito reproduz o que está se apropriando “para os outros”, essas atividades vão se tornando um “para si”. Portanto, o desenvolvimento cultural passa por três estágios: “em si”, “para os outros” e “para si”, caracterizando o processo de humanização.

Essa formulação ressalta um dos pontos que distinguem a teoria histórico-cultural das teorias até aqui apresentadas, superando o conceito de interiorização que predomina nas teorias não críticas que o propõem.

Para os teóricos soviéticos, a interação social é marcada pelas relações de trabalho. É pelo trabalho que o homem transforma a natureza e consegue os recursos necessários para sobreviver. O trabalho provoca o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possibilitando a formação da consciência. Portanto, a atividade é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo, o que leva Leontiev (1978) a afirmar que, nesse processo, a partir do trabalho humano, as leis sociais passaram a ser determinantes, ao invés das leis biológicas.

Pela característica de ser coletivo, o trabalho humano provocou, na história da humanidade, o desenvolvimento da linguagem, que se articula ao desenvolvimento do pensamento. De forma similar, nesse processo, a partir do contato prático com os objetos,

³ No Brasil, em geral, registra-se Vigotski. Entretanto, no presente trabalho, nas citações e referências respeitam-se as grafias utilizadas pelos respectivos autores.

as palavras utilizadas nas atividades humanas por aqueles que sabem mais, em um processo não-linear, vão se articulando a imagens mentais que se relacionam a imagens sonoras, possibilitando ao sujeito apropriar-se dos signos, ou seja, das palavras utilizadas em suas atividades. Esses signos “em si”, de início sociais, gradativamente adquirem um significado para o sujeito, possibilitando-lhe um avanço, tanto na linguagem como no pensamento. Destarte, o trabalho provoca o desenvolvimento da consciência por meio da articulação entre mão, cérebro e linguagem, “[...] conduzindo ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral possibilitando ao homem suas condições de existência” (Martins, 2013, p. 28).

Portanto, o trabalho modifica e é modificado pelo homem, em uma relação dialética entre o “em si”, o “para os outros” e o “para si”, o que o torna fundamental no desenvolvimento do psiquismo, e conseqüentemente no desenvolvimento da inteligência.

O movimento de criar e recrear, para sobreviver, possibilita as transformações, apontando para o futuro. Assim, para a psicologia histórico-cultural, a inteligência é dinâmica e resulta dessa relação entre o sujeito que transforma e é transformado nas suas relações sociais. Quando se compreende essa dinamicidade, em vez de “fechar”, abre-se o conceito de inteligência, uma vez que as funções psicológicas superiores, que constituem o intelecto humano e diferenciam o homem dos demais animais, estão em constante desenvolvimento. A cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos, pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas para usar suas próprias capacidades (Vygotsky e Luria, 1996, p.237).

Ressalta-se dessa forma, que a inteligência se constitui socialmente conforme a cultura em que cada sujeito se insere. Essa cultura, de acordo com suas peculiaridades, por meio da categoria mediação, impacta diretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como pensamento, imaginação, sentimento, linguagem, as quais determinam o funcionamento do intelecto e o modo do sujeito interagir socialmente.

Vygotski não apresenta uma relação completa de quais seriam essas funções, entretanto critica sua compreensão como habilidades estanques. A partir das primeiras sensações, captadas pelos órgãos sensoriais, o homem pode perceber o mundo, e pela mediação da linguagem de outrem, dirigir sua atenção a determinados elementos que o cercam. Aos poucos, a criança relaciona as imagens visuais a imagens sonoras, desenvolvendo a linguagem e reciprocamente o pensamento. A atenção auxilia no processo da memória, na qual são arquivadas as lembranças desde a mais tenra idade, assim como a soma resultante das experiências culturais vivenciadas ao longo da vida.

Dentre as funções psicológicas humanas, ressalta-se que o cérebro não apenas reproduz experiências anteriores, mas também apresenta uma função criativa ou combinatória, a qual consiste no principal critério para caracterizar a genialidade e o talento: “É precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica seu presente” (Vigotski, 1998, p. 3).

A partir dessas considerações sobre a inteligência, pode-se refletir sobre o conceito de Altas Habilidades/Superdotação, na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Esse

conceito complexo, exige compreender dialeticamente o sujeito na sua individualidade e na relação com o movimento dinâmico estabelecido em cada momento histórico e social por ele vivido. Considerando que o homem se constitui na relação social, não é possível pensar nos conceitos de inteligência e altas possibilidades de forma engessada.

Assim, a genialidade diferencia-se do talento, pela intensidade e pela importância social da criatividade, uma vez que “[...]os gênios são *iniciadores* de uma nova época histórica em seu contexto” (Vigotski, 1998, p. 9). Os gênios apresentam um desenvolvimento extraordinário e um nível superior em relação aos talentosos, que podem destacar-se em diferentes aspectos da produção humana, por exemplo: na ciência, na arte, na técnica, na política, revelando “[...] uma *máxima* produtividade criadora, de excepcional importância histórica para a vida social”.

Difícilmente o talento manifesta-se em todas as áreas, “[...]em geral, se trata de um desenvolvimento exorbitante, mais ou menos unilateral, da atividade criativa em determinada esfera” (Vigotski, 1998, p. 9). O destaque pode ocorrer na área em que o indivíduo apresenta maior interesse, ou mesmo apresenta maior facilidade. Entretanto, ainda que, potencialmente, o indivíduo possa desenvolver determinado talento, isso só ocorrerá se lhe forem possibilitadas atividades relacionadas a ele.

Ressalta-se que, embora Vigotski (1998, p.10) entenda que o indivíduo considerado gênio, quando comparado a seu grupo, estaria acima quatro desvios-padrão, alerta para as dificuldades que permeiam essa avaliação: “[...] sem dúvida, [...] não se pode considerar estabelecidas com exatidão as leis e o caráter desse desvio”.

Ainda que em seu tempo, a medicina não houvesse compreendido o processo de transmissão do material genético do DNA, Vigotski (1998) já antevia sua complexidade, considerando que a genialidade não pode ser transmitida hereditariamente como um todo fechado. Como são transmitidos genes isolados, dificilmente repetir-se-ia a mesma combinação complexa de caracteres, que se encontra na base (biológica) da personalidade do gênio. Por isso a genialidade ou o talento podem ser mais facilmente observados em traços elementares como, por exemplo, no talento para música. As considerações do autor sobre os aspectos biológicos, reafirmando que não há herança genética global, confirmaram-se posteriormente, com o avanço do estudo da genética.

Portanto, considerando a complexidade da dimensão humana, não há como afirmar que todos os sujeitos se desenvolvem na mesma velocidade ou da mesma forma. Se a subjetividade humana se constrói nas múltiplas relações em que o sujeito se envolve, há de se considerar os aspectos sociais, culturais e psicológicos do homem em sua totalidade, isto é, seu desenvolvimento omnilateral, entendendo que esse processo é determinado pelas relações possíveis ao sujeito, as quais se submetem à sua condição de classe social.

Considerações Finais

Apesar dos muitos estudos e escritos científicos sobre a formação social do psiquismo, a perspectiva da psicologia histórico-cultural não apresenta um conceito fechado sobre inteligência, uma vez que essa teoria ao nortear a compreensão do intelecto,

esclarece que seu desenvolvimento ocorre de acordo com o momento histórico e a condição social em que o sujeito se insere.

Assim, sujeito que apresenta genialidade é aquele “[...] cuja contribuição favorece a humanidade por dar início a uma nova fase na referida área” (Vigotski, 1998, p. 9). Entende-se que tal contribuição além de ser inédita, traz como resultado produtos dessa genialidade, que propiciam um avanço social, envolvendo um redirecionamento cultural/técnico ou artístico, na área em que se apresentam.

Também indivíduos talentosos, embora não tenham o mesmo nível extraordinário de criatividade apresentado pelos gênios, estão muito além da média nas áreas em que se destacam e quando convenientemente formados podem contribuir socialmente de maneira especialmente relevante.

Considerando a complexidade da dimensão humana, não há como afirmar que todos os sujeitos se desenvolvem na mesma velocidade ou forma. Assim, não é possível estabelecer um modelo de avaliação linear para identificar sujeitos com AH/SD.

Todas as teorias críticas e não-críticas, expostas neste artigo, admitem que o aspecto biológico interfere na constituição da inteligência. À medida que o século XX avançou cada vez mais, as teorias não críticas foram admitindo a *influência* do contexto social na constituição da inteligência. Porém, a principal diferença entre essas teorias está na compreensão do papel do contexto social na constituição do intelecto. Os teóricos soviéticos consideram o contexto social como *determinante* na constituição da personalidade e, especificamente, do intelecto. Não se trata apenas de uma influência, sem o contexto social não há desenvolvimento, o qual só ocorre através da atividade humana. Nesta perspectiva, a principal atividade humana advém do trabalho.

Entretanto, historicamente, as necessidades socioeconômicas sempre decorreram das relações de produção material, que são voltadas aos interesses de quem detém o capital e os bens de produção, sendo que as necessidades pessoais do homem trabalhador estiveram e estão subordinadas a essas exigências. Com o desenvolvimento tecnológico, cada vez mais se amplia a distância entre as necessidades do trabalhador de [sobre]viver com qualidade e as necessidades dos que comandam o processo produtivo.

Na medida em que o trabalho determina o desenvolvimento da inteligência, cumpre refletir sobre as oportunidades e as possibilidades disponíveis para o trabalhador, pois, na atual conjuntura, quanto mais o homem trabalha, mais se distancia da qualidade de vida. O sistema produtivo tem exigido do trabalhador características cada vez mais específicas, e as possibilidades de trabalho têm se apresentado cada vez mais fragmentadas. Como consequência, o homem se afasta do produto final de seu trabalho, o qual se torna esvaziado de sentido. E, com as atuais transformações tecnológicas e sociais tão rápidas, cada vez mais afetadas pelas necessidades de consumo forjadas pelo modo de produção capitalista, as forças físicas do trabalhador vão sendo consumidas, muitas vezes, em detrimento de seu desenvolvimento intelectual.

A análise do contexto histórico revela que os sujeitos habilidosos têm sido alvos da sociedade capitalista, tomados como força de trabalho, voltada à produção material. Entretanto, os sujeitos que apresentam altas habilidades, ao terem uma formação que lhes

permita desenvolvê-las em uma perspectiva desalienante, poderiam engajar-se socialmente para além do mero fornecimento de mão de obra, favorecendo o processo coletivo de emancipação humana. Assim, a escola deve formar esses alunos, não visando colocá-los à mercê de interesses financeiros de empresas particulares ou mesmo do governo, na medida em que desenvolvem seus talentos, mas para contribuir para o bem da coletividade.

Além da conscientização quanto ao compromisso social de cada aluno como cidadão, a educação escolar está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da inteligência, por ter como função social a transmissão do conhecimento científico elaborado ao longo da história da humanidade, por meio do trabalho pedagógico. É a aprendizagem dos conceitos científicos que propiciará o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que sustentam o intelecto.

Para autores como Jelinek (2013) e Piske (2013) o problema não está apenas na identificação e no desperdício de talentos específicos, mas no desperdício do grande grupo de brasileiros que passa pela escola sem desenvolver ao máximo suas potencialidades. De fato, se o ensino regular desenvolvesse de forma ampla as potencialidades dos alunos em geral, não haveria necessidade de um atendimento especial aos alunos com AH/SD, pois eles estariam sendo identificados e atendidos no próprio processo pedagógico, no qual atividades extracurriculares estariam integradas e a questão da identificação dos alunos com AH/SD deixaria de ser tão relevante.

Como determina a própria Lei que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 39), a escola “[...] deve conceber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir em menor tempo, a série ou etapa escolar [...]”. Daí a importância da efetivação das políticas públicas de apoio que permitam à escola sustentar esses desafios, e formar seus professores para compreenderem esse processo.

Assim, o olhar da escola para os alunos que apresentam Altas habilidades\superdotação, deve ser semelhante ao olhar para os demais alunos que apresentam ou não necessidades educacionais especiais, respeitando sempre as suas individualidades, e dando-lhes condições para que se desenvolvam, ampliando suas funções psicológicas superiores. Quanto mais os profissionais da educação tiverem essa consciência, mais próxima estará a emancipação humana. Sem essa consciência, a identificação pela identificação poderá apenas servir à ótica neoliberal e ser usada para favorecer tal sistema.

Referências

ACKERMAN, P. L. Adult Intelligence. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, v. 5, n. 8, 1996. Disponível em: <https://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=8>. Acesso em: 15 maio 2023.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: Da orientação sociocultural em psicologia a uma concepção democrática de educação. *Psicol. Cienc. e Prof.*, v. 12, n. 1, p. 1-10, 1992.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000100002. Acesso em: 05 jun. 2023.

DELOU, C. M. C.; BUENO, J. G. S. O que Vygotsky pensava sobre genialidade. *Rev. de Ed.*, PUC-Campinas, v. 11, p. 97-99, nov., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. (2001). Coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

FREITAS, S. N. *Altas habilidades/superdotação: Atendimento especializado* (2a ed. Rev.). Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

GOTTFREDSON, L. Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories history and bibliography. *Intelligence*, Norwood, v. 24, n. 1, p. 13-23. 1997. Disponível em: <http://www.intelligence.martinsewell.com/Gottfredson1997.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

IVO, M. C. *A identificação de jovens com altas habilidades: Uma abordagem winnicottiana da criatividade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disniveis/47/47133/tde-22082012-112113/pt-br.php>. Acesso em 02 jan. 2023.

JELINEK, K. R. *A produção do sujeito de altas habilidades: Os jogos de poder-linguagem nas práticas de seleção e enriquecimento educativo*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013 Disponível em: <http://lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/70606/000877%20789.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jan. 2023.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

MARQUES, C. R. *Levantamento de crianças com indicadores de altas habilidades em Jaboticabal/São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3068/3373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 jan. 2023.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

NOLL, V. H. *Introdução às medidas educacionais*. São Paulo: Pioneira, 1965.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, S. N. *Estado do conhecimento na área de altas habilidades /superdotação no Brasil: Uma análise das últimas décadas*. Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514-Int.pdf>, 2016. Acesso em: 25 jul. 2023.

PIAGET, J. *A Equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PISKE, F. H. R. *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: Contribuições a partir de Vygotsky*. (dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil). 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30123?locale-attribute=en>. Acesso em: 05 jun. 2023.

POCINHO, M. *Superdotação: Conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa*. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 15 (1), 3-14, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. The Schoolwide enrichment model: A Focus on student strengths & interests. In: REIS, S. M.; RENZULLI, J. *Systems and models for developing programs for the gifted and talent*. Disponível em: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/Systems_and_Models-ReisRenzulli.pdf. Acesso em: 15 jun., 2023.

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação Porto Alegre – RS*, ano 27, v. 52, n. 1, p. 75-131, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set/dez 2014.

SAVIANI, D. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. 11a ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

SHULTZ, D. P.; SHULTZ, S. E. *História da psicologia moderna*. São Paulo: Cultrix, 1981.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vygotski. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, jul. 2000.

SMOLE, K. C. S. Múltiplas inteligências na prática escolar. *Cadernos da TV Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *La genialidad y otros textos inéditos* (G. Blanck, Trad.). Buenos Aires: Almagesto, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 2009. Disponível em: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/10/La_imaginacion_y_el_arte_en_la_infancia.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. Concrete Human Psychology. *Soviet Psychology*, ano 22, v. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*: símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WECHSLER, D. *The measurement of adult intelligence*. 3. ed. Baltimore: Williams & Wilkins, 1944.

Maria Lidia Sica Szymanski

Pós-Doutora em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação (UNICAMP) Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: szymanski_@hotmail.com

Veronice Suriano Alves

Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2017), Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2002), Professora PDE (2019) Pós graduação em Educação Especial (Educação Inclusiva) 2002, Educação Especial (AEEE) 2012 e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional 2022. Pesquisa sobre a temática Altas Habilidades/Superdotação e o Desenvolvimento do psiquismo. Atualmente coordena os trabalhos pedagógicos no Centro de Socioeducação - Cascavel 1 e com a Formação de Docentes na Associação dos Municípios do Oeste do Paraná-AMOP. Tem experiência profissional em Educação Infantil, Anos Iniciais (alfabetizadora) e Finais do Ensino fundamental, Educação Especial (Sala de Recursos), Educação de Jovens e Adultos-EJA, Direção e Coordenação Pedagógica e na Formação de docentes.