

SUPERDOTAÇÃO EM FOCO: BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (UFPI)

GT 12 - Educação e Políticas de Inclusão Social

Introdução

Nota-se que, diante de um mundo em acelerada transformação, no qual as exigências de adaptação, atualização e maior produtividade representam, a cada dia, novos desafios, o interesse por indivíduos com notáveis habilidades e competências tem aumentado, principalmente nos países desenvolvidos, como, por exemplo, os Estados Unidos, onde a produção científica referente ao tema é extensa e abrangente.

Pode-se observar que essa mobilização tem ocorrido em todos os continentes e em países os mais diversos, como o Brasil, por exemplo. Tal fato se justifica pelo imperativo crescente de identificar, estimular e preparar esses indivíduos com vistas não apenas ao seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também objetivando a enorme contribuição que podem vir a dar para o progresso da sociedade. Entretanto, essa perspectiva utilitarista presente na ação de alguns governos, não pode ser o eixo que norteie as reivindicações de uma educação de qualidade para esse grupo, pois o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo representa o que de melhor se pode fazer por cada um.

Nesse sentido, observa-se que há ainda muitas questões a serem investigadas e esclarecidas, assim como muito a ser feito no sentido de propiciar o crescimento psicológico e social desses indivíduos, sobretudo, por meio da conscientização crescente dos diversos setores da sociedade e da disponibilidade de um sistema educacional capaz de suprir as necessidades desse grupo.

Segundo Novaes (1996), houve um avanço nas concepções acerca desses indivíduos, pois, atualmente, mudanças caracterizam uma ruptura no paradigma tradicional, especificamente nos seguintes aspectos: valorização do contexto em detrimento da concepção de superdotação como resultado apenas da hereditariedade; pluralidade de métodos utilizados na identificação, ao invés de unicamente testes; compreensão deste grupo a partir da teoria do desenvolvimento das potencialidades e não apenas a partir de traços e atributos estáveis; e pluralidade e não-linearidade de conceituações.

Nesse artigo pretende-se resgatar, em breve histórico, a evolução do conceito de superdotação e algumas das conceituações apresentadas por diferentes especialistas desse campo do conhecimento. Antes, contudo, será enfocada a questão da terminologia.

Terminologia

Sob esse aspecto, evidencia-se uma ausência de concordância entre os especialistas da área, pois, conforme afirma Morelock (1996), enquanto alguns defendem a supressão do termo superdotado, por considerá-lo demasiadamente tendencioso e elitista; outros, segundo Davis e Rimm (1994), fazem uso deste de forma intercambiável com talento; outros ainda optam por denominar esses indivíduos como ‘aprendizes capazes’ ou se referem não ao indivíduo, mas ao desenvolvimento de comportamentos superdotados, como é o caso de Renzulli (1986).

Silverman (1994, p.9) chama a atenção para a proposta de alterar o uso do termo superdotado, substituindo-o por talento, descrito no registro do *U.S. Office of Education National Excellence: Developing America's Talent* (1993), como “crianças e jovens com

desempenho talentoso notável ou que mostram o potencial para desempenhar em notáveis altos níveis de realização quando comparados com outros de mesma idade, experiência e meio”. Para a autora, essa substituição tem como consequência a perda da dimensão moral da superdotação, em virtude da sua ênfase no talento como produto e não como processo.

No Brasil, desde 1994, adota-se oficialmente a expressão portadores de altas habilidades. No entanto, o termo superdotação é que tem sido adotado no cotidiano, o qual tem recebido críticas por gerar a impressão de que esses indivíduos teriam recursos suficientes para bastar-se a si mesmos, não necessitando de auxílio no seu processo educacional e também por dificultar sua identificação, pois se pretenderia obter o extremo, desconsiderando o *continuum* de comportamentos (Alencar, 2001; Virgolim, 1997). A idéia de que esses indivíduos têm a capacidade de desenvolver-se por si mesmos, sem intervenção educacional, é um mito que tem dificultado a adoção de medidas mais eficazes para o desenvolvimento do seu potencial.

Outros autores no Brasil, como Guenther (2000), preferem adotar o termo talentoso ou bem-dotado, incluindo neste não apenas aquelas habilidades relativas ao desempenho superior nas artes, como a música, mas também aquelas referentes à criatividade, à inteligência e à capacidade de adequar-se psicossocialmente.

Há que se estabelecer ainda a distinção entre o gênio, termo reservado àqueles que deram uma contribuição original para alguma área do conhecimento e cuja manifestação pode ocorrer em diferentes campos e em nível mundial, sendo considerado, contudo, um fenômeno raro; o *savant*, que se refere ao indivíduo que apresenta uma característica notável em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, a matemática, aliada a um profundo retardo nas outras áreas do desenvolvimento; e a criança prodígio, ou seja, aquela que apresenta um desenvolvimento extraordinário nos primeiros anos de vida (Alencar, 2001; Landau, 1990; Morelock; Feldman, 2000).

Breve história da superdotação

No que se refere ao aspecto histórico, observa-se que a superdotação tem sido alvo de atenção há muito tempo. É possível encontrar referências acerca desse tema em registros históricos de diversas culturas e nos períodos os mais diversos, como na Antigüidade, entre os gregos, que, no caso de Esparta, por exemplo, selecionavam, a partir da idade de 7 anos, os mais capazes fisicamente para compor o exército, além de privilegiarem, de modo geral, os mais bem dotados intelectualmente, que recebiam atenção especial. Do mesmo modo, durante o Renascimento, a proteção e o patrocínio de vários monarcas e outros mecenas possibilitaram o desenvolvimento de talentos excepcionais como, por exemplo, o de Michelangelo.

De igual maneira, encontram-se registros em diferentes períodos da cultura chinesa, da cultura turca do século XV e da cultura japonesa do período entre 1604–1868, que demonstram uma preocupação e cuidados especiais dedicados a indivíduos superdotados, como forma de estimulá-los a realizar o máximo de suas potencialidades (Alencar; Fleith, 2001; Davis; Rimm, 1994).

Por outro lado, nem sempre o fato de possuir “dons” extraordinários representou a aquisição de benefícios, pois, como recorda Virgolim (1997), nos séculos XV e XVI, houve quem fosse penalizado com a fogueira ou outros tipos de punição justamente por apresentar a capacidade de realizar o que era inviável para outros indivíduos.

Posteriormente, em decorrência do avanço alcançado pela ciência, a concepção de superdotação foi alterada, sendo desvinculada do sobrenatural e associada ao cérebro e ao sistema nervoso, quando então surge a crença de que os indivíduos que apresentassem

qualquer tipo de modificação, tanto no sentido positivo quanto negativo e que por isso se desviassem da média, seriam considerados “frágeis e neuróticos” (Virgolim, 1997). Nesse ponto reside a origem de um dos mitos existentes acerca da superdotação, qual seja, o de que a superdotação está associada à loucura (Alencar; Fleith, 2001).

Com as descobertas referentes à hereditariedade e as questões relacionadas à inteligência, Francis Galton (1822-1911) torna-se pioneiro na adoção de testes para avaliar esse construto, assim como as diferenças individuais. Influenciado pela teoria da evolução de Darwin, ele acreditava que a inteligência podia ser mensurada a partir das capacidades sensoriais, ou seja, quanto mais aguçados os sentidos, maior seria a inteligência (Gardner, 1994).

Nesse sentido, suas pesquisas com sucessivas gerações de famílias que se distinguiam por habilidade superior o levaram a concluir, em sua obra *Hereditary Genius*, que a genialidade era decorrente da hereditariedade. Contudo, enquanto alguns autores consideram que Galton não levou em conta a questão do contexto sociocultural no qual essas famílias estavam inseridas (Davis; Rimm, 1994; Virgolim, 1997), há, para outros, referências explícitas em sua obra que demonstram o contrário (Morelock, 1996).

Com o desenvolvimento do primeiro teste de inteligência por Alfred Binet e seu discípulo Theodore Simon, a pedido do Ministro da Instrução Pública da França, que desejava assegurar que crianças com algum tipo de deficiência fossem separadas dos demais nas salas de aula, tem início uma nova forma de mensurar a inteligência e a adoção de um dos conceitos mais caros à Psicologia: o conceito de idade mental, como diverso do de idade cronológica. É com esses autores que se desenvolve o conceito de quociente intelectual (QI). A imediata aceitação e utilização desse teste prenunciavam o apogeu que viria a conhecer a partir da revisão proposta por Lewis Terman e colaboradores, de forma que passou a ser referência na elaboração de novos testes de inteligência desenvolvidos posteriormente.

Com a eclosão da I Guerra Mundial, a difusão dos testes de inteligência aumentou consideravelmente, dando origem a uma série de controvérsias que perduram até hoje, como, por exemplo, a crítica de que os testes medem apenas habilidades de pensamento convergente, indutivo, e desprezam outras habilidades, como a capacidade de estabelecer relações entre diferentes informações (Davis; Rimm, 1994; Landau, 1990; Schultz; Schultz, 1992).

O estudo longitudinal desenvolvido por Terman constitui marco na história da superdotação, não só por ter abrangido extenso período, desde o início da década de 1920 até o final da década de 1970, mas também pelo grande número de sujeitos envolvidos, aproximadamente 1500, de ambos os sexos, com QI de 135 ou acima, e pelo fato de ter desmistificado vários mitos referentes a esse grupo.

Nesse sentido, conforme comentam Alencar (2001) e Davis e Rimm (1994), Terman e seus colaboradores, que continuaram a pesquisa mesmo após sua morte, constataram que os indivíduos envolvidos no estudo apresentavam maior grau de ajustamento social, mais saúde e melhor rendimento na escola. Com sua pesquisa, Terman demonstrou que outros fatores, além da inteligência, contribuíam para o sucesso na vida adulta, tais como a motivação e o apoio familiar. Seu trabalho destaca-se como o primeiro a chamar a atenção para o fato de que os superdotados apresentavam um nível moral elevado, tanto no que se refere a questões de justiça quanto aos aspectos relacionados à moralidade pró-social.

Leta Hollingworth, outra pesquisadora pioneira nessa área, merece destaque pela defesa de uma educação de qualidade caracterizada pelo enriquecimento do currículo e do bem-estar social e emocional daqueles que apresentavam habilidades acima da média. Sua incansável dedicação a essa causa valeram-lhe a denominação de “mãe nutridora” do movimento pela criança superdotada (Davis; Rimm, 1994; Morelock, 1996).

O trabalho desses pioneiros norteou as pesquisas subseqüentes e ampliou as possibilidades de investigação, que, do âmbito restrito do QI, passaram a avaliar outros aspectos do desenvolvimento das crianças e adolescentes superdotados, como o papel da família, da escola e da própria comunidade, vistos como capazes de estimular ou inibir o desenvolvimento destes.

Em meados da década de 70, o *Social Science Research Council*, objetivando a renovação do campo, convocou alguns psicólogos para essa tarefa. Todavia, não houve concordância entre dois grupos, que defendiam orientações opostas: o primeiro, propunha uma renovação radical, ao passo que o segundo considerava que a abordagem até então utilizada, ou seja, a psicométrica, tendo por base o QI, deveria ser ampliada para alcançar áreas que ainda não haviam sido exploradas na primeira metade do século. A cisão que ocorreu deu origem a uma nova comissão composta, de forma independente, pelos psicólogos do desenvolvimento David Feldman, Howard Gardner e Howard Gruber, que priorizavam a pesquisa acerca da criatividade e da “grande” superdotação (Morelock, 1996).

Como Morelock (1996) afirma os trabalhos desse grupo, composto também pelos psicólogos Robert Sternberg e Mihaly Csikszentmihaly, entre outros, ficaram conhecidos como o Movimento para o Desenvolvimento do Talento. Os estudos desenvolvidos por Feldman acerca das crianças-prodígio e os de Gardner, na década de 1980, acerca das inteligências múltiplas, são, hoje, amplamente conhecidos, assim como a Teoria Triárquica da Inteligência Humana de Sternberg, e compõem o que Morelock (1996) também denomina Movimento para além do QI.

Não obstante o reconhecimento dos avanços que essas alterações operaram no campo, e que foram definidas por Treffinger e Feldhusen (Morelock, 1996) como uma mudança de paradigma, Morelock (1996) critica essas inovações por considerar que podem corresponder aos anseios dos superdotados, classificados por ela como “realizadores”, mas não contemplam as necessidades da “criança superdotada”. Ela teme que essa área do conhecimento esteja se dirigindo para uma diversificação do conceito de talentos e sua conseqüente democratização, mas, aliado a isso, para um “movimento rumo à total a obsolescência ou irrelevância”. Além disso, sua preocupação refere-se à unicidade do superdotado, como ser humano, distanciando-se da preocupação com um indivíduo definido pelo que é capaz de produzir.

Em função dessas críticas e amparando-se nos trabalhos de Leta Stetter Hollingworth e Annemarie Roeper sobre as dimensões sociais e emocionais do superdotado é que, em 1991, um grupo composto por teóricos e pais reuniu-se com o objetivo de criar uma “nova definição fenomenológica de superdotação”. A tese central desse grupo denominado Grupo Columbus, era de que a experiência interior da criança superdotada constituía o ponto central a ser considerado na compreensão desse fenômeno e não o desempenho ou a capacidade de realização desta. Em função disso, entrou em confronto direto com o Movimento para o Desenvolvimento do Talento.

O Grupo Columbus propõe que a superdotação é um processo e não um produto e, como tal, caracteriza-se pela assincronia no desenvolvimento, de forma que a intensidade aumentada e as habilidades cognitivas superiores se combinam para “criar a experiência interior e a consciência de que eles são qualitativamente diferentes da norma” (Morelock, 1996; Silverman, 1994). Assim esse grupo se apóia fundamentalmente nas contribuições de Lev Vygotsky, Kazimierz Dabrowski, Jean Terrassier e Alfred Binet, em sua busca pela compreensão da superdotação a partir de outro prisma. Seu interesse focaliza-se no mundo interior do superdotado, na dimensão emocional, mas não negligencia a dimensão cognitiva, pois acredita que é a complexidade cognitiva que dá origem à profundidade emocional.

Morelock (1996, p.06) acredita que existem similaridades e diferenças entre os dois movimentos. Em primeiro lugar, afirma que ambos se preocupam com a questão do desenvolvimento, ainda que cada um focalize aspectos diversos deste. No caso do Grupo Columbus, a ênfase recai sobre a dimensão intraindividual e a fusão da emoção e da cognição no desenvolvimento assíncrono, ao passo que o Movimento para o Desenvolvimento do Talento prioriza “a modelagem do potencial dentro de uma *performance* madura através da interação das exigências de domínio-específico com predisposições individuais de base biológica”.

Uma outra distinção entre os dois movimentos, segundo essa autora, diz respeito à questão do QI. O Movimento para o Desenvolvimento do Talento considera que este não é suficiente para dimensionar realizações significativas, enquanto o Grupo Columbus considera que o QI deve ser um índice mínimo de aferição da assincronia e, por fim, este grupo considera que o foco deve centralizar-se não na superdotação, mas na “realidade diferente que marca a superdotação”. Um aspecto a ser ressaltado quanto ao Grupo Columbus é sua preocupação com a vida emocional e moral do superdotado.

Considera-se que os dois movimentos têm contribuído de forma expressiva para o entendimento da superdotação. Por um lado, o Movimento para o Desenvolvimento do Talento ampliou o número de pessoas a serem beneficiadas em programas destinados a atualização dos potenciais como é o caso da proposta de Renzulli (1986, 1988), bem como possibilitou educação de maior qualidade, que se caracteriza fundamentalmente por maior flexibilidade e adaptação às necessidades dos indivíduos. Por outro lado, o Grupo Columbus pôs em evidência a necessidade de se dedicar esforços no sentido de aprofundar o conhecimento acerca dos aspectos emocionais e morais dos superdotados.

Constata-se, pois, que essa área do conhecimento se encontra em processo de construção, com diversas possibilidades a serem exploradas, não havendo consenso entre os principais especialistas acerca de vários pontos fundamentais, sejam estes de caráter conceitual, terminológico e, até mesmo, acerca dos elementos constituintes do fenômeno da superdotação.

Conceituações de superdotação

Observa-se que há várias definições, entretanto nenhum consenso entre os pesquisadores e especialistas do campo acerca de qual é a mais adequada. Davis e Rimm (1994) apresentam algumas considerações importantes a esse respeito, como o fato de que a opção por uma determinada definição tem implicações diretas nas propostas educacionais destinadas a esses grupos, além de aumentar o risco de discriminação no processo de identificação, do qual seriam excluídos aqueles que não se adequassem aos termos especificados na definição, como por exemplo, deficientes e minorias, entre outros.

Um outro ponto diz respeito à rotulação de um indivíduo, o que pode dar origem a situações contraditórias, como a elevação da auto-estima, por um lado e, o distanciamento dos pares, por outro.

Nesse sentido, Renzulli (1986) apresenta alguns critérios que devem ser levados em conta quando da elaboração de uma definição: (a) deve estar fundamentada em pesquisas acerca dos superdotados e não em simples opiniões, (b) deve possibilitar o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de identificação a partir de suas diretrizes, (c) além de orientar acerca do desenvolvimento de instrumentos e do processo de seleção, deve estar relacionada à programação de práticas, tais como seleção, treinamento de professores e (d) deve gerar pesquisas que verifiquem sua validade.

De modo geral, as primeiras definições de superdotação tinham por base uma concepção de inteligência geral superior, tendo em vista altos escores obtidos por meio de testes de QI. É o caso das definições de Terman e Hoolingworth, consideradas tradicionais e conservadoras (Robinson; Clinkenbeard, 1998; Winner, 1997).

Posteriormente, com o surgimento de novas concepções acerca da inteligência e da criatividade, vêem-se, concomitantemente, alterações na conceituação de superdotação, que passou a incorporar esse último elemento, além da motivação e, em alguns casos, da liderança. Conforme afirma Dalzell (1998), o ponto comum a todas elas é o fato de concordarem que superdotação envolve um tipo particular de habilidade e um alto nível de competência, mas as similaridades esgotam-se nesse ponto. Pretende-se, pois, apresentar algumas dessas definições e discuti-las.

Tannenbaum (1986) considera a superdotação como um fenômeno psicológico, no qual os domínios se manifestam de acordo com uma hierarquia determinada pelo contexto social, que valoriza e estimula alguns domínios e outros não.

Esse autor enfatiza a importância de cinco fatores como requisitos mínimos para se considerar que uma pessoa seja superdotada em qualquer área dada, sendo eles: (a) inteligência geral superior (fator “g”), (b) facilitadores não-intelectivos, ou seja, características sociais, emocionais e comportamentais, tais como motivação intrínseca, autoconceito positivo, disposição para correr riscos, entre outros, (c) aptidões especiais distintivas em alguma área do conhecimento, (d) influências ambientais, ou seja, um ambiente que estimule, encoraje e apóie, tanto em âmbito mais restrito, como no caso da família e da escola ou da comunidade, quanto em âmbito mais amplo, ou seja, a sociedade, que, de um modo geral, reconheça e aprecie o desenvolvimento de determinado potencial e, por fim, (e) sorte em períodos cruciais da vida, aliada à capacidade de perceber e aproveitar quando surge uma oportunidade nesses momentos decisivos.

Csikszentmihalyi e Robinson (1986) também enfatizam, na concepção de superdotação que defendem, o papel das expectativas sociais aliadas à capacidade de cada indivíduo, com a ressalva de que o fazem de uma perspectiva do desenvolvimento. Eles consideram que o talento não pode ser visto como um traço estável porque, ao longo do tempo, a capacidade do indivíduo muda, de acordo com as exigências próprias de cada época da vida e da própria sociedade na qual o indivíduo esteja inserido. Além disso, não concebem o talento como um traço pessoal, pois consideram necessário verificar a relação existente entre as oportunidades oferecidas pelo meio e as habilidades pessoais do indivíduo para atuar neste. Observa-se que esses autores referem-se ao talento e não à superdotação, o que exemplifica mais uma vez a discordância existente acerca da terminologia.

A definição defendida pelo Relatório Marland (1972) foi assumida por diversos programas destinados aos superdotados nos Estados Unidos e similarmente adotada no Brasil como definição oficial, tendo, contudo, sofrido alterações quando da elaboração da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) aplicada ao aluno de altas habilidades (superdotado), como demonstra Delou (1996) em sua análise, que avalia as modificações realizadas.

Conforme afirma Delou (1996), houve a substituição dos termos superdotados e talentosos, pela expressão altas habilidades, assim como a supressão do substantivo criança e da conjunção ou do *caput* do conceito. Além disso, a expressão pensamento criador foi substituída por pensamento criativo, abrangendo, na palavra artes, todas as categorias que anteriormente eram nomeadas (dramáticas, visuais e musicais), ficando o conceito da seguinte forma:

São considerados alunos portadores de altas habilidades os que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes; capacidade psicomotora (SEESP/MEC, 1993).

Delou (1996) considera que a exclusão da conjunção ou traz sérias implicações, como o fato de que só serão considerados como portadores de altas habilidades aqueles que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade. Além disso, pode-se incidir no erro de não incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que estes muito dificilmente se destacam por apresentarem altas habilidades, assim como dificulta a identificação dos alunos, os quais passariam por uma seleção mais severa.

Em sua última versão, revista em 1988, nos Estados Unidos, a capacidade psicomotora foi excluída (Davis; Rimm, 1994), tendo, entretanto, permanecido nos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil. A relevância dessa definição se justifica pelo fato de ter deslocado o foco da superdotação do parâmetro estritamente intelectual para incluir outras habilidades. Por outro lado, esta definição tem recebido diversas críticas, como, por exemplo, a de que conduz a interpretações errôneas, pois as pessoas continuam a usar como critério de seleção os testes padronizados (Robinson; Clinckbeard, 1998; Renzulli, 1988).

Uma definição que se refere ao aspecto emocional é aquela proposta por Roeper, segundo a qual superdotação “é uma maior consciência, uma maior sensibilidade e uma maior habilidade para entender e transformar as percepções em experiências intelectuais e emocionais” (citada por Silverman, 1993, p.3). Linda Silverman (1993, p.3) apresenta, também, a definição proposta pelo Grupo Columbus como sendo indicada para auxiliar os conselheiros que lidam com crianças e adolescentes superdotados: “Superdotação é o desenvolvimento assíncrono em que habilidades cognitivas avançadas e intensidade elevada combinam-se para criar experiência e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a capacidade intelectual superior”.

A respeito dessa definição, comentada por Morelock (1996) em artigo que pretendia discutir e “ordenar” as discordâncias existentes no campo, Gagné (1997) elaborou uma crítica ferrenha, na qual examina meticulosamente todos os termos da definição, inclusive em termos semânticos, para apresentar o que, na sua opinião, constituem as falhas presentes na visão de superdotação do Grupo Columbus.

Nesse artigo, Gagné (1997, p.15) expõe sua concepção de superdotação e talento, descrevendo seu Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento. Nesse sentido, ele considera que a superdotação é inata e diz respeito “à posse e uso de habilidades naturais não treinadas e expressas espontaneamente (denominadas aptidões ou dons), em no mínimo um domínio entre o topo de 10% dos pares de mesma idade” e, quanto à definição de talento, considera que vem a ser

o domínio superior de habilidades sistematicamente desenvolvidas (ou capacidades) e conhecimento em pelo menos um campo de atividade humana em um grau que coloca um indivíduo dentro de pelo menos 10% dos pares de mesma idade que são ou têm estado ativos naquele campo ou campos.

Em suma, para Gagné, a superdotação é vista como uma habilidade superior às dos demais indivíduos em relação às atividades humanas de um modo geral e talento, como desempenho acima da média em um campo particular. De acordo com Sternberg (2000), para Gagné o superdotado é aquele que “vem ao mundo” para realizar algo extraordinário e o

talentoso alguém que apenas desenvolve seu potencial para alguma contribuição. Essa distinção é criticada por Sternberg, uma vez que para ele não é possível separar as contribuições genéticas das ambientais, pois considera que as competências são resultantes da interação entre o meio e os genes.

Há autores, como Winner (1996), que consideram que superdotação se refere a habilidades de domínios específicos, como matemático e verbal, distinguindo-a do talento, que diria respeito à competência artística ou musical, além disso, ela afirma que dificilmente é possível encontrar a superdotação global.

Por fim, Feldhusen (1986, p. 112) considera a superdotação como uma “predisposição psicológica ou física para a aprendizagem e o desempenho superior nos anos formativos e a realização ou o desempenho de alto nível na vida adulta”. Na sua opinião, os componentes da superdotação incluem: (a) habilidade intelectual geral, (b) autoconceito positivo, (c) talento e (d) motivação para a realização.

Para Feldhusen e Jarwan (2000), a ausência de consenso acerca da conceituação de superdotação deve-se às várias e conflitantes relações entre os conceitos de inteligência, talento e superdotação. Por outro lado, eles afirmam que Hallahan e Kauffman (citados por Feldhusen; Jarwan, 2000) explicam esse fato em função das diferenças entre as questões que envolvem a mensuração, o limite acima do qual uma criança pode ser considerada como superdotada, a grande variedade de comportamentos e habilidades aos quais o termo superdotação pode ser aplicado e, por fim, à natureza do grupo em comparação.

Considera-se que as definições apresentadas demonstram não só a ausência de consenso entre os especialistas, mas também servem como referência para se constatar o grau de complexidade, a diversidade e o caráter multidimensional do fenômeno superdotação. Além disso, pode-se considerar que todas, sem mencionar aquelas que não foram apresentadas, apontam importantes elementos que devem ser observados na análise desse fenômeno, como, por exemplo, a criatividade, a relevância do meio ambiente e os fatores não-intelectivos, tais como o autoconceito, a motivação e a emoção, entre outros.

Não obstante essa conclusão, opta-se por adotar a definição proposta por Renzulli (1988). Para esse autor, a superdotação é resultante da inter-relação entre três fatores: criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa. Ele defende a idéia de que o foco das definições deve deslocar-se do “ser ou não ser superdotado” para abordar o desenvolvimento de comportamentos superdotados.

Nesse sentido, Sternberg (1986) considera que as definições de Renzulli e Feldhusen apresentam pontos comuns, entretanto, ele conclui que as diferenças são mais evidentes. Em primeiro lugar, a motivação de que Feldhusen (1986) trata é mais específica e, embora ambos valorizem a habilidade intelectual geral, este a distingue do talento e inclui a criatividade nessa categoria. Um outro aspecto no qual as definições diferem é a inclusão do autoconceito na definição de Feldhusen e que não aparece naquela proposta por Renzulli (1988).

Conclusão

A pluralidade e diversidade de elementos que compõem a superdotação são indicativas da complexidade deste fenômeno, o qual tem sido estudado sistematicamente por diferentes teóricos ao longo das últimas décadas do século XX e início deste século. O que se pode apreender destes estudos é que esta área do conhecimento encontra-se em processo permanente de construção e, por essa razão, apresenta-se como um desafio constante. Compreender em profundidade esse fenômeno é fundamental para que se possa empreender modificações na vida de vários indivíduos que estão à espera de serem descobertos e auxiliados, sob pena de ver seu talento desperdiçado e suas vidas incompletas. É dever do

Estado ampliar as possibilidades de desenvolvimento deste grupo, que tem direito a uma maior realização pessoal, a partir de experiências educacionais significativas.

Referências

- ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; ROBINSON, R.E. Culture, time, and the development of talent. Em R.J. Sternberg & Davidson, J.E. (Orgs.), Conceptions of giftedness (pp.264-284). New York: Cambridge University Press, 1986.
- DALZELL, H.J. Giftedness: infancy to adolescence- a developmental perspective. Roeper Review, 20, 259-264, 1998. Disponível: EpPrint@epnet.com (29/08/2002)
- DAVIS, G.A.; RIMM, S.B. Education of the gifted and talented (3rd). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.
- DELOU, C.M.C. Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de altas habilidades. Caderno de Educação Especial. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1996.
- FELDHUSEN, J.F. A conception of giftedness. Em R.J. Sternberg e Davidson, J.E. (Orgs.), Conceptions of giftedness (pp.112-127) NY: Cambridge University Press, 1986.
- FELDHUSEN, J.F.; JARWAN, F.A. Identification of gifted and talented Youth for Educational Programs. Em K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Orgs.), International Handbook of giftedness (pp. 271-281). Oxford: Elsevier, 2000.
- GAGNÉ, F. Critique of Morelock's (1996) definitions of giftedness and talent. Roeper Review, 20, 76-86, 1996. Disponível: EpPrint@epnet.com (28/09/2002).
- GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUENTHER, Z.C. Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LANDAU, E. A coragem de ser superdotado. São Paulo: CERED, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes gerais para o atendimento educacional de alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1995.
- MORELOCK, M.J.; FELDMAN, D.H. Prodigies, savants and Williams Syndrome: Windows into talent and cognition. Em K.A Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R.F. Subotnik (Orgs.), International Handbook of Giftedness (pp.227-241). Oxford: Elsevier, 2000.
- MORELOCK, M.J. On the nature of giftedness and talent: Imposing order on chaos. Roeper Review, 19, 4-12, 1996. Disponível: [http:// ejournals.ebsco.com](http://ejournals.ebsco.com) (29/08/2002).
- NOVAES, M.H. O que são Altas Habilidades? Em Associação Brasileira de Psicologia/ Faculdade de Educação- UERJ (Orgs). XI Seminário Nacional – Inteligência: Patrimônio Social (pp. 63-67). Rio de Janeiro, 1996.
- RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Orgs.), Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.
- RENZULLI, J.S. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. Roeper Review, 11, 18-25, 1988.
- ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P.R. Giftedness: An exceptionality examined. Annual Reviews, 49, 117-139, 1998.
- SCHULTZ, D.P.; SCHULTZ, S.E. História da psicologia moderna. São Paulo: Cultrix, 1992.

- SILVERMAN, L. Counseling the gifted and talented. Denver, Colorado: Love Publishing Company, 1993.
- SILVERMAN, L. The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Roeper Review, 17, 110-117, 1994. Disponível: EpPrint@epnet.com (22/09/2000).
- STERNBERG, R.J. A triarchic theory of intellectual giftedness. Em R.J. Sternberg e J.E. Davidson (Orgs.), Conceptions of giftedness (pp.223-243). Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1986.
- STERNBERG, R.J. Patterns of giftedness: a triarchic analysis. Roeper Review, 22, 231-235, 2000. Disponível: EpPrint@epnet.com (29/08/2002)
- TANNENBAUM, A.J. Giftedness: a psychosocial approach. Em R.J. Sternberg e Davidson, J.E. (Orgs.), Conceptions of giftedness (pp.21-51) NY: Cambridge University Press, 1986.
- VIRGOLIM, A.M.R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13, 173-183, 1997.
- WINNER, E. Exceptionally high intelligence and Schooling. American Psychologist, 52, 1070-1081, 1997.
- WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.