

A Natureza da Superdotação e do Talento

Henry A. Passow

Tradução: Maria Angelica de Melo Rente Basso

Qualquer discussão sobre a natureza da superdotação e do talento depende da definição destes termos. Quem é superdotado? Quem é talentoso? Como se manifestam a superdotação e o talento?

Talvez a aceção mais utilizada presentemente – “utilizada” no sentido de que grande parte da literatura alude a ela e a maioria dos sistemas educacionais afirma que esta é a definição que guia seu planejamento – é a assim chamada definição do US Office of Education. Ela foi sugerida por um painel de conselheiros ao então comissário da Educação, Sidney Marland Jr., e está apresentada no Relatório Marland da seguinte forma:

Crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por profissionais qualificados, as quais, em virtude de suas habilidades excepcionais, são capazes de alto desempenho. São crianças que requerem programas educacionais diferenciados e/ou serviços que vão além daqueles normalmente oferecidos pelo programa educacional regular, a fim de realizar-se pessoalmente e contribuir para a sociedade (p. IX).

A noção de crianças capazes de alto desempenho inclui aquelas que demonstraram bons resultados e/ou potencial habilidade em quaisquer das seguintes áreas, isoladamente ou em combinações:

1. Habilidade intelectual geral;
2. Aptidão acadêmica específica;
3. Pensamento criativo ou produtivo;
4. Habilidade de liderança;
5. Artes visuais e performáticas;
6. Habilidade psicomotora.

Deve-se notar que a “habilidade psicomotora” foi retirada de entre as áreas sugeridas pelo Relatório, permanecendo apenas cinco áreas na definição do Us Office of Education, que

foi aceita praticamente sem críticas pela maioria e, como Renzulli (1978) destacou, “*serviu ao propósito muito útil de chamar atenção para uma maior variedade de habilidades que deveriam ser incluídas em uma definição de superdotação. Contudo,*” ele acrescenta, “*ao mesmo tempo, apresentou outros problemas importantes*” (p. 181).

A partir de 1868, quando William T. Harris instituiu a promoção flexível como uma maneira de favorecer alunos mais capazes nas escolas de Saint Louis, vários sistemas escolares adotaram programas que iam de encontro às necessidades dos “alunos de capacidade acima da média”, “crianças brilhantes”, “alunos de mentalidade superior”, “dotados”, e uma variedade de outros termos – todos se referindo a indivíduos com altos quocientes de inteligência e/ou alto rendimento acadêmico. “Classes de rápido adiantamento” tiveram início na cidade de Nova York em 1900. Eram aulas para crianças excepcionalmente brilhantes. Em 1915 foram planejadas o que ficou conhecido como classes “SP”, para acelerar o progresso de crianças brilhantes, permitindo que elas completassem os 7º, 8º e 9º anos em 2 anos (Henry, 1920. p.31).

As revisões dos primeiros programas para superdotados publicadas nos 19º e 23º anuários da National Society for the Study of Education – NSSE (Henry, 1920; Whipple, 1924) indicam claramente que os indivíduos considerados superdotados eram os mais inteligentes e os que obtinham os mais altos resultados acadêmicos, e foram as características destes indivíduos que determinaram a concepção de superdotação adotada desde então. Guy M. Whipple recebeu o crédito por estabelecer o “*termo ‘superdotado’ como designação padrão para crianças de habilidade acima do normal*”, tendo-o usado na *Cyclopedia of Education* de Monroe (Henry, 1920.p.4).

Apesar de uma razoável atividade e alguma pesquisa anterior ao início dos chamados *Estudos Genéticos do Gênio* de Terman, em 1922 – a bibliografia do 19º anuário da NSSE contém 163 itens e o 23º inclui uma bibliografia anotada de 453 itens – estes foram o primeiro estudo longitudinal em grande escala sobre a natureza da superdotação. O estudo de Stanford “*foi planejado para descobrir quais traços físicos, mentais e de personalidade são característicos das crianças superdotadas, e em que tipo de adulto a criança superdotada típica se torna*” (Terman e Oden, 1951. p. 2). Aumentar o conhecimento sobre a origem e os traços físicos e mentais das crianças superdotadas não era a única finalidade de Terman. Como ele mesmo apontou, no primeiro relatório,

Quando as fontes de nosso talento intelectual forem determinadas, é concebível que encontremos meios de aumentá-lo. Quando os traços físicos, mentais e de caráter das crianças superdotadas forem mais bem compreendidos será possível definir sua educação com maior esperança de sucesso [...] Na criança superdotada, a natureza recuou os limites usuais da educabilidade, mas o terreno com isso desvelado ao educador ainda é terra incognita. É hora de avançar, explorar e consolidar” (Terman, 1925-26. p. 16-17).

A procura de Terman por sujeitos de pesquisa era focada na localização de “sujeitos com um grau de brilhantismo que os colocaria muito bem entre o 1% superior da população escolar” (Terman, 1925-26. p.19). Como frisado por ele, o padrão arbitrário utilizado para inclusão no estudo era um quociente de inteligência de 140 no Teste de Stanford-Binet e, para sujeitos cursando o ensino médio, no Teste Grupal de Inteligência de Terman.

O estudo inicial de Terman e os subseqüentes estudos de acompanhamento (que ainda continuam, apesar de Terman ter morrido em 1956) deram suporte à hipótese de que a superdotação intelectual durante o ensino fundamental provavelmente culminaria em conquistas relativamente excepcionais durante a idade adulta. Entre as várias descobertas, estava o fato de que, contrariamente à crença popular, jovens mentalmente dotados eram muito superiores a seus colegas menos privilegiados em saúde geral e física, saúde mental e ajustamento, inteligência adulta, *status* ocupacional e renda, número de publicações e patentes, e até “contentamento”.

Um dos colaboradores de Terman, Catherine Cox (1926), tomou um caminho inverso, estudando registros biográficos e históricos de 301 pessoas eminentes, a fim de estimar seus quocientes de inteligência da forma mais acurada possível. Duas estimativas de QI foram feitas – a primeira, um índice médio do desenvolvimento até a idade de 17 anos (A I) e a segunda, de 17 a 26 anos (A II). A variação entre os QI’s estimados foi de 100 a 190. Treze casos foram avaliados entre 100 e 110, enquanto outros 30 casos foram estimados entre 110 e 120. Após várias correções, Cox concluiu que “*os verdadeiros QI’s dos sujeitos deste estudo encontram-se na média superior a 160. Isto indica que muitos dos QI’s estão acima de 180, enquanto muito poucos ficam abaixo de 140*” (p.85).

Cox (1926) retirou três grandes conclusões de seu estudo. Ela observou que, em geral, os jovens que atingiram grande eminência na vida madura:

1. Possuíam hereditariedade superior à média e vantagens ambientais;
2. Mostravam comportamentos infantis que indicavam um QI peculiarmente alto;
3. “São caracterizados não somente por seus altos traços intelectuais, mas também pela persistência de motivo e esforços, confiança em suas habilidades e grande força de vontade e caráter” (p. 218).

Cada vez mais a inteligência superior, definida de varias formas, quais sejam, uma percentagem da população (por exemplo, os um ou dois por cento mais altos em inteligência geral) ou um número de corte particular em um teste de inteligência (por exemplo, QI de 125 ou 135), foi considerada como superdotação; e programas escolares foram elaborados para fomentar a inteligência da criança intelectualmente superior. Vários pesquisadores prepararam listas das características mentais, emocionais, sociais e físicas de crianças que tiveram alto desempenho em testes de inteligência em grupo ou individuais e/ou grandes conquistas acadêmicas (ver, por exemplo, Durr, 1964. p.33-51; Clark, 1979. p.20-34; e Tuttle e Becker, 1980. p.11-38).

Leta S. Hollingworth esteve ativamente envolvida com o estudo da natureza e necessidades dos superdotados na cidade de Nova York, ao mesmo tempo em que Terman concluía seus estudos longitudinais na Califórnia. Hollingworth definiu crianças superdotadas como aquelas “*que estão entre o 1% superior da população juvenil em inteligência geral*” o que, a seu ver, era “*a capacidade de alfabetizar-se e de lidar com conhecimento abstrato e símbolos*” (Pritchard, 1951. p. 49). No entanto, em 1931, ela escreveu:

Por criança superdotada queremos dizer aquela que é muito mais educável do que a generalidade das crianças. Essa grande educabilidade pode estar na linha de uma das artes, como música ou desenho; pode residir na esfera da aptidão mecânica; ou pode consistir em uma capacidade acima do normal de alfabetização e inteligência abstrata. É tarefa da educação considerar todas as formas de superdotação nos alunos, em relação à maneira pela qual indivíduos incomuns podem ser treinados para seu próprio bem-estar e para o bem-estar da sociedade como um todo (Pritchard, 1951. p.49).

Já na década de 1940, escritores apontaram as limitações dos testes de inteligência na definição e identificação dos superdotados. Witty, por exemplo, escreveu:

Se, por superdotados, nós queremos nos referir àqueles que apresentam uma promessa de criatividade acima do normal, é duvidoso que os testes típicos de inteligência sejam apropriados para identifica-los. Porque a criatividade leva à originalidade, e originalidade implica no gerenciamento, controle e organização de novos materiais ou experiências. Teste de inteligência contém material já apreendido {...} O conteúdo da inteligência está patentemente ausente nas situações que revelam originalidade ou criatividade (Pritchard, 1951. p.81).

Escrevendo para a edição de 1951 da American Association for Gifted Children, Lally e LaBrant (1951. p.243) apontaram que, devido ao fato das escolas tradicionalmente estarem preocupadas com assuntos acadêmicos, “a procura por crianças superdotadas tem usualmente descoberto estudantes brilhantes nestas áreas”, e que os procedimentos de identificação tendiam a reproduzir a ênfase nos talentos acadêmicos – excluindo aqueles estudantes talentosos em artes. Eles notaram que o conhecimento a respeito de habilidades específicas era muito menor do que sobre os mentalmente superdotados:

Em que nível os talentos estão relacionados; em que grau o comportamento de alta qualidade pode ser canalizado no início da vida; em que grau certas crianças têm percepções sensoriais especialmente acuradas em relação a som, espaço ou cor, não podemos afirmar definitivamente. Nem sabemos sobre os efeitos dos vários estímulos oferecidos durante os primeiros anos (p.244).

Desde a publicação da AAGC, as definições de superdotação e talento tornaram-se mais inclusivas ou, segundo Renzulli, “mais liberais” (Renzulli, 1978). Passow et al (1955) definiram talento como a capacidade para desempenho superior em qualquer área socialmente valiosa do esforço humano, mas limitando as áreas a “campos acadêmicos, como linguagens, ciências sociais, ciências naturais e matemáticas; campos artísticos, como música, artes gráficas e plásticas, performáticas e mecânicas; e no campo das relações humanas” (p.6).

O programa para superdotados nas escolas públicas de Portland, Oregon (1959), patrocinado pela fundação Ford, adotou o ponto de vista de que “uma definição de superdotação limitada à aptidão acadêmica era muito estreita, e de que há uma variedade de habilidades socialmente úteis que deveriam ser identificadas e desenvolvidas” (p.13). A

definição de superdotação de Portland *“incluiu aproximadamente os 10% de alunos mais talentosos intelectualmente, e também a mesma proporção dos mais talentosos em cada uma das sete aptidões específicas {...} arte, música, escrita criativa, dramatização criativa, dança criativa, talentos mecânicos e liderança social”* (p.13). O sistema escolar de Portland foi um dos poucos que definiu superdotação amplamente e procurou identificar e desenvolver uma ampla gama de dons e talentos.

Para o anuário de 1957 da Sociedade Nacional para o Estudo da Educação, Witty (1958) *“recomendou que a definição de superdotação seja expandida, e que consideremos como superdotada qualquer criança cujo desempenho, em uma linha potencialmente valiosa da atividade humana, seja consistentemente notável”* (p.62). A definição de Witty defendia uma concepção ampla da natureza da superdotação. Frases como *“linha potencialmente valiosa da atividade humana”* e *“consistentemente notável”* levantaram alguns problemas, em termos de especificidade e significado.

Os estudos de Getzels e Jackson (1958) sobre jovens altamente criativos e inteligentes levaram-nos a especular que, se fosse estabelecido um precedente *“permitindo uma exceção à prática de rotular apenas portadores de altos QI’s como ‘superdotados’, a possibilidade de expandir o conceito para incluir outros grupos potencialmente produtivos torna-se um desafio genuíno aos educadores e pesquisadores”* (p.277).

Os trabalhos de pesquisadores como Torrance, Taylor, Barron e outros ajudaram na revisão das percepções sobre a natureza da superdotação e na inclusão da criatividade – vista como um componente da superdotação e do talento, ou mesmo como um tipo independente de superdotação a ser identificada e desenvolvida.

A pesquisa sobre criatividade focou-se em, no mínimo, sete áreas, de acordo com Taylor (1975): *“(1) a personalidade criativa; (2) a formulação criativa de problemas; (3) o processo criativo; (4) produtos criativos; (5) climas criativos; (6) criatividade e saúde mental; e (7) criatividade e inteligência”*.

A criatividade – definida de inúmeras maneiras – tem sido vista como um ingrediente necessário da superdotação intelectual e como um tipo independente de superdotação. Gallagher e Weiss (1979) apontam que:

Houve numerosas tentativas de se isolar as características especiais da criança criativa – aquela criança que possui habilidade superior para gerar, visualizar, dramatizar ou ilustrar uma nova idéia, conceito ou produto. Embora haja uma relação próxima entre alta habilidade mental e a criatividade, ficou claro que há habilidades intelectuais particulares e traços de personalidade que predispõe certas crianças e adultos à atividade criativa” (p. 6-7).

Durante as últimas duas décadas alguns pesquisadores chegaram à conclusão de que a criatividade pode ser cultivada. Parnes (1962), por exemplo, afirma que “evidências das pesquisas correntes apontam para uma refutação da antiga noção de que a criatividade não pode ser desenvolvida”. I. Taylor (1975) deu início a um programa de desenvolvimento da criatividade que é focado em: “(1) transpor idéias para o ambiente; (2) formular problemas básicos ou genéricos; (3) transformar idéias através de reversões e analogias; (4) gerar produtos com características criativas; e (5) facilitar estes processos através da exposição a estimulação sensorial direta” (p.26).

Calvin Taylor afirma que pesquisas indicam “que temos talentos de muitos tipos diferentes, não apenas ‘inteligência geral’”. Taylor propôs uma Abordagem de Ensino de Múltiplos Talentos – dentre os talentos identificados estão o acadêmico, o criativo, o de planejamento, os de comunicação, de previsão e de tomada de decisão. Taylor afirma que esta abordagem auxilia-nos a ir “em direção ao objetivo de desenvolver pessoas totalmente funcionais, efetivamente talentosas. Ela enriquece e revitaliza os alunos e seus professores e administradores e, desta forma, humaniza o processo educacional inteiro” (Taylor; Ellison, 1975, p.213).

Alguns pesquisadores focaram-se na superdotação de adultos. Os Goetzels (Goetzels; Goertzel, 1962; Goertzel et al., 1978) por exemplo, conduziram dois estudos sobre 700 “personalidades eminentes”, indivíduos bem-sucedidos em várias áreas – ciências, negócios, literatura, teatro, etc. Os Goetzels estudaram o contexto familiar no qual as personalidades eminentes foram formadas; as vidas pessoais destes indivíduos, particularmente quando adultos; e o trabalho que lhes trouxe fama e representa seu impacto na sociedade.